

MEMORIA DE LA MAESTRÍA
**“FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA
EXTRANJERA”**

UNIVERSIDAD DE LEÓN

**En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana
(FUNIBER)**

**“LOS CONTENIDOS GRAMATICALES EN EL
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA”**

*Hacia un enfoque comunicativo en la enseñanza de
la gramática para ELE.*

Autor: Marisol Fany Nuñez
Director: Leticia Rojas Castro
Fecha: junio 2009

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1. JUSTIFICACIÓN	8
2. DESCRIPCIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN	
2.1 Antecedentes sobre el tema.....	12
2.2. Estado actual sobre el tema.....	20
3. OBJETIVOS	28
4. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS	30
5. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	
5.1. Los datos.....	32
5.1.1. Usos de las formas irregulares	32
5.1.2. Usos del pretérito perfecto compuesto	34
5.1.3. Usos del pretérito indefinido.....	35
5.1.4. Usos del pretérito imperfecto.....	37
5.2. Análisis de los datos.....	38
5.2.1. ¡Adelante!.....	38
5.2.1.1. Los contenidos.....	38
5.2.1.2. Formas de enunciación.....	42
5.2.1.3. La dimensión pragmática de las consignas.....	45
5.2.1.4. Conclusiones previas.....	47
5.2.2 Prisma.....	48
5.2.2.1 Análisis de los datos.....	48
5.2.2.2 Formas de enunciación.....	65
5.2.2.3. Conclusiones previas.....	65
5.2.3 Nuevo Ele.....	59
5.2.3.1 Los datos.....	59
5.2.3.2 Formas de enunciación.....	61
6. Resultados	67

7. CONCLUSIONES.....	76
8. BIBLIOGRAFÍA Y WEBOGRAFÍA.....	81

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la gramática es un tema debatido en diversos ámbitos, en las universidades, en las escuelas y entre los mismos estudiosos. Si bien no hay recetas que sirvan como modelo, hay muchas propuestas interesantes para comenzar a reflexionar sobre la misma. En el contexto internacional aparecen diversas teorías que dan cuenta de la diversidad de enfoques, mediante los cuales puede ser trabajada, pero, en el ámbito nacional, muchas veces quedan por definir los lineamientos a seguir.

La necesidad de explicar este tema es imperiosa, pues desde el aula, los docentes muchas veces se quedan sin respuesta a los grandes cuestionamientos de los alumnos o ante los resultados de sus aprendizajes. Es por eso que, a partir de este estudio se abordarán las distintas respuestas que dan los diferentes paradigmas para poder tratar la cuestión.

La naturaleza del problema analizado es compleja, porque la enseñanza de la gramática de por sí, ya plantea un “desde dónde” y un “cómo”, que responde a la primera pregunta. En cuanto al alcance, se puede decir que de este tema se han hecho eco los estudiosos de lengua materna como así también los de la lengua extranjera. Por lo pronto, cada uno desde su lugar ha analizado cómo la competencia gramatical contribuye a la adquisición de la forma y a la vez del contenido.

Por otra parte, hubiese sido imposible poder realizar este estudio sin los trabajos previos de Matte Bon, Brucart, Alonso y Miguel. N Sans. Pero, fundamentalmente, es válido mencionar a uno de los precursores de la gramática generativa: Noam Chomsky. Es de reconocer la labor realizada por este lingüista, porque ha retomado uno de los paradigmas que refieren a la adquisición de lengua materna. Si bien sus estudios de campo rondaron sobre la primera lengua, sus postulados fueron sumamente aprovechados en los abordajes de una segunda lengua.

Por todo esto, el presente trabajo de análisis intenta retomar algunos de esos cuestionamientos y abordajes para tratar de entender, cómo las distintas propuestas generan el desarrollo de la competencia gramatical. Pero además, el interés reside en observar cómo dicho saber contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa, concepto clave para el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas.

El corpus de textos que se abordarán serán tres unidades correspondientes a manuales para la enseñanza de español como lengua extranjera. Ellos son “¡Adelante!”, método de Español para alumnos inmigrantes de Enseñanza Secundaria, de la editorial Edinumen; “Prisma”, de nivel A2 Continúa y “Nuevo ELE”, de nivel intermedio, perteneciente a la editorial SM.

Debido a que analizar exhaustivamente toda la unidad didáctica sería una tarea prácticamente inagotable, –si se quiere conseguir la profundidad adecuada-, se ha seleccionado uno de los contenidos que en ella aparecen: la gramática en relación a los demás contenidos culturales, léxicos y acerca de las tipologías textuales. Entonces, para no dispersarse en el abordaje de todos los aspectos, es fundamental acotar el objeto de estudio a lo que se considera importante a los ojos del investigador, para poder establecer las interrelaciones entre el tema elegido y los demás.

En primer lugar, se intentará analizar la mirada desde la cual han sido planteados dichos contenidos, que en este caso se trata de los verbos irregulares y los pretéritos indefinido e imperfecto, las actividades que se proponen y el enfoque gramatical que subyace. En segundo término, se observarán los efectos que pueden causar ciertas actividades y un abordaje determinado en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Si bien el tema puede generar múltiples debates, es importante aclarar que la enseñanza gramatical no es el único tipo de contenido que permite el desarrollo de la competencia comunicativa, pero, debido a la búsqueda de fiabilidad y veracidad en este trabajo, se han limitado los otros contenidos que también tienen incidencia.

Para darle una organización adecuada a este trabajo, se implementará en primer lugar una breve justificación sobre el análisis, pues es fundamental comprender cuáles son los planteamientos que se están produciendo en el área de enseñanza de lenguas, sean extranjeras o nativas. Por otro lado, se realizará un recorrido sobre los distintos estudios que han sido relevantes para plantear este análisis y luego se especificará la metodología de análisis. En segundo lugar, se desarrollará una explicación del material analizado, luego se verterán los resultados del análisis, y por último, se presentará la conclusión con las ideas relevantes sobre los aportes que realizó el trabajo en el área de desempeño del docente.

Asimismo, cabe destacar la importancia del análisis comparativo y contrastivo, pues es el que nos permite tomar una postura objetiva que no niega las oportunidades de aprendizaje que pueden darse a partir de los otros métodos en distintos grupos. Es por eso que en la selección de unidades, se han tomado niveles avanzados que apuntan a un grupo de alumnos que ya manejan ciertas competencias gramaticales, sólo que debido a la falta de acceso al manual impreso, se ha tenido que recurrir a versiones digitales que ofrecen ciertas editoriales tales como Edinumen o SM.

Por lo dicho, uno de los problemas que se presentaron en esta primera faceta de selección del corpus a analizar, fue precisamente la falta de disponibilidad de un corpus extenso de manuales (razón por la cual no se pudo tomar ejemplos del libro Gente, de la editorial DIfusión). Es precisamente esta situación lo que no nos da la posibilidad de contrastar con otras ofertas del mercado editorial.

En consecuencia, podrá apreciarse que los contenidos que se presentan en cada caso no se corresponden de manera absoluta –si bien hay una coherencia temática, en ciertos manuales se hace hincapié en los usos de los tiempos, y en otros en las irregularidades-. Aunque los tres textos que se han elegido contienen unidades que presentaban como tema los verbos, en algunos casos se trata de verbos irregulares, en los otros, de la correlación de tiempos verbales y el contraste de imperfecto y perfecto.

Además, otra diferencia que se aprecia entre los tres textos es el destinatario de los mismos y los objetivos, a causa de los argumentos expuestos en este mismo párrafo, se tuvo que admitir textos destinados a distintos aprendientes, sea por sus conocimientos o bien por los objetivos de aprendizaje que persiguen.

Los principales resultados de la investigación aportan algunas ideas acerca de cómo es más pertinente trabajar los verbos irregulares y los pretéritos indefinido e imperfecto, a partir de la presencia de un contexto de uso. Además de esto, se observó que las unidades que utilizaron explicaciones simplistas y reduccionistas, generaron interpretaciones ambiguas y difusas, por lo que los aprendientes se confundían en las distintas situaciones.

Por último, un aporte de esta investigación es en cuanto al tipo de enunciación que tienen la consigna y cómo ello condiciona una respuesta por parte del alumno. En los casos en que trabaja con la primera persona del plural, el manual se coloca en una

postura exclusiva, y en los textos en los que enuncia las actividades en la segunda persona del plural, se aleja bruscamente. Esta forma de enunciar repercute en la creación del clima de la clase y, en relación a la gramática, también influye negativamente en el caso del alejamiento y positivamente en el caso de la primera persona del plural.

En fin, todas estas razones sirven para entender la variedad de situaciones y de maneras en las que se pueden plantear actividades gramaticales, así como también, los distintos métodos que se pueden vislumbrar en el aula, sea por elección del profesor, o, porque se trata del sustento epistemológico que el mismo manual plantea. De todas maneras, se rescata de esta selección la posibilidad de interrogarnos acerca de los saberes que damos por legitimados, pero que requieren de una construcción ideológica y que son parte de una perspectiva acerca de cómo se aprende y por supuesto, de cómo se enseña.

1. JUSTIFICACIÓN DEL ANÁLISIS

La cuestión, que es fundamental destacar en este apartado, es acerca de la **importancia de la enseñanza de la gramática**, pues es la que posibilita la enunciación y organización de las ideas. Es decir, que se trata de un tipo de conocimiento que permite la configuración de proposiciones coherentes. Por supuesto que este saber se adquiere en el caso de la lengua materna a partir de una capacidad innata proveniente de una dotación genética. En otras palabras, todos nacen con la capacidad para adquirir el lenguaje, y, el hecho de estar insertos en un contexto determinado, los coloca ante un input que les permite configurar una gramática interna –el idioma que el sujeto maneja-. Esta misma lengua será la que le permitirá comunicarse.

Esta última aclaración es fundamental, porque dependiendo de la postura que se tiene acerca de la enseñanza gramatical, se seleccionará un método, se propondrá una serie de actividades y por supuesto, se evaluará. Como en este caso se trata del análisis teórico de tres materiales, es conveniente especificar la postura que subyace a dicho análisis, es por eso que se insiste en que la enseñanza de la gramática desde el enfoque comunicativo, esto es fundamental para generar la reflexión sobre la lengua, y, por lo tanto, produce el desarrollo de la competencia comunicativa.

Se sabe entonces que dicho enfoque, entre otras cosas, se basa en la convicción de que el aprendizaje de una lengua es, fundamentalmente, un proceso mental y, no sólo la adquisición de unos hábitos. Por ello, se considera que la gramática es necesaria porque permite transmitir conocimientos lingüísticos y facilitar el desarrollo de habilidades lingüísticas. La enseñanza de la gramática, entonces, se justifica porque ayuda al estudiante a producir y comprender enunciados que el lingüista llamaría gramaticales, y, desde el punto de vista lingüístico, le sirve como medio para informarse sobre las reglas gramaticales de la lengua.

En cuanto a la acotación del objeto a estudiar, es decir los verbos, podemos fundamentarlo con que la selección de un tema dentro de la unidad didáctica es esencial, pues es lo que facilitará el hecho de poder observar con detenimiento todas sus aristas. Pero, esencialmente se podrán registrar las distintas variantes tratando de predecir los posibles efectos de dicha bajada teniendo en cuenta cuestiones como la

edad del grupo de destino, el contexto y por supuesto el nivel de conocimientos con el que cuentan.

Además, es interesante el análisis de la cuestión gramatical, porque la misma ha sido una herramienta fundamental para los distintos enfoques de enseñanza. En algunos ha sido el foco, como es el caso de la gramática estructural y en la tradicional. No obstante, estos enfoques no han sido solamente disciplinarios, sino que han estado amparados por una teoría del aprendizaje, como es el caso de la conductista, quien ha podido ejercer un rol central en la enseñanza de la lengua hasta la década del setenta. Así como también, ha sido el paradigma dominante durante las décadas anteriores al estructuralismo, y, en esa época, se la ha tomado como un elemento normativo, que ofrecía un conjunto de reglas que regían los buenos usos y corregían los malos.

Por todo lo enunciado anteriormente, parece interesante observar cómo ante un cambio de paradigma también se modifica la forma de pensar la gramática, y por supuesto de plantearla como un contenido que permite “saber hacer”, y a su vez, produce la reflexión sobre el propio idioma. Es precisamente esa capacidad para generar la metacognición lo que es interesante –al menos para los estudiosos de la lengua materna-, porque el alumno que es capaz de manejar los conocimientos gramaticales de manera reflexiva, puede construir no sólo enunciados coherentes, sino que puede regular su propia conducta comunicativa, determinar qué enunciados han sido gramaticales y cuáles agramaticales, y por supuesto, ser conscientes de las estrategias que pueden utilizar para desarrollar la competencia comunicativa.

Ahora bien, sobre este último punto vale la pena aclarar dos cuestiones: la primera tiene que ver con la reflexión metalingüística en la enseñanza de la lengua materna; y la segunda, con la difícil tarea de propiciarla en la segunda lengua –misión casi inalcanzable-. Es decir que, para el alumno de la primera lengua es más sencillo realizar este proceso, porque está trabajando sobre la lengua que él conoce de manera innata, pues ha sido configurada a partir de la dotación genética (GU) y de la exposición a ciertos datos lingüísticos, sólo que la formación académica le permite apropiarse de un metalenguaje y luego utilizarlo para mejorar sus producciones.

Sin embargo, en las segundas lenguas, la reflexión metalingüística es bastante difícil de lograr, porque el hablante no siempre llega a un nivel de dominio del sistema lingüístico y gramatical tan eficiente como para poder usar el metalenguaje para

corregir sus producciones lingüísticas. No obstante, esto puede ocurrir, si el aprendiente tiene un conocimiento gramatical explícito bastante fuerte que explique el contraste que puede realizar entre ambas lenguas.

Otra cuestión que cabe aclarar es que el concepto de reflexión metalingüística es de carácter conceptual y proviene del campo de la lingüística teórica. Ésta es una noción que se relaciona con el desarrollo de las habilidades o destrezas instrumentales, es decir con el saber hacer, -aunque muchos argumenten lo contrario-. Esto es así, porque sin la capacidad para reflexionar sobre las reglas del propio idioma (en el caso de la capacidad metalingüística en la lengua materna), no se lo puede hacer sobre la lengua que se está aprendiendo. Es más, sin la capacidad para pensar en el otro idioma (hecho que se produce a partir de la aprehensión de contenidos gramaticales contextualizados), no se puede hacer comprensivo el input.

Por otro lado, es necesario aclarar que la enseñanza no debe remitirse solamente a la cuestión gramatical, y menos aún tomarla a esta como un contenido estanco, fragmentado, sino que se debe entenderla como parte de un todo que contribuye a que el alumno mejore su competencia comunicativa. Es por eso que, la mejor manera de enseñar gramática es ofreciendo un contexto de uso, de manera tal, que las reglas del sistema se vean puestas en acción en situaciones reales o al menos que simulen serlo.

Por todo lo expuesto, se han seleccionado tres unidades didácticas de los siguientes libros: “¡Adelante!: Método para alumnos inmigrantes de enseñanza secundaria” (del libro de ejercicios), “Nuevo ELE” de editorial SM y “Prisma”, (manual para el alumno). Los niveles seleccionados pertenecen a la categoría de intermedio, lo que sucede es que cada editorial tiene sus propias divisiones en niveles, y esto genera precisamente el hecho de que no se pueda hacer una equivalencia exacta.

Sin embargo, cada empresa editorial se circunscribe al Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de Lenguas, y a los niveles estipulados por el Instituto Cervantes. Como se observará, hay dos textos de una misma editorial (Edinumen) y uno que es distinto, las razones de esta elección: los manuales están dirigidos a diferentes destinatarios. Es decir que, esta selección se dio básicamente por la necesidad de observar qué variantes existían en el planteamiento de ejercitaciones para alumnos que perseguían un propósito y aquéllos que pretendían otro.

Por otra parte, debido a que se trata del tema verbos, -pero que no son equivalentes los contenidos (pues dos manuales trabajan los verbos irregulares y uno la correlación de los tiempos verbales y su contraste)-, se ha intentado conciliar las diferencias mediante la observación del tipo de actividades y los resultados conseguidos por las mismas.

Por último, es importante decir que entre las unidades seleccionadas se encuentra una que pertenece a ejercitación, por lo que en la misma habrá que inferir los conocimientos teóricos que se precisan para poder resolver las cuestiones presentadas en las actividades.

La hipótesis o problema que sirve como punto de partida para este trabajo es que la gramática integrada mediante tareas a los contenidos culturales, léxicos y textuales puede permitir el desarrollo de la competencia comunicativa y acelerar los procesos de metacognición.

2. DESCRIPCIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. ANTECEDENTES SOBRE EL TEMA

Para comprender la mirada que subyace en cada manual, fue preciso recurrir a ciertos autores dentro del campo disciplinar de la lingüística, y en especial al español como lengua extranjera, y más específicamente de la gramática. Por tal razón, es importante recapitular los aportes que ellos han realizado y que han servido como marco a esta investigación.

Una de las corrientes que es preciso nombrar por la influencia que ha tenido en el campo disciplinar de las teorías lingüísticas es la pragmática, y la otra, es la teoría de la enunciación. En el primer caso, se trata de una línea que tiene como concepto principal el de acto de habla, lo cual se remite a dos autores: Austin y Searle. Ambos esbozan esta noción partiendo de la lengua en uso, y por ello, esta definición se encuentra relacionada con el lenguaje en acción. El concepto de acto de habla refiere a las acciones que se hacen con el lenguaje. Ahora bien, este carácter performativo de los actos supone una serie de condiciones para que los mismos tengan éxito, entre las cuales se encuentra la autoridad del emisor. Se resalta esta característica, porque es la que permite entender muchas veces las causas de que un acto sea efectivo.

En el segundo caso, al mencionar la teoría de la enunciación, se está siguiendo los principios de Benveniste, quien aportó los conceptos de enunciado y enunciación, entendiendo el primero, como el producto, y, el segundo, como el acto. En este caso, en el enunciado queda la huella del proceso de enunciación, por lo que, al trabajar en este plano, se debe observar dichas marcas para descubrir al sujeto de la enunciación. Para ello, se apela a los índices de persona, de tiempo y de espacio, a los subjetivemas, y, por último, a las modalidades de enunciación y de enunciado.

En relación a estas dos teorías lingüísticas, también, se agregan los presupuestos y los sobreentendidos, estableciendo que los primeros son los supuestos que subyacen en el mensaje, en el plano lingüístico, y que trabajan sobre un conocimiento compartido. En este caso, el emisor deja marcas lingüísticas que permiten la interpretación de la información escamoteada. En tanto que, los sobreentendidos apelan a la circunstancia comunicativa para poder establecer los sentidos posibles de lo enunciado, dejando al receptor la tarea de suponer qué se quiso decir en dicho contexto.

Por otra parte, en relación a la gramática, uno de los conceptos de peso que sirve para explicar la adquisición de dichos conocimientos es el de interlengua. Si bien esta noción es un constructo teórico que designa al sistema lingüístico no nativo, que pasa por distintos estadios, y, que se reestructura de acuerdo al input, es válido rescatarla, porque es el que lleva a que los estudiosos se replanteen acerca de qué ocurre en la mente del aprendiente.

Uno de los descubrimientos fundamentales en esta construcción del conocimiento interlingüístico es el de los tres procesos básicos: el del aducto (input) que selecciona, ordena y sistematiza los datos del exterior; el de la toma (intake) que incorpora los nuevos datos al sistema; y por último, el del educto (output) que permite comprender y expresarse en lengua meta.

Entonces, al partir de este concepto de interlengua, para intentar explicar cómo se va internalizando la gramática, se llega a la cuestión de las teorías que procuran dilucidar los mecanismos internos de aprendizaje. De todas las posturas que existen, en este estudio se tomarán como antecedentes los modelos mentalistas y los cognitivos. En el primer caso, es válido rescatar la postura de Noam Chomsky, quien realizó aportes de gran interés que han abierto un campo de estudio bien importante. Al respecto, argumenta Baralo (2004) que el gran avance producido por esta teoría es que sostenían *“que el aprendizaje de una lengua segunda no era un proceso de formación de hábitos y destrezas, tal como se concebía en el modelo conductista”*.

Por lo tanto, para la teoría mentalista *“el aprendizaje de L2 se entiende, entonces, como una actividad creativa, que lleva al aprendiente a formular hipótesis a partir de los datos de la L2, según un programa interno, un dispositivo de adquisición del lenguaje, como había propuesto Chomsky (1959 y sgtes.)”* (Baralo, 2004)

Por otra parte, de las teorías herederas de Chomsky, viene el concepto de interlengua, acuñado por Selinker (1972), *“para referirse al sistema lingüístico no nativo, siguiendo las ideas de Lenneberg (1967) y de Chomsky (1959)”*. Aquí, vale rescatar, la figura de este último estudioso pues postula *“la existencia en la mente de una estructura latente del lenguaje que posibilita la adquisición de la lengua materna. Esta dotación constituye una ordenación ya formulada en el cerebro, fundamentación biológica de una gramática universal y que el niño la transforma en una estructura concreta de una gramática particular a través de una serie de etapas de maduración. Junto a esa estructura mental especificada para el lenguaje, propone la existencia de una estructura psicológica latente*

que se activa cuando el adulto trata de comprender y producir oraciones en una L2". (Baralo, 2004)

Pero, si bien fue un modelo que produjo sus avances, también tuvo sus desventajas, como toda construcción teórica. Entre las ventajas, se encuentran las que permiten estudiar el conocimiento lingüístico independientemente de su uso en un contexto. Por eso, se puede decir que se pueden controlar las variables que pueden influir en el proceso de apropiación de la lengua meta. No obstante, entre las críticas, se puede mencionar que no se enfocan en los factores externos e internos del que aprende una lengua extranjera.

En tanto que, en el segundo caso, lo que brinda la teoría cognitiva es *"que permiten estudiar y comprender mejor la complejidad de dicho proceso (de los datos externos y los internos¹), desde la perspectiva de un profesor de lenguas, que están más cercanos a la experiencia del aula y que permiten incorporar variables individuales no lingüísticas en el estudio de la construcción de la competencia interlingüística, entendida como conocimiento y uso de la lengua objeto"*. (Baralo, 2004)

Otro de los conceptos que es importante señalar, es el de transferencia de la L1 a la L2. Esta noción le brinda al aprendiente una estrategia para compensar la carencia de conocimiento de la lengua objeto. Aunque su uso se ve reducido por la distancia entre la L1 y la L2, es decir, la manera cómo el alumno percibe las formas marcadas en su propia lengua, entendiéndolas como marcadas las formas que se usan menos, que son menos productivas y más ambiguas. El estudiante *"aprende a partir de los principios abstractos de la dotación genética específica (GU), ya que aquéllos resultan más evidentes y tienen más posibilidades de que el sujeto se dé cuenta de ellos"* (Baralo, 2004). Por ejemplo, los principios abstractos de la sintaxis, tendrán menos influencia en la gramática de los aprendientes, ya que ellos pueden percibir más notoriamente las relaciones entre otros rasgos más visibles que entre las construcciones sintácticas de dos sistemas como el español y el inglés (LM e IL²).

Entonces, para las teorías cognitivistas, la transferencia lingüística consiste en un proceso cognitivo por el que los aprendientes de L2 hacen un uso estratégico de su L1, en el proceso de apropiación y de uso de la lengua meta para la comprensión y producción de mensajes.

¹ La aclaración que figura entre paréntesis es del autor del prácticum.

² Baralo utiliza la sigla IL para indicar la gramática interna de los aprendientes.

Por lo tanto, para sintetizar los aportes de la teoría cognitivista se puede agregar que los estudios de la Interlengua se relacionan con el aprendizaje del conocimiento de la L2, con la forma en la que aprendientes construyen su representación mental de la L2, con la manera en que se desarrolla el conocimiento de las reglas y de los ítems de la lengua meta. Así, este abordaje tiene que ver con el uso real que los hablantes hacen de ese conocimiento, con la explicación de cómo ejecutan y resuelven las tareas de comprensión y producción en la comunicación. *“En otras palabras, estamos ante la diferencia teórica entre adquisición y habilidad procedimental, esto es, la diferencia entre competencia y actuación establecida por Chomsky como metodología de la investigación del conocimiento lingüístico”* (Baralo, 2004).

En síntesis, los estudios cognitivistas que han propiciado el desarrollo del concepto de Interlengua tienen que ver más con lo que el aprendiente sabe, esto es, con el sistema generativo abstracto, de unidades y reglas combinatorias, que subyace al uso real de ese conocimiento, que con lo que el usuario de L2 hace con ese conocimiento. De esta manera, la manera de concebir a la gramática dentro del currículo puede ser doble: como un conocimiento implícito e intuitivo, que es reforzado por un conocimiento externo que ayuda a monitorear esas reglas internas.

En cuanto a los estudios gramaticales, en primer lugar, cabe mencionar a Alonso (2004), quien en su artículo *“Procesamiento del input y actividades gramaticales”* sostiene la importancia de las formas gramaticales para orientar el significado, es decir que la primera es la que vehiculiza el contenido. Es por eso que, habla de manipulación del input, y por supuesto de su contextualización. Pero, lo más importante es que se debe atender a los aspectos formales del input que normalmente serían ignorados en la comunicación cara a cara, pero que, en este caso, son de vital importancia para hacer significativo el contenido.

La ventaja de este modelo es que pretende el éxito del aprendiz, a partir del trabajo con estrategias que supuestamente son innatas en el alumno. Es por esto que, el valor de esta teoría reside en tratar de manipular el input y la atención del aprendiente, de manera tal que éste preste atención a la forma y la cargue de un valor comunicativo, así no sólo comprenderá el contenido, sino que, lo asociará a una determinada circunstancia. Es así como se pone el acento en este aspecto, mediante la utilización de actividades de input estructurado para que el alumno deba depender de la forma para obtener un significado.

Esta teoría, sin embargo, presenta un punto a debatir, trabaja con una unidad que es la frase, y se pretende partir de la misma para llegar al texto. Sin embargo, el cuestionamiento que se le puede realizar es que la misma actúa como cotexto, en tanto que el texto se inserta en un contexto, que puede aportar mucho más significados que le den a esa forma un contenido.

A esta postura se la podrá refutar y contradecir debido a que se cree que el texto, si bien es una unidad comunicativa con una intencionalidad y un cierre semántico, tiene una complejidad mucho mayor que la frase, y por lo tanto, puede perder al aprendiente de segunda lengua que pretende cargar a dicha estructura de un significado a partir del uso. Pero de todo lo dicho, es importante aclarar que, así como el texto es más complejo, también ofrece otros elementos como la referencia, el campo semántico, la elipsis y los conectores que permiten comprender el uso de muchas formas (como por ejemplo el caso del sujeto vacío: sujeto tácito, luego de la segunda oración que habla del mismo agente).

En relación al trabajo gramatical y la producción de frases, es necesario retomar la postura que nos ofrece Matte Bon, F (1987), en *“La gramática en el enfoque comunicativo”*, quien resume de manera bastante acertada el hecho de que aprender frases modelo descontextualizadas no le sirve de nada al alumno, ya que en muchos casos no sólo que no serán aplicadas, sino que pueden resultar agramaticales en ciertos contextos. Esto lo asevera porque él defiende un concepto de gramática comunicativa que sitúa a los interlocutores y la interacción que existe entre ellos en el centro del análisis.

Además de esta idea de que la frase no puede ser el límite a trabajar, retoma la idea de revisar las etiquetas que se inventan para describir fenómenos gramaticales, lo dice en primer lugar, porque dichos rótulos traen aparejado una lista de usos que nunca es exhaustiva (y que si lo es resulta inexplicable e inutilizable) y termina quedando obsoleta porque no sirve en una situación comunicativa. De hecho, al ser la lengua creativa genera nuevos usos en los que se modifican dichas expresiones o por lo menos necesitan ser readaptadas, y eso, sólo se logra a partir de la evaluación del contexto y la adecuación de la lengua al mismo (competencia comunicativa).

Luego como antecedente también se rescata el texto de Brucart (2005) *“La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias”*, pues resalta la relación

entre gramática y léxico. Este autor parte retoma la cuestión semántica en el sentido que considera al componente léxico como elemento decisivo a la hora de construir enunciados en una lengua.

El aporte fundamental que realiza este teórico es precisamente relacionar dos cuestiones que parecían disociadas en la enseñanza de la lengua: la gramática y el léxico. Sin embargo, esta postura tiene su origen en la teoría de Chomsky quien concibe a la sintaxis como la proyección de las dependencias léxicas, y es por eso que, a partir de los planteos de la gramática generativa, se intenta establecer una relación entre los conocimientos formales y los lexicales.

Asimismo, en su enfoque, se aprecian marcas profundas dejadas por las teorías generativas, que pueden relacionarse con las teorías de adquisición de segundas lenguas. Vale esta última aclaración, por el hecho de que, si ambas líneas confluyen, pueden generar un resultado positivo, como lo es la explicación de los errores producidos por los alumnos en la segunda lengua, a raíz de la existencia de categorías gramaticales marcadas y no marcadas. Es decir que, es bien importante pensar en cómo las cuestiones que se presentan como rasgos no marcados en la primera lengua, y que son precisamente marcados en la segunda, pueden generar un contraste que produce el error.

Por último, parece importante recordar una de las conclusiones de Brucart, ya que puede modificar la forma de pensar la relación enseñanza de la gramática y enseñanza del léxico: *"(...) creemos que, siempre que sea posible, los problemas gramaticales han de abordarse en la enseñanza de lenguas segundas a través del significado. La ventaja del enfoque nociofuncional (cf. García Santa Cecilia, 1995: 40) consiste en que permite acceder a la forma desde el contenido, procediendo de modo paralelo al proceso inductivo del aprendiz y ajustándose al enfoque comunicativo que domina en los currículos de este ámbito. La evolución de la teoría gramatical, que ha ido integrando en su doctrina criterios léxico-semánticos, no discurre en contra de esta tendencia. No obstante, la posibilidad de recurrir siempre a nociones semánticas o comunicativas tiene un límite, dado que hay aspectos formales de la gramática que no se pueden asociar directamente con aspectos de contenido"* (Brucart, 2005) .

De esta cita se puede rescatar, precisamente, la necesidad que se observa de trabajar la gramática desde el enfoque comunicativo, atendiendo a la relación léxico-sintaxis (y al enfoque nociofuncional), pero, a la vez, observando los límites respecto a

los contenidos. Pero también, vale resaltar, que en este autor confluyen dos líneas teóricas que aportan información muy valiosa con respecto a los procesos internos de aprendizaje que realiza el alumno. Así, con los aportes de la teoría mentalista y la cognitiva, es posible comenzar a dilucidar algunos de problemas que surgen a la hora de enseñar gramática.

Asimismo, se pueden mencionar los aportes de Castañeda (2004), quien desde la postura de la lingüística cognitiva, piensa en las múltiples perspectivas que ofrecen las formas lingüísticas, que se relacionan íntimamente con las funciones gramaticales, en ciertos contextos pragmáticos y discursivos. EL planteo realizado en el artículo "*Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español / LE*", asume que la gramática cognitiva representa una ventaja para la gramática pedagógica, pues permite trabajar con distintos grados de abstracción y de perspectivas, ya que facilita el uso de las formas, a partir de configuraciones alternativas y de la selección mental para representar la realidad desde una óptica.

Es desde esta postura que recupera las funciones del lenguaje de Halliday para remitirse a la relación forma-función. Además, en consonancia con la cuestión de la selección mental desarrolla el concepto de perfil y base, entendiendo al primero "*como lo propiamente designado por la expresión (su perfil) del ámbito dimensional y relacional que sirve de fondo necesariamente presupuesto por dicha designación y al que Langacker (Ibíd.) llama base*"(Castañeda: 2004). A partir de esta distinción, se puede decir que hay opciones gramaticales de acuerdo al ámbito, y que es el hablante el que realiza distintos procesos de abstracción para seleccionar la forma adecuada desde su perspectiva.

Entonces en este punto, se puede reafirmar la relación directa entre forma y significado situacional, que implica la noción de uso. Este último concepto es precisamente el que se intenta rescatar desde el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua, y el que pone en tela de juicio la cuestión meramente descriptiva de otros modelos gramaticales. Es por esto, que dentro de la lingüística cognitiva se ofrecen respuestas válidas para trabajar la gramática relacionada con el significado, y, por supuesto, con la perspectiva situacional del hablante, y quizás la noción más valiosa en este punto es el de descripciones multidimensionales, que alude a la descripción de distintos recursos lingüísticos en distintos niveles de abstracción y en distintos niveles funcionales.

Por otra parte, esta última definición permite contrarrestar las descripciones estandarizadas y sintetizadas que suelen aparecer en los manuales, y, que por supuesto, no alcancen a explicar más que un número reducido de usos. En otras palabras, lo que esta teoría pone en tapete es la idea de volver a rever las explicaciones acerca del uso de la forma que sean más funcionales al contexto de utilización de dichas expresiones.

Otros autores que cabe mencionar por sus aportes son Miguel L y Sans, N (1992), quienes a partir de su artículo "*Gramática e interacción*", cuestionan de manera muy acertada los ejercicios gramaticales que tratan de completar los huecos con los verbos pero partiendo de la unidad oración, y se olvidan de contemplar el contexto. El principal argumento que utiliza es, que al no precisar las circunstancias, el estudiante se encuentra ante la disyuntiva de utilizar de manera ambigua los dos tiempos verbales: el imperfecto y el indefinido, y se guía principalmente por las definiciones que el docente puede brindar siguiendo estereotipos. Entonces, ocurre que no se puede precisar si en dicho contexto la forma de uso es una u otra, porque con las definiciones se asegura un hecho, pero, en el uso parecería que se requiere de otras formas.

Por otra parte, hay que tener en cuenta la intencionalidad del docente (que quiere que se diga algo) y la del alumno, como así también, el contexto en el cual pensó el profesor y en el cual se concentró el aprendiente. Es decir, en este caso, la doble perspectiva acentúa aún más el problema de estos ejercicios de huecos. Estos autores dirán que al ofrecer un contexto más amplio, se pueden paliar los efectos de este tipo de ejercicios, y dicha afirmación es acertada, pero también, es interesante que los estudiantes puedan observar las distintas variantes, para tratar de establecer las diferencias.

En resumen, es interesante plantear el abordaje de los verbos a partir de la interacción, atendiendo a los interlocutores, a las circunstancias y la intencionalidad porque es la única forma de no encasillar al alumno con definiciones que luego no se condicen con los hechos de habla, que se alejan precisamente de los hechos de lengua que pretenden explicarlos.

De todos estos antecedentes, es importante retomar algunos aciertos de la teoría mentalista y la cognitiva. En el primer caso, es posible rescatar que si se concibe el hecho de que hay principios que rigen la gramática universal, habrá ciertas

regularidades entre las lenguas. Esto facilita la tarea cuando se trabaja con elementos marcados en los dos idiomas, L1 y L2. En el segundo caso, la teoría cognitiva abre el panorama pues indica que hay que trabajar con algunas variables externas, pero también con otras internas, como por ejemplo el concepto de interlengua.

En síntesis, se puede asegurar que ambas teorías se complementan y aportan elementos al docente y al investigador, pues, a partir de las mismas, es posible diseñar nuevos caminos en la enseñanza de la gramática del español como LE.

2.2. ESTADO ACTUAL DEL TEMA

Para comenzar a plantear el estado actual del tema, es válido retomar algunas preguntas que nos llevarán a ciertas conclusiones. Entre ellas, se puede preguntar acerca de cómo se aprende una gramática de una lengua extranjera, o acerca de qué diferencias hay entre la gramática explícita y la gramática implícita; así como también qué diferencias hay entre la que se enseña y la que aprenden los alumnos y cómo encajan estas cuestiones con el enfoque comunicativo y la enseñanza mediante tareas.

En primer lugar, al hablar de tareas comunicativas, se retomará el concepto de competencia comunicativa (Swain, 1985), entendiendo que no es posible reducirla solamente al dominio de los contenidos lingüísticos, en términos de Chomsky. Esta competencia sea estructural o funcional, es necesario saber usarla en función de la comunicación. Esto implica planificar en clase tareas de uso de los contenidos que son enseñados, como por ejemplo, los contenidos gramaticales. Esta utilización debe ser lo más próxima posible a los usos reales de la lengua extranjera en la vida de los alumnos, para que dicha tarea les resulte significativa.

En segundo lugar, otra vertiente, que influye fuertemente en el enfoque por tareas, es la referida a los mecanismos de aprendizaje de una lengua extranjera, como muestran los estudios sobre Adquisición de una Lengua Extranjera (Ellis, 1993). Está claro que, desde esta perspectiva, *“no podemos hablar de un proceso lineal de adquisición, contenido a contenido. Los de estos estudios muestran una construcción global del sistema lingüístico nuevo, consistente en una sucesión de sistemas internos o interlenguajes transitorios donde el material lingüístico es reestructurado (McLaughlin,*

1990) en un proceso cíclico” (Zanon: 1995). Es por eso que, el currículo lineal de contenidos lingüísticos no parece el más idóneo para organizar la enseñanza de la lengua, sobre todo si se quiere apuntar a la enseñanza mediante tareas.

Por último, numerosos autores (Breen y Candlin, 1980; Stern, 1983; Richards, 1984; Johnson, 1987; Nunan, 1988) reivindican un currículum de lengua capaz de integrar los diferentes ejes del proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación). *“Las propuestas acordes con estos planteamientos intentan, con mayor o menor éxito, dotar al diseño del curso de lengua de este carácter globalizador. Para ello, todas reivindican la utilización de la tarea como unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.”* (Zanon: 1995)

Entonces, según Zanon (1995), al hablar de enfoque se hace alusión a una tarea representativa de los procesos de comunicación de la vida real que se puede identificar como una unidad de actividad en el aula. Además, está dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje, y, está diseñada con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.

Para este mismo autor hay que hacer una distinción entre las tareas comunicativas, que tienen como objetivo fundamental que los alumnos se comuniquen de forma real en lengua extranjera dentro del aula, y las tareas pedagógicas, que pretenden el dominio de contenidos lingüísticos para realizar las tareas comunicativas. Estas últimas tareas permiten el descubrimiento de las reglas gramaticales a partir del análisis de muestras, la elaboración de hipótesis y la discusión con otros alumnos. Es, por lo tanto, un intento de hacer verdaderamente comunicativa la enseñanza de los contenidos gramaticales en la clase de lengua extranjera.

Esta cuestión, junto a otros asuntos relativos a la enseñanza de la gramática desde el enfoque comunicativo, es importante porque parece resumir algunos de los puntos esenciales de los estudios contemporáneos en la enseñanza de la lengua extranjera. Por eso, en este apartado se rastrearán las respuestas a las mismas, ya que esto servirá para comprender el abordaje y los resultados de las propuestas realizadas por los manuales de Edinumen y Difusión.

Es de resaltar en este apartado, el hecho de que uno de los autores que ha permitido un importante avance en la descripción gramatical de los contenidos lingüísticos ha sido Matte Bon. A partir de su teoría se puede decir que dichos saberes

transcienden lo meramente sintáctico, morfológico y semántico, para abordar la gramática desde un análisis más pragmático.

Este último estudioso descubre una gramática para el alumno que surge de los usos del español en la comunicación real y que incorpora, junto a los fenómenos morfológicos y sintácticos, los fenómenos que regulan el discurso. Por otra parte, esta opción se sitúa dentro de la línea renovadora de la Lingüística Aplicada (Odlin, 1994), iniciando así el camino para una verdadera construcción de la Gramática Pedagógica del español.

De lo expuesto en el punto anterior, se puede decir mucho, en primer lugar, que los estudios tienen una diversidad de enfoques que no sólo muestran las distintas tendencias, sino también las diferentes expectativas que hay en cuanto al tema. En segundo término, que hay ciertas formas de plantear la gramática que son más problemáticas que otras, debido a la manera de plantear las actividades o a causa de la complejidad de los contenidos.

Luego, es de destacar que, de los análisis realizados en los últimos años, parecen señalar que la gramática en los estudiantes de L2 puede estar enfocada en la enseñanza explícita de la forma o de manera implícita, situándose a partir del significado. Esto nos deja observar el tipo de método que se utilizará, en consecuencia, de acuerdo al enfoque: si se trata de la primera forma, la metodología de trabajo será hipotético-deductiva; en tanto que, si se refiere a la segunda, se la abordará desde un método inductivo, en el cual el alumno tenga que descubrir las reglas a partir del uso.

Retomando la idea anterior, hay entonces dos opciones para pensar la enseñanza de los contenidos gramaticales. Por un lado, las teorías que creen necesario dirigir la atención de los alumnos a los rasgos formales de la lengua, siguiendo un catálogo secuenciado y cerrado de estructuras predeterminadas para conseguir, así, un aprendizaje fruto de la instrucción, denominado 'aprendizaje instruido'. Por el otro, las que creen que no es necesario que los aprendientes fijen su atención explícitamente en estos rasgos, dado que éstos se adquirirán casualmente mientras están procesando input en la segunda lengua con vistas al significado. En este caso, se habla de aprendizaje incidental.

Ahora bien, cuándo es beneficiosa la marcación de la forma, ése es el punto de debate sobre el que giran los diversas teorías, ensayos, manuales, estudios y por supuesto, los profesores. Algunos resultados aseveran que la enseñanza explícita de la forma puede ser más beneficiosa en la adquisición de estructuras menos marcadas, en el caso de aquellas que se acomodan a parámetros similares entre la L1 y la L2, y que, por tanto, caen en el núcleo central de los principios de la gramática universal.

Esta cuestión no sólo se relaciona con el papel de la L1 en la adquisición de la gramática de la L2, sino que, también, se encuentra ligada a los problemas que se generan en el transcurso del aprendizaje. Las dificultades a la hora de aprender un nuevo sistema gramatical tienen relación con las formas de la L1, pero parcialmente, puesto que el aprendiz formula hipótesis utilizando sus conocimientos anteriores de la L1 o de otras lenguas y también deduce las nuevas reglas.

Si bien algunos estudiosos aseguran que muchos de los errores gramaticales del aprendiente de L2 son transferencias e interferencias con los rasgos de la L1, cabe reconocer que, son más los beneficios que le aporta la lengua materna, que las dificultades. Esto es así porque con este soporte, el alumno puede al menos construir una base para la segunda lengua.

A pesar de lo afirmado, también es válido reconocer que los aprendices tienen dificultades con los rasgos marcados de la L2, que no están marcados en la L1. En este caso, los problemas se presentan porque hay categorías que no están bien definidas en una de las lenguas, y en la otra sí, entonces el alumno debe “hacer conciencia”, de las distinciones, aún cuando dicho concepto no exista en su idioma. Éste es el caso particular de la distinción entre el pretérito imperfecto y el indefinido del indicativo para el caso de los estudiantes anglófonos.

Entonces, si se toma el caso de los elementos marcados y no marcados de la gramática y su relación con las dificultades de aprendizaje de ciertas formas, cabe preguntarse qué enfoque abordar. Para ello, es necesario repasar los aportes de los estudios gramaticales que se realizaron bajo el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas.

Es posible decir que la gramática explícita está conformada por estas reglas o representaciones abstractas –que pueden ser comunes a la L1 y L2-. Se supone que éstas han sido analizadas, descritas y clasificadas durante las sucesivas clases para

poder ponerlas en funcionamiento cuando se las requiera. Entonces, la gramática explícita tiene la función de monitorear³, revisar y corregir las producciones lingüísticas de los alumnos. Claro que esto ocurre si el alumno es capaz de darse cuenta del error, y si advierte que tiene interiorizada la forma correcta para subsanar dichas incorrecciones.

Pero se puede establecer también, como condición para la enseñanza gramatical manifiesta, el hecho de si las estructuras son complejas o requieren de un gran trabajo cognitivo. Si seguimos las ideas de Francisco Lorenzo (2004: 40), en este caso, *“depende de la dificultad de las estructuras, de la complejidad cognitiva que la adquisición de cada estructura específica requiere, el grado de regularidad de las reglas gramaticales, la frecuencia con la que se manifiesta el input y su grado de redundancia semántica”*.

Asimismo, la enseñanza en torno a las formas opera en límites muy estrechos condicionados por los niveles previos de los alumnos. También, la consolidación de este aprendizaje es dependiente de un marco comunicativo. Pero, la adquisición de formas complejas es inmune a este tratamiento pedagógico, porque el aprendiente al no tener las bases lingüísticas gramaticales, no alcanza a “aprehender” el nuevo contenido. Así, se desatiende a la competencia lingüística, con alto riesgo de reducir al lenguaje a una mínima expresión gramatical.

En cuanto a los beneficios de trabajar la gramática implícita, que es de naturaleza inconsciente, se puede aportar que como se trata de un conjunto de frases-fórmulas y reglas intuitivas, habilita al alumno a realizar un aprendizaje más significativo porque está construyendo a partir de lo que trae.

Por otra parte, el conocimiento explícito puede transformarse en implícito, pues a medida que se realizan ejercitaciones contextualizadas, ligadas a oportunidades naturales de comunicación, se van incorporando dichas formas al conocimiento gramatical implícito.

En referencia al tema eje de este trabajo, los verbos en indefinido e imperfecto y las formas irregulares, hay bastante para agregar. En primer término, es importante

³ Aquí la expresión monitorear se la entiende en el sentido de Krashen, como la forma en que los estudiantes usan el conocimiento adquirido para producir expresiones generadas por los conocimientos adquiridos.

aclarar que los verbos en nuestro idioma son parte de los contenidos que ocasionan grandes dificultades, y, a partir de los cuales se mide el grado de competencia de los hablantes. Cabe decir, entonces, que los análisis demuestran que muchas veces las formas producidas son aspectuales y anteceden a la necesidad de señalar el tiempo.

Los estudios actuales de Peter Slagter (1994) acerca de las dos formas básicas de pretérito dicen que se aprenden antes las formas de indefinido que las de imperfecto. Las causas de este fenómeno se deben a que los hablantes asimilan mejor las funciones del pretérito, que tiene un aspecto perfectivo y a que son capaces de percibir su significado en tipologías relativamente sencillas tales como la narración.

En tanto que, los imperfectos se usan peor porque su función es marcadamente aspectual. Esto quiere decir que, en todos los casos, no se alcanza a percibir su carácter imperfectivo, y esto genera que cuando se lo inserta en la narración no se advierta su aspecto durativo en función de la descripción. Es por esto que se advierte que las explicaciones acerca de su uso no deben ser reduccionistas, ni menos aún simplistas.

Asimismo, otros estudios como por ejemplo el de Zanon y otros (1999) han mostrado que al aprender el imperfecto, muchos alumnos empiezan a usar este tiempo con cualquier verbo que suponga una cierta duración en el tiempo, sin tener en cuenta si la acción es completa o no, o si lo que se va a decir a continuación posee un carácter descriptivo o si son verbos para eventos importantes en la historia. Este uso refuerza la hipótesis anterior, en la que se pregona que los estudiantes lo utilizan con una función marcadamente aspectual.

Una tercera opción para el trabajo con la gramática, además de las dos mencionadas anteriormente, viene de la mano de una propuesta de Gustavo Lozano Antolín, quien en su artículo “*¡Cómo hemos cambiado! Formación y uso del pretérito imperfecto en español*” asegura que “*ante la incompatibilidad radical que ambas posibilidades de acercamiento a la gramática representan, en los últimos tiempos se ha tratado de establecer una tercera vía que haga posible comprender a un mismo tiempo forma y significado. Esta teoría, que ha recibido el nombre de ‘focus on form’, parte de la base de un trabajo centrado en primer lugar en el significado para, posteriormente, dirigirse a la comprensión lingüística*” (Lozano Antolín: 2006).

En cuanto a los estudios sobre las formas irregulares, vale hacer una aclaración, como no se han podido abordarlos, se pueden retomar las explicaciones que brinda la teoría de la enseñanza de la gramática del español pero como lengua materna. Salvando las diferencias y las distancias, y teniendo en cuenta que en otros idiomas (como por ejemplo el inglés) existen formas irregulares, se pueden deducir ciertas explicaciones del uso de las irregularidades planteadas por los manuales.

En primer lugar, compete decir que las irregularidades en castellano se pueden dividir de acuerdo a los grupos del pretérito, del presente y del futuro. Así como existen verbos que modifican su raíz, otros que cambian su desinencia, también hay otros que lo hacen en ambas, tal es el caso de ser, saber, dar. Estas irregularidades no presentan un problema para un hablante nativo de cierta edad que ya ha adquirido el sistema gramatical, pero se puede comparar a un estudiante de español como lengua extranjera con un niño que está aprendiendo dichas formas verbales.

También, queda por agregar que la noción de que las irregularidades es un elemento marcado en varias lenguas, por lo que al abordarlo se pueden realizar los contrastes pertinentes para poder observar las particularidades en el caso del español.

De esta manera, habiendo revisado los estudios sobre las formas del imperfecto y del indefinido así como las irregularidades, se puede concluir en que las cuestiones acertadas de la gramática explícita y las de la implícita favorecen el desarrollo de las competencias gramaticales de los alumnos. Esto se logra principalmente, a partir de la contextualización de los usos y de la producción escrita y oral. Así, el aprendiente se verá en la obligación de monitorear su propio aprendizaje detectando los errores y utilizando la información nueva y explícita para subsanarlos.

Tras los estudios de la gramática explícita y la implícita, así como la opción que propone Lozano Antolín (2006), se requiere que los errores que se presentan sean revisados desde otro criterio. Así que, los fallos que se produzcan deben ser evaluados desde la gramaticalidad del uso, desde la aceptabilidad relacionada con la adecuación, entendiendo esto como la inserción de la forma adecuada según el contexto y, finalmente, la inteligibilidad. En este último punto, se hace referencia precisamente a si los errores afectan la comprensión o no.

Por último, como podrá verse, este cambio de paradigma en el modo de enseñar gramática, y en este caso los verbos, apunta fundamentalmente a la aplicación de una

metodología distinta, a criterios de evaluación diferentes, y particularmente a un concepto de gramática particular. Bajo este paradigma entonces, es impensable utilizar una gramática descriptiva que dé cuenta de todas las categorías gramaticales, y en este caso, todas las personas de los verbos en imperfecto y en indefinido. La causa es que el contexto requiere de ciertos usos, y por lo tanto, se reflexiona sobre los mismos.

En fin, si retomamos los estudios de Matte Bonn (1987) podremos entender que el hecho de trabajar con textos completos, y no con frases tal como lo afirma Alonso (2004), diferenciaremos los errores locales de los globales. Además de esta forma, tendremos la posibilidad de analizar con los alumnos cuáles serían las formas gramaticales, aceptables y adecuadas en función de las circunstancias.

3. OBJETIVOS DEL ANÁLISIS

Este trabajo se propone, en primer lugar, tratar de comprender las relaciones que se establecen entre un determinado contenido discursivo y las nociones gramaticales. Los objetivos generales son los siguientes:

1. Recuperar las distintas teorías acerca de la enseñanza de la gramática para poder reflexionar acerca de la mejor manera de abordarla.
2. Analizar los diversos enfoques para su enseñanza y la interrelación entre los mismos y las actividades propuestas.
3. Contrastar la propuesta de los tres manuales para predecir los posibles efectos de cada uno.

En tanto que los objetivos específicos:

1. Dilucidar las relaciones establecidas entre la gramática y los contenidos discursivos y textuales para tratar de predecir los distintos efectos que puede causar la enseñanza de la gramática, –si se da en un contexto que favorezca la reflexión, o, se la toma como contenido parcializado, parte de una unidad, pero sin relación con lo que se vino explicando antes-.
2. Observar cómo el hecho de proporcionar un contexto a los fenómenos lingüísticos y gramaticales mejora la adquisición del input –o información de entrada-, y por lo tanto puede generar la reflexión metalingüística –. Aunque con respecto a esto se deben mantener reservas, porque, para que dicha reflexión se produzca, los alumnos también deben contar con conocimientos gramaticales explícitos de su lengua materna, ya que esto es lo que los ayudará a contrastar la primera, con la segunda lengua-.
3. Se observará si existe un buen caudal de contenidos explicativos acerca de normas o reglas gramaticales, -que permita considerar los conocimientos previos y relacionarlos con los nuevos-, y si se brindan ejemplos de uso, –que ofician como expresiones modelo pero que no limiten la capacidad creativa del aprendiente-. Esto se realizará para poder interpretar los efectos que produce

en el alumnado un abundante uso de metalenguaje, así como también, se intentarán advertir las consecuencias de un uso limitado del mismo.

4. Comprender y analizar el papel de la gramática en el desarrollo de la competencia comunicativa, –teniendo en cuenta que la misma es parte de uno de los componentes que conforman dicha competencia lingüística y la refuerza-, a partir del establecimiento de las relaciones pertinentes entre la gradación de dichos contenidos, de la interrelación con el contexto y los demás saberes.

5. Comparar la forma de enunciación de las consignas para poder estipular qué relación existe entre los interlocutores y qué imagen se trasluce en el texto acerca de su interlocutor.

6. Analizar el abordaje que se realiza de los verbos, atendiendo a las explicaciones metateóricas brindadas y a las actividades propuestas.

Por último, se procurará deducir cuál es el enfoque (comunicativo, tradicional, generativo o estructural) desde el cual se trabaja la gramática y cómo se ven plasmada esas relaciones entre la teoría y la praxis, atendiendo fundamentalmente sobre el hecho del dominio de una lengua no se produce solamente a partir del dominio del sistema lingüístico o de sus reglas.

4. METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS

La metodología que se utilizará en el presente trabajo es la cualitativa y se enfoca bajo el paradigma hermenéutico, ya que se observarán los datos para poder interpretar las relaciones que se establecen entre el enfoque, el método y las técnicas utilizadas, con la corriente práctica expuesta en el texto. Es así que, se interpretará cómo la ejercitación gramatical propuesta se enmarca dentro de un enfoque y se ajusta a un cierto método.

Para poder implementar esta técnica (la observación no participante), es preciso en primer lugar seleccionar el material de análisis. Luego, se analizará el contexto y los paratextos que ofrece dicho texto para poder comprender el enfoque epistemológico en el cual se sustenta dicha práctica gramatical. En segundo lugar, se intentará comprender las interrelaciones con los demás componentes de la unidad, como por ejemplo, con el léxico o con el mundo cultural que ofrece dicho manual. De esta manera, si se observa la gramática en contexto se podrá interpretar cuál es la mirada de la lengua y del aprendizaje que subyace en dichos planteamientos.

Pero la observación no brinda todas las herramientas para poder interpretar, por eso, también, se realizará un análisis semiótico del discurso, apelando principalmente a las categorías de presupuestos y sobreentendidos (según Ducrot) -o bien implicaturas convencionales y conversacionales-, que ponen en evidencia la selección de ciertos contenidos “enunciados de cierta manera”, que contienen un plus de sentido que debe ser interpretado. Este análisis se aplicará en la formulación de consignas que se realiza en los manuales.

Cabe aclarar que, esta elección se justifica en la necesidad de tener una técnica que permita interpretar el discurso y registrar el sentido de lo dicho a partir de componentes sintácticos, morfológicos y por supuesto pragmáticos que tienen connotaciones discursivas.

Vale decir, también, que entre las técnicas de recogida e interpretación de datos mencionadas, ocupa un lugar importante la triangulación de datos. En este caso, por tratarse de un análisis teórico (que no presenta un trabajo de campo) se realizará la triangulación de la información a partir de los resultados de análisis, y luego, entre los contenidos gramaticales desarrollados en la unidad.

Se pretende, pues, realizar un análisis exhaustivo para poder comprobar los resultados que las diferentes metodologías didácticas ofrecen al aplicarlas al aula, o cómo afectan en los procesos de adquisición de una lengua las diferentes técnicas didácticas que se pueden experimentar en los distintos manuales.

Por último, se adhiere a la postura de C Fernández (2000: 716-717) quien sostiene que el objetivo final del análisis nunca es criticar el trabajo de los autores de manuales o materiales, sino que se intenta describir en qué momento o en qué grupo resulta mejor la aplicación de un manual frente a otros. Es por eso que, siempre se ha de partir de la dificultad del proceso de elaboración de un buen método de enseñanza y también, de la idea de que todos los métodos pueden llegar a ser satisfactorios en un momento y con un grupo determinado de alumnos.

5. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

5.1. LOS DATOS

En este apartado, se explicitarán los usos de los tiempos verbales que abordan las unidades de los manuales: el pretérito perfecto compuesto, el indefinido, el imperfecto, así como, las formas irregulares del presente y del pasado. Para realizarla, se han tomado datos del artículo de Cecilia Ruiz Raúl y Juan Ramon Guijarro Ojeda (2005).

Esta descripción es pertinente porque a partir de la misma, se podrá descubrir si el tipo de texto trabajado, las formas propuestas, así como las explicaciones sobre dichos usos, favorecen que el alumno reconozca los verbos que tiene que utilizar y los inserte apropiadamente en su contexto.

5.1.1. USOS DE LAS FORMAS IRREGULARES DE PRESENTE

Para comenzar, se puede decir que las irregularidades en español se dan con cierta “regularidad”. Esto, que parece una contrariedad, en realidad tiene su explicación, pues ciertos verbos siguen un patrón “regular” de irregularidades de acuerdo a los tiempos. Es así como, se pueden establecer las que se encuentran en el presente del Indicativo y del subjuntivo, como las del pretérito indefinido y del imperfecto del subjuntivo, y, por último, las de futuro del indicativo y del subjuntivo.

Estas correlaciones que se dan entre los verbos irregulares, siguen ciertos patrones. Los cambios más recurrentes, en el presente, tienen que ver con la diptongación de “e” en “ie” y “o” en “ue”; así como el cierre de “e” en “i” y “o” en “u” o, la introducción de consonantes como es el caso de la -g.

En el caso de los pasados, los cambios se pueden dar en la raíz o en la desinencia, sea mediante el cierre de las vocales “e” en “i” y “o” en “u”, como en algunos casos del presente, o por la introducción de alguna consonante en la desinencia, tal como la “j”, “uv” o “y”. En tanto que, en el futuro, en tanto, las irregularidades se dan por la introducción de consonantes y por la pérdida de “e”, en la desinencia.

Esta descripción acerca de las modificaciones de ciertos usos, no puede excluir a los verbos que son completamente irregulares, es decir, que modifican su forma en todos los tiempos y personas, de manera tal que no conservan ni su raíz ni su desinencia.

Ahora bien, esta detallada clasificación de las irregularidades se manifiesta en los usos cotidianos. A partir de la observación de las regularidades en los cambios de algunas formas y la explicación de ciertas reglas, puede que se produzcan expresiones aceptables para dicho contexto.

USOS EN ¡ADELANTE!

En *¡Adelante!*, los verbos que se proponen son los que corresponden a la rutina, como por ejemplo: hacer, salir, entender, despertarse, tener, venir, poder, repetir, vestirse y jugar. En todos los casos, se trabaja con el grupo de irregularidades de presente que hacen e-ie, o-ue y agregan -g.

El tipo de ejercitación que se ofrece es para completar el paradigma de las irregularidades. En general, trabaja con todas las personas gramaticales, ya que se trata de una actividad que requiere que se complete un cuadro con las formas que se construyen de manera similar.

USOS EN PRISMA

_ En esta unidad, se retoma el concepto de irregularidad sin explicitarlo directamente, pues se pretende que sea el alumno el que retome los saberes previos y pueda reconocer los usos, distinguiendo las formas nuevas de las ya conocidas. Para afianzar los nuevos verbos, se ofrece el paradigma con todas las personas gramaticales y se resalta el tipo de irregularidad que presentan. Luego, se pretende que el alumno clasifique dichos verbos, según el grupo al que correspondan. Por último, aparece una actividad lúdica que remite a las actividades de rellenar huecos, pero en este caso, no se ofrece contexto de uso, pues se trata de formas aisladas.

Las formas verbales que se introducen, son las que cierran la vocal “e” en “i” y “o” en “u”, los que cambian “i” por “y” y los que agregan “y”. En todos los casos, se resalta el uso de la tercera persona. La razón para hacerlo es que como estos verbos se utilizarán en relatos biográficos, se requiere del manejo de esta persona gramatical para ajustarse al género.

5.1.2. USOS DEL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO

El pretérito perfecto compuesto se utiliza para acciones realizadas dentro de un espacio de tiempo terminado, como por ejemplo, “ayer”. Este tiempo se utiliza para indicar acciones realizadas en un pasado reciente que aún tiene repercusiones sobre el presente. Es por eso que se utiliza en contextos en los que no se explicita el momento preciso en que ocurren dichos sucesos.

En algunos lugares, como por ejemplo, en el norte de Argentina, los usos de este tiempo sustituyen a las formas del indefinido. En esta situación tiene un aspecto perfectivo, por lo que aparece junto a marcadores temporales que corresponden al otro tiempo. Sin embargo, en los manuales analizados, se toma como forma “modelo” de uso, el estándar que corresponde a hechos recientes sobre los cuales no se detalla la circunstancia en la que acontecen dichos hechos.

USOS EN PRISMA

En Prisma, se explicita que el pretérito perfecto compuesto se utiliza cuando: “*Hablamos de acciones terminadas en un tiempo no terminado o de experiencias en un tiempo indeterminado en general*”. Los ejemplos que aparecen para dicho concepto son:

🚩 *He estudiado inglés y un poco de francés.*

🚩 *Se ha casado dos veces, pero no ha tenido hijos.*

El contexto de uso de este tiempo es la propia vida, el currículum vital, las vacaciones y la rutina de los estudiantes. A partir de los ejemplos, se pretende que el alumno observe y utilice los contrastes con el tiempo indefinido y el imperfecto.

Las personas gramaticales en las que aparece el verbo en pretérito perfecto son la primera, la segunda y la tercera. En el primer caso, se plantea la situación de una entrevista de trabajo en la cual el postulante (en este caso el alumno que tiene el rol de empleado o entrevistador) habla de sí mismo y responde a los cuestionamientos del supuesto entrevistador.

5.1.3. USOS DEL PRETÉRITO INDEFINIDO

Sirve para referirse a acciones pasadas realizadas dentro de un período de tiempo terminado. Los contextos de uso son:

- 🚦 Relato de acciones.
- 🚦 Biografías de personajes.
- 🚦 Acontecimientos históricos.

El pretérito presenta la acción verbal en su totalidad, sujeta a un momento particular o a un período definido de tiempo. Es por esto que se le denomina "perfectivo".

Algunas veces, el verbo va acompañado de expresiones temporales como:

- ayer
- la semana pasada
- el mes / año pasado
- el lunes pasado
- hace dos días...

OTROS USOS

- a) Referirse al principio de una acción en el pasado
- b) Para expresar hechos que transcurren durante un período específico de tiempo y después acaban.
- c) Un hecho en el pasado que se acaba antes que otro, como parte de una secuencia de hechos. En este uso, normalmente, se pueden añadir palabras o grupos de palabras que indiquen una secuencia de hechos. Por ejemplo: *primero, después, luego, en primer lugar...*

USOS EN PRISMA

Cuando Prisma sintetiza los usos del indefinido, explicita que sirve para cuando “*hablamos de acciones terminadas en el pasado de acontecimientos o momentos puntuales*”. Los ejemplos que se citan son:

- 🚦 *Me fui a vivir a Turquía en 1993.*
- 🚦 *Empezó a trabajar con 20 años y se jubiló ayer.*

Las situaciones de uso de dicho tiempo que propone el manual se refieren a acontecimientos personales ocurridos y finalizados, y, a hechos que forman parte de la biografía de personas reconocidas del mundo de la cultura y el arte. Entonces, a partir de esta estrategia, el alumno puede aprender a utilizar la primera y la segunda persona (a partir de las situaciones dialógicas), como así también la tercera.

Además en el texto no se da el paradigma completo de los verbos, es más ni siquiera se agrega un cuadro con las conjugaciones. Esto supone que las formas se deducirán a partir de la utilización.

5.1.4. USOS DEL IMPERFECTO

El imperfecto considera la acción verbal en su duración, sin indicar el principio o el fin (por ejemplo, un estado mental no sujeto a límite temporal alguno o una acción repetida un número indeterminado de veces). Por el hecho de no presentar la acción como acabada, se dice que es un tiempo "imperfectivo". Normalmente, este tiempo verbal puede ir acompañado de diferentes partículas temporales como:

- todos los días,
- a menudo
- casi nunca
- siempre
- de vez en cuando
- frecuentemente...

Estas partículas ayudan a dar el sentido de durabilidad del imperfecto. A continuación, se especificarán los diferentes usos del imperfecto.

a) Referencia a un tiempo pasado: se hace referencia a una acción duradera en el pasado, se localiza en un período de tiempo no especificado. También, se hace referencia a acciones en el pasado que se estaban desarrollando cuando otro hecho ocurrió. Esto lo convierte en el tiempo verbal más idóneo para las descripciones espacio-temporales.

El imperfecto también se suele emplear para referirse a acciones habituales, repetidas o hechos atemporales en el pasado, es decir, hechos no claramente

definidos o que han cesado de ocurrir. Este uso es el más apropiado para destacar características y narrar situaciones.

b) Referencia a un futuro inmediato en el pasado.

c) Usos modales: coloquialmente, se utiliza para expresar la consecuencia de una frase condicional en vez de utilizar el tiempo verbal del condicional.

También es utilizado para expresar cortesía en peticiones y ofrecimientos como acciones presentes:

d) Otros usos:

- ✚ El imperfecto es también utilizado en estilo indirecto.
- ✚ De igual modo que el presente, se utiliza en algunas expresiones temporales en vez del presente perfecto, se recurre al imperfecto en lugar del pasado perfecto.
- ✚ Por regla general, los verbos que expresan emociones, conocimientos y creencias se suelen utilizar normalmente en imperfecto

USOS EN SM

En el manual *Nuevo Ele* de SM, las formas del imperfecto que se utilizan corresponden al verbo “estar”, cuando permite describir la situación o las circunstancias en las que se produjeron ciertos hechos pasados. Esta utilización responde a una correlación entre los tiempos verbales del indefinido y el ya mencionado imperfecto.

En relación a estas formas, aparecen los conectores que permiten la expresión de causalidad “porque” y “como”. Se propone el uso de los mismos con construcciones que contienen ambos tiempos verbales.

La ejercitación que propone para fijar dichas formas es la de completar huecos y la de transformar proposiciones causales del “porque” al “como” y viceversa. Como actividad de refuerzo aparecen diálogos que hay que rellenar y frases inconclusas que se ofrecen en textos que requieren de la comprensión auditiva. En ambas tareas, se procura revisar los tiempos verbales y las formas para expresar causalidad.

5.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS

5.2.1 ¡ADELANTE!

5.2.1.1. LOS CONTENIDOS

¡ADELANTE! es un texto diseñado para alumnos inmigrantes que deseen aprender español como lengua extranjera y que pertenezcan al nivel secundario. El texto se corresponde con un nivel básico A1, de acuerdo a los parámetros establecidos por el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (2002: 65). En este estadio, se pretende que el aprendiente sea capaz de escribir frases y oraciones sencillas, sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica.

Desde esta perspectiva, se puede entender que los contenidos desarrollados sean esenciales, básicos y hasta simplificados, con vistas a propiciar la comunicación. Como se trata de un método concebido específicamente para inmigrantes que se incorporan a la educación secundaria de España y a jóvenes extranjeros, que deseen aprender español prestando atención a la realidad española y su cultura, apunta esencialmente a las formas verbales utilizadas en este contexto. En otras palabras, se entiende que el uso del español septentrional es una de las marcas que pauta o se considera el “estándar”.

Por más que en el texto aparecen marcas utilizadas en general en España, tales como el “vosotros”, en el resto de las consignas y los ejemplos escritos se utiliza el registro formal. En estos casos, lo único que resalta a primera vista, para quien conoce o analiza el discurso desde la perspectiva americana, es el uso de la segunda persona del plural en la forma “vosotros”, que pareciera agregarle un plus más de formalidad a lo ya dicho. Por supuesto, que dicha distinción es imposible de advertir por parte del aprendiente, ya que éste escuchará dicha forma en el contexto en el que aprende y en el mundo circundante (si se trata de España).

Por otra parte, este trabajo con el dialecto septentrional se refuerza en los materiales adicionales como el cuaderno de ejercicio, la guía didáctica y el CD de audiciones, en el que se aprecian estas marcas dialectales en el plano morfosintáctico (es el caso del pronombre os y de la desinencia verbal –eis). Esto demuestra que el dialecto tomado

como punto de partida, es la variante española estándar, pero, no quiere decir que el docente en el aula no pueda introducir otras formas, también aceptables⁴.

En cuanto a los paratextos, corresponde decir que introduce imágenes atractivas, a partir de las cuales se pretende acompañar el aprendizaje del léxico. La selección de dibujos y colores es variada y refiere al mundo y hábitos adolescentes. Esto puede resultar beneficioso, en tanto y en cuanto refiera a costumbres de los jóvenes que compartan la nacionalidad.

Sin embargo, la salvedad que se puede hacer es con respecto a aquellos que posean diferentes hábitos y/o procedencia, pero, de todas maneras, ellos pueden enriquecer la clase, ya que es posible que diversifiquen el léxico y las estructuras utilizadas.

Además al no haber sobrecarga visual, es decir, al no tener el formato del libro tantas ilustraciones e imágenes y al contar con colores más bien suaves, no se produce la distracción del alumno. Si bien el uso de un diseño atractivo, colorido y variado puede ser muy interesante para atrapar al estudiante, puede ocasionar que el mismo se disperse fácilmente y concentre su atención en estos aspectos que no son tan relevantes para el aprendizaje.

La unidad analizada es la número 5, esto presupone que los componentes léxicos y gramaticales ya han comenzado a ser familiares a los alumnos, por lo que, los contenidos empiezan a tocar aspectos del mundo cotidiano, pero que permiten nombrar la realidad circundante. Se trata, pues, de los primeros pasos en la lengua extranjera, entonces, se trata de un vocabulario bastante escueto y de explicaciones aún más escasas. El mayor peso en la unidad lo llevan los paratextos, como por ejemplo, las imágenes.

Quizás, es por esto, que el componente gramatical está trabajado en el ítems 7, luego de haber introducido otros contenidos, como los números ordinales del 1 al 10, las figuras geométricas, los juegos y deportes, los días y los meses y la actividad escolar. Estas nociones son de vital importancia, sobre todo porque brindarán el vocabulario necesario para poder introducir posteriormente las formas.

⁴ Arduo ha sido el debate entre quienes sostienen que el modelo de lengua se encuentra en la península ibérica, básicamente de la región central. Sin embargo, los estudios de sociolingüística sostienen que las marcas dialectales, así como las otras variedades son tan aceptables como aquella norma que se considera “estándar”.

Por otra parte, en esta unidad se desarrolla el tema “verbos en presente”, pero no se da todo el paradigma, sino que se enuncian aquellos que forman parte de la rutina de los estudiantes. No se explicitan todos los usos, sino que se focaliza el uso particular de la tercera persona, y luego, en el cuaderno de ejercitaciones se trabajan las demás personas del paradigma.

En este caso, el tiempo elegido es el presente de los verbos regulares, y se toma también, la irregularidad común de los presentes: e > ie, o > ue, e > i, o > u y los que agregan –g en la desinencia. Si bien este tipo de contenidos puede presentar algún grado de dificultad, la misma se puede diluir por el hecho de estar acompañado por imágenes permiten que se reponga el significado a partir de lo visto. Sin embargo, también el docente puede retrotraer al alumno a sus conocimientos de la L1, y, mediante ella, establecer los contrastes necesarios para trabajar en la interlengua.

Asimismo, la propuesta de *¡Adelante!* consta, entre otros, de dos soportes escritos, un texto en el cual se desarrollan los temas y un cuaderno de ejercitaciones. Esta aclaración es pertinente en este apartado, porque se observarán ciertas irregularidades en las formas de abordar los contenidos y en la propuesta pedagógica.

En primer lugar, en el libro eje aparece una grilla de verbos irregulares que deben ser practicados, pero se trata de una ejercitación de tipo conductista, ya que se espera la repetición de formas y su práctica, pues no se ofrece el contexto de uso. Este tipo de actividades puede ser inútil, ya que no se están trabajando las formas con vistas a la comunicación. De igual manera, en el cuaderno de ejercitaciones se repite un cuadro en el que deben reproducir las formas desprovistas de contexto.

A continuación se reproduce textualmente la actividad del libro:

Completa la conjugación de estos verbos.

hacer	salir	entender	despertarse	tener	venir
<i>hago</i>	salgo	entiendo		tengo	
haces			te despiertas	tienes	
sale			se despierta		viene
salimos		entendemos			venimos
hacéis			os despertáis		venís
hacen		entienden		tienen	

poder puedo	acostarse te acuestas se acuesta	repetir repite repetimos repetís	vestirse se viste nos vestimos os vestís	jugar juego juegas juegan
-----------------------	---	--	--	---

(Adelante, pág. 33)

En segundo lugar, vale aclarar que en esta propuesta se trabaja con una sola habilidad: la escritura y dentro de ella, la gramática. Esto, sin dudas, conlleva una mirada acerca del aprendizaje de la gramática, que condice con una teoría de aprendizaje: el conductismo. Por esta razón, el enfoque es descriptivo, acentuando principalmente las irregularidades.

Por otra parte, este contenido gramatical no se encuentra asociado a ningún “tipo textual”, ni menos aún a un género discursivo. Esta falencia produce graves pérdidas, porque al alumno le faltará no sólo el contexto de uso, sino que principalmente no podrá observar que hay ciertas formas que son aceptables en distintas circunstancias. Pero, también puede afirmarse con Alonso (2004), que el trabajo con las formas gramaticales, en este caso los verbos, podría orientar el significado, es decir que a través del contenido gramatical se aprendería el contenido semántico referido a costumbres propias de los adolescentes.

Por otra parte, a partir manipulación del input, y por supuesto, de su contextualización, se resignificarían y sistematizarían ciertos saberes que permitirían la aprehensión de nuevos conocimientos formales. Por lo tanto, se puede afirmar que, de trabajar las formas verbales atendiendo al contexto, se afianzaría no sólo la forma, sino también el significado.

Sin embargo, esto que se anuncia muy acertadamente desde la teoría no presenta correspondencia con lo que sucede en la propuesta pedagógica del manual. Los ejercicios responden a una lógica conductista, pues se trata de un tipo de actividad mecánica en la que tienen que repetir formas. Entonces, no se pretende que el alumno manipule el input, pues no se genera una situación que parezca “natural”, “auténtica”, pues en todos los casos se pide simplemente la reproducción de las formas irregulares.

La forma que se propone para trabajar el significado es a partir de la asociación de la imagen con la acción. Pero, en ningún momento se focalizan las explicaciones o los usos en las correspondencias entre dichos hábitos, el significado que les corresponde y la forma lingüística con su irregularidad.

Por otra parte, en este caso se trata de una gramática explícita que acentúa su interés sólo en la forma. La metodología de trabajo es deductiva, pues va de la forma general esperando que el alumno pueda internalizar y apropiarse de dichos contenidos adaptándolos a su uso particular. Aunque en el trabajo pedagógico no se observa ninguna estrategia para que este proceso se produzca.

Entonces, no sólo hay una concepción de la enseñanza de la gramática bastante restringida, sino que, fundamentalmente, esta visión tiene un carácter normativo lo que conduce a la formación de prejuicios en el alumno sobre el aprendizaje de las formas verbales. Cuando se habla de la conformación de estos preconceptos, vale aclarar que los mismos pueden cumplir un rol positivo en el caso de que sean acertados. Pero, si se llega a dar que estos prejuicios son incorrectos, pueden arrastrar errores en estadios posteriores del aprendizaje.

Esta aclaración es fundamental porque en este caso particular, al trabajar con las irregularidades del presente –así como de otros componentes gramaticales- se debe provocar la reflexión por parte del alumno, para que el mismo pueda producir formas aceptables, y, a la vez, tenga en cuenta la adecuación de las mismas en su discurso.

Ahora bien, este objetivo no se llevará a cabo si no se presenta en ningún momento algún tipo de explicación sobre los usos, o bien, no se brinda un espacio dentro de las actividades para que los aprendices puedan inferir ellos mismos las reglas. Es decir que, en este manual, la idea de trabajar la gramática implícita está prácticamente ausente.

5.2.1.2. FORMAS DE ENUNCIACIÓN

La teoría de la enunciación puede aportar mucho a la hora de analizar el enunciado y las marcas que deja el sujeto de la enunciación en su propio acto. A partir de éstas,

se puede observar la relación entre el hablante y el oyente, a través de las modalidades de enunciación, como así también, de la propia actitud hacia lo dicho.

Luego de esta aclaración, es válido decir que, para el análisis de esta unidad, se han tomado conceptos de dicha teoría para poder comprender de qué manera la relación que propone el manual con el usuario influye el aprendizaje de los verbos –en este caso-.

En la formulación de las consignas aparece un sujeto de la enunciación que utiliza una modalidad imperativa, pues sostiene de entrada que él es quien posee la autoridad para hablar. Aunque es lógico pensar que en toda actividad pedagógica se entabla este tipo de relación, pues siempre hay un sujeto que sabe y otro que no, y esta relación asimétrica es la que valida el uso de la modalidad imperativa, también es congruente creer que en ocasiones el hecho de suavizar dichas fórmulas puede causar un efecto positivo.

Por lo dicho anteriormente, es acertado aseverar que, en este caso, la elección de la segunda persona del singular genera un distanciamiento entre quien enuncia y quien responde. Esto sucede porque se presupone que hay un saber que legitima la autoridad del libro y del docente que lo elige. Además, en esta elección gramatical hay una actitud directiva que individualiza la labor del alumno, es decir que, anula la posibilidad de pensar dichas actividades como una construcción conjunta.

Si se compara esta forma de enunciación con otras posibles, se observará que una posibilidad es la primera persona del plural, el uso del nosotros inclusivo, que por supuesto, en este libro, no se utiliza. Al apelar a esta forma gramatical, se quiebra la distancia entre el sujeto de la enunciación y su enunciatario.

Asimismo, otra cuestión para resaltar de la enunciación de la actividad, es que se trata de enunciados demasiado escuetos, simples. Vale decir que, por ser demasiado breves –quizás en busca de claridad en la orientación-, pueden ser interpretados como conductistas. Esta última afirmación está presupuesta no sólo por la forma de enunciación, sino también por el diseño de las actividades. En las mismas, se apunta a la reproducción y la imitación de formas tales como las de primera persona del plural y las del singular, como por ejemplo, “despertamos, levantamos, etc” .

“ **Completa**

Escribe los verbos en primera persona del singular para completar el texto.”

“Escribe

Elige un personaje. Puede ser un amigo, un familiar o un personaje inventado. Cuenta lo que hace a lo largo del día.”

(Adelante, pág 33)

En cuanto a las modalidades de enunciado que aparecen en las consignas para las actividades, se encuentran la epistémica, pues hay un saber de base que se halla tras lo dicho “textualmente”. Un claro ejemplo de lo afirmado es cuando en la consigna se le pide al alumno: “*Escribe los verbos en primera persona del singular para completar el texto*”. Aquí, es posible decir que, al mencionar la categoría y la persona gramatical, se descubre un sujeto que tiene la certeza de un saber y que pretende que ese mismo conocimiento sea adquirido por el alumno.

Otra de las modalidades que se encuentran en esta unidad es la deóntica, que trasluce el poder del sujeto de la enunciación que insta un “deber hacer” tras la modalidad de enunciación imperativa. El ejemplo puntual que permite ilustrar esta aseveración es: “*Completa la conjugación de estos verbos*”. La actitud del sujeto de la enunciación hacia su enunciado, y por supuesto hacia el destinatario, es la un “deber”, es decir que, no se trata de la posibilidad de que el alumno haga, sino de la obligación que tiene de realizar dicha actividad.

Si bien a partir de lo analizado se podrá decir que se trata de una mera convención formal la utilización de estas modalidades en los manuales de cualquier tipo, no se puede eludir el hecho de que, en ningún caso, se trata de un sujeto de la enunciación objetivo y transparente. En todas las situaciones, hay un sujeto que tiene una intención de hacer algo y de relacionarse con un TÚ, que está preconfigurado, con ciertas competencias y saberes, con ciertas actitudes y aptitudes.

A continuación, se reproduce en el cuadro, las formas de enunciación utilizadas:

Persona	Actividad	Connotación
Segunda persona Del singular “tú”	- De fijación gramatical.	-Se produce un alejamiento entre ambos interlocutores por el uso de actos imperativos que no usan atenuantes, ni explicitan datos.
Primera del Plural “Nosotros”	-En respuestas acerca de los hábitos.	-No se concibe la idea de Un “nosotros” que construye conjuntamente el saber. El aprendiente no sabe, por eso “debe completar”.
Segunda del plural “vosotros”	-En la formulación de preguntas.	-El interlocutor es un conjunto de personas que debe responder para adquirir El conocimiento.

Entonces, a través de las modalidades de enunciación y de enunciado se aprecia cómo la actitud hacia lo dicho y hacia el destinatario no son tan “objetivas”, de hecho, ambas delimitan una concepción del otro y del aprendizaje. A partir de esto, se miden también, los resultados de los conocimientos adquiridos, porque de la imagen del YO que enuncia y del TÚ que aprende surgen las motivaciones internas del aprendizaje.

5.2.1.3. LA DIMENSIÓN PRAGMÁTICA DE LAS CONSIGNAS

En este punto, se retomarán los estudios de pragmática de Austin y Searle. Estos dos estudiosos revolucionaron las ciencias del lenguaje cuando afirmaron que el lenguaje era acción. Así, el concepto de acto de habla irrumpió en el ámbito de la

lingüística y contribuyó a explicar muchos de los fenómenos que al estructuralismo se le escapaban.

De esta breve introducción, se rescata la noción de acto de habla y la dimensión performativa de los mismos. Ambos conceptos propician el análisis de esta unidad, ya que, a través de estos enunciados, se transmiten las diferentes intencionalidades de los hablantes.

En cuanto a la formulación de las consignas, el hecho de que se utilicen enunciados performativos -noción de gran valor también para el análisis semiótico del discurso- genera que haya información presupuesta. Es decir que, hay implícitos en los verbos de las consignas, un claro ejemplo:

“Fijate en estos verbos. Indican acciones que realizamos todos los días. Luego, responde con tus compañeros”.

En primer lugar, se puede presuponer que hay un hablante que sabe y que pide la atención por parte del oyente, como se enunciaba en el apartado anterior. En segundo lugar, la elección de la primera persona del plural en el manual propiamente dicho (y no en el cuaderno de ejercitaciones) para referirse a las acciones, enuncia una intención de incluir a ese interlocutor: *“realizamos”*. Ante este verbo vale preguntarse, ¿quiénes realizan esas acciones?, ¿el profesor y los alumnos?, ¿el profesor, los alumnos y los nativos?. Estas preguntas permiten advertir la intención específica de quienes elaboran el manual, de compartir un mundo de hábitos con los estudiantes.

En segundo lugar, se observa un importante contraste en el trato con el destinatario del texto a partir de la selección de un registro aún más formal en el cuaderno de ejercitaciones. Si en el manual en el que se desarrollan los contenidos se alude al alumno intentando incorporarlo al “nosotros”, en el otro texto se aleja de esta perspectiva y toma al aprendiz como el que “debe hacer” (véase en el apartado anterior la modalidad deóntica).

Por último, esta distancia acentúa la importancia del rol del docente y del manual como soporte del aprendizaje. Por un lado, se piensa que el maestro tiene la palabra autorizada y el saber, lo que implica que el alumno no la tiene, y, por eso, debe *“completar”*, *“escribir”* y *“contar”*. Por el otro, a partir de este tipo de registro, sumado al

enunciado performativo utilizado, se sostiene una perspectiva acerca de cómo se debe aprender gramática: practicando y repitiendo formas en distintos tipos de ejercicios.

5.2.1.4. CONCLUSIONES PREVIAS

En conclusión, siguiendo a Castañeda (2004), las descripciones estandarizadas y sintetizadas que suelen aparecer en los manuales, así como el tipo de ejercicios, que por supuesto, no alcanzan a explicar más que un número reducido de usos sistemáticos, no permiten la aprehensión de las formas. Es decir que, lo que esta teoría pone en tapete es la idea de volver a rever las explicaciones y las ejercitaciones acerca del uso de la forma que sean más funcionales al contexto de utilización de dichas expresiones. Por eso, quizá, es acertado que los alumnos comiencen con el paradigma verbal que les permite “decir” cómo es su vida cotidiana, así, de esta manera, es factible que contextualicen las formas.

Por lo visto, se puede enunciar que este tipo de actividades no guarda consonancia con las tendencias metodológicas actuales, que proponen que las actividades gramaticales estén provistas de un contexto de uso, para que el alumno pueda aprovecharlas y trabajar la gramática de manera implícita. Esto ocurre porque en muchos casos puede suceder que los aprendientes no tienen un conocimiento explícito de su gramática y así se dificulta la tarea.

Pero también, un factor que explica la falta de concordancia con las actuales tendencias metodológicas es el enfoque utilizado, que lejos de plegarse al programa comunicativo y, más específicamente, al trabajo a partir de tareas, se reduce a simples actividades que no toman en cuenta una tarea global que implique la utilización de estrategias globales y de los distintos conocimientos aprehendidos.

De todas maneras, sería interesante que se pudieran recuperar en esta propuesta editorial, los aportes de la teoría mentalista y la cognitiva. De la primera, es interesante el hecho de rescatar los principios de la gramática universal que tiene todo alumno por ser hablante de una lengua. Si se retomara, por ejemplo la noción de irregularidad, hecho presente en varias lenguas, el aprendiente podría comprender en parte la forma de las mismas a partir del contraste con su L1. En tanto que, de la segunda teoría sería acertado recuperar las propuestas que intentan que la gramática sea

significativa, ofreciendo un contexto de uso más auténtico, asociada a ciertos tipos textuales y al léxico.

Por último, si se toma en cuenta los estudios de Castañeda, Brucart, Miguel N. Sans, en todos los casos, se entiende que para aprehender la forma y el significado es necesario un CONTEXTO DE USO. Esta idea que proviene del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas puede aportar mucho a la enseñanza de la gramática. En primer término, puede ayudar a desestructurarla, y esto no quiere decir necesariamente que se deban abordar los verbos de manera caótica, sino que, más bien, se puedan advertir las distintas posibilidades que ofrecen ciertas formas de acuerdo a los géneros elegidos, la circunstancia comunicativa o bien, en relación a los hablantes. En segundo lugar, permite repensar acerca de los procesos de aprendizaje internos que realizan los alumnos a la hora de procesar contenidos estructurados. Y, para finalizar, al rescatar estas nuevas teorías, se puede comenzar a diseñar una verdadera “gramática pedagógica” (Matte Bon: 1987).

5.2.1. PRISMA

5.2.2.1 ANÁLISIS DE LOS DATOS

En cuanto a *PRISMA*, es un manual destinado a alumnos adultos del nivel A2 (Continúa), de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (2002: 26), que pretende que el aprendiente sea capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). También, se observa que el aprendiente sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que requieran más intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Por último, se procura que sepa describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como, cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Esto que se enuncia en términos teóricos se relaciona con la selección de contenidos gramaticales propuestos en el diseño curricular y se esboza en el índice del manual. Está claro que dicha selección justifica, entonces, la descripción del pasado indefinido

y del imperfecto, ya que ambos permiten al alumno dar información sobre sí mismo, sobre sus hábitos, sus necesidades y su pasado.

En tanto que, si se revisa el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002: 32), se puede decir que la intención es que el alumno utilice estructuras sencillas de manera correcta y se acepta que cometa errores sistemáticamente, pues se trata de errores básicos que aparecerán en el proceso de aprendizaje de las lenguas.

Ahora bien, luego de haber revisado el nivel de referencia y lo que se espera del alumno, es necesario observar si dicha descripción se corresponde con los contenidos y las tareas propuestas. En este caso, la unidad seleccionada será la número 5 y entre las funciones comunicativas que se proponen, están el hablar de hechos históricos, informar del tiempo que separa dos acciones pasadas, hablar de la vida de alguien, pedir y dar información sobre el currículum vitae y contar anécdotas.

En relación a estas funciones, se encuentran las siguientes formas gramaticales: el uso del pretérito indefinido y las formas irregulares de tercera persona del singular y del plural, los marcadores temporales y el contraste entre pretérito perfecto, pretérito indefinido y pretérito imperfecto. Por último, los contenidos léxicos que se encuentran presentes son los que atañen a los hechos históricos y el currículum vitae.

Se puede decir que, esta unidad es importante en cuanto a su ubicación en el manual y en cuanto a los contenidos que presenta, pues es esencial saber los tiempos verbales del pretérito para poder describir y contar anécdotas. Entonces, es coherente que las funciones propuestas al comienzo de la unidad se relacionen íntimamente con las formas seleccionadas y los contenidos léxicos.

Esta lección, además, continúa con lo propuesto en la unidad anterior que pretende describir y valorar una acción, es por eso que, se comienzan a revisar los usos del pretérito perfecto en España y América, junto a los marcadores temporales; y por otra parte, se relaciona con la unidad siguiente que propone una tarea de revisión en la que se aplican estrategias de aprendizaje metacognitivas.

La estructura del diseño curricular presenta una coherencia y se corresponde con las tendencias metodológicas actuales que intentan orientar las actividades, teniendo en cuenta el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, y más

específicamente, el enfoque por tareas, y para lograr esto, utilizan precisamente estrategias comunicativas y metacognitivas, además de las lingüísticas.

Entonces, el enfoque por tareas es, además, una de las cuestiones que se destacan en la estructuración de las actividades. Aunque existe una distinción conceptual entre tareas comunicativas y tareas pedagógicas, las dos tienen una función muy importante en la distribución de la unidad y en general, del manual. De las primeras, se puede decir que tienen como objeto lograr que los alumnos se comuniquen de forma real en lengua extranjera dentro del aula, y, de las segundas, que los aprendientes dominen los contenidos lingüísticos. En este caso particular, se trata de los contenidos gramaticales necesarios para la realización de tareas comunicativas, tal es el caso de los verbos en pretérito.

Además de que la unidad está estructurada en tareas de dos clases, la misma brinda el input necesario para la realización de dichas tareas, en algunos casos, apuntando a las comunicativas, y en los otros, a lo formal. De esta manera, el texto ofrece el apoyo lingüístico que los alumnos requieren para la realización de las distintas actividades.

Es así como aparecen ejemplos concernientes a la vida personal, al ámbito formal y a situaciones coloquiales relacionados con el manejo de distintas tipologías textuales. En estos tres casos, las tareas planteadas se asemejan a contextos posibles dentro de la vida de los aprendientes, tales como una entrevista de trabajo, en la cual se tiene que dar cuenta del propio currículum, una charla entre amigos donde se deben relatar experiencias pasadas, o bien la comprensión/producción de un texto del ámbito educativo formal, a partir del cual se establecen relaciones de tiempo, utilizando las correlaciones verbales del pretérito indefinido, el imperfecto y el perfecto compuesto, junto a los marcadores temporales.

Aquí tienes una breve biografía de Miguel de Cervantes. Léela.

Miguel de Cervantes Saavedra nació en Alcalá de Henares (Madrid) en 1547. Durante cinco años fue soldado y sirvió a Felipe II en Italia; perdió el movimiento de su mano izquierda en la batalla de Lepanto. A continuación, estuvo preso en Argel; después de cinco años, huyó de la prisión y regresó a España donde fue recaudador de impuestos. Se trasladó a Valladolid y volvió a vivir en Madrid, dedicándose finalmente a la creación literaria. Produjo numerosas obras de teatro, poesía y novela, pero la más importante fue *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Creó a su personaje más famoso en 1605: don Quijote, un viejo hidalgo que leyó demasiados libros de caballería y se volvió loco. Por este motivo, sintió la necesidad de salir, como caballero andante, por los campos de la Mancha en busca de aventuras. Este personaje sirvió a Cervantes para ver la realidad de otra manera. Con él creó el concepto de novela moderna. Cervantes murió el 23 de abril de 1616, fecha en la que, tradicionalmente, se celebra el Día del Libro.

Subraya los verbos que están en pretérito indefinido. ¿Por qué se utiliza este tiempo del pasado?

¿Hay algún verbo irregular en el texto? Anota abajo todos los que encuentres.

Son irregulares:

Son nuevos:

2.1.2.

De estos verbos irregulares, ¿cuáles son nuevos para ti?

2.1.3.

Fíjate en el siguiente cuadro gramatical. Clasifica estos nuevos verbos irregulares en el lugar correspondiente.

Prisma, pág 61

Estas tareas que se proponen para trabajar con las formas verbales están organizadas en una secuencia de trabajo, no necesariamente lineal, que va de lo simple a lo complejo, sino más bien, desde un enfoque integral. La primera justificación que se puede dar para que esto suceda es que comienza por intentar el reconocimiento de las formas irregulares, –que se supone que forman parte de los conocimientos previos de los alumnos-, a través de una actividad de comprensión que procura que la atención se focalice en los aspectos formales. Luego, se le pide al alumno que contraste los conocimientos viejos con los nuevos, y por último, se ofrece el paradigma completo.

El paso siguiente es la sistematización de las formas a través de distintos tipos de tareas, entre ellas las lúdicas, las de huecos contextualizadas, y, por último, las de producción, en donde deben incorporar los conocimientos léxicos con los formales. Para ello, se les pide a los alumnos la redacción de una biografía –en la que incorporarán conocimientos socioculturales también-. La consigna explícita entonces:

“Volvemos a Cuba. Pero ahora nos ocupamos de un movimiento musical, reconocido mundialmente, llamado ‘Nueva Trova Cubana’, fenómeno estético nacido de la segunda mitad de los años 60 en la isla. Es la continuación de movimientos trovadorescos anteriores y se caracteriza porque sus cantautores se preocupan por el contenido de las letras sin olvidar la coherencia con la música. A este movimiento pertenece Silvio Rodríguez. Estos son algunos acontecimientos importantes de su vida. Escribe su biografía utilizando los conectores que has aprendido”. (Prisma: 65)

Así, al trabajar desde esta tipología textual, se les facilitará la tarea luego, cuando deban escribir su propia historia, pues ya tendrán un formato modelo que les permita producir un nuevo texto.

Por último, la tarea final del apartado enuncia:

“Ahora, ya puedes escribir tu autobiografía, no olvides incluir todos los datos que tengas en tu currículum y algunos conectores temporales.” (Prisma: 65)

En esta misma actividad, se apela a un género conocido y familiar –trabajado en el ítem anterior-, la propia biografía (autobiografía), que motiva al alumno a escribir sobre sí mismo, utilizando el input adquirido y atendiendo a las marcas gramaticales que variarán al cambiar el punto de vista del narrador y al género. Es decir que, en el caso anterior, el de la biografía, el alumno debía narrar en tercera persona, por lo tanto, los pronombres utilizados, como así también las formas verbales, correspondían a un “él”. En tanto que ahora, en esta tarea, al cambiar la perspectiva, se habla desde un “yo”, entonces la persona del verbo que se utilizará será la primera, como así también, los otros elementos gramaticales relacionados con ese “yo”.

Por otra parte, el uso de actividades lúdicas tales como el bingo y la lectura de historietas para completar, permite no sólo que el alumno se interese, sino que favorece el desarrollo de las distintas habilidades: la expresión escrita y la comprensión lectora. Además del trabajo con las actividades de vacío de información, que generan que el aprendiente trabaje con el input y pueda asimilarlo con mayor rapidez, se favorece que el aprendiente tenga un plus de atención para poder comprender los usos gramaticales y buscar su adecuación en el discurso.

Ahora, vamos a jugar al bingo con los verbos irregulares. Aquí tienes una lista de verbos en infinitivo:

preferir, elegir, servir, pedir, medir, morir(se), construir, destruir, huir, incluir, distribuir, caer, oír, leer, creer, sentir, mentir, corregir.

Elige siete y rellena las casillas vacías del cartón. No olvides transformarlos únicamente a la 3.ª persona del singular o del plural del pretérito indefinido.

2.2.2.

2. distribuyó • oyeron • cayeron • pidió • trajo • mintieron

3. creyeron • murió • hubo • sintió • destruyó • construyeron

4. sintieron • prefirió • supo • corrigieron • incluyeron • mintió

Prisma, pág.62

Este objetivo también se cumple no sólo con las actividades en las que se debe completar con el verbo (de vacío de información), sino que, lo complementan con las tareas que apelan al conocimiento sobre el género discursivo y sus rasgos estructurales. Asimismo, éstas fomentan los saberes culturales acerca del mundo español y latinoamericano.

Sin embargo, hay otras formas para fijar la gramática explícita y contribuir al enriquecimiento de la implícita, y esta manera es, a partir de la traslación de los usos verbales de ambos pretéritos a un género textual distinto: la historieta.

Este recurso propicia el hecho de seguir trabajando los contrastes en la narración de acontecimientos históricos de manera contextualizada, pues parte del texto y de una situación comunicativa para llegar a la gramática como parte constitutiva de dicho discurso. Entonces, aquí los verbos se utilizan desde el punto de vista discursivo, como parte integrante de un todo. Por eso, también se trabajan paralelamente los conectores temporales, pues son las otras marcas que ayudan al alumno a determinar los usos aceptables de las formas verbales.

Es por todo esto que, en este manual, la gramática ocupa un lugar importante y se asegura que el alumno tenga suficiente práctica, pero siempre se contextualiza el uso y se favorece la reflexión. Para ello, aparecen consignas que apelan a los saberes compartidos y que piden la atención del interlocutor, tal es el caso de: “ *Volvemos a las biografías, con muchos indefinidos nuevos*”, “ *Como has visto en estas biografías...*” (Prisma: 63), “ *Fijate en estos conectores temporales...*” (Prisma:65).

Entonces, se deduce que se trata de un enfoque integrador porque todos los conocimientos, sean culturales, genéricos, léxicos –aunque aquí no se los haya analizado- o gramaticales, se vuelcan en una producción escrita de formato simple – por su carácter narrativo-, y de gran interés –porque les requiere hablar de ellos mismos-.

Así, se cumple con lo enunciado por el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (2002: 26) que procura que el alumno sea capaz de producir frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (dar información básica sobre sí mismo y su familia y su ocupación). Y también, se procura que sepa describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno.

En consecuencia, al trabajar con tareas, se pueden desarrollar, no sólo los contenidos gramaticales, sino que, también se pondrán en acción las estrategias cognitivas, comunicativas y metacognitivas que permitan realizar tareas comunicativas. En este caso, no se podría cumplir con el objetivo de hablar de hechos

históricos –con textos propios del ámbito educativo formal-, completar un currículum vital o una historieta, si no se utilizaran las formas del pretérito indefinido, del perfecto compuesto y del imperfecto, como así también los conectores temporales. Y en caso de que se pudiera hablar de dichos hechos, pero con otras formas verbales, por ejemplo, los géneros trabajados, no serían del todo aceptables porque presentarían problemas de adecuación debido a las fallas gramaticales.

En resumen, el tratamiento que recibe el componente en este caso, es congruente con el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua y el enfoque por tareas, pues propone actividades para ir comprendiendo los usos de la gramática a medida que se la va utilizando en expresiones orales o escritas contextualizadas. Aunque se presentan las correspondientes conjugaciones de los verbos irregulares en las formas de pasado, estas clasificaciones surgen de manera inductiva, pues, en primer lugar, se propone observar su uso y luego se reflexiona y construye el concepto sobre los mismos. A su vez, se da una tarea posterior en la que deben relacionar dichas formas gramaticales con el relato de las propias experiencias, por eso, se trata de actividades que trabajan con contextos “auténticos”.

Por último, en cuanto a los paratextos que presenta el libro se puede decir que son muy atractivos porque no sólo utilizan diferentes gamas de colores, sino que también, alternan imágenes y cuadros. El texto tiene un diseño dinámico, pero no por eso distorsiona la atención del alumno, como suele suceder con muchos manuales que se entretienen en yuxtaponer imágenes que ofician como distractores. En este caso, la selección de paratextos es adecuada para los distintos tipos de actividades que se proponen.

5.2.2.2. FORMAS DE ENUNCIACIÓN

Las formas de enunciación elegidas en este manual se diferencian bastante con las del manual ¡Adelante!. En principio, como modalidad de enunciación, se alterna entre la declarativa y la imperativa, pero esta última, se ve suavizada por matizadores del discurso que aminoran el efecto de “autoridad”. Es el caso de:

“Fíjate en estos conectores temporales de la narración que expresan posterioridad y en los ejemplos de las biografías que has leído” (Prisma: 65)

“Ahora, escribe lo más insólito que has hecho tú por amor y lo que otra persona ha hecho por ti. No es necesario decir la verdad, lo importante es que uses bien los pasados” (Prisma: 70)

En ambos casos, se suaviza el uso del imperativo “fíjate” y “escribe”, con las aclaraciones que aparecen junto a la consigna. Inclusive en el último caso, junto a la actividad aparece un consejo.

De todas maneras, es evidente que la relación propuesta con el destinatario es bastante más cercana, si bien utiliza el “tú”, se trata de una segunda persona con la que hay un cierto grado de conocimiento, por eso, se permite aconsejar, aclarar y expresarse. Pero, también es preciso decir que hay ocasiones en las que aparece el “nosotros” exclusivo. Si bien la elección de dicha persona no es arbitraria, se intuye que apela a ese “nosotros” en las circunstancias en que se generan actividades lúdicas, que requieren de la participación conjunta de todos los miembros de la clase. Por eso, una de las ocasiones en las que se utiliza es en el juego del bingo, y la otra, en la actividad en que trabaja sobre el conocimiento del grupo.

Si bien es curioso que esta primera persona del plural se utilice sólo en el caso de las actividades lúdicas o de los saberes compartidos, también llama la atención el distanciamiento que se presenta con los vosotros. Este último se muestra en el momento en que los alumnos deben hablar de sus propias experiencias:

“Ahora vamos a jugar. Lo primero que tenéis que hacer es escribir en un papel y usando pretérito indefinido o perfecto, la experiencia más insólita que habéis vivido. Luego dadle el papel al profesor. Dos minutos deberían bastaros” (pp.68)

Entonces, este “nosotros” exclusivo, se contrasta con el vosotros, por lo cual se entienden bien los roles que deben jugar alumnos y profesores (portavoces del manual). Se puede decir que queda bien claro quiénes deben hablar de sus propias experiencias y quiénes deben ser solamente portavoces.

Por lo tanto, el hecho de usar la primera persona del plural cumple con un objetivo preciso: incentivar al alumno a que participe, a que forme parte del grupo y se sienta en confianza. No obstante, al momento de producir dicho “nosotros” se borra y se vuelven a cumplir los roles establecidos de antemano.

En cuanto a las modalidades de enunciado que se priorizan, son la deóntica y la epistémica. En el primer caso, no se apunta específicamente al “deber”, sino al “poder hacer”, siempre dependiendo de las posibilidades y conocimientos de los usuarios. Y en el segundo caso, no se trabaja con un saber presupuesto por parte del destinatario, sino que especula con la posibilidad de que no tenga todos los conocimientos y para ello, recurre a diversas estrategias, entre ellas “usar la imaginación”.

Sin embargo, a medida que avanza la unidad se presupone que el alumno fue adquiriendo ciertas nociones que le permitirán realizar las actividades que se proponen, es decir que el hablante está trabajando a partir de ciertos presupuestos que en cierta medida pueden condicionar el aprendizaje del alumno. Esto es así porque hay que tener en cuenta que si el aprendiente no logró comprender las diferencias entre los verbos regulares e irregulares en las formas de pretérito, puede utilizar las formas erróneamente en los géneros discursivos propuestos y por supuesto, si sabe adecuar correctamente los pretéritos en los géneros discursivos correspondientes.

En relación a la información presupuesta, también se puede agregar que hacia el final de la unidad el emisor cree que el alumno ya ha interiorizado las formas verbales. En la actividad se especifica:

“Ahora, ya puedes escribir tu autobiografía, no olvides incluir todos los datos que tengas en tu currículum y algunos conectores temporales”. (Prisma: 65)

Aquí, el uso del índice temporal como el “ahora” y el de persona como el “tú”, hacen presuponer que el alumno ya “ha aprendido” ciertas formas para escribir la biografía y la autobiografía, y por lo tanto, es el momento propicio para hacerlo.

Asimismo, los actos de habla que aparecen en esta unidad tienen más bien un carácter declarativo, lo que nos hace intuir que hay un locutor que sabe y que dirige y un destinatario que está en trance de alcanzar el conocimiento del emisor. Esto se advierte por el uso de los verbos en indicativo del tiempo presente, como por ejemplo: *hablamos, tienes, hay, pertenece y vamos a jugar* (Prisma: 68).

Sin embargo, también se encuentran actos interrogativos que tienen como objetivo lograr que el alumno justifique y se exprese. En este caso, el valor de dichas preguntas reside en que aporta material productivo para comprobar si el alumno ha

aprendido. En este tipo de enunciados, al ser utilizados en un ambiente pedagógico-didáctico, se pierde el verdadero uso que tiene la pregunta en la vida cotidiana. Cuando se realiza una pregunta es porque supone que el otro sabe la respuesta y la hace, pues no se conoce dicha información. Pero en el aula, el docente, y en este caso, el manual, sí presuponen una respuesta, sólo que los actos interrogativos se convierten en la herramienta fundamental para comprobar si se ha adquirido el saber.

Además, hay que observar que la mayoría de los actos interrogativos que se encuentran apelan al “por qué”, sólo unos pocos apuntan a un “sí” o un “no”; y éstos contienen generalmente un acto imperativo de refuerzo. Son precisamente los actos contruidos con el “por qué” y el “cómo” los que facilitan que el alumno produzca textos de diversos formatos, donde la gramática tiene un valor esencial. En tanto que, los que optan por el “sí” y el “no”, pretenden que el aprendiente clasifique y registre las formas de manera descontextualizada.

Entonces, se puede asegurar que mientras los actos interrogativos permiten la producción de textos y la integración de los componentes gramaticales, los otros, simplemente, apuntan a la clasificación de formas para su posterior uso.

Por último, queda agregar que se utilizan actos de habla imperativos, pero éstos se encuentran suavizados por la presencia de índices y modalizadores. Por más que se usa el verbo en modo imperativo, en todos los casos, la orden está atenuada en el contexto enunciativo. El caso concreto es:

“En cada línea hay un verbo irregular que no pertenece a estos grupos con irregularidad en tercera persona. Busca el intruso” (pp: 62)

Aquí, la oración principal que oficia como declaración atenúa el segundo acto que tiene como objetivo ordenar.

El siguiente cuadro resume las personas utilizadas y la connotación que se produce en el discurso:

Persona	Actividad	Connotación
Segunda persona De confianza “tú”	-De comprensión. -De concienciación gramatical. -De producción. -De vacío de información. - De razonamiento. - De autoevaluación	La presencia de matizadores hace que el discurso pierda su valor imperativo. El Sujeto de la enunciación se Acerca al destinatario y Reconoce las posibilidades del mismo.
Primera persona del plural “nosotros”	-De producción. -Lúdicas.	El “nosotros” incluye al Sujeto del enunciado y por momentos lo excluye (en actividades de producción) Hay un acercamiento al Destinatario.
Segunda persona Del plural “vosotros”	-De razonamiento.	– El uso de matizadores atenúa los actos directivos e incitan al aprendiente a cooperar.

En fin, las modalidades de enunciación y de enunciado seleccionadas por el manual, así como los actos de habla que aparecen, muestran una configuración bastante particular del sujeto de la enunciación y del destinatario. Es decir que se intuye que se trata de un sujeto que sabe, pero que pretende acercarse al alumno y para ello, utiliza distintas estrategias, una de ellas es la persona gramatical elegida, el “tú” y en ocasiones, selecciona el “nosotros”. Por otra parte, apela a los saberes de ese aprendiente y presupone que hay información que ya ha adquirido, por lo que, propone tareas atendiendo a ese conocimiento.

5.2.2.3. CONCLUSIONES PREVIAS

_ Prisma presenta los contenidos de manera integrada, pues incorpora los contenidos léxicos, junto a los culturales y los gramaticales. Como se propone trabajar desde la enseñanza mediante tareas, procura que las actividades se relacionen con situaciones auténticas. Aunque en este caso dichas tareas se refieren al ámbito formal, como por ejemplo en los textos históricos se recuperan las formas del indefinido, o en una entrevista de trabajo se alterna este tiempo con el pretérito perfecto, también hay las tareas que se pueden producir en ambientes informales, tales como, la conversación cotidiana y hablar de las propias experiencias.

En todos los casos, se propone ampliar la gramática implícita, sea a través de las tareas de comprensión auditiva, de la producción oral y escrita o desde los mismos ejercicios de clasificación de la gramática. En sí, se trabaja la gramática a partir de tareas pedagógicas que aportan los elementos para realizar las tareas comunicativas.

5.2.3 NUEVO ELE

5.2.3.1. LOS DATOS

NUEVO ELE es un manual destinado a adultos y pertenece al nivel intermedio, es decir que entraría en la categoría B1, según el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (2002: 26). Su perspectiva humanista, así como las actividades garantizan la adquisición de un grado de competencia lingüística y comunicativa que la capacita a enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana. En consonancia con el nivel B1, pretende que el alumno sea capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar, si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, estudio u ocio.

Asimismo, el manual quiere lograr que el estudiante sea capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene interés personal. Y, por último, el alumno debería poder describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como, justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Estos descriptores tienen en cuenta que la gramática logra propiciar precisamente la comprensión y la expresión, es por eso que, se encuentra en un ítems aparte, pero relacionado con el tema que se vino desarrollando.

Los objetivos que se proponen en la unidad se relacionan con el hecho de poder describir a un amigo, explicar cómo se lo conoció, narrar hechos pasados y describir las circunstancias en que se produjeron, así como expresar la causa. Todas estas funciones intentan apelar al mundo conocido del aprendiente y permiten que éste se ponga en contacto con nuevo input a partir de situaciones habituales.

Por otra parte, integra contenidos temáticos con lingüísticos para que aprenda la lengua asimilando los conocimientos sobre diversos aspectos socioculturales de España y América, desarrollando además de los saberes acerca de la lengua, la conciencia intercultural.

Es importante decir también que se llega a la gramática a partir de la imagen, por lo que el método utilizado es inductivo, no descriptivo, ya que no se encarga de brindar todo el paradigma sino aquellas conjugaciones, personas y tiempos necesarios para la comunicación. Es por esto que, los paratextos utilizados, si bien no abundan en colores e imágenes, como en el caso de Prisma, tienen un diseño un poco más tranquilo, es decir, no generan un impacto visual, y tampoco distraen al receptor.

En cuanto a la distribución de contenidos, la gramática tiene un lugar importante, aunque se encuentra en el punto 6, el 7, luego, se pide la revisión de la misma a partir de su uso en los puntos siguientes y en el apartado final, en el que se utilizan estrategias de aprendizaje. Vale decir que, el tratamiento que recibe es de la forma en uso, de acuerdo a la función comunicativa. En este caso, la frase verbal con estar y gerundio “*estaba haciendo*” se utiliza junto al pretérito indefinido para poder relatar experiencias personales, y, como para poder expresar causalidad, se incorporan las fórmulas *porque + causa, como + causa*.

En este material, la gramática no es netamente descriptiva, sino que más bien se utiliza con fines comunicativos, es por eso que, se relaciona íntimamente con las funciones propuestas al comienzo de la unidad y se busca que las expresiones en las que se utiliza puedan ser adecuadas al contexto, por eso mismo, se ofrecen a modo de ejemplo, situaciones en las que dichos enunciados (los de causalidad y los que relatan experiencias personales) pueden ser vistos como ejemplos.

El enfoque de dicho manual es más bien nocio-funcional, aunque no se puede afirmar que responda netamente a este criterio. En lo que concuerda con este paradigma es en la presentación de funciones comunicativas que se realizan a través de ciertas formas lingüísticas y gramaticales. En este caso concreto, si la función es contar cómo conoció a un amigo o hablar del pasado, necesariamente se apela a las formas del imperfecto con estar y del indefinido.

Asimismo, se puede enmarcar en dicho enfoque porque trabaja las diferentes partes de la lengua por separado, paso a paso, por lo que el proceso de adquisición resulta un proceso de acumulación gradual de partes hasta que se ha formado la estructura completa de la lengua. En sí, no hay una integración de los contenidos en tareas que representen actividades que pueden estar dentro de la vida cotidiana. Hay un leve intento de revisar contenidos e integrarlos hacia el final de la unidad en las tareas de autoevaluación, pero de todas maneras, siguen siendo actividades en las que se trabaje desde un enfoque integral.

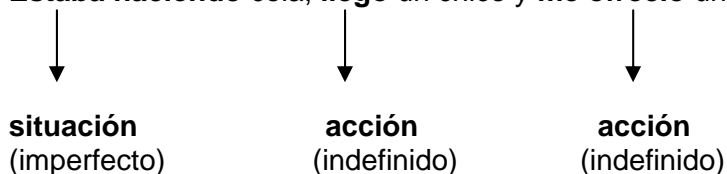
A continuación se reproducen los usos del manual en lo que refiere a los contenidos gramaticales, y como se observará el tipo de actividades intenta ser de integración discursiva, pero al faltarle sistematicidad y continuidad, puede perder consistencia:

Observa:

Para describir la situación o las circunstancias en las que se produjeron ciertos hechos pasados:

Imperfecto de **estar + gerundio**

Estaba haciendo cola, **llegó** un chico y **me ofreció** una entrada.



b) Completa este texto con las formas verbales apropiadas

Hugo fue a la cola del cine para vender la entrada que no necesitaba. Vio a un chico que _____ (esperar) para comprar una entrada y se la _____ (ofrecer). Después de ver la película, _____ (ir) los dos a un bar, _____ (hablar) de ella y se _____ (caer) muy bien. El chico le dijo que era estudiante y que _____ (hacer) Periodismo.

Para describir la situación o las circunstancias en las que se produjeron ciertos hechos pasados:

- **porque** + causa

Se hicieron muy amigos **porque** tenían muchos intereses comunes.

- **Como** + causa

Como tenían muchos intereses comunes, se hicieron muy amigos.

b- Expresa las mismas ideas de otra forma. Haz las transformaciones necesarias.

_ Vendió una entrada porque su amiga no fue al cine. → Como su amiga...

_ Fueron a tomar un café porque querían continuar hablando. → ...

_ Como no tenían hambre, no comieron nada. → ...

_ Volvieron a casa tarde porque estuvieron mucho rato en el bar. → ...

_ Como se cayeron muy bien, se vieron la semana siguiente. → ...

Aunque se podrá decir que se encuentran implícitas dichas tareas en el hecho de contar la propia historia o hablar del pasado, esta actividad carece de un contexto y no se trabajan modelos textuales previos en los cuales la gramática es un elemento muy importante, porque permite identificar el texto como tal. Es decir que, el trabajo que realiza es por frases, entonces, el alumno no integra sus conocimientos en la unidad comunicativa mayor, lo que puede dificultar en el futuro la adecuación de los elementos gramaticales en situaciones reales, en las cuales se encontrará con discursos completos.

Entonces, al no trabajar dentro del enfoque de enseñanza mediante tareas se puede asegurar que hay posibilidades de una relación indirecta entre la unidad y las tareas que el docente puede proponer a partir del texto. Como no se trata de un libro estructurado netamente por tareas, se observa que no hay demasiada integración entre las diversas actividades y contenidos, en otras palabras, no usa un enfoque integrador –como se anunciaba anteriormente-. Además, las actividades propuestas carecen, en partes, de contextualización y de autenticidad.

Lo que sí se puede aseverar es que el docente al establecer una relación indirecta entre la unidad y las actividades que propone, los textos incorporados en el manual

podrían funcionar como input para una tarea. Esto puede darse a partir de la utilización de los distintos soportes textuales, sean éstos orales o escritos, así como también a partir de los dibujos o fotografías que resultarían útiles para determinadas actividades.

En síntesis, a pesar de contar con funciones comunicativas y con paratextos interesantes, al texto le falta poder de integración de las diversas actividades. Quizá por esto, incorpora hacia el final de la unidad una actividad de integración y repaso, en la que el alumno debe utilizar las estrategias de aprendizaje. En este caso, el texto propone que el alumno aprenda de sus errores, para ello debe reconocer errores ortográficos, responder a una serie de consignas de comprensión y de evaluación del propio proceso de aprendizaje.

Este intento por trabajar con estrategias metacognitivas parecería seguir una intención de integrar todos los contenidos vistos en la unidad en una tarea final, sin embargo, se sigue destacando la producción de frases y la poca integración entre las distintas actividades. Si se observa la gradación de actividades, se podrá corroborar esto:

Para terminar.. ■

b) Lee este cuento de Rodari y observa los dibujos. Puedes usar el diccionario.

El gran inventor

Había una vez un joven que soñaba con llegar a ser un gran inventor. Estudiaba día y noche, estudió varios años, y finalmente escribió en su diario personal:

«Ya he estudiado bastante. Soy ya un *himbvestigador*, y demostraré mi gran valía.»

Comenzó de inmediato a hacer experimentos y llegó a inventar los agujeros del queso. Pero pronto supo que ya habían sido inventados.

Volvió a comenzar desde el principio. Estudiaba mañana y tarde, estudió muchos meses, y finalmente escribió en su diario:

«Bien, ahora estoy seguro de no equivocarme. Ahora soy un *inbestigador* en serio.»

—No me detendré por ello —se dijo el buen joven, que ya comenzaba a tener canas.

Estudió, estudió y estudió tanto que llegó a ser un *investigador* con todas las letras en su puesto, y así pudo inventar todo lo que quiso. Inventó un vehículo para viajar a la Luna, un tren que solo consumía un grano de arroz cada mil kilómetros, los zapatos que no se gastan nunca, y muchas otras cosas.

Pero el sistema de llegar a ser *investigadores* y científicos sin cometer errores no llegó a inventarlo ni siquiera él, y tal vez no lo invente nadie nunca.

En cambio era ahora un *inbestigador* con una pequeña falta. Inventó una nave que viajaba impulsada por pintura al pastel, costaba demasiado y coloreaba todo el mar.

G. RODARI, *El libro de los errores*

c) Responde a estas preguntas:

_ ¿Qué errores ortográficos hay en el texto? ¿Qué representan?

_ ¿Pudo esa persona llegar a ser investigador sin cometer errores en su trabajo?

_ ¿Es posible eso según el texto?

d) Piensa en las respuestas a estas preguntas y luego coméntalas con la clase.

_ ¿Cuál es la idea principal que quiere expresar Rodari? ¿Estás de acuerdo con ella?

_ ¿Se puede aplicar al aprendizaje de una lengua extranjera?

_ ¿Crees que se puede aprender de los errores? ¿Cómo?

13) a) Corrige estos errores

vi

El otro día veía a Alejandro.

Anoche iba al cine.

El domingo me levantaba bastante pronto.

que

Un amigo es una persona quien me acompaña en los momentos malos.

Los amigos son personas quienes saben escuchar.

Una amiga es una persona quien no me juzga ni me critica.

Llevaba

Cuando nos conocimos, llevé barba,

La última vez que te vi, estuviste muy morena.

Los zapatos rojos que llevabas fueron preciosos.

desde hace

Vivo en esta casa desde cinco años.

Estudio japonés desde dos años.

Estoy de vacaciones desde tres días.

estábamos

Cuando sonó el teléfono, estuvimos durmiendo.

Cuando llegamos, estuvieron cenando.

Cuando me llamaste, estuve duchándome.

b) Compara tus resultados con los de tu compañero.

_ Aquí hay un error. No se dice..., se dice...

(porque...)

_ Sí, es verdad.

_ Pues yo creo que está bien (porque...)

c) Escribe otras frases que te parezcan difíciles y pásaselas a tu compañero para que las corrija.

13 a) Corrige estos errores.

14 a) Redacta un texto explicando cómo conociste a una persona.

b) Intercambia tu texto con un compañero y corrige el que recibas.

c) Comenta los errores con tu compañero. ¿Estáis de acuerdo?

Conocí a mi mejor amiga en la universidad. Yo estaba....

Nuevo Ele, 25

Es para resaltar que la gramática se utiliza en la frase, excepto en la actividad de redactar un texto, en el cual el contexto es el discurso. Pero también, es para observar que en la actividad de producción textual no hay modelo previo que sirva de soporte, no se explicitan datos ("una persona" es demasiado impreciso) y, por último, no hay criterios para observar los errores. En realidad, es para preguntarse si el alumno que va a corregir tiene en claro qué clase de errores tiene que ver, y si él tiene los

conocimientos apropiados para determinarlos. Esto no quiere decir que la hetero-corrección no sea muy útil en el aula, sino que para utilizarla hay que manejar ciertos criterios que el docente debe explicitar de entrada.

5.2.3.2. FORMAS DE ENUNCIACIÓN

En cuanto al modo de enunciar las consignas, se puede decir que individualiza al aprendiente y lo tutea mediante el uso de la segunda persona de confianza, es decir, usa el “tú”. De esta manera, permite sobreentender que el trabajo en general será individual, menos en las actividades que especifica que son grupales a través de la marca de la segunda persona del plural “vosotros”. Pero vale decir que, en general, se trata de tareas individuales. En ambos casos, el sujeto que enuncia se ausenta del discurso y deja entrever que es el alumno quien debe “hacer”.

Por otra parte, la elección del “tú” como trato primordial hacia el alumno, puede leerse como una forma de individualizarlo, pero, a la vez, puede entenderse como una manera de marcar roles y distancia: el docente como guía, el alumno como el que debe completar las tareas con autonomía.

Para reforzar esta afirmación vale un ejemplo textual: la mayoría de las consignas son escuetas y con valor imperativo: *“Observa”, “Completa este texto con las formas verbales apropiadas”, “Expresa las mismas ideas de otra forma. Haz las transformaciones necesarias” (Nuevo Ele: 21).*

En los momentos en que quiere dirigirse al grupo, utiliza la segunda persona del plural: *“contad”, “escuchad” (Nuevo Ele: 22).* Estos verbos excluyen de alguna manera al docente y pretenden que el alumno sea autónomo, pues en los mismos enunciados especifican que deben aplicar estrategias de aprendizaje metacognitivas: *“comprobad si la información coincide con la vuestra” (N.E: 22)*

La modalidad de enunciación utilizada es la imperativa, con ella establece que el emisor tiene el saber y la autoridad para indicar al alumno lo que debe hacer, sin especificar los saberes o conocimientos previos que ellos posean. Esta forma de dirigirse al aprendiente indica a su vez la distancia que existe entre ambos.

En cuanto a la modalidad de enunciado que se presenta en las consignas, es la deóntica, ya que se priorizan los deberes del alumno en función de los saberes que debe adquirir. En ningún momento, se especifica que haya alguna obligación compartida o alguna actividad en la que participe un “nosotros”. De más está decir que esto también refleja una concepción de aprendizaje, pues al excluirse el propio sujeto de la actividad, presupone que él sabe y por eso, no hace, en tanto que es el otro quien hace porque no tiene el conocimiento de la segunda lengua.

El siguiente cuadro resume, entonces, las personas gramaticales utilizadas con sus correspondientes connotaciones:

Persona	Actividades	Connotación
Segunda de Confianza “Tú”	De vacío de información. De transformación de formas. De expresión escrita y oral De autoevaluación.	Produce individualización Del destinatario, que tiene la obligación de hacer. Al no Haber matizadores, suena a Orden.
Segunda del Plural “vosotros”	De expresión oral-grupal. De comprensión Auditiva. De vacío de información	El hablante se excluye del grupo. El alumno debe Responder a las tareas del docente y del libro

En fin, “Nuevo Ele” se caracteriza por el uso de la segunda persona, y borra al sujeto que enuncia. De esta manera, fija los roles que deben cumplir ambos participantes de la situación pedagógica y pone en juego una serie de estrategias para delimitarlos. Entre las mismas, se encuentran la reiteración de la misma persona gramatical a lo largo de toda la unidad (el “tú”), la utilización de los verbos en imperativo sin matizadores, y por último, la ausencia de otras modalidades de enunciación tales como la declarativa y la interrogativa que propicien el acercamiento con el interlocutor.

5.2. RESULTADOS

Del análisis de los tres textos se pueden predecir ciertos resultados, que tienen que ver precisamente con el tipo de actividades propuestas bajo un enfoque de enseñanza y por supuesto, atendiendo a un tipo de aprendiente.

Los resultados que se pueden alcanzar con el método de *¡Adelante!*, seguramente, serán distintos a los de *Prisma* y de *Nuevo Ele*, ya que al tratarse de niveles distintos, y de una secuenciación de contenidos diferente en cada caso, permiten llegar a distintos niveles de español y al desarrollo de distintas habilidades. Además, por estar destinados a distintos grupos, el enfoque y las actividades son diferentes, de igual manera, la temática que se desarrolla en cada manual.

En cuanto a *¡Adelante!*, se puede decir que los contenidos gramaticales son muy escasos y carecen de una descripción detallista acerca del uso, es más no se puede afirmar que los ejemplos de los verbos en presente sean abundantes. Quizás, se pueda argumentar que en el libro de ejercicios y en las guías didácticas se hallan actividades de refuerzo, pero, por lo pronto, no es pertinente esperar que el alumno afiance los usos con los casos que se presentan en el manual del alumno.

En relación a la gramática y las distintas habilidades, se espera que el sistema formal de verbos se asimile a partir de la expresión oral y la expresión escrita, esto deja de lado las otras dos habilidades que podrían reforzar los usos, pues el alumno a partir de escuchar o leer textos en los que aparezcan dichas formas, podría retener ciertas formas de uso. En este sentido, el input es bastante escaso, está claro que la intención es trabajar los contenidos esenciales para la comunicación, por eso, quizás, se trate de un input restringido.

Para reforzar esta explicación, es válido retomar lo que afirma Miguel L y Sans, N (1992) cuando exponen que es interesante plantear el abordaje de los verbos a partir de la interacción, atendiendo a los interlocutores, a las circunstancias y la intencionalidad, porque es la única forma de no encasillar al alumno con definiciones que luego no se condicen con los hechos de habla que se alejan precisamente de los hechos de lengua que pretenden explicarlos. Y, también vale aclarar que, en este caso, en la unidad no se atiende a estos consejos, por lo tanto, los resultados no serán del todo significativos.

Por otra parte, las actividades de vacío de información que se presentan requieren que el alumno haga una transferencia de información de un lugar a otro. Pero este tipo de consignas puede causar dificultades si no se brindan demasiadas aclaraciones para realizar las traslaciones. Éste es el caso de la actividad que se ofrece en el cuaderno de ejercitaciones, donde se enuncia:

*“Escribe los verbos en primera persona del singular para completar el texto”
(¡Adelante!: 33)*

Pero también, en el caso del manual principal, se ofrecen actividades de vacío que tratan que el alumno conjugue los verbos en presente para detectar su irregularidad y su uso adecuado. El tipo de consigna que se propone es hablar de los hábitos que se observan en las imágenes (ver página 49 de los anexos).

Entonces, los resultados que se observan con estas actividades muestran que el aprendiente necesitará usar la lengua para la decodificación de la información y para el traslado a otro formato, que no ofrece un contexto discursivo específico, por lo que al estudiante le costará relacionar estos ejemplos con las situaciones auténticas.

Además este tipo de actividades, generalmente, favorecería la selección de información relevante para el contexto, si éste estuviera realmente presente y si el input fuera comprensible. Ahora si este último no lo fuera, o no hubiera sido trabajado con anterioridad, los efectos serían nulos.

En este caso, en el texto que deben completar con los verbos (que aparece en el cuaderno de ejercitaciones) se observa un trabajo previo con el input (que se provee en la unidad del manual en el que se desarrollan todos los contenidos). Se supone que, lo que deben completar, es una rutina igual a la que brinda el manual principal, sin embargo, aquí el contexto está dado por los datos, en tanto que, en el otro caso, por la imagen.

Es decir que, se trabaja con la gramática explícita, ya que se ofrece el paradigma y no se le da al alumno la oportunidad de elaborar sus propias interpretaciones acerca de los verbos, entonces, no se construye desde los conocimientos gramaticales implícitos. Es cierto que se focaliza la forma, pero no se la relaciona con el significado, pues el objetivo es que detecten cuál es la irregularidad y en qué lugar encaja cada verbo.

Se observa, entonces, que el manual mantiene la separación de la forma con el significado, porque se le pide al estudiante que relacione ciertos verbos en un contexto discursivo que está condicionado por ciertos marcadores temporales (que, de hecho, no se explicitan). Sin embargo, no hay un trabajo previo de relación forma – significado en una circunstancia comunicativa que pueda servir de soporte a la actividad de completar con los verbos.

En la secuencia, se pide que el alumno conjugue los verbos, y luego, que complete. Este salto entre una actividad del tipo mecanicista, tal como la conjugación, y una de tipo discursivo (la de producción y la de vacío de información), no serán del todo significativas, justamente, porque se hace una descripción de las formas gramaticales y se espera que con ellas se haga un uso correcto.

En cuanto a los resultados obtenidos en el libro donde se desarrollan los temas principales, se puede decir que no serán mucho mejores, pues se sigue conservando el enfoque del libro de ejercicios. Sin embargo, en este caso el formato hace el trabajo más entretenido y significativo porque existe un soporte visual que brinda un contexto. De igual manera que en el otro texto, aquí se trata de observar y reconstruir una rutina, conjugando los verbos en presente del indicativo.

Por tratarse de una actividad repetitiva y mecanicista, deja de lado la interacción grupal y la circunstancia del alumno, entonces, dificultará el posterior uso de dichos verbos, ya que no se encuentran en un contexto auténtico. Como el objetivo sigue siendo que el aprendiente observe e incorpore las formas irregulares, la mayoría de los verbos seleccionados se condicen con esa función y se reduce la posibilidad de jugar con los sentidos, ya que están más apegados a la forma.

En síntesis, los resultados de este trabajo no serán óptimos, porque al faltarle al alumno el input necesario para reconstruir las situaciones y adecuar sus textos a las mismas, se logra un mero aprendizaje de la forma descontextualizado. Además, como el enfoque es más de tipo estructural porque el objetivo es centrarse en la forma y en las irregularidades, no se logra desarrollar la competencia comunicativa, ya que no logra integrar las distintas subcompetencias que la conforman.

Así, no hay trabajo con la competencia discursiva, es decir que no se muestra el proceso de composición de un texto a partir de los conocimientos lingüísticos y

gramaticales. Tampoco se pone en juego la competencia textual, que toma como eje al texto, la unidad comunicativa esencial que es producto de la actividad verbal. Por último, no se integran las competencias culturales para la producción del texto, ya que en el texto se proponen ciertos hábitos y no deja lugar a otro tipo de eventos que formen parte de la rutina del alumno.

Aunque se podrá objetar que el docente tiene la libertad de incorporar todo aquello que responda a un interés comunicativo, la mirada del manual sigue siendo de tipo descriptivo. Es más, se puede aseverar que en el mismo no subyace el enfoque comunicativo como paradigma dominante, por lo cual la competencia comunicativa no tiene de dónde fortalecerse, ni mucho menos, de dónde construirse.

Entonces, las causas de que estos contenidos no sean significativos, y por lo tanto, no contribuyan al desarrollo de la comunicación es que no se toma a la gramática como una herramienta que la propicia. Además, la misma en la vida real, se relaciona con las distintas habilidades como leer, escribir, hablar y escuchar, y aquí, se trabaja solamente con dos de ellas. Para corroborar esto, es necesario observar que en el cuaderno de ejercitaciones y en el manual se trabaja como habilidad esencial la escritura y la lectura. Es decir que quedan excluidas en el trabajo gramatical, la oralidad y la comprensión auditiva, dos habilidades que se pueden dar en el contexto real de los alumnos.

En el segundo texto, Prisma, a diferencia de *¡Adelante!*, desarrolla mucho más los contenidos gramaticales y contiene ejercicios de refuerzo, además, permite que dichos contenidos se apliquen en las distintas habilidades, expresión escrita, expresión oral, comprensión escrita y auditiva. Por otra parte, al aplicarse un método que va del uso a la teoría, y por tratarse fundamentalmente, del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, intenta generar la reflexión por parte del alumno, pues él mismo realiza la metacognición y monitorea sus conocimientos.

Así, se realiza un trabajo de integración entre los diversos contenidos. Para comprobarlo, se observa que el paradigma de los verbos irregulares en pretérito indefinido se encuentran en relación a los marcadores temporales. Esto implica que hay una relación entre los elementos del sistema que ayuda a que la gramática no se vea simplemente como normativa, sino que se observa su adecuación en un

determinado contexto. Es por eso que los resultados de este método están en consonancia con el enfoque comunicativo, porque se trata de una gramática en uso.

Asimismo, esto hace no sólo que se relacionen los marcadores temporales con el imperfecto, el indefinido y el pretérito perfecto, sino que ejercita a los alumnos en casos que tienen en cuenta la lengua real. Si bien toma géneros escritos como lo son la historieta⁵ y la biografía, también incursiona en la conversación formal, lo que les permitirá a los alumnos observar y analizar los distintos usos.

Es para resaltar que en este caso, el aprendiente no se encontraría en la dificultad de comprender el sentido diferencial de ciertas expresiones orales, en las que el pretérito perfecto es un indicio de una acción reciente; el indefinido, de acción terminada; y, el imperfecto, una acción en proceso. El estudiante soluciona dicha dificultad al moverse en distintos contextos y diferentes géneros discursivos, desde los más complejos hasta los más simples.

Por otra parte, al trabajar desde la enseñanza mediante tareas, se garantiza que los contenidos se vayan integrando. Así, en las tareas de razonamiento por las cuales los alumnos obtienen una nueva información a partir de la información dada, mediante la inferencia o la inducción, y en las tareas de vacío de información, en las que se integran contenidos léxicos, contextuales y gramaticales para lograr la adecuación discursiva, el aprendiente comienza a utilizar la competencia comunicativa.

Como resultado, se puede obtener que los alumnos aprendan a seleccionar información relevante de acuerdo a cada contexto, y también puedan valerse de la corrección al realizar la transferencia. Pero además, se desarrollan las habilidades de comprensión y expresión –sean orales o escritas-, pues el aprendiente tiene que dar cuenta de cómo ha procesado la información, qué ha entendido y qué estrategias ha utilizado para lograrlo, así como también, debe reflexionar sobre por qué cree que estas formas gramaticales, en este caso los verbos, se adecuan en dicho contexto.

Otra cuestión que se relaciona con esto, es el trato que recibe el aprendiente. Es interesante observar cómo en el manual se alterna el uso de la primera persona del plural para recordar los contenidos revisados con la segunda persona. Pero, la diferencia esencial con respecto a otros manuales en que también se utilizan dichas

⁵ Se dice en este apartado que la historieta es formal por el hecho de usar un registro escrito, pero está claro que aún dentro de la misma escritura es más informal que otros textos.

formas de enunciación es que, en este caso, la modalidad imperativa se encuentra suavizada por lo que se espera la cooperación del alumno.

Obsérvese el contraste de formas para corroborar lo dicho:

“Ahora, ya puedes escribir tu autobiografía, no olvides incluir todos los datos que tengas en tu currículum” (Prisma: 65).

“Ahora escribe cómo se conocieron esas dos personas. Haz los cambios necesarios” (Nuevo Ele: 22).

De esta manera, se pone en evidencia una imagen totalmente distinta del interlocutor, mientras que, por el lado de *Prisma*, se apela a un aprendiente que coopera con el docente y que posee autonomía, del otro lado, se apega más a las formas tradicionales de trato, en las que el docente o el manual tienen el control.

Por otra parte, el tipo de actividades que se presentan en *Prisma* son las de vacío de información, las de concienciación gramatical, las de reconocimiento y reescritura utilizando las formas verbales adecuadas al género discursivo. Además, se cuenta con actividades parcialmente contextualizadas, de manera tal que el alumno pueda leer los implícitos y hacer suposiciones. Esta amplia propuesta de actividades propicia que el aprendiente desarrolle sus habilidades atendiendo a los diversos elementos que necesita para poder comunicarse.

Así, el alumno puede completar el sentido y comprender los usos de las formas lingüísticas y gramaticales (este tipo de tareas se encuentra en las actividades relacionadas con los conectores temporales y en la historieta). Por otra parte, para terminar la unidad se propone un apartado de autoevaluación al final de la lección que favorece la revisión de los contenidos gramaticales y aplica las estrategias de aprendizaje, como las cognitivas y metacognitivas, a partir de las cuales el alumno puede analizar qué dificultades se le han presentado y qué es lo que ha asimilado. Las primeras, las cognitivas, propician la generalización de las reglas gramaticales del pasado, fomentan el análisis y el razonamiento para poder construir la regla. En tanto que, las segundas, favorecen la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y la evaluación del aprendizaje a partir de los errores que se han cometido en las tareas de autoevaluación.

En cuanto al último texto, Nuevo Ele, se observa que el suministro de "reglas" de naturaleza operativa que tienen como objetivo autorizar la extensión del conocimiento adquirido a las necesidades de expresión del alumno, no resultan del todo significativas por estar demasiado simplificadas. La gramática, aquí, se trabaja de manera implícita pues no se ofrece el paradigma de los verbos en indefinido y en imperfecto, ya que es el propio alumno el que debe analizar los usos y luego, aplicarlos a un contexto determinado.

Sin embargo, la intención de potenciar las necesidades expresivas del alumno se ven obstaculizadas por la falta de una tarea integradora que propicie una determinada circunstancia comunicativa, en la cual el aprendiente deba relacionar todos los conocimientos vistos en la unidad. La fragmentación de las actividades produce que el estudiante "entienda", pero coloque dicha información en esquemas mentales diferenciados. Esto quiere decir que, por un lado, incorpore el léxico; por el otro, los verbos en imperfecto y en indefinido; luego, los modos de expresar causa y después, los contenidos culturales.

Si bien hay un intento por ofrecer un tipo de actividad integradora en el final de la unidad, resulta escaso porque sigue respondiendo a la misma estructura de la unidad, a un trabajo individual, fragmentado y organizado de acuerdo a los distintos temas. Por más que trabaja con estrategias de aprendizaje metacognitivas, sigue saltando de un contenido a otro y no procura que el alumno realice una actividad de integración de conocimientos.

Por otra parte, la presencia de explicaciones demasiado estructuradas y simplistas, como en este caso de los imperfectos de "estar", puede provocar una distorsión de los usos, porque en algunos contextos dudosos, el alumno resolverá el asunto de acuerdo a lo aprendido y quizás, es posible que en ese lugar, lo adecuado sea la otra forma verbal. Así, el encasillamiento del imperfecto en "*el que permite describir la situación*" y del indefinido como "*la acción*", garantiza que se explique esos usos que propone el manual, pero no otros que ofrece la vida real.

En referencia a las actividades, se puede agregar que trabaja con actividades parcialmente contextualizadas, ya que no siempre ofrece textos que sirvan como soporte a los contenidos gramaticales. En otras palabras, en muchas ocasiones ofrece

frases que deben ser completadas de acuerdo al input que maneja el usuario, a su experiencia personal y teniendo en cuenta la adecuación en el discurso.

Asimismo, aparecen actividades de reconocimiento en las que se deben asociar las acciones a las imágenes, de esta forma el aprendiente puede descubrir él mismo cuál es el significado del verbo y puede contrastarlo con el de su primera lengua. Esta forma de trabajo remite al método inductivo, en el que el aprendizaje se da por la experiencia, el contacto con las nuevas formas a partir de su uso, y luego, se llega a las conclusiones y los conceptos. De esta forma, los efectos esperados son más productivos pues el alumno se pone en contacto con los verbos en funcionamiento y razona acerca de su valor comunicativo.

Como se enunciaba anteriormente, entonces, en este texto se trabaja la gramática de manera implícita para evitar que los conceptos gramaticales sean un obstáculo en el proceso de aprendizaje. No obstante, por perseguir ese fin, las explicaciones utilizadas terminan siendo demasiado simplistas. Por ello, muchas veces se convierten en un obstáculo porque el alumno no posee dichos saberes en su primera lengua y, cuando se pone en contacto con la segunda lengua, debe hacer el doble esfuerzo de adquirir los contenidos gramaticales y ponerlos en funcionamiento en distintas situaciones comunicativas. Además, puede aprender los usos de manera errónea y eso lo arrastrará por un largo tiempo, hasta que tome conciencia de la gramática en contexto.

Un punto que quizás hace falta aclarar es que en este manual no se incorporan demasiadas actividades de refuerzo. Como casi todas las actividades apuntan a la comprensión auditiva y la expresión oral y escrita, se pretende que el aprendiente aplique los conocimientos gramaticales en estas destrezas, pero no se vuelve insistentemente como en *Prisma*, a los distintos usos de las proposiciones causales y las formas del indefinido y del imperfecto.

Para terminar la unidad, se utilizan estrategias de aprendizaje que hacen hincapié en aprender de los errores. En dicha propuesta, se apela a la comprensión lectora y se utiliza la coevaluación como forma de evaluar la lectura realizada y los aprendizajes adquiridos en la unidad. La gramática en este apartado final aparece resaltada y se aplica en situaciones que aluden al propio proceso de aprendizaje. Esta forma de evaluar al final de la lección trata de reforzar los saberes adquiridos, y sobre todo procura que se apliquen en un nuevo contexto que tiene que ver con la experiencia

personal de aprendizaje. Sin embargo, aún le falta un enfoque integrador que trabaje la gramática, y en especial, los verbos en imperfecto e indefinido como parte constitutiva del texto.

Lo acertado de este apartado final es que intenta tomar el error como parte del proceso de evaluación, entonces, cambia la dinámica de la corrección para que el alumno también pueda participar de la misma. En este apartado final, la hetero-corrección cumple un rol fundamental porque al cambiar el destinatario de la actividad, el aprendiente compone el texto propuesto teniendo en cuenta “otras competencias”. Entonces se puede decir que los estudiantes están más motivados en el trabajo.

En cuanto a las modalidades de enunciación utilizadas que marcan la relación entre hablante y oyente, predomina la forma del imperativo, lo que señala una distancia entre ambos interlocutores. El primero, es quien tiene el saber y la autoridad, en tanto que, el segundo, depende de aquél. Si bien en la relación pedagógica, ésta es la forma de trato más común, se observa que en los casos en los que se suaviza la orden, los resultados pueden ser más alentadores. Aquí, no sólo se trata de una expresión escueta y parca, desprovista de atenuantes y consejos, sino que también, desecha los posibles conocimientos adquiridos por parte del alumno (al menos no los deja como presupuestos).

Entonces, a partir de este trato entre interlocutores produce un alejamiento y una individualización del alumno, que remite a un “sujeto vacío”, que tiene la obligación de “cooperar” y no el “deseo”. Los resultados que se pueden obtener a partir de este trato, son los que se producían en los libros tradicionales, un docente que no prioriza los intereses de sus alumnos y un estudiante al cual le falta motivación.

En fin, a partir de la disposición de las actividades, del punto de vista desde el cual se aborda la gramática, y el tipo (implícita o explícita), se generan ciertos resultados. En este caso en particular, la reflexión gramatical que se propone no alcanzará a consolidar los conocimientos necesarios para la comunicación, ya que no hay un desarrollo intensivo por tareas que vaya integrando todos los saberes. Al prevalecer la fragmentación de contenidos, por más que haya un intento por unificar todo al final en las actividades de autoevaluación, la producción en contexto sigue siendo un punto pendiente.

7. CONCLUSIONES

En este análisis se observa no sólo la variedad de propuestas, sino que también se evidencian los distintos métodos para trabajar el input y la forma gramatical. Si bien la selección de contenidos no se corresponde absolutamente, pues en un caso se trabaja sobre los verbos irregulares y en el otro sobre las formas del pretérito, es posible advertir posturas diversas en el enfoque mediante el cual se abordan los contenidos.

Por otra parte, la recurrencia a autores ya prestigiosos en el tema como Matte Bon, Brucart, Castañeda, Miguel N. Sans y Baralo, aportan una serie de conceptos importantes que permiten entender que siempre el trabajo con la gramática necesita de un contexto. Además, desde la perspectiva de estos autores, como es el alumno el que construye sus conocimientos, necesita darle significatividad a los saberes, y para ello, en el caso de la gramática se precisa “romper el cascarón”, y comenzar a pensarla como parte de cada producción cotidiana en la que se construyen textos.

Una de estas diferencias que se manifiestan en los manuales, y quizá la más importante, es en cuanto al tipo de actividades que se ofrecen. En el caso del primer texto analizado, *¡Adelante!*, no se ofrece un contexto que permita reponer los significados, no hay un soporte textual en el cual se adviertan los distintos usos y por lo tanto, los componentes gramaticales carecen de significatividad, por no estar inmersos en un contexto comunicativo. Además, en el texto se ofrecen actividades que trabajan la gramática como un contenido que necesita ser descrito, entonces, no se intenta que el aprendiente reflexione sobre la forma.

Por todo esto, el alumno sólo aprenderá a “nombrar” los verbos, a determinar su irregularidad, pero en un contexto auténtico tendrá grandes dificultades para comprender tales formas, y más aún, para “expresarse espontáneamente con las mismas”. La causa no es solamente el enfoque desde el cual se plantean, o la ausencia de contexto, sino que también se convierte en un obstáculo la falta de actividades de refuerzo en las que pueda realizar tareas de concienciación gramatical, utilizando diversas estrategias tales como las cognitivas, las metacognitivas o las comunicativas.

Esto no quiere decir precisamente que deban darse una batería de ejercicios memorísticos de corte conductista, en las que sólo se trabajen de manera automática

con los regímenes verbales. Pero, es posible pensar que al ofrecer un mayor input, se enriquecerá ampliamente el output del alumno, pues tendrá opciones para poder manejarse en distintas situaciones comunicativas.

Las consecuencias directas de esta postura y de este abordaje es que no se puede esperar el desarrollo de la competencia comunicativa, ni menos aún el de las subcompetencias, especialmente la discursiva y la textual, si no se ofrecen múltiples situaciones de aprendizaje en las que se pongan en juego la interrelación de los saberes gramaticales, los lingüísticos y los textuales. Vale decir que, al no haber trabajo sobre dichas competencias, el alumno no las adquirirá y obtendrá un conocimiento parcializado.

Esta propuesta además cuenta con el uso de modalidades de enunciación del tipo imperativas directas, y con el uso de actos de habla del mismo tipo, por tal razón, se genera una cierta distancia entre los interlocutores de la situación comunicativa. Además, en dicho trato subyace una concepción de aprendizaje que concuerda perfectamente con el tipo de actividades propuestas. Desde el momento en que el sujeto que enuncia declara su saber y lo impone, y no propone la construcción conjunta, adhiere a una determinada concepción de aprendizaje: la de corte conductista. De esta manera, las marcas enunciativas ponen en evidencia también un modo de construcción del conocimiento: a partir de la estructuración gramatical que ofrece el paradigma completo.

En el caso de Prisma, se trata del manual que ofrece el mayor número de actividades, está organizado en base a la enseñanza mediante tareas por lo que los componentes gramaticales, es decir los verbos en imperfecto, en indefinido y en perfecto simple, son parte de un eje integrador. Aquí, la propuesta es realmente interesante porque el alumno cuenta con herramientas para aprehender los conocimientos en vistas a la comunicación.

Asimismo, se genera un trato entre el sujeto que enuncia y el alumno que rompe la distancia generada por el uso de la modalidad imperativa. La presencia de actos tales como el consejo y el pedido, atenúan la modalidad y logran que el alumno coopere, se motive y tenga deseos de aprender. Este aspecto es el que marca también la diferencia con respecto a las otras dos propuestas, que mantienen como modalidad predominante la imperativa, y no logran el acercamiento con el estudiante.

En este caso, la propuesta gira en torno a la gramática implícita porque, si bien desarrolla las formas verbales, primero las pone en juego a partir del uso, y luego propone la reflexión sobre las mismas. Además considera a las mismas en relación a su significado contextual y discursivo, como parte de un todo: el texto. Entonces, los beneficios de trabajar la gramática implícita, entendida ésta como parte de la naturaleza inconsciente del aprendiente que trae un conjunto de frases-fórmulas y reglas intuitivas, serán que el alumno realice un aprendizaje más significativo porque está construyendo a partir de lo que trae. Por otra parte, esto no imposibilita que también se aprovechen estos conocimientos implícitos a partir de la fijación en otro tipo de actividades: tales como las lúdicas.

Por otra parte, cuando el conocimiento se vuelve explícito puede transformarse en implícito, pues a medida que se realizan ejercitaciones contextualizadas, ligadas a oportunidades naturales de comunicación, se van incorporando dichas formas al conocimiento gramatical implícito. De esta manera, se aúnan ambas perspectivas para hacer más rica la propuesta.

Por lo tanto, los resultados de este trabajo con ambas gramáticas son sumamente beneficiosos. El hecho es que al incorporar los usos y el significado de las distintas formas verbales, el aprendiente cuenta con herramientas para poder construir los textos adecuadamente. Por otra parte, puede atender además al género discursivo, a los conocimientos culturales y al componente léxico.

Otro punto de interés que posee Prisma es la integración de las unidades en tareas finales que propician la puesta en escena de las diversas competencias del alumno. Así, se promueven no sólo el uso de estrategias metacognitivas que permiten evaluar el aprendizaje obtenido, sino que también propician las estrategias sociales y el trabajo en grupos cooperativos, en los cuales los aprendientes colaboran en el aprendizaje del grupo.

Se puede concluir entonces, que en este manual, sí hay un desarrollo de la competencia comunicativa, pues el desarrollo de las distintas habilidades y la integración de las formas verbales en las mismas, genera una “gramática pedagógica” que apunta a la significatividad de la forma en el contexto de uso.

En tanto que, en Nuevo Ele, se ofrecen actividades que no están totalmente contextualizadas, y además a esto hay que sumarle que está bastante fragmentado, por lo que, se espera que el alumno no pueda integrar posteriormente en la comunicación cotidiana estos conocimientos. Sin embargo, la ventaja de este texto con respecto a ¡Adelante! es que ofrece una actividad de integración, por lo que pone en funcionamiento las estrategias metacognitivas de revisión de errores.

Por último, de este texto se puede rescatar que sirve como soporte para la realización de diversas tareas. Es decir que hay una relación indirecta o de referencia entre el manual, la tarea y el profesor. Es, precisamente, éste quien puede usar como soporte de su clase los textos ofrecidos por Nuevo Ele, y luego, complementar con tareas integradoras y auténticas, para que los resultados sean óptimos.

En este caso, el uso de las modalidades de enunciación coincide plenamente con el primer caso, con ¡Adelante!, pues se utiliza la modalidad imperativa, que propicia el distanciamiento entre los interlocutores, no sólo por los conocimientos sino también por los roles que ocupan cada uno. Este mecanismo enunciativo, a la vez, concuerda con la teoría del aprendizaje que subyace en el texto. Se trata de una teoría que se encuentra a medio camino entre el conductismo y el enfoque comunicativo, ya que no es capaz de dar respuestas a las diversas habilidades y a la integración de saberes y destrezas, pero tampoco sigue un corte netamente repetitivo y memorístico.

Esta afirmación se sostiene debido al tipo de ejercitaciones o tareas que se proponen, que no dejan de ser funcionales, y que intentan, pero no logra la unificación de los conocimientos en una tarea final integradora. Para que esto se produzca, es necesario la interrelación gradual entre los saberes y habilidades en las distintas ejercitaciones, y, este hecho no se efectúa realmente.

En fin, en las tres propuestas nos encontramos ante una diversidad de opciones: ante una falta de contexto, la presencia parcial del mismo o bien la contextualización total de las actividades. Por todo esto, es posible pensar que los resultados obtenidos en los tres casos, serán bien diferentes.

Entonces, la gran pregunta que surge es, por qué, en el caso de los alumnos inmigrantes, se ofrece una selección de contenidos y actividades tan escuetas y más bien pobres, y en los otros dos casos, se propone una visión un poco más completa.

¿Existirá alguna imagen previa acerca de los mismos y de lo que se supone que ellos deben hacer con el lenguaje, o es simplemente un criterio distinto?

Las posibles respuestas serían que se trabaja con una imagen de destinatario que condiciona la selección de contenidos. Ahora bien, ¿es pertinente hacer este tipo de presuposiciones?.

Asimismo, es importante aclarar que en general, siempre hay un punto de vista que acota el objeto, y en este caso sucede esto, la perspectiva del sujeto que enuncia, recorta y adapta el saber de acuerdo al destinatario que tiene en mente.

Por último, como se aclaró en la introducción, este análisis no pretende criticar, sino simplemente entender, para poder rescatar las propuestas valiosas y tratar de ajustar aquellas que a la mirada del investigador no resultan tan interesantes porque muestran alguna que otra falencia.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBOGRAFÍA

¡Adelante!. Método de español para alumnos inmigrantes de enseñanza secundaria. Edit. Edinumen. Pp 33-49

Alonso, R. (2004) : “*Procesamiento de input y actividades gramaticales*”, en RedEle, número 0.

Baralo, Marta (2004) : “*Psicolingüística y gramática aplicadas a la enseñanza del español/ LE*”, en RedEle, número 0.

Bruckart, J.M (2005): “*La gramática en Ele y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias*”, en RedEle, número 3

Castañeda, A (2004): “*Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español LE*”, en RedEle, número 0.

Fernández López, M. C (2000): “*Principios y criterios de análisis de materiales*”. Universidad de Alcalá. Pp 716-717

Lorenzo, Francisco (2004): “*Atención a la forma y atención al significado. Implicaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia gramatical en el aula de español como lengua extranjera.*” En “*La competencia comunicativa e el aprendizaje del español como lengua extranjera*”, Universidad Pablo de Olavide.

Lozano Antolín, Jesús Gustavo (2006): *¡CÓMO HEMOS CAMBIADO! Formación y uso del pretérito imperfecto en español.*, en RedEle, número 7.

Matte Bon, F (1987): “*La gramática en un enfoque comunicativo*”, en *Actas de las Jornadas Internacionales de Didáctica del español como LE.*

Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. Secretaría General Técnica del MECD. Subdivisión General de Información y Publicaciones, y Grupo Anaya, S.A. Consejo Europa. Pp 26-32.

Martinez Baztan, A (1994): “*Análisis transversal del uso de los tiempos indefinidos/imperfecto por estudiantes holandeses del español L2*”. En *Revista hispánica de los Países Bajos. Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda*, Universidad de Utrecht.

Nuevo Ele. Nivel Intermedio. Editorial SM. Pp 61-70

Prisma. Nivel A2. Continúa. Editorial Edinumen. Pp. .21-25.

Raúl Ruiz, Cecilia y Guijarro Ojeda, J.R (2005): “*Análisis contrastivo inglés-español: morfología, funcionalidad y semántica del imperfecto y del pretérito para estudiantes de español lengua extranjera*”, en RedEle, número 4.

Zanon, J y otros (1999): “*La enseñanza de español mediante tareas*”, Serie estudios, Edinumen.