La enseñanza del pretérito indefinido y el imperfecto españoles en ELE.

Un modelo didáctico para el bachillerato sueco.

Fernando López Serrano

LUND
UNIVERSITY

Organization LUND UNIVERSITY	Document name	
	Date of issue	
Author(s)	Sponsoring organization	
Title and subtitle		
Abstract		
Key words		
Classification system and/or index terms (if any)		
Supplementary bibliographical information		Language
ISSN and key title		ISBN
Recipient's notes	Number of pages	Price
	Security classification	

Signature _____ Date _____

La enseñanza del pretérito indefinido y el imperfecto españoles en ELE.

Un modelo didáctico para el bachillerato sueco.

Fernando López Serrano

LUND
UNIVERSITY

Copyright © Fernando López Serrano

Språk- och litteraturcentrum
Spanska
ISBN xxx-xx-xx-x
ISSN xxx-xx-xx-

Printed in Sweden by Media-Tryck, Lund University
Lund 2013

“La pedagogía tiene mucho más de arte que de ciencia”

Fernando Savater

Índice

1 Introducción 1
1.1 Presentación de los objetos de estudio 4
1.2 Trasfondo y propósito del trabajo 5
1.3 Preguntas de investigación e hipótesis de trabajo 7
2 El contexto escolar sueco 8
2.1 Un poco de historia 9
2.2 Los últimos veinte años 9
2.2.1 Marco social y cultural 10
2.2.2 Marco administrativo y legal 11
2.2.3 El profesor de español y su circunstancia 14
2.2.4 Los estudiantes de español 17
2.2.5 El nivel 3 de español como lengua extranjera 20
3 Marco Teórico 23
3.1 La enseñanza y el aprendizaje 24
3.1.1 Enfoque, método y procedimiento 25
3.2 Principales métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras 26
3.2.1 El método tradicional gramatical 26
3.2.2 El método natural o directo 27
3.2.3 Métodos de base estructuralista 29
3.2.4 Métodos de base comunicativa 30
3.2.5 Resumen 32
3.3 El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras 33
3.4 El problema del indefinido y el imperfecto españoles 40
3.4.1 Acerca del sistema verbal español 40
3.4.2 El problema del indefinido y el imperfecto en ELE 42
3.4.3 La enseñanza y aprendizaje del dúo indefinido/imperfecto en Suecia 45
4 Datos del estudio en las aulas 53
4.1 Diseño y método del estudio en las aulas 53
4.2 Perfil de los profesores participantes en el estudio 54
4.3 Perfil de las escuelas 55
4.4 Perfil de los grupos experimentales y de control 56
4.4.1 El grupo experimental 1 (grex1) 57
4.4.2 El grupo de control 1 (grol1) 59

4.4.3 El grupo experimental 2 (grex2) 59
4.4.4 El grupo de control 2 (grol2) 60
4.5 Periodo del experimento y diseño de las pruebas 60
4.5.1 Las pruebas del estudio 62

5 Nuestro modelo didáctico basado en la interfaz PPP y la gramática cognitiva 64
5.1 Fundamentación teórica de nuestro modelo 64
5.1.1 La interfaz PPP 65
5.1.2 El input comprensible y el discurso del profesor 66
5.1.3 Focus on Forms y Focus on Form 67
5.1.4 La corrección explicativa (corrective feedback) 69
5.1.5 La interacción en la clase 72
5.1.6 La gramática cognitiva en la clase de ELE 72
5.2 Elementos constituyentes del método experimental 74
5.2.1 Elementos diferenciadores entre el método experimental y el de los grupos de control 82
5.2.2 Elementos descartados en la metodología experimental, pero empleados en el GROL 84
5.3 Aplicación práctica de la metodología experimental 86
5.3.1 Las diez clases del método experimental 86
5.3.2 Resumen sobre los elementos y los contenidos de la metodología experimental 98

6 Resultados del estudio 102
6.1 Exposición de los resultados 102
6.1.1 Prueba de conocimientos previos 102
6.1.2 Prueba de conocimientos a corto plazo 105
6.1.3 Prueba de conocimientos a largo plazo 108
6.1.4 Progresión de los grupos estudiados 110
6.2 Resumen y discusión de los resultados 111
6.3 Resultados de la evaluación de los alumnos 115
6.4 Posibles implicaciones didácticas 122

7 Conclusiones 125

Bibliografía 128

Apéndices 136
Apéndice 1. Material empleado en la metodología experimental 136
Apéndice 2. Pruebas empleadas en el estudio 164

1 Introducción

El idioma español es desde hace casi una década la lengua extranjera más estudiada en el sistema escolar sueco después del inglés. A pesar de este reciente y rápido ascenso de la materia en lo referente a popularidad, número de alumnos y profesores, materiales escolares, jornadas de conferencias especializadas y creación de departamentos universitarios y otras instituciones educativas –como el Instituto Cervantes de Estocolmo– tanto suecas como foráneas, salta a la vista la carencia de publicaciones científicas relativas a la problemática de la didáctica del español como lengua extranjera en Suecia. Algunas publicaciones han visto la luz (Álvarez & Albanesi 2004, Skolverket 2005, 2013, Riis & Francia 2013) acerca de la temática general del español como materia escolar dentro del sistema escolar sueco, o de la situación del profesorado de español en relación con el resto del cuerpo docente en los diferentes niveles escolares, pero ninguna estudio en profundidad o investigación –más allá del nivel de tesina para la obtención de un grado universitario– ha sido publicado en relación con la práctica metodológica del profesor dentro del aula y los resultados que dicha praxis puede obtener y, lo que nos parece más importante, la relación que puede existir entre la metodología empleada por el profesor y los resultados alcanzados por sus alumnos. En este sentido nuestra presente investigación tiene un carácter pionero, pues engloba tanto un debate teórico acerca de las diferentes metodologías aplicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras, como la presentación de los resultados de un estudio de campo, realizado en dos escuelas suecas, centrado en el análisis de la metodología didáctica de cuatro profesores y los resultados de sus más de cien alumnos a lo largo de un curso académico. El ámbito específico de esta investigación es la metodología empleada para tratar problemas de índole gramatical, es decir, la didáctica de la gramática española en las aulas suecas de bachillerato. El estudio de campo se ha centrado exclusivamente en la problemática que generan los tiempos del pretérito indefinido y el imperfecto españoles a los alumnos de primer año de bachillerato, ya que es el primer escollo gramatical de cierta importancia con el que los hablantes suecos suelen tener probadas dificultades en su periodo de aprendizaje.

¿Existe un Santo Grial para triunfar como profesor de español como lengua extranjera en la escuela sueca? ¿Un método a prueba de fallos que garantice el progreso de nuestros estudiantes? La respuesta es no, o al menos, no a día de hoy. Y si existiese uno y ya hubiese sido descubierto –como el profesor A. Sánchez (2009) comenta con ironía– probablemente ya lo habríamos olvidado y cambiado por otro que nos hiciera sentir más modernos y acordes con los nuevos tiempos, pues la necesidad de cambios del ser humano –en especial del profesor– es tal que aproximadamente cada década

aparece una nueva metodología que promete mejorar –cuando no revolucionar– la anterior, que ya se ve como desfasada e insuficiente para las nuevas exigencias de la enseñanza de lenguas extranjeras. En las páginas siguientes el lector encontrará los resultados de un estudio de campo en el que puede verse una comparación entre metodologías y grados de dominio lingüístico aplicados a una problemática gramatical concreta en el curso escolar llamado *spanska 3*, que corresponde a un nivel europeo A2.

La presente tesis[1] abarca ámbitos teóricos y prácticos de diversa índole, podría decirse en ese sentido que se trata de un estudio multidisciplinar, por lo cual consideramos necesario comenzar nuestro trabajo con una serie de definiciones que nos servirán de referencia a lo largo de las siguientes páginas. Nuestro estudio se mueve entre tres principales disciplinas científicas o áreas de conocimiento: la lingüística contrastiva (entre los idiomas español y sueco), la lingüística aplicada[2], y la didáctica de lenguas extranjeras[3].

Por **lingüística contrastiva** entendemos el estudio de los mecanismos internos de una lengua en comparación con otra u otras[4]. Por definición se engloban dentro de la lingüística contrastiva, por lo tanto, al menos dos lenguas; en nuestro caso, el español y el sueco. Nuestro estudio se centrará en los mecanismos internos de uso de los pretéritos indefinido e imperfecto españoles y los va a contrastar con las estructuras semánticas equivalentes dentro de la lengua sueca.

Dentro del vasto campo de la **lingüística aplicada**, nuestra investigación se limita exclusivamente al ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto escolar en el que los aprendices no viven en un entorno en el que la

---

1 Este escrito es uno de los frutos del trabajo realizado dentro de la escuela de investigación para la didáctica del español en la Universidad de Lund. Escuela nacida en el otoño de 2012 y cuyo principal objetivo es contribuir mediante trabajos de investigación a la mejora de la didáctica de la lengua española en Suecia.

2 Entendida como ”Rama de los estudios lingüísticos que se ocupa de los problemas que el lenguaje plantea como medio de relación social, especialmente de los que se refieren a la enseñanza de idiomas”, según la define la Real Academia Española (RAE) en su diccionario.

3 A pesar de que el término que parece imponerse actualmente en ámbitos académicos para referirse a la enseñanza de lenguas extranjeras es el de ”enseñanza/didáctica de segundas lenguas”, en inglés ”second language learning/acquisition, SLA”, nosotros consideramos esto un mal uso del término ”segundas lenguas” en el contexto escolar sueco, ya que para la gran mayoría de los estudiantes el español es la tercera o la cuarta lengua que aprenden, pues el inglés es realmente la segunda aprendida en la escuela por todos aquellos que no la tienen como lengua materna. En una ciudad como Malmö, donde cerca del 50% de la población es de origen no sueco, el español es la cuarta lengua para muchos de los jóvenes escolares.

4 Para una definición y descripción más detallada de lo que se entiende por lingüística contrastiva en relación con la didáctica de idiomas véase el artículo de Piñel & Moreno 1994.

lengua meta es vehicular fuera de las aulas. Esta es una diferencia básica y crucial que debería advertirse desde el primer momento en el que nos referimos a la enseñanza y/o aprendizaje de lenguas extranjeras. Evidentemente el entorno exterior en el que se mueve el aprendiz influye de muchas y decisivas maneras en el proceso de su aprendizaje. Desde el simple hecho de la cantidad y calidad del input que este recibe, hasta aspectos psicológicos más complejos como la motivación, las relaciones afectivas con el idioma o las necesidades sociales, profesionales o de otro tipo del estudiante. Es importante señalar desde el inicio de este trabajo que el presente estudio se enmarca en un ámbito escolar (de enseñanza reglada pero no obligatoria) en un país donde el español no es lengua vehicular, y que, en la mayoría de los casos, el aula es el único foro físico social que tiene el aprendiz para relacionarse con la lengua que está estudiando. El campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras (SLA, por sus siglas en inglés) ha experimentado un considerable auge en los últimos treinta años en lo referente a obras especializadas en cada una de las grandes corrientes o tendencias que pueblan su horizonte (Diller 1978, Allwright 1980, 1988, Skehan 1998, Sánchez 2009, Ellis 2012). Aquí nos ocuparemos casi con total exclusividad de lo concerniente a la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua extranjera, dejando a un lado otros aspectos importantes como el contenido sociocultural, el vocabulario o las necesidades profesionales de cada tipo de estudiante. Dentro de este ámbito de enseñanza de la gramática en clase de LE (lengua extranjera) es donde se situará nuestro marco teórico, en el que analizaremos las tendencias más representativas de los últimos años a nivel internacional.

Por último, la tercera disciplina científica en la que se va a situar nuestra investigación es la de la **didáctica de lenguas extranjeras**. Por *didáctica* entenderemos en adelante la práctica de las actividades docentes dentro del aula, lo que en la terminología inglesa se define como *language instruction*, dentro del campo llamado *classroom-based enquiry*[5]. Desde la manera en que el profesor se dirige a sus alumnos hasta cada pequeña actividad o ejercicio que tiene lugar dentro del aula durante todas las lecciones y también aquellas actividades que el profesor planea para que sean realizadas fuera del aula con vistas a la siguiente lección, es decir, lo que tradicionalmente se viene llamando deberes o tareas para la casa. La didáctica de las LE representa así para nosotros la puesta en práctica o realización física de las ideas y concepciones que la lingüística aplicada plantea en el plano teórico.

[5] Para una profundización en el tema véase Richards, Platt & Platt 1992, donde este concepto se define como ”A way of teaching language wich is based on systematic principles and procedures.”

1.1 Presentación de los objetos de estudio

Nuestros objetos de estudio son dos. En primer lugar trabajamos con actividades didácticas, es decir, todo tipo de interacción entre el profesor y los alumnos, desde el discurso del profesor, las preguntas del auditorio, el tipo de actividades, el tiempo que se dedica a ellas, la manera de corregir esas actividades, etc. Nuestro segundo objeto de estudio es la interlengua de los alumnos. Por *interlengua* entendemos el estadio de dominio y conocimiento del idioma español en el que se encuentran los estudiantes, tanto pasivo (lo que el alumno es capaz de comprender) como activo (lo que el alumno es capaz de producir). Para situarnos dentro de unos parámetros equiparables a nivel internacional podemos decir que nuestros alumnos se encuentran en un nivel A2 dentro de la escala que el Consejo Europeo diseñó en su Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Ese nivel A2 se sitúa entre un conocimiento básico de la lengua que sirve para cubrir las necesidades más primarias de los estudiantes como presentarse, pedir comida, saludar… representado por las siglas A1, y un nivel de suficiencia operativa (B1) en el cual el estudiante es capaz de realizar las tareas cotidianas de la vida diaria sin mayores problemas de comunicación en un entorno donde la lengua meta sea vehicular. Como puede deducirse, estamos tratando aquí con un estadio de la interlengua claramente amplio, que incluye en el sistema escolar sueco al menos tres cursos distintos, o lo que es lo mismo, tres años de aprendizaje en un entorno escolar. Desde el llamado octavo curso de la enseñanza secundaria obligatoria sueca, hasta el primer año del bachillerato sueco, curso que se llamaba *steg 3* anteriormente, y que tras la reforma del sistema escolar introducida en el 2011 ha pasado a llamarse *spanska 3*. Según la Agencia Nacional Sueca de Educación, *Skolverket*, al acabar con éxito dicho curso *spanska 3*, el estudiante habría entrado ya en el nivel B1 y por lo tanto llegado a ser un usuario independiente dentro del idioma español[6].

[6] http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.83454!/Menu/article/attachment/portfolio_handledning.pdf.

La siguiente tabla pretende mostrar gráficamente la equivalencia entre edades, cursos escolares, las nomenclaturas suecas de la materia, y los niveles europeos de referencia.

Tabla 1

Edad	Curso escolar	Nomenclatura sueca	Nivel europeo
12-14	6-7 ESO	Spanska 1	A1
14-15	8 ESO	Spanska 1	A1-A2
15-16	9 ESO	Spanska 2	A2
16-17	1 Bachillerato	Spanska 3	A2

En cualquier caso, quede claro pues que el nivel en el que se encuentra la interlengua de los informantes o estudiantes participantes en esta investigación está constituido por un conjunto de estructuras idiomáticas muy básicas y que adolece de frecuentes errores (fonológicos, semánticos, sintácticos, y pragmáticos entre otros) que en no pocas ocasiones dificultan ostensiblemente el proceso de comunicación más básico entre profesor y estudiante, y entre los propios estudiantes.

Dentro de dicha interlengua nuestra investigación se centrará fundamentalmente en el grado de comprensión y dominio tanto escrito como oral en el uso de los tiempos indefinido e imperfecto del sistema verbal español. Ambos tiempos forman parte *–de facto*, aunque no aparecen expresamente en los documentos oficiales– del contenido curricular del curso *spanska 3* y suelen ser uno de los temas de más difícil comprensión y asimilación por parte de los estudiantes. Mediante una serie de unidades didácticas específicamente preparadas para tratar este tema un grupo de alumnos experimental se comparará con otro que no siga dicha programación especial. Los datos recogidos en diferentes pruebas realizadas a lo largo del curso serán analizados para profundizar en el análisis de las causas que pudieran ser claves para explicar las diferencias existentes entre ambos grupos de alumnos al finalizar el periodo de estudio.

1.2 Trasfondo y propósito del trabajo

El trasfondo de nuestro estudio se enmarca en la situación actual de la materia de español como lengua extranjera en el sistema escolar sueco; tema que se tratará con mucha más extensión y profundidad en el capítulo siguiente. Baste decir aquí que la necesidad de encontrar soluciones didácticas a uno de los problemas más usuales y difíciles de resolver en las aulas suecas ha sido el motivo y al mismo tiempo acicate

para embarcarnos en este proyecto de investigación. El aparente éxito estadístico de la materia no ha ido acompañado por una mejora en los conocimientos lingüísticos de aquellos estudiantes que tras su periodo escolar deciden continuar su formación en la universidad, donde la opinión generalizada de los docentes parece inclinarse a que los conocimientos de los novicios universitarios lejos de haber aumentado en las últimas dos décadas han caído ostensiblemente[7]. No vamos a adentrarnos más en las posibles causas de esta situación en nuestro estudio, pero consideramos relevante hacer constancia de su existencia y ponerla en relación con los motivos que nos impulsaron a llevar a cabo nuestro trabajo. En los últimos años, como se expondrá con más detalle en los capítulos 3 y 5 de nuestro estudio, los aportes de la lingüística cognitiva a la didáctica del español como lengua extranjera han abierto interesantes líneas de trabajo, al mismo tiempo que las nuevas tecnologías han entrado en el aula. En nuestra investigación hemos tratado de combinar elementos de la tradición didáctica más tradicional como la memorización de formas verbales y la instrucción explícita del contenido gramatical de manera intensiva, con herramientas más modernas como el input audiovisual y los enfoques de la gramática cognitiva aplicada a la didáctica en el aula, con el afán de tratar de mejorar los conocimientos gramaticales de los estudiantes en un nivel bastante básico del idioma, aquel que predomina en las aulas del bachillerato sueco.

Así pues, el principal propósito del presente estudio es encontrar un modelo didáctico que ayude a los estudiantes de español en edad escolar en Suecia a superar una de las principales dificultades que la gramática del español les plantea: las diferencias de uso entre los pretéritos indefinido e imperfecto. Como objetivo secundario podríamos señalar el iniciar un debate dentro del gremio de docentes de español como LE en Suecia con el fin de poner en cuestión muchas de las prácticas didácticas actuales que suelen asumirse como establecidas por descontado en la creencia de que ayudan o contribuyen al desarrollo natural y positivo de la interlengua del alumno. Los retos y las posibilidades que la tecnología del s.XXI y la ciencia de la didáctica de lenguas extranjeras ponen a nuestra disposición merecen ser evaluados desde diferentes perspectivas para no correr el riesgo de aceptar todo por moderno o, por el contrario, rechazarlo por su carácter experimental y desconcertante.

[7] Una encuesta realizada por el autor de esta tesis a una decena de profesores universitarios de español con más de 20 años de experiencia en Suecia refleja que el 80% de los encuestados considera que el nivel de conocimientos lingüísticos de los estudiantes universitarios de primer año ha caído ostensiblemente en comparación con los años 80 y 90.

1.3 Preguntas de investigación e hipótesis de trabajo

Las preguntas que esta investigación pretende responder son las siguientes:

1. ¿Es posible alcanzar un mayor grado de corrección en la comprensión y el uso del indefinido e imperfecto españoles mediante la introducción en el transcurso del curso escolar de un módulo intensivo de gramática explícita durante diez clases?
2. ¿Pueden contribuir los avances de la gramática cognitiva en el campo de ELE para ayudar a los estudiantes del bachillerato sueco a entender mejor la diferencia de significado entre ambos tiempos?
3. ¿Qué efectos puede tener la introducción de un mayor input audiovisual –basado en el contenido gramatical– en los conocimientos gramaticales de los estudiantes?

Nuestras hipótesis de trabajo iniciales son estas:

1. La instrucción gramatical explícita e intensiva puede ayudar a la mayoría de estudiantes a conseguir un mayor grado de dominio lingüístico, en comparación con aquellos que no reciben tal instrucción.
2. Los logros de la gramática cognitiva en ELE en cuanto a los vínculos entre forma lingüística y significado pueden ayudar a los alumnos a entender mejor el binomio español indefinido-imperfecto.
3. El reforzamiento del input audiovisual en las clases de español como LE puede contribuir notablemente a un mayor grado de dominio lingüístico.

2 El contexto escolar sueco

En las siguientes páginas el lector encontrará una amplia descripción del contexto escolar sueco, marco en el que se encuadra nuestra investigación, con especial referencia a la materia del español, sus profesores y sus alumnos. El método experimental que se puso en práctica durante diez lecciones dentro del curso escolar llamado *spanska 3* estaba específicamente diseñado para alumnos de 16 años que no habían tenido con anterioridad una enseñanza unificada, es decir, sin unos conocimientos previos bien estructurados y habiendo pasado con anterioridad por las manos de dos o tres profesores en los últimos tres años, de los cuales más de la mitad no tenían la titulación necesaria para enseñar español en las escuelas suecas. En los últimos años los resultados del estudio internacional PISA han señalado un constante descenso en el nivel de conocimientos generales de los escolares suecos. Esos mismos resultados pueden aplicarse a los estudios de idiomas no solo en un nivel escolar sino también en el ámbito universitario. Como señala Enkvist (2008:65), uno de los campos en los que se ha visto una progresiva pérdida en el nivel de conocimientos de los estudiantes univertsitarios de primer año es el aspecto del análisis gramatical, lo cual parece indicar que existe un creciente problema en el campo de la didáctica de la gramática en el nivel de bachillerato sueco. Por ello nos parece de marcada relevancia el ofrecer una imagen completa del mundo escolar en el que nuestra investigación se enmarca. Como veremos en las siguientes páginas, la asignatura del español ha tenido una historia bastante singular en el sistema escolar sueco, marcada por un rapidísimo incremento del número de estudiantes en las últimas dos décadas, la alarmante falta de profesores cualificados para su enseñanza y una endémica situación de inconcreción en los planes curriculares de la escuela sueca. Todo ello conforma una situación muy específica que es necesario conocer de antemano para poder explicarse el porqué de nuestra investigación. Dentro de este capítulo iremos desde una perspectiva general histórica y social de la materia, hasta la situación concreta del alumnado y el profesorado en el aula, pasando por un análisis de los planes de estudio y las características específicas del nivel de idioma A2, en que se centra nuestra investigación.

2.1 Un poco de historia

Desde que Theodor Hagberg, en el otoño de 1867, comenzara a impartir clases de español en la Universidad de Uppsala dentro de los planes de estudio oficiales mucho agua ha pasado bajo el puente del hispanismo sueco[8]. El primer instituto de bachillerato en el que se tiene constancia de que se impartieran clases de español fue el actual Frans Schartaus Gymnasium de Estocolmo, donde el filólogo romanista Åke H.R. Wilhelmsson desempeñó el cargo de catedrático de español y director del centro entre 1890 y 1925. La generación posterior a Wilhelmsson, entre los años 40 y 60 del siglo anterior, extendió los estudios de español a nivel preuniversitario entre las escuelas de comercio más importantes del país, especialmente en las dos grandes ciudades: Estocolmo y Gotemburgo. En un estudio realizado en 1960 y encargado por el propio gobierno sueco para conocer el estado y las necesidades de las escuelas de bachillerato del país (SOU 1963:42) se recomienda la introducción del español como lengua extranjera junto a las entonces existentes por ley: el francés y el alemán. El inglés se convirtió en materia obligatoria por ley en 1962. Sin embargo, hasta bien entrados los años setenta el español no pasó a ser una opción más de estudio en los institutos de bachillerato de Suecia. Y será en los años 90 cuando el español haga su irrupción definitiva en el sistema escolar sueco gracias a la entrada en vigor de los nuevos planes de estudio para la enseñanza secundaria y bachillerato suecos (Lpo 94) del año 1994. Con ello la materia de lengua española se igualó de manera legal en la enseñanza secundaria obligatoria a las otras lenguas modernas, especialmente al francés y al alemán que habían dominado hasta entonces la oferta escolar en materia lingüística. Esto hizo posible que desde el curso sexto de secundaria obligatoria, en el que los alumnos tienen entre doce y trece años, se pudiera comenzar los estudios de español. En el curso académico de 1994/1995 menos del 10% de los estudiantes del séptimo curso a nivel nacional estudiaban español, en el de 2011/2012 esa cifra había ascendido al 47%. ¿Qué ha pasado durante los últimos veinte años para poder entender esas cifras?

2.2 Los últimos veinte años

Nadie puede contestar con absoluta certeza a la pregunta que cierra el apartado anterior, pero algunas tendencias sí pueden extraerse con seguridad teniendo en cuenta los datos que aportan las estadísticas publicadas y los no pocos estudios que han visto

[8] F. López Serrano 2013.

la luz a lo largo sobre todo de los diez últimos años en Suecia. Para poder enmarcar la situación con la perspectiva más amplia posible, y situando en el centro al alumno de español, vamos a dividir nuestro texto en apartados diferenciables pero comunicados entre sí por varios aspectos. En primer lugar veremos el marco social y cultural, no necesariamente escolar, que ha podido influir en el aumento de la popularidad de la materia en los últimos veinte años. Luego pasaremos a tratar el marco escolar administrativo y legal que rige la asignatura de lenguas extranjeras y a continuación las circunstancias que rodean la figura del profesor de español, para finalmente centrarnos en la situación de los estudiantes y del nivel escolar del que se ocupa este estudio, el llamado paso o nivel tres.

2.2.1 Marco social y cultural

La escuela no es una comunidad cerrada a la sociedad que la rodea, sino, más bien al contrario, es un microsistema en el que la mayoría de tendencias representadas en su exterior encuentran reflejo en su interior. Ante el rápido y notable crecimiento del interés por el idioma español en la escuela sueca, dos organizaciones públicas, una sueca y otra española encargaron sendos informes en 2003 y 2004 a expertos competentes en la materia para intentar hallar una respuesta a dicho aumento de popularidad del español, que estaba a punto de superar entonces en número de estudiantes al alemán y al francés. Tanto la investigación de Edlert y Bergseth para administración pública sueca, *Myndigheten för skolutveckling*, como el estudio realizado por Álvarez & Albanesi para el Instituto Cervantes, coincidían en sus conclusiones. Aquí exponemos un resumen de las mismas.

- El español se percibe como una lengua "fácil" de aprender que supone menos esfuerzo que el francés o el alemán. Sería interesante averiguar en qué medida ha influido el gran número de profesores no cualificados para extender esta idea de "facilidad" del idioma español en relación con sus directos competidores. Sea como fuere, es algo que todavía se escucha con relativa asiduidad. Puede que la fonética y la sencilla ortografía del español jueguen un papel importante en esta concepción popular, sin embargo, a día de hoy no hay ningún estudio fiable acerca del tema.

- El aumento del turismo sueco a España a partir de los años sesenta conlleva que el idioma sea asociado a las vacaciones, al ocio, al tiempo libre y a la diversión, tanto por padres como por alumnos.

- El incremento de la población hispanohablante en Suecia, que a partir de los años setenta se aceleró notablemente debido a la política de inmigración del gobierno. En la década de los noventa había cerca de 100.000 inmigrantes hispanohablantes en Suecia. La mayoría de ellos adaptados sin mayores problemas dentro del sistema social y productivo del país. En definitiva, un nuevo grupo de población del país que se considera bien adaptado y participativo en la vida cultural de Suecia en las últimas décadas.

- Los intercambios políticos, culturales y económicos entre países hispanohablantes y Suecia han venido creciendo año tras año desde la década de los setenta. Más empresas españolas y latinoamericanas se asientan continuamente en Suecia y viceversa.

- El peso internacional del deporte, la música, el cine y otras manifestaciones culturales procedentes de países hispanohablantes ha ido incrementándose paulatinamente en las últimas décadas. Hecho que provoca un aumento de sus manifestaciones cotidianas en la vida social y cultural de un país tradicionalmente abierto al extranjero como Suecia.

Resumiendo, parece ser que la intensificación de relaciones económicas, políticas, humanas y culturales entre las sociedades hispanohablantes y Suecia ha jugado un papel decisivo en el interés por el idioma español a nivel escolar. En un nivel más específico, puede decirse que la imagen del español como asignatura fácil frente a las más difíciles del francés y del alemán influiría en la elección libre que realizan los jóvenes alumnos de entre doce y catorce años.

2.2.2 Marco administrativo y legal

Como ya se ha indicado anteriormente, el español en las escuelas de bachillerato (alumnos entre dieciséis y diecinueve años) a pesar de no contar con trabas legales, era una rara excepción hasta bien entrados los años 70. Su admisión de facto a efectos legales llegó en 1963. En cuanto a la escuela secundaria obligatoria su aprobación como materia de estudio entre los cursos sexto a noveno (cursados por alumnos entre 12 y 16 años) llegó con la ley escolar de 1994. Esa ley establece que toda escuela debe ofrecer al menos dos de las tres siguientes lenguas: alemán, español y francés. Solo en el caso de que una de esas lenguas sea solicitada por menos de cinco alumnos la escuela se verá exenta de cumplir con el requisito anterior[9]. Los estudios más recientes (Francia & Riis 2013) muestran que tan solo 21 de las 290 municipalidades suecas no ofrecen español como materia escolar. Todos esos ayuntamientos están situados en zonas muy escasamente pobladas y con gran dispersión geográfica entre sus habitantes. A pesar de que la ley no obliga a comenzar con el segundo idioma extranjero hasta el curso séptimo, cerca del 80% de las escuelas deciden ofrecerlo ya desde el curso sexto.

[9] Esta opción no es posible para el siguiente nivel educativo, el bachillerato, donde el estudiante siempre tiene derecho a seguir estudiando –y la escuela obligación de impartir– el idioma extranjero que iniciara en la secundaria, independientemente del número de alumnos que haya en el mismo nivel.

Existen dos modalidades para comenzar a estudiar una segunda lengua extranjera en la enseñanza secundaria sueca, la llamada *språkval*, por la cual el alumno elige estudiarla durante sus últimos tres o cuatro años de escolaridad, y la llamada *elevens val*, por la que solamente se estudia esa materia durante los últimos dos años. Las estadísticas revelan que cerca de un 85% de los alumnos elige la primera opción, por lo que puede decirse que el alumno medio sueco que termina la enseñanza obligatoria ha tenido la posibilidad de estudiar cuatro años de una segunda lengua extranjera. Aquellos alumnos que han elegido el camino más común, el de comenzar los estudios de español, alemán o francés a los 12 años tienen no obstante la posibilidad de abandonar esos estudios dos o tres años más tarde, en el curso octavo o noveno. Esta es una posibilidad especialmente utilizada por los alumnos que comienzan con el español, pero aquí no nos detendremos a analizarla con más detalle, baste con mencionarla. El número de horas lectivas regulado por ley varía ligeramente, así como los contenidos del currículum escolar de la materia, en función de si el alumno ha elegido la variante de *språkval*, o de *elevens val*; no obstante puede decirse sin faltar a la verdad que un alumno de lengua extranjera recibe en torno a ochenta horas lectivas por curso académico, en el caso de que el calendario escolar se cumpla sin grandes cambios, es decir, que no se pierdan muchas clases por otras actividades extraordinarias de la escuela u otros días festivos.

Es importante, para comprender la totalidad de nuestro estudio, señalar desde este momento que el sistema escolar sueco no tiene un currículum académico (*kursplaner*) para la asignatura de español, sino que esta asignatura lo comparte con el resto de idiomas extranjeros, existiendo, no obstante, un currículum específico para la materia de inglés, y otro,desde el 2013, para el chino. Esto hace que los documentos oficiales en los que los profesores deben fundamentar su enfoque didáctico y pedagógico sean necesariamente de carácter muy general y estén basados más en capacidades comunicativas (lo que el alumno puede hacer con el idioma) que en conocimientos concretos (lo que el alumno sabe acerca del idioma, de manera más o menos correcta). A esta imprecisión curricular se suma la falta de un documento oficial de conocimientos mínimos (en sueco llamado *kunskapskrav*) que el alumno debería haber aprendido al finalizar un curso, hasta el último año de enseñanza obligatoria. Es decir, un alumno puede haber estado estudiando tres años de español sin recibir ningún tipo de nota o calificación por parte de su profesor que esté basado en un documento oficial, y solamente en el último curso de secundaria contará con material diseñado para evaluar las distintas competencias del lenguaje de manera específica. A modo de comparación podemos señalar que todas las demás asignaturas del curso sexto cuentan con ese documento de contenidos mínimos, salvo la de lengua extranjera. Esta vaguedad y laxitud de control de las autoridades educativas suecas se percibe en ocasiones como problemática por el cuerpo docente que no encuentra una guía clara de actuación en el momento de evaluar los contenidos del curso, y permite a los alumnos pasar de curso sin haber tenido la posibilidad de evaluar sus conocimientos de manera específica y adecuada a cada nivel de estudio.

Existe no obstante una serie de materiales elaborados por la Agencia Nacional de Educación (*Skolverket*) con el fin de medir los conocimientos y las habilidades comunicativas de los estudiantes suecos. Constituyen lo que antes se denominaban "pruebas nacionales", y que ahora ha pasado a llamarse "material de apoyo a la evaluación". Este material está disponible para los cursos llamados *spanska 2* (nivel que se puede adquirir al finalizar la enseñanza obligatoria), *spanska 3* y *spanska 4* (niveles que pertenecen a la etapa de bachillerato), y cubre las tradicionales destrezas en las que se divide el aprendizaje de lenguas extranjeras (comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita, así como interacción). El material para los niveles 2 y 4 es relativamente nuevo, elaborado en los últimos cinco años, mientras que el existente para el nivel 3 se realizó hace cerca de diez años. El modelo de elaboración de este material reside en la asignatura de inglés, en la que cada año se renuevan estas antiguamente llamadas pruebas y se realizan de manera obligatoria por todos los alumnos del país. Sin embargo, mayores son las diferencias que las similitudes entre estos dos materiales. En primer lugar el material destinado al español no se renueva cada año, es más, el único nivel que cuenta con una mínima variedad de contenidos es el nivel 3 y solamente pueden escogerse dos o tres variedades de prueba en alguna de las destrezas. Para el resto de niveles solamente existe un documento al que acudir. Además de eso, las pruebas de español no son obligatorias, sino que cada profesor, escuela o municipio decide con libertad acerca de si emplear ese material o no. Y una vez realizada esa evaluación a los alumnos, a diferencia de lo que sucede con el inglés, no hay ningún tipo de estudio ni puesta en común de resultados en ninguna instancia escolar, de manera que no puede saberse en qué medida se emplea ese material, qué resultados son los obtenidos por qué escuelas o alumnos, y tampoco hay ningún plan nacional de registro, evaluación o seguimiento de la materia, de modo que la utilidad de dichas pruebas es más que cuestionable, si bien la Agencia Nacional de Educación anima a su uso como ayuda para la puesta en común de criterios evaluativos a nivel inter-escolar.

Finalmente debemos señalar que desde el año 2010, a raíz de una iniciativa política para incentivar el estudio de idiomas extranjeros, la legislación escolar sueca introdujo un sistema de puntos meritorios que los alumnos pueden obtener a lo largo de su formación de bachillerato mediante la consecución de diferentes niveles de conocimientos de idiomas extranjeros. Estos puntos meritorios se pueden emplear a la hora de solicitar el ingreso en una determinada carrera universitaria, dependiendo de la relevancia que para esa carrera tengan los conocimientos de lenguas extranjeras, como indican Francia & Riis en su estudio (2013:51), la legislación a este respecto es complicada. Seguro es que en total puede emplearse una suma de 1,5 puntos meritorios de lenguas extranjeras y que la repartición en el curso académico 2013/2014 era la siguiente: por *spanska 3*, 0,5; por *spanska 4*, 1; y por *spanska 5*, 0,5. De modo que un estudiante puede acumular un total de 2 puntos, de los que solo podrá usar, en el mejor de los casos, 1,5. A pesar de que los profesores de lenguas perciben esta reforma del sistema como positiva para su asignatura, no hay actualmente ningún estudio publicado que demuestre tipo alguno de efecto, positivo o negativo, sobre el

sistema educativo sueco. A partir del curso académico 2014/2015 los alumnos que hayan aprobado la asignatura de lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria podrán contar también con puntos meritorios –en función de su calificación obtenida– para solicitar su ingreso en la escuela de bachillerato que elija. Con esta medida es de esperar que el abandono de la asignatura de lengua extranjera se reduzca, ya que se ofrece una utilidad inmediata a aquellos que decidan terminar los estudios con una nota de aprobado.

Skolverket (2014) recomienda que el debate sobre la obligatoriedad de la materia de lengua extranjera se actualice con el fin de dotar a la asignatura del mismo estatus que todas las demás de la enseñanza secundaria, dar más seriedad a los estudios, más posibilidad de influir en la escuela para los profesores y eliminar ese elevado número de abandonos dudosamente justificados por los directores de las escuelas; en definitiva, para mejorar la calidad de la enseñanza.

2.2.3 El profesor de español y su circunstancia

Para comprender lo que sucede dentro de las aulas suecas de español es fundamental tener una imagen lo más precisa posible del personal que se dedica a la enseñanza de la lengua. Hasta el año 2013[10] no se publicó ningún estudio fiable acerca del perfil y la situación de los profesores de español en Suecia. Pero ya antes, desde el año 2005, la figura del profesor de español aparece en otros informes de carácter más general acerca de la asignatura de lenguas extranjeras o del cuerpo docente sueco en su totalidad. No es nuestro objetivo analizar en detalle la figura del docente de español en Suecia, de modo que nos limitaremos a trazar una imagen global de su circunstancia siguiendo de manera cronológica los resultados de los estudios publicados en los últimos diez años.

2005- *Skolverket* publica un estudio, llevado a cabo en el año 2002, en la enseñanza secundaria en el que muestra que sólo el 38% de los profesores de español tienen la titulación profesional adecuada para su puesto de trabajo. Cifra que contrasta negativamente con las correspondientes al alemán (67%) y al francés (74%).

2006- *Lärarförbundet*, en colaboración con el otro sindicato mayoritario de profesores del país, presenta un estudio centrado en once asignaturas de la enseñanza secundaria obligatoria. La materia que tiene un porcentaje menor de profesores cualificados es el español, con un 23%.

---

[10] Francia, Guadalupe & Riis, Ulla (2013). *Lärare, elever och spanska som modernt språk: styrkor och svagheter - möjligheter och hot.* Uppsala: Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering, Uppsala universitet.

2007- El organismo público sueco *Statskontoret* realiza una investigación para averiguar las causas de la contratación de personal docente sin la debida titulación en las escuelas del país. Sus resultados desvelan que la asignatura que cuenta con más profesores sin titulación es la de lenguas extranjeras, y dentro de ella, la situación más lamentable es la del español. Los investigadores llegan a la conclusión de que los directores de escuela deciden introducir la docencia de español en sus centros basándose casi exclusivamente en las peticiones de sus alumnos, sin tener en cuenta las capacidades docentes de sus profesores, y haciendo así un claro menoscabo del derecho del alumno a tener un profesor con la debida formación en la materia que enseña.

2009- La inspección escolar sueca *Skolinspektionen* publica un estudio en el que se analizan nuevamente las causas de contratación del personal sin titulación. En sus conclusiones se expresa la sorpresa de por qué no se ha hecho nada para cambiar la situación del cuerpo docente de la materia de español, cuando se sabe desde el año 2002 que apenas una tercera parte del profesorado tiene una formación adecuada. Las respuestas que los autores arrojan de manera conjetural se repiten una vez más, la presión de padres y alumnos, junto con el miedo de los directores a perder estudiantes (y con ello recursos económicos) parecen pesar más en la contratación de personal docente que el derecho de los alumnos a una formación de calidad.

2010- *Skolinspektionen* publica una investigación acerca del abandono de la materia de lengua extranjera en un total de 35 municipalidades. El organismo público llega a unas conclusiones muy críticas hacia los políticos y los directores de escuela, ya que en muy pocos casos se analizan las causas de este abandono, y en la mayoría de ocasiones los directores y profesores achacan al alumno en exclusiva este fenómeno, señalando su falta de motivación, sus escasos conocimientos de la materia y su poca capacidad de esfuerzo y estudio, sin analizar el tipo de pedagogía que se emplea en las aulas ni sugerir medidas para paliar la situación. La inspección afirma que las escuelas y los profesores no hacen lo suficiente para motivar y dar apoyo a los alumnos que más lo necesitan. En la mayoría de las escuelas que se investigaron no se encontró ningún plan para la formación continua del profesorado de lenguas extranjeras ni esta área estaba entre las prioridades estratégicas de las escuelas. En lo referente al español se observa que, a falta de profesorado cualificado, se suele contratar a nativos hispanohablantes sin titulación académica y por ello carentes de los necesarios conocimientos en materia de didáctica de idiomas. Además se constata que el porcentaje de alumnos que necesitan apoyo en la lengua española es mayor que en el caso del francés o el alemán.

2011- Se realiza la prueba internacional ESLC (European Survey on Language Competences) entre cerca de 3600 alumnos de último año de la secundaria obligatoria en las asignaturas de inglés y español. Los resultados para los alumnos suecos son muy buenos en inglés, pero muy malos en español. Un año más tarde *Skolverket* publica un análisis de estos resultados en el que expresa su sorpresa por los bajos conocimientos en lengua española de los alumnos suecos. Constata, entre otras cosas,

que tras cuatro años de estudios escolares solamente dos terceras partes de los alumnos alcanzan el nivel europeo A1, que normalmente se alcanza tras dos cursos académicos. La Agencia Nacional de Educación expresa que estos resultados son "inesperadamente bajos". Nosotros nos preguntamos qué podía esperarse de unos alumnos que en sus dos terceras partes carecen de profesores titulados, qué podía esperarse de un cuerpo docente del que se viene sabiendo, desde los estudios de 2002, 2007 y 2009, está claramente necesitado de mejoras cualitativas, y qué puede esperarse de una administración educativa que sabiendo las enormes deficiencias que la enseñanza de español arrastra desde hace más de una década intenta compararse a nivel internacional con otros países como Francia, donde la docencia de español tiene un trasfondo completamente distinto.

2013- Las investigadoras de la Universidad de Uppsala, Guadalupe Francia y Ulla Riis, presentan el único estudio profundo y fiable publicado hasta la fecha en el que analizan la situación de la materia de español como lengua extranjera en Suecia y en el que se analiza con detalle y abundantes datos cuantitativos y cualitativos la situación de los profesores de español en Suecia. De sus cifras se desprende que aproximadamente un 30% de los profesores en la actualidad dispone de una titulación académica válida para el centro escolar en el que imparten enseñanza. Habría otro 30% que teniendo algún tipo de titulación académica, actualmente están trabajando en una institución para la que formalmente no tienen competencia. El resto serían profesores sin titulación alguna. Debe señalarse no obstante que, salvo contadas excepciones como la ciudad de Umeå, las municipalidades suecas carecen todavía de unos registros oficiales fiables acerca del número de profesores que trabajan en sus centros y de la titulación que estos poseen.

Entre los años 1994 y 2011 se titularon una media de 46 nuevos profesores de español en las universidades suecas. Teniendo en cuenta el aumento del número de estudiantes en esos mismos años, que se ha triplicado, es evidente que la cantidad de nuevos profesores es todavía insuficiente. Según las estimaciones de las propias autoras, en Suecia, en el año 2013 se necesitan varios cientos más de profesores titulados, quizás la cifra sea de incluso un millar, pero eso no es lo más alarmante. Las plazas universitarias destinadas a la formación de profesores de español han descendido en los últimos años desde un nivel que ya era bajo, pero eso tampoco es lo más alarmante. Lo más alarmante, en nuestra opinión, es que en el periodo de 2010 a 2012 el número de solicitantes a esas plazas de formación de profesorado descendió en casi un 50%. El quid de la cuestión es que muy pocos, poquísimos jóvenes en Suecia, quieren estudiar para ser profesores de español. Esto es lógicamente un agravante para la ya de por sí difícil situación del nivel de calidad de la enseñanza del español en Suecia. Según las autoras se necesitarían más recursos económicos por parte de las administraciones públicas para incentivar que la profesión de profesor de español fuera mucho más atractiva que en la actualidad. Una de las pocas iniciativas positivas en el campo de la enseñanza del español que las investigadoras citan en su estudio es precisamente la escuela de investigación en la didáctica del español creada en la

Universidad de Lund, cuyo objetivo es contribuir a la mejora de la didáctica de la materia en Suecia, y de donde procede la investigación que el lector tiene ahora mismo en sus manos.

2014- Skolverket publica un análisis basado en los resultados del test internacional ya referido ESCL. Entre sus conclusiones puede leerse que aquellas escuelas que tienen profesores titulados son las que rinden mejor a nivel académico, que en las escuelas donde hay más de un profesor de español los resultados y la motivación de los alumnos son más elevados, y que los mejores rendimientos se dan en escuelas que disponen sus horarios de manera que alumno tenga al menos tres días a la semana de clase de español.

Finalmente debe citarse, en este apartado dedicado a la situación del profesorado de español, la reforma legislativa que está teniendo lugar actualmente en Suecia referente al cuerpo docente en su totalidad, no exclusivamente para los profesores de español. La llamada *lärarlegitimation*, capacitación formal para poder impartir docencia y firmar las calificaciones finales de los estudiantes a la conclusión del curso entró en vigor en la primavera de 2014. Esta reforma legal tiene como objetivo que todos los docentes del país contratados indefinidamente tengan la titulación formal requerida para impartir clases en el nivel de formación en el que trabajan. La nueva ley se ha topado con varios inconvenientes desde su planificación y su ejecución, que planea completarse en el año 2015. Está siendo sometida a cambios y revisiones, reformulaciones y prórrogas casi constantemente de manera que es imposible analizar a día de hoy el impacto que puede tener en el cuerpo docente del español. El objetivo es claramente positivo, hacer que todos los docentes en ejercicio tengan la formación adecuada para impartir sus materias, están por ver, sin embargo, los resultados que traerá a corto, medio y largo plazo.

Como resumen a esta perspectiva un tanto desoladora de la situación actual del profesorado podemos constatar que la rápida expansión de la demanda por parte del alumnado escolar no ha seguido una progresión equivalente en la formación de profesores en las universidades del país que siguen produciendo licenciados a un ritmo muy bajo. En varios de los estudios anteriormente mencionados los profesores expresan sus deseos de más formación continua y de mayores medios económicos para poder realizar su tarea de apoyo a los estudiantes más débiles, en definitiva, de un programa para poder desarrollar la materia en mejores condiciones.

2.2.4 Los estudiantes de español

En la actualidad hay cerca de 30000 estudiantes de español en el sistema escolar sueco. Hace 15 años esa cifra era tres veces menor. Como se ha señalado anteriormente, cerca del 85% de alumnos de español en la secundaria obligatoria comienza sus estudios en el sexto curso, a la edad de 11 o 12 años, en la modalidad de *språkval*. El 15% restante comienza un año más tarde. Las estadísticas demuestran

(Skolverket 2014) que aquellos que comienzan en sexto obtienen mejores resultados que los que inician sus estudios de español en séptimo. Si echamos un vistazo a la diferencia por sexos, constatamos que no se aprecian diferencias significativas entre chicos y chicas, más del 40% de los alumnos de ambos sexos deciden estudiar español en la secundaria, en un porcentaje superior al del francés y el alemán juntos, diferencia que sigue aumentando en la actualidad.

Este porcentaje disminuye marcadamente en los dos últimos cursos de la secundaria obligatoria, octavo y noveno, donde una cuarta parte de los estudiantes que comenzaron a estudiar español en sexto y séptimo lo abandona. Una situación que también es frecuente en los alumnos de francés y alemán, pero en un porcentaje notablemente menor (Francia & Riis 2013). Se han sugerido varias causas para explicar este abandono general de las lenguas extranjeras en el octavo y noveno; el hecho de que no sean asignaturas obligatorias facilita mucho esta salida por la puerta de atrás. Según un estudio realizado en 2009[11], las causas que los rectores señalan para este traspaso de alumnos de las lenguas modernas al refuerzo del sueco o del inglés son la necesidad de reforzar alguna de estas materias (algo que contrasta con la poca documentación que los profesores de inglés y sueco pueden aportar), el bajo nivel del alumno en su tercera lengua, la falta de motivación o la necesidad de disminuir la carga lectiva del estudiante. El hecho de que este abandono idiomático esté más representado en el español que en las otras dos lenguas puede indicar que el tipo de alumnos que eligen español está menos motivado para los estudios, o también que el profesorado –en su mayoría no cualificado– no haga lo suficiente para motivar a los alumnos a seguir estudiando o les anime a abandonar la materia cuando se encuentran con las primeras dificultades. Aproximadamente un 95% de los alumnos de español en noveno curso consiguen aprobar la materia con lo que se les abren así las puertas a la continuidad de los estudios en el bachillerato.

Durante los últimos veinte años se ha venido notando consecuentemente un aumento del número de estudiantes que en el primer año del bachillerato desean continuar con sus estudios de español que traen consigo desde la secundaria obligatoria. Los grupos han ido aumentando en tamaño y algo que también ha aumentado de manera superior a como lo ha hecho en el francés y alemán es la cifra de porcentaje de aprobados durante ese primer año en el bachillerato, el llamado *moderna språk 3* (que se correspondería a un nivel A2 europeo) curso en el que se centra nuestra investigación y que más adelante describiremos en detalle.

[11] Tolin Jörgen (2009) *Språkval svenska/engelska på grundskolan. En genomlyssning*. Högskolan i Borås, Borås.

Porcentaje de alumnos distribuidos por su elección de idioma extranjero:

Tabla 2

Gráfico para el bachillerato

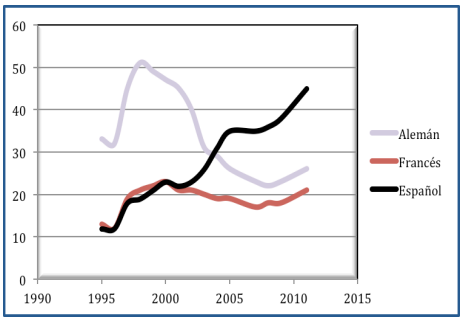
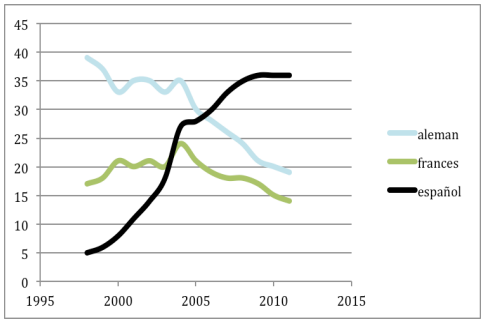


Tabla 3

Gráfico para la secundaria obligatoria



Peter, un estudiante de español 3

Seguimos acercándonos a las aulas de español, en nuestro retrato desde fuera hacia dentro de la realidad escolar sueca. Ahora vamos a fijar nuestra atención en Peter, un estudiante ficticio, pero que bien podría representar al estudiante medio que termina los estudios de español de secundaria en una escuela normal, ni de las mejores, ni de las peores de Suecia. Peter ha comenzado a estudiar español hace cuatro años, aproximadamente ha recibido unas 300 horas lectivas y ha tenido dos o tres profesores distintos de español durante ese tiempo. Profesores que no tenían una titulación adecuada ni una formación pedagógica que fuera óptima para enseñar español a alumnos de la edad de Peter. A pesar de ello, Peter, que seguramente desconoce que su profesor no está capacitado formalmente para enseñar español, quiere seguir estudiando y se decide a examinarse de la materia en el último año, el curso noveno. Peter aprueba el nivel de español en secundaria, llamado nivel 2. Durante las primeras clases en el bachillerato, su nuevo profesor, que sí tiene una titulación apropiada, descubre que Peter, después de cuatro años de español, tiene muchas dificultades para entender oralmente enunciados sencillos, simplemente no está acostumbrado a escuchar español durante las clases de español. Puede contestar a las preguntas de cómo te llamas, cuántos años tienes, dónde vives, y similares, pero no es capaz de hilvanar una frase espontánea de manera correcta, además, su pronunciación y entonación dejan bastante que desear. Es capaz de conjugar algunos verbos frecuentes en presente, pero con más fallos que aciertos; conoce el vocabulario básico de la comida, las partes del cuerpo, los colores, las necesidades y tareas más cotidianas, etc… pero comete errores constantes en la adjudicación de los artículos y en la concordancia entre adjetivos, sustantivos y verbos. Conoce el futuro perifrástico y lo emplea en general correctamente, pero el pretérito perfecto representa un enorme pozo

de inseguridades, incomprensión oral y escrita, así como todo un juego de azar en su uso, más de la mitad de las veces comete errores de conjugación. Seguramente ha olvidado, si es que los ha visto en alguna ocasión, los tiempos indefinido e imperfecto. En resumen, sus conocimientos representan una masa incierta, inconexa y difícil de estructurar, tanto para él, por supuesto, como para su profesor. Como el estudio ESCL demuestra, Peter tiene un nivel de idioma que se adquiere tras aproximadamente 100 horas lectivas (el A1), aunque ha recibido más de 300 y su profesor, que dispone en el aula de otros quince o veinte "Peter" más, debe dedicar gran parte del curso *spanska 3*, a repetir de manera algo acelerada el teóricamente ya aprendido *spanska 2*. Si tuviéramos que predecir el futuro del bueno de Peter, aventuraríamos que aprobará con gran probabilidad el *spanska 3* y después abandonará los estudios de español, consiguiendo un certificado escolar que afirmará que ha terminado con éxito el nivel A2 del marco europeo, cuando realmente está a mitad de dicho camino; y si más adelante se decide por seguir los estudios de español en la universidad, las vergüenzas de ese certificado quedarán al descubierto y Peter se preguntará cómo una persona con su nivel de idioma puede estar sentada en una aula universitaria donde las clases se imparten en español, donde se le exige que lea novelas y realice ejercicios gramaticales sobre aspectos de la lengua que nunca llegó a imaginar que ni siquiera existiesen.

2.2.5 El nivel 3 de español como lengua extranjera

Después de este breve recorrido por las circunstancias externas e internas que encuadran y determinan a la asignatura del español en la escuela sueca, nos proponemos terminar el capítulo con una concisa descripción de los contenidos y directrices curriculares que el nivel 3 de español encierra. Resumiendo los contenidos curriculares establecidos por *Skolverket*[12] podemos decir que las áreas centrales de contenidos del curso son las propias de la vida cotidiana de una persona que se relaciona con su entorno, expresa opiniones, contar sucesos, emitir valoraciones, describir el entorno que nos rodea, hablar de planes de futuro, etc… Estas son las destrezas que podrían relacionarse con el individuo, y después vienen otras que se relacionan con la sociedad. Se expresa literalmente que el alumno debe tratar contenidos culturales y tradiciones de los países hispanohablantes. Todo esto en cuanto al contenido que el estudiante debe ver durante el nivel 3 (en términos europeos, un A2).

[12]http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=mod&lang=sv

Acerca de las habilidades que debe desarrollar, el currículo se divide en las receptivas (de comprensión) y las productivas e interactivas. El alumno debe adquirir la competencia suficiente para comprender la lengua hablada, incluso con tonalidades regionales, en sus modalidades más frecuentes como diálogos, exposiciones, películas, entrevistas, canciones, poesías, etc… Tiene que desarrollar estrategias para extraer de lo que oye y lee la información más relevante y poder valorarla, conocer estructuras gramaticales recurrentes y expresiones idiomáticas propias de la lengua que estudia. A la hora de producir e interactuar con otros hablantes, el estudiante del paso 3 debe poder dar instrucciones, describir situaciones y ambientes, narrar historias y entablar una conversación cotidiana sin mayor dificultad en contextos formales e informales. Tiene que poder reformular y aclarar su propio mensaje lingüístico si el interlocutor no comprende, y finalmente sentirse seguro con su pronunciación, y dominio de las expresiones idiomáticas y gramaticales que el curso contiene, así como saberse adaptar a cada interlocutor y a cada contexto según sean las condiciones comunicativas de cada situación.

Hasta aquí se extienden los contenidos del curso y las habilidades comunicativas con las que el profesor y el alumno deben trabajar a lo largo de unas 80 horas lectivas. Sobre las destrezas y conocimientos mínimos que el estudiante debe poseer para aprobar el curso se dice lo siguiente: se debe entender el contenido "principal" de un mensaje oral y captar los detalles más evidentes del mismo; el alumno ha de exponer "de manera simple" el contenido de lo que escucha y mostrar "alguna" estrategia para ser capaz de entender el mensaje que recibe. Se espera del estudiante que pueda expresarse por escrito y oralmente de manera "sencilla, comprensible y hasta cierto grado coherentemente". El alumno debe "discutir de manera sencilla" aspectos culturales propios del mundo hispanohablante y hacer "comparaciones sencillas" con sus propias experiencias. Estas son las exigencias mínimas para conseguir la nota de aprobado en el nivel 3 de español, tras cerca de 400 horas lectivas en la escuela. Nivel que abre la puerta a los estudios de filología española en las universidades suecas y en el que se encuadra nuestra investigación. Conviene recordar que todos los informantes de nuestra investigación estaban cursando este nivel en el momento en el que realizaron las pruebas escritas y entrevistas que forman el corpus del presente estudio. A nivel estadístico podemos señalar que cerca del 40% de estudiantes de español en edad escolar se encuentran cursando este nivel, es decir, unos 13 000 jóvenes.

Resumiendo los contenidos, las habilidades y los conocimientos que engloban el curso de nivel 3, puede constatarse que el currículo oficial en términos generales es bastante vago, y que permite al profesor una gran libertad de acción y elección propias. Algo que no siempre es positivo si el personal docente no dispone de la formación pedagógica o lingüística adecuada, como demuestran, entre otras cosas, los resultados del estudio ESCL. Como se desprende de lo anteriormente expuesto, no hay ninguna referencia a contenidos gramaticales específicos, si bien puede deducirse fácilmente que para describir ambientes y situaciones deben manejarse con relativa corrección los usos más frecuentes de los verbos "ser, estar, haber" y otros; que para narrar historias

deben conocerse y emplearse adecuadamente los tiempos del pasado más usuales; que para dar instrucciones debe tratarse el modo subjuntivo, y así sucesivamente ir introduciendo las estructuras gramaticales que se mencionan en el currículo de manera conceptual. Es parte del trabajo cotidiano de cada profesor hacer estas selecciones de contenido, basándose bien en un manual, en su propio material, en su intuición y con apoyo de lo que puede encontrarse en Internet, etc.

Nuestra intención al escribir este capítulo era dar al lector una imagen lo más completa y concisa al mismo tiempo de la realidad existente en las aulas del primer curso de bachillerato sueco, ecosistema en el que se desarrolla nuestra investigación, en grupos de 20 a 30 estudiantes, de 16 a17 años, con un nivel de español muy básico y, en no pocas ocasiones, con grandes diferencias de nivel entre sus componentes.

3 Marco Teórico

Este capítulo tiene como objetivo trazar los límites teóricos argumentativos de las disciplinas mencionadas en la introducción: la lingüística comparada, la lingüística aplicada y la didáctica de lenguas extranjeras. No vamos a realizar, no obstante, una exposición por separado de dichas disciplinas, pues entendemos que todas ellas, especialmente las dos últimas, se entrelazan en el quehacer diario del profesor de idiomas y sería una alienación el tratar de analizarlas como realidades por separado, algo que tendría su razón de ser en un estudio mucho más teórico que este que nos ocupa aquí, cuya naturaleza práctica es uno de sus objetivos principales y primigenios. Iremos acercándonos a nuestra realidad física, el aula que comparten profesor y alumnos, desde fuera hacia dentro, como hemos hecho en el capítulo anterior. Primero expondremos lo referente a la enseñanza de lenguas extranjeras en un plano general, para terminar analizando en detalle los aspectos más específicos de la didáctica de los tiempos del pasado imperfecto e indefinido aplicada a suecoparlantes en edad escolar.

Nuestro modelo didáctico combina actividades didácticas procedentes de varias tendencias o escuelas metodológicas que han dominado la escena de la enseñanza de lenguas extranjeras en los últimos años y por ello nos parece necesario realizar una exposición histórica meridianamente extensa para que el lector tenga la posibilidad de encuadrar la metodología experimental en las coordenadas espacio-temporales en las que se desarrolla nuestro estudio. Nada, o casi nada, de nuestro modelo didáctico es nuevo en sí mismo, es decir, nada que no se haya probado en otro tiempo o en otro lugar antes de nuestro estudio. Sin embargo, la posible novedad que nuestro modelo didáctico conlleve está precisamente en presentar algunas viejas recetas teóricas –como la diferencia aspectual de ambos pasados– revestidas con las formas que la didáctica de lenguas extranjeras actuales hace posible, como los vídeos de contenido didáctico y otras actividades comunicativas combinadas con las teorías de la gramática cognitiva actual aplicada a la enseñanza de ELE. Por este motivo es importante tener una perspectiva histórica del lugar –la clase de primer año de bachillerato en Suecia– y el momento –año 2014– en el que nuestra metodología experimental pretende conseguir un efecto positivo para el aprendizaje de uno de los viejos problemas de la gramática española: la diferencia de significado y uso de los pretéritos indefinido e imperfecto.

3.1 La enseñanza y el aprendizaje

Nos parece conveniente diferenciar desde el comienzo dos conceptos que pueden percibirse como similares en ocasiones, el de la enseñanza y el aprendizaje, en nuestro caso relacionados con las lenguas extranjeras. El aprendizaje es un fenómeno cognitivo individual, que suele provenir en un contexto escolar de una voluntad consciente del aprendiz por saber algo que anteriormente desconocía[13]. Todo aquello que no forma parte de los reflejos mecánicos para los que estamos genéticamente programados forma parte de lo que de manera general puede llamarse aprendizaje. Durante los últimos veinte años se han venido publicando numerosos estudios acerca de los tipos o patrones de aprendizaje existentes (por ejemplo: Armstrong 1993, 1994, Goleman 1985, 2013), tanto generales como específicos, entre ellos los relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras (Ellis 1986, 1990, Doughty 1991, Krashen 1997, entre otros).

Sin embargo la enseñanza es otro fenómeno bien distinto. La enseñanza implica la voluntad (y sólo en segundo plano quizás la necesidad) consciente de transmitir unos determinados conocimientos o habilidades. Si no es así, lo que se produce –en nuestra opinión– es una simple demostración o actuación inconsciente frente a un público que puede aprender o no. Así pues, tanto la enseñanza como el aprendizaje de conocimientos son dos actos que se realizan de manera consciente, pero solamente uno está garantizado, en condiciones normales, dentro del aula escolar: la enseñanza. El profesor puede decir sin faltar a la verdad que él va a clase a enseñar español, por ejemplo; pero el alumno, siendo rigorosamente estrictos, no tiene ninguna necesidad de aprender, aunque comparta aula con un profesor durante cientos de horas al año.

Conviene así aclarar que cuando hablamos de "enseñanza de lenguas extranjeras" estamos refiriéndonos a las prácticas docentes que el profesor realiza en su trabajo y no a las estrategias que el alumno emplea para adquirir conscientemente nuevas habilidades o conocimientos, lo que específicamente se llama "aprendizaje de lenguas extranjeras". Ambas disciplinas tienen evidentemente puntos en común, pero no son la misma cosa. Históricamente hablando esta última disciplina ha recibido poca atención, pues tradicionalmente se ha hablado y escrito mucho más de la "enseñanza de idiomas" que del "aprendizaje de idiomas" –basta hacer una búsqueda en cualquier fondo bibliográfico para percatarse de este desequilibrio–, mientras que la didáctica de lenguas extranjeras goza de una amplia tradición de más de un siglo de estudios específicos. Nuestro estudio, en consonancia con esta tradición, se centrará más en la enseñanza que en el aprendizaje, pues este es mucho más complejo e individual en su

[13] Véase Boström & Josefsson (2006:60-67) y Brown (2000:7-8) para una mayor profundización en el debate de lo que se entiende por aprendizaje y enseñanza aplicado al mundo escolar y académico.

naturaleza que la enseñanza. Hacer un estudio sobre el aprendizaje del español como lengua extranjera en Suecia nos obligaría a tomar una perspectiva mucho más detallada e individual (pues cada individuo aprende de una determinada manera[14]) que iría mucho más allá de los márgenes que nos hemos propuesto para esta investigación. En ese sentido nosotros nos ocuparemos a continuación mucho más de las estrategias pedagógicas de los docentes que de las estratégicas adquisitivas de los discentes, cuyas relaciones con la neurología y el cognitivismo sobrepasan los límites propuestos para el presente trabajo, si bien, como quedará patente a lo largo del mismo, se harán frecuentes alusiones a dichas disciplinas, para complementar las argumentaciones expuestas en el campo de la didáctica.

3.1.1 Enfoque, método y procedimiento

Para evitar confusiones y en aras de la claridad expositiva vamos a justificar de manera breve la terminología que emplearemos en adelante para referirnos a algunos aspectos de nuestra argumentación teórica. En el campo de la lingüística aplicada, al igual que en muchos otros en la actualidad, la terminología en español ha venido precedida, cuando no directamente influida, de la terminología inglesa. En el mundo anglosajón, suele hablarse de *approach, method and procedure*, que en español puede traducirse como enfoque, método y procedimiento[15]. Como **enfoque** se entendería el aparato teórico que precede y subyace a una selección y estructuración de contenidos, que serían el **método**, y que se pondrían en práctica a través de una serie de actividades entre profesor y alumnos, lo que se denominaría **procedimiento**. Sin intención de entrar aquí en el debate terminológico que por otra parte, poco podría aportar a nuestra tesis, baste decir que en el mundo hispanohablante en la actualidad se emplean sobre todo los términos *enfoque* y *método* prácticamente como sinónimos y englobando en ellos tanto el conjunto de herramientas teóricas como prácticas en la práctica docente de la enseñanza de lenguas extranjeras[16].

Para evitar dobletes innecesarios en la denominación de los conceptos a considerar en adelante en nuestra tesis, nosotros consideramos, al igual que Sánchez, que "parece más conveniente seguir utilizando la denominación "método" para referirnos a la actuación docente como un todo complejo, con varios componentes, hecho que,

---

[14] No nos estamos refiriendo aquí a la secuencia de adquisición de determinadas estructuras lingüísticas que sí parecen seguir un "orden universal" como el orden de palabras, el conocido ejemplo de la –s de tercera persona de singular en inglés, etc., sino a la distinta progresión en la interlengua que cada alumno experimenta en función de una compleja diversidad de factores a los que nuestro estudio no puede atender sin exceder los límites propuestos de esta investigación.

[15] Para una profundización en el tema del debate terminológico, véase Sánchez (2009:16-22).

[16] Pastor Cesteros 2004, Instituto Cervantes 2006.

además, no implica ninguna ruptura con lo que ha sido habitual en la tradición de la enseñanza de idiomas".

Así pues, dentro del término de "**método**" se engloban tanto el **aparato teórico** que guía la actuación del docente (es decir, teorías lingüísticas, pedagógicas, sociológicas, etc…), como **los contenidos** (lingüísticos, culturales…) y su **estructuración** (tipo de análisis sintáctico, fonológico, gradación de vocabulario…), y finalmente el conjunto de **actividades didácticas** que se llevan a cabo en el aula y su realización física (distribución del tiempo de la clase, discurso del profesor, corrección de tareas…). Todos estos elementos formaran parte de lo que nosotros llamaremos a partir de ahora el "método docente" aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras.

3.2 Principales métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras

En este apartado se procederá a una exposición sucinta de las principales tendencias que han dominado la enseñanza de lenguas extranjeras durante los últimos años. No es nuestra intención entrar en una exposición detallada ni contrastiva del tema, pero nos parece necesario ofrecer una breve visión de conjunto de las diferentes escuelas metodológicas que, por la gran aceptación que han tenido, han contribuido a conformar el abanico de opciones didácticas que pueden verse hoy en día en los manuales y las aulas de enseñanza de idiomas de todo el mundo[17].

3.2.1 El método tradicional gramatical

Es este el método más antiguo de todos los que todavía tienen significación en la didáctica de idiomas actual. Este enfoque ha sido el empleado desde los orígenes de la enseñanza de segundas lenguas, especialmente de lenguas clásicas como el latín y el griego. Se basa en un estudio exhaustivo de la gramática y del vocabulario más frecuente, mediante el método de repetición y memorización de los distintos paradigmas y situaciones comunicativas más habituales tratadas en los textos en los que se trabaja con el idioma meta. El tipo de soporte de la información era únicamente el papel y la comunicación directa con el profesor, ya que faltaban los "hablantes nativos"[18].

[17] Para una exposición más detallada acerca de este tema, véase Sánchez 2009, y Pastor Cesteros 2004.

[18] A pesar de los intentos de algunos famosos eruditos como Erasmo de Rotterdam o Luis Vives para introducir el diálogo –en latín– en la metodología práctica de enseñanza de lenguas muertas, no se

A partir de los siglos XVII y XVIII este método se toma como modelo para la enseñanza de lenguas extranjeras en diversas escuelas europeas, más por tradición y falta de otro método que fuera más adecuado a la enseñanza de "lenguas vivas" que como producto de una detenida reflexión pedagógica y didáctica.

Uno de los rasgos más significativos de este método –y por el que ha perdido casi toda su influencia en la actualidad– es que el objetivo que se persigue no es llegar a hablar la lengua en cuestión, sino en primer lugar comprender los textos, y posteriormente aprender a traducirlos de la mejor manera posible a otro idioma. Es un modelo de enseñanza claramente jerarquizado. El papel del alumno en la clase es fundamentalmente pasivo. El profesor es quien determina los textos a trabajar, quien dicta las explicaciones gramaticales y quien diseña las listas de vocabulario que el alumno deberá interiorizar mediante un trabajo individual y principalmente repetitivo.

Actualmente, y en particular desde mediados del s.XX, éste es un método prácticamente en desuso como fundamento para cualquier propuesta moderna de didáctica de las lenguas extranjeras. El principal argumento que lo descalifica para tal propósito es la poca importancia que este método brinda a la interacción oral[19]. En la sociedad actual el principal objetivo de los estudiantes de idiomas es poder llegar a hablar la lengua meta de manera fluida y con el menor índice posible de errores, anteponiendo la lengua hablada a la escrita.

3.2.2 El método natural o directo

Desde finales del s.XIX surgieron movimientos teóricos de reacción al método tradicional de aprendizaje de idiomas. Uno de ellos fue el fundado por Lambert Sauveur[20], que en un principio se llamó método natural y que estaba basado en la forma de aprendizaje de los niños en su lengua materna. Se trataba básicamente de la utilización en exclusiva de la lengua meta en las clases, de la realización de series de preguntas hasta llegar a la respuesta adecuada y posteriormente de repetir una y otra vez dicha respuesta hasta llegar a interiorizar el mecanismo de funcionamiento del idioma meta. La clase es mucho más dinámica y participativa que en el método

---

produjeron frutos duraderos ya que la lengua vehicular de la clase nunca fue precisamente el latín ni el griego.

[19] Con la notable excepción de la variante propuesta por H. G. Ollendorf (1803-1865), quien introdujo el diálogo entre profesor y alumno como práctica esencial de sus clases con el fin de interiorizar los conocimientos expuestos anteriormente de manera teórica y sobre los que se había trabajado de un modo mecánico y memorizado por el alumno.

[20] Sobre su vida y obra, véase Finotti 2010.

tradicional gramatical. Este método fue más tarde adoptado por Maximiliam Berlitz, quien lo introdujo con notable éxito en los Estados Unidos a comienzos del s.XX. Su didáctica consistía en conversaciones directas con los alumnos únicamente en la lengua meta y en una gradación de contenidos más programada según el vocabulario más útil al alumno que en la gramática a la cual se negaba a dar cabida en sus clases, que tenían también un amplio espacio dedicado a la "expresión corporal" como instrumento de enseñanza. Un requisito fundamental de este enfoque es que las clases sean siempre impartidas por profesores nativos.

Este movimiento tuvo gran acogida hasta mediados del s.XX, debido probablemente a la novedad que suponía emplear exclusivamente la lengua meta en la clase y al alto contenido de interactividad entre profesor y alumnos. Todavía hoy en día este enfoque es empleado y apreciado por un número considerable de escuelas por todo el mundo, sin embargo los inconvenientes que conlleva son demasiados para que sea aceptado por la mayoría de los profesionales de la enseñanza reglada. En primer lugar, está basado en el aprendizaje de la lengua materna por parte de los niños; mientras que en la actualidad se ha demostrado que el aprendizaje de la lengua materna y el de las segundas lenguas requieren y desarrollan procesos cognitivos que son en muchos aspectos dispares entre sí[21]. Un bebé aprende su lengua materna al mismo tiempo que desarrolla las capacidades motrices y afectivas –entre otras-, involucrando a su vez otros procesos cognitivos distintos de los del adulto. Por el contrario, las capacidades mentales que el adulto, o adolescente, desarrolla al mismo tiempo que aprende una segunda lengua están más asociadas al mundo de la percepción, asimilación y elaboración de datos del entorno natural y de otros conceptos abstractos. Ambos son dos tipos de inteligencia distintos tanto en su desarrollo como en su funcionamiento. Como ejemplo de ello puede citarse que la cantidad de vocabulario que un adulto alcanza tras unas 1000 horas de docencia –entre 4000 y 5000– es muy superior al que un niño de 4 o 5 años tiene después de haber escuchado más de 40 millones de palabras, unas 1200 palabras, lo cual evidencia una notable superioridad cognitiva y de aprendizaje del cerebro adulto frente al infantil en el campo del vocabulario y la estructuración de mensajes verbales[22].

Otro argumento que habla en su contra es que este método se ha demostrado inviable con grupos grandes de alumnos y que no tengan un alto grado de motivación personal hacia el idioma en cuestión. Esto, unido a que carece de una sólida base teórica y metodológica –ni Sauver ni Berlitz dejaron por escrito una descripción completa de su filosofía ni su método- hizo que fuera perdiendo terreno paulatinamente con respecto a los nuevos enfoques que surgieron a mediados del s.XX.

---

[21] Véase Dehaene et al.1997, y Brown 2000:277-288.

[22] Un estudio pormenorizado de este tema puede leerse en Simpson, 1998, citado por Sánchez 2009:24, también en Brown 2000:49-73.

En los últimos años del siglo XX este método ha cobrado renovada vitalidad en algunos ámbitos gracias a la obra del estadounidense Stephen Krashen (1977, 1982), quien a través de su llamada *input-hipothesis*, defiende una vez más la manera de aprender el idioma extranjero del mismo modo que los niños aprenden su lengua materna, por el simple procedimiento de escuchar y una fuerte motivación, a la par que necesidad, de comunicarse por parte del aprendiz. Este método se ha revelado en cualquier caso de difícil aplicación en contextos escolares, donde el profesor tiene un determinado currículo que seguir y no puede emplear un número elevado e indeterminado de clases en simplemente proporcionar input a los alumnos sin exigir una determinada cantidad de output o interacción verbal de manera regular y constante dentro de un entorno escolar estándar.

3.2.3 Métodos de base estructuralista

El método oral-situacional

A partir de las décadas de 1920 y 1930 surgieron alternativas a los dos grandes métodos existentes. Partiendo de las carencias metodológicas y teóricas que el método natural/directo mostraba, algunos lingüistas expertos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Palmer & West 1936) trataron de encontrar un método basado principalmente en la oralidad, pero estructurado en unidades que tuvieran como componente el léxico más frecuente y la gramática apropiada a cada tipo de situaciones con las que el aprendiz debía familiarizarse, aunque su principal herramienta de trabajo en la clase no fue nunca más allá de la frase. Este método, que nació como *oral* basado en una selección léxica y gramatical graduada según la dificultad de los contenidos, se fue convirtiendo en *situacional*, donde se introdujeron por primera vez las cuatro destrezas de manera sistemática en su modelo de programación. Fue pues un intento de encontrar un punto medio entre los dos grandes enfoques existentes hasta entonces, un método que se basara en la estructura formal del idioma, pero que concediera una importancia esencial al componente oral del mismo.

El método audio-oral

Este método supuso una ampliación, sobre todo en el marco de la teoría lingüística, con Bloomfield a la cabeza, del método anterior. Sus orígenes se encuentran en la Segunda Guerra Mundial, en el ingente programa ASTP del ejército norteamericano, con el cual se pretendía dotar a aprendices de los conocimientos adecuados para valerse por sí mismos en cualquier idioma en un periodo de seis meses. Las estructuras sobre las que se basaba el programa de aprendizaje eran básicamente las mismas del anterior método, pero mejoradas debido a los aportes de la recién nacida disciplina científica de la lingüística aplicada. El peso del programa caía sobre el

material didáctico, que debía estar programado hasta el más mínimo detalle, y en el alumno, el cual debía seguir paso a paso con disciplina espartana cada uno de los momentos del proceso. Junto a la gramática y a la incesante repetición de listas de vocabulario, eran de especial importancia la comprensión y producción oral. El profesor debía ser nativo, pero si eso no era posible, el laboratorio de idiomas podría suplir dicha carencia. El primer paso del aprendizaje era la audición repetidas veces de una estructura, después el alumno trataba de repetir la expresión oída con la mayor exactitud posible, y sólo posteriormente se pasaba a las tareas escritas. Este método tuvo un éxito espectacular en los años 50 y 60, especialmente en EE.UU. Es importante señalar aquí que por primera vez y manera científica se unieron en este método las disciplinas de la lingüística y la psicología para afianzar su justificación teórica. Los psicólogos Pavlov y Skinner, a partir de experimentos realizados en primera instancia con ratas llegaron a la conclusión de que los hábitos se podían lograr casi exclusivamente por medio de la repetición masiva de actos y comportamientos. Estos hallazgos que afectaban en primer lugar a los comportamientos humanos podrían ser también llevados al campo de la adquisición del lenguaje.

3.2.4 Métodos de base comunicativa

Como reacción a los métodos estructuralistas surgieron a partir de los años 60 y 70 nuevos enfoques que se basaban en el potencial comunicativo del idioma en lugar de centrarse en las estructuras lingüísticas del mismo. Las nuevas teorías de la pragmática, la sociolingüística y el funcionalismo fueron la base de este nuevo enfoque. Un rasgo distintivo de esta nueva metodología es la nueva visión del papel del profesor en el proceso de aprendizaje. La figura del profesor tradicional, que todo lo sabe, decide y orienta en el proceso del aprendizaje, desaparece, y su papel pasa a ser más el de orientador y facilitador del aprendizaje a partir de las necesidades y los requerimientos de los propios alumnos. Asimismo los objetivos de la enseñanza se desplazan desde el conocimiento de la regla correcta del sistema de la lengua hasta el mero hecho de lograr una comunicación exitosa entre los interlocutores. O, dicho de otra manera, las exigencias formales ceden su lugar a las necesidades comunicativas entre hablantes de un mismo idioma; y el profesor pasa de ser un general autoritario a convertirse en un director de orquesta en la cada músico goza de gran autonomía. Junto a las nuevas tendencias de la lingüística y la didáctica de idiomas nació a comienzos de los años 70 una decidida voluntad por parte del Consejo Europeo de facilitar y fomentar el conocimiento mutuo y el intercambio cultural y –por ende– lingüístico dentro de las naciones europeas.

El nivel umbral

El proyecto del Nivel Umbral[23] tenía por objetivo alcanzar una mínima habilidad comunicativa en la lengua extranjera en las situaciones más cotidianas. Este enfoque comunicativo supuso que el idioma se dividiera en nociones y funciones – en lugar de la división clásica de gramática y vocabulario -, y de ahí que se le conozca también como método nocio-funcional. Esas nociones son: por ejemplo, lugares públicos, la vivienda, los medios de transporte, etc... podríamos agruparlos con bastante éxito en lo que se llama campos semánticos; y las funciones son: hacer la compra diaria, visitar al médico, orientarse en una nueva ciudad como turista, etc. Es decir, que el aprendizaje de una segunda lengua adquiere unos objetivos y metas mucho más concretos que hasta entonces, y la importancia de la regla gramatical pierde fuerza en favor de la comunicación exitosa. Una gran novedad que aportó este enfoque fue la especificación de objetivos y capacidades que el alumno tenía que alcanzar, en un grado que hasta entonces no se había expresado tan detalladamente.

El método comunicativo

Este método nació como una lógica evolución del proyecto del Nivel Umbral. La recién nacida –en los años 80– corriente lingüística de la pragmática tuvo una influencia fundamental en el nacimiento del método comunicativo. Hay diferentes escuelas metodológicas que trabajan desde puntos de vista distintos dentro del método comunicativo, pero todas ellas comparten un mismo objetivo: lograr la competencia comunicativa del alumno por medio del desarrollo de las entonces cuatro destrezas lingüísticas (compresión lectora, expresión escrita, compresión auditiva y expresión oral, a las que habría que añadir la quinta, nacida en los últimos diez años: la interacción). Otro aspecto básico de este método es que sitúa al alumno en el centro del proceso, como origen y destinatario de la función comunicativa, y por ello se parte de las necesidades del alumno y del grupo para determinar un currículo o programación adecuadas para lograr esos objetivos que tanto alumnos como profesor se han marcado al inicio del curso. Así durante el curso se tratarán asuntos que importen al aprendiz, o dicho con otras palabras, el contenido de un curso debe ser significativo para los alumnos, que les aporte algo y solucione sus necesidades de comunicación. La variedad de los materiales didácticos –recuérdese la necesidad de ser competente en las cinco destrezas- es otra característica fundamental del método comunicativo. Las actividades y tareas son de carácter esencialmente práctico para lograr el objetivo de la comunicación, el objeto de trabajo más frecuente es el

[23] *The Threshold Level for Modern Language Learning in schools*, 1976, traducido a varios idiomas europeos.

discurso, no la frase ni la oración, sino el intercambio de palabras y oraciones provenientes de situaciones reales.

El método por tareas

Es una evolución surgida en los años ochenta a partir de la metodología comunicativa[24]. La principal característica de este enfoque, que lo distingue del resto de variantes de la escuela comunicativa, es que el curso está basado en tareas que los alumnos negocian con el profesor al comienzo del curso y a partir de las cuales van a ir aprendiendo la estructura de la lengua por medio de su uso directo. En cierta medida es una vuelta hacia el método directo pero con un grado de apoyo en las nociones y funciones del idioma mucho mayor. El profesor debe pues garantizar que los alumnos adquieran los conocimientos mínimos necesarios para la comunicación, teniendo en cuenta que toda la programación se basa, casi en su totalidad, en la práctica oral del idioma con situaciones reales de las que los aprendices tendrán que extraer las herramientas y estructuras básicas que capaciten para una comunicación exitosa. Una tarea se entiende así como "cualquier proceso comunicativo que implique el uso del idioma", en cada tarea hay una serie de actividades que los alumnos, individualmente o por grupos, deben realizar para llegar a la consecución final de la tarea. A lo largo de esas actividades el profesor debe encargarse de tratar los elementos gramaticales necesarios para realizarlas con éxito, teniendo siempre como máxima que el hecho de la comunicación es más importante que el grado de perfección formal de la lengua empleada.

3.2.5 Resumen

Como puede deducirse a partir de lo expuesto en las páginas precedentes, la búsqueda de métodos para enseñar y aprender lenguas extranjeras ha contado y sigue contando con teorías y prácticas para todos los gustos. No obstante puede observarse una tendencia hacia el abandono de la parte gramatical y estructural del idioma, en beneficio de una mayor relevancia del aspecto comunicativo oral y aplicado a contextos determinados. Tanto profesor como alumno dedican sus esfuerzos en el aula a solucionar problemas concretos de comunicación cotidiana como hacer unas compras, escribir una carta profesional, solicitar un trabajo o realizar las gestiones adecuadas para reservar unas vacaciones para la familia. La aspiración a comprender por dentro (en sus estructuras morfológicas, fonéticas y sintácticas) el complejo

[24] Su principal teórico es M. Long, quien en 1985 publicó la obra inicial de esta nueva metodología de origen comunicativo, *The design of classroom second language acquisition towards task-based language teaching*. Para un ejemplo de este método aplicado a ELE, véase Zanón 1999.

sistema de comunicación que supone un idioma ha dejado de ser el objetivo de los cursos de idioma, sino más bien aprender a valerse en un contexto lingüístico determinado empleando las herramientas más apropiadas para cada situación. El profesor ha dejado de ser el modelo omnisciente de lengua al que el alumno debe imitar, para convertirse en un ayudante del aprendiz, poniendo a su disposición los elementos comunicativos que sean más eficaces para conseguir los objetivos que los propios alumnos se plantean.

En el plano teórico, citando a Sánchez (2009:100): "es sorprendente constatar cómo los cambios en la teoría lingüística dominante originan movimientos pendulares entre los profesores de idiomas, entre los autores de libros de texto y entre los teóricos de la metodología para la enseñanza de lenguas." Sin embargo, tanto la enseñanza, como –sobre todo– el aprendizaje son fenómenos extraordinariamente complejos, y con frecuencia nos olvidamos que los lingüistas no son profesionales en el campo de la pedagogía ni de la psicología, disciplinas que, en un primer estadio de aprendizaje, cada vez parecen tener más importancia para comprender los procesos cognitivos que pueden ser favorables para un aprendizaje más efectivo. Quizás el reto al que los profesionales de la didáctica de idiomas nos enfrentamos en este siglo XXI sea el saber conjugar los distintos avances –bien documentados científicamente por otra parte– que tanto la pedagogía, como la psicología, como la ciencia del neuro-cognitivismo y la lingüística nos proporcionan en la actualidad para hacer que este proceso dual conocido como *enseñanza y aprendizaje*, que tiene lugar dentro del aula sobre todo, sea lo más efectivo posible. En el capítulo 5 de este estudio aspiramos a exponer precisamente un método que podría posibilitar una mayor efectividad didáctica para tratar un tema concreto de la gramática de español como LE.

3.3 El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras

El movimiento pendular que la didáctica de segundas lenguas lleva realizando durante los últimos cien años afecta a todos los aspectos del lenguaje, desde la gramática hasta la producción oral y la manera de evaluación de conocimientos y destrezas. Dado que nuestro estudio se basa en un experimento de campo centrado en un aspecto muy concreto de la gramática española como LE, consideramos pertinente realizar una breve exposición de las teorías actuales más extendidas acerca de cómo debe tratarse el contenido gramatical dentro del ámbito de la enseñanza de idiomas, especialmente en un contexto escolar.

Son muchos los estudios que en los últimos veinte años se han publicado acerca del papel que la gramática debe jugar en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, y en general puede decirse, una vez más, que el lector encontrará estudios, resultados y conclusiones para todos los gustos; desde argumentos a favor de la

eliminación total de la gramática del currículo escolar, hasta otros en los que se centra dicho currículo precisamente en los aspectos gramaticales del idioma. En el año 2006 Rod Ellis escribió un artículo en el que trataba de hacer un resumen de las tendencias más extendidas por entonces en cuanto a la relación de la gramática con la enseñanza de lenguas extranjeras[25]. A partir de ocho preguntas que el autor establecía, trazó una breve descripción de los distintos puntos de vista y estudios más relevantes acerca de dicha materia. Sin ánimo de copiar ni repetir innecesariamente sus palabras, nos permitiremos tomar algunos de esos ocho puntos como base para nuestra exposición.

¿Debe enseñarse gramática en el aula?

Por extraño que pueda parecer, esta pregunta sigue siendo objeto de debate en la actualidad en muchos foros de didáctica de idiomas[26]. Teniendo en cuenta que no es posible la comunicación verbal sin que los individuos envueltos en ella comprendan los mensajes que uno y otro emiten, la pregunta que encabeza este apartado debería quedar consecuentemente vacía de sentido. Pues precisamente aquello que hace que los individuos puedan entender los mensajes verbales emitidos entre sí es justamente un conjunto de estructuras mentales metalingüísticas que ellos comparten y que podíamos llamar perfectamente "gramática". Dicho con otras palabras, la comunicación verbal no es posible si no existe en primer lugar una gramática común. Sostenemos, por tanto, que la pregunta inicial está mal formulada, pues lo que el profesor hace cuando habla a sus alumnos en el aula –acerca de lo que sea– en la lengua meta es enseñar gramática, de manera consciente o no. Consideramos pues que todo profesor, independientemente del método que emplee en sus clases enseña siempre gramática. Una pregunta más acertada podría ser:

¿Debe enseñarse la gramática de manera explícita y como objeto de estudio en sí mismo?

Mediante esta formulación queda claro que el profesor tendrá que dedicar algún tiempo en su programa a hablar de la gramática en sentido abstracto (metalingüístico) y proponer actividades didácticas que tengan como objetivo la asimilación de conceptos abstractos que ayuden al estudiante a mejorar su capacidad de comprensión y expresión idiomática. Es en este punto precisamente donde las teorías e

[25] Ellis, Rod (2006). "Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective". Tesol Quarterly, Vol. 40, No. 1, 83-107.

[26] Véase por ejemplo: S. Troitiño (2008). "La gramática en el aula: Estatus y construcción de la competencia comunicativa", en http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/troiti.pdf, y Gómez del Estal, M. (2008). "La enseñanza de la gramática en el aula de español como L2 para el alumnado inmigrante", en I. Ballano (coord.), I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante, Bilbao, U. Deusto, pp. 83-94.

investigaciones comienzan a separarse unas de otras siguiendo *grosso modo* las ideologías contenidas en cada uno de los métodos expuestos en el punto anterior 3.2.

El frente de los detractores de la idea de que la enseñanza explícita de la gramática no solo no ayuda a los alumnos sino que es incluso contraproducente está encabezado por Stephen Krashen[27]. Sus argumentos, basados en otros estudiosos como S.P. Corder, sostienen que las estructuras gramaticales se adquieren de manera mucho más fiable y atractiva para el estudiante de manera natural, es decir, como las adquieren los niños en su lengua materna, y que desviar la atención de los estudiantes hacia problemas estructurales abstractos hace que pierdan el interés y la motivación por aprender a comunicarse en primer lugar, objetivo último de la enseñanza de idiomas. Por ello, Krashen sostiene que un aprendizaje más efectivo, atractivo y útil para el estudiante es aquel que prescinde por completo de explicaciones abstractas gramaticales y se centra en comunicar contenidos de manera natural como hacen los adultos con los niños en su proceso de adquisición de la lengua materna.

Sin embargo, a la vista de la cantidad de estudios publicados actualmente la posición de Krashen parece representar a una minoría dentro del gremio. Desde comienzos de los años 90 y hasta el día de hoy se han venido publicando multitud de estudios que muestran cómo la enseñanza explícita de gramática en clase de LE favorece a los alumnos, en su conjunto, en su proceso de aprendizaje. Algunos de los estudios más relevantes en este campo son los de Schmidt (1990), Terrell (1991), Norris & Ortega (2000), Nassaji & Fotos (2004) y el propio de Ellis (2006). No obstante, dentro de los defensores de la enseñanza de gramática de forma explícita se admite cierto grado de inseguridad acerca de hasta dónde pueden llegar los beneficios de esta estrategia. Muchas interrogantes permanecen sin resolver sobre por qué unas estructuras gramaticales son más susceptibles de mejora que otras, así como el orden en el que dichas estructuras gramaticales deben ser impartidas (Pica 1983, Long 1983, 1988). A pesar de haber unos patrones claros en cuanto al orden de adquisición de algunas estructuras (como el orden de palabras o la conjugación verbal), otras parecen no atender a una lógica. La complejidad del estudio de la interlengua particular de cada alumno y el estado actual de desarrollo de la psicología cognitiva se perciben como los principales obstáculos para dar respuesta a muchas de estas preguntas. No obstante, parece evidente, a juzgar por los resultados de numerosas investigaciones[28], que el conjunto de los estudiantes que pasan por una instrucción estructurada y explícita de ciertos contenidos gramaticales logra un mayor grado de dominio del idioma en todos sus aspectos.

---

[27] Krashen, Stephen D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. 1. ed. Oxford: Pergamon. Algunos estudios a favor de esta metodología han seguido publicándose más recientemente, véase Ambjørn, L. (2009).

[28] Véase Norris & Ortega 2000.

¿Cuándo debe empezar a enseñarse explícitamente la gramática?

Este "cuándo" lo vamos a entender aquí en un doble sentido. En primer lugar, referente a la edad de los estudiantes, y en segundo lugar referente al momento en el que se encuentran dentro de la progresión de su interlengua. En cuanto a la edad más adecuada para comenzar los estudios de una lengua extranjera se ha escrito abundante bibliografía, y las conclusiones a las que llegan la mayoría de investigaciones[29] señalan que el sistema cognitivo del ser humano se encuentra en un desarrollo constante a lo largo de toda su vida, por lo tanto no puede decirse que haya una edad mejor que otra para aprender idiomas. Si bien está demostrado que a partir de cierta edad, estimada en un amplio espectro entre los 20 y los 40 años, dependiendo de cada individuo, los aprendices de LE se encontrarán con unas dificultades mayores en el campo auditivo y fonético del idioma. Acerca de la gramática, los investigadores coinciden en señalar que el estudiante está preparado para asimilar un razonamiento gramatical abstracto en una LE cuando lo está para hacerlo en su propia lengua materna. Es decir si un estudiante suecoparlante puede comprender lo que son las distintas categorías de palabras (adjetivos, sustantivos, verbos…) en sueco, también podrá asimilar la misma información en un idioma extranjero. Según las últimas investigaciones ese proceso de madurez cognitiva se alcanza al finalizar la pubertad, o en los primeros años de la adolescencia, entre los 12 y los 16 años. Este dato es muy relevante para nuestro estudio porque nos permite afirmar que la gran mayoría –si no todos– de los informantes de nuestro estudio no deberían tener problemas cognitivos para entender las explicaciones gramaticales a las que han sido expuestos.

Y en lo referente al momento de desarrollo de la interlengua en la que un aprendiz puede recibir instrucción gramatical explícita, parece existir un cierto consenso (Ellis 2006, 2012) acerca de que no debe ser en las primeras etapas de aprendizaje –que deben estar dominadas por un enfoque en el léxico y en las actividades comunicativas– sino en un estadio intermedio de su progreso, cuando ha de hacerse consciente al alumno de las estructuras gramaticales más típicamente conocidas por crear problemas en ese proceso de aprendizaje. Este hecho es también de gran importancia para nuestra investigación, pues los informantes que participaron en el estudio estaban ya en ese nivel intermedio en el que han adquirido las herramientas léxicas y comunicativas básicas para poder comprender estructuras abstractas más complejas. Todos los informantes habían estudiado ya entre tres y cuatro cursos de español antes de comenzar nuestro estudio.

---

[29] Un estudio recopilatorio acerca de las diversas investigaciones hechas en este campo puede leerse en Singleton, D. M. & Ryan, Lisa (2004). *Language acquisition: the age factor*. 2. ed. Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters.

¿La enseñanza explícita de la gramática debe ser intensiva o extensiva?

Por "intensiva" entenderemos aquí concentrada en un corto periodo de tiempo –desde dedicar toda una lección a la gramática, hasta una semana en el trascurso de un semestre–, y por "extensiva" dispuesta a lo largo de un periodo más largo. Como Ellis indica en su artículo, en la actualidad no hay unanimidad en cuanto a cuál de las dos estrategias puede ser más efectiva a efectos de corrección lingüística de los estudiantes. Parece ser que el concentrar el contenido gramatical en un periodo corto de docencia puede tener efectos más positivos para los alumnos, pero los estudios realizados hasta la fecha no permiten afirmar que esa tendencia sea concluyente. Por una parte es bueno concentrar la atención de los alumnos hacia un fenómeno en concreto y hacerles practicar repetidamente esa estructura hasta que la puedan asimilar y emplear por si mismos de manera automática, pero por otra parte se corre el riesgo de hacer las clases monótonas y desmotivadoras para el alumno, al apartar el foco de las actividades comunicativas y más significativas para el aprendiz. Los intentos que algunos investigadores como Spada & Lightbown (1999), Celce-Murcia (2002) y Ellis (2004) de focalizar la atención de los estudiantes en un aspecto gramatical correspondiente introduciéndolo en actividades comunicativas de carácter integrador con la atención a la forma gramatical apuntan a que los estudiantes mejoran sus resultados en la mayoría de ocasiones, aunque no siempre son las estructuras trabajadas las que reflejan precisamente una mejoría, sino otras que podrían formar parte de la interlengua de los estudiantes y que hasta entonces no habían alcanzado el grado de automatismo que reflejaron al finalizar el estudio. Una vez más los resultados no son concluyentes a favor o en detrimento de la enseñanza intensiva de gramática explícita.

Una investigación particularmente relevante para nuestro estudio es la de Harley[30], quien trató de mejorar la asimilación de los dos pretéritos simples franceses en estudiantes angloparlantes mediante un experimento de gramática explícita intensiva. Sus resultados fueron claramente positivos a corto plazo, pero sin embargo en las pruebas a largo plazo los beneficios de su metodología experimental resultaron ser prácticamente nulos en comparación con el grupo de control. Más adelante, en el apartado de resultados y discusión de nuestra investigación nos referiremos con más detalle al estudio de Harley.

[30] Harley, B. (1989). "Functional Grammar in French Inmersion: A Classroom Experiment". Applied Linguistics, 19, 331-359.

¿Se debe enseñar la gramática de modo inductivo o deductivo?

Este punto es otro de los grandes debates en el mundo de la didáctica de lenguas extranjeras en los últimos años, y aquí, de nuevo, se han realizado estudios para satisfacer todo tipo de preferencias docentes y discentes. En primer lugar, debemos hacer notar, como hemos señalado antes, que el proceso de aprendizaje es algo individual, que el estudiante tiene su propio "currículo interior" –autónomo e independiente del escolar– y que el desarrollo de su interlengua es un fenómeno muy complejo en el que evidentemente juegan un gran papel los mecanismos inductivos propios de cada estudiante. Con ello queremos decir que todo proceso de aprendizaje es, en cierto modo, un proceso inductivo, pues cada aprendiz elabora una respuesta que su centro cognitivo produce a partir de los datos que la observación le aporta, siendo él propio sujeto consciente de ello o no. Por otra parte, la práctica tradicional escolar está basada en general en un sistema deductivo en el que al alumno se le ofrecen las reglas matemáticas, físicas, químicas, etc… expresadas de tal manera que el novicio no tenga que llegar por sí mismo a los teoremas de Pitágoras, Arquímedes o la composición química del carbono. Los beneficios didácticos de aplicar el método deductivo en la escuela están lisa y llanamente demostrados. No es por ello extraño que cuando llegamos al tema de la didáctica de idiomas el profesor tenga la idea de enseñar reglas fonéticas o gramaticales a sus alumnos. La discusión en este punto –en cierta manera bizantina– es una vez más qué lugar debe tener la exposición gramatical en la clase de LE. ¿Debe ser un lugar central, por encima de otros contenidos; o más bien estar subordinada al léxico, al contenido cultural o a los contextos situacionales o funcionales del idioma? Lo que nos dice la investigación en este punto es que lo mejor para los alumnos es introducir contenido gramatical explícito, preferiblemente como parte de otras actividades de carácter comunicativo (Ellis 2006:95-103). La cuestión de si los estudiantes aprenden más gramática y de manera más efectiva a partir de un modo inductivo –es decir, eliminando conscientemente las explicaciones y ejercicios gramaticales del currículo– es mucho más problemática y difícil de consensuar (Schmidt 1990, Van Patten 1996, 2002).

¿Cómo debe presentarse y corregirse el contenido gramatical?

Durante los años noventa Ellis y sobre todo DeKeyser (1995) presentaron un modelo para la asimilación de contenidos gramaticales en la enseñanza de LE. Ese modelo se conoce como *PPP- interface* (la interfaz PPP, en español). Bajo este modelo, que a continuación pasaremos a presentar, descansa la creencia –discutida por otros teóricos como Krashen y Paradis– de que el conocimiento explícito puede convertirse en implícito si se hace trabajar al estudiante con una serie de actividades que conviertan ese contenido en necesario y, por tanto, significativo para satisfacer sus necesidades y deseos de comunicación. La triple P representa –ya traducido en español– **p**resentación, **p**ráctica y **p**roducción. Así pues, el modelo de una clase basada en este sistema sería el siguiente: Primero el profesor presenta –de manera explícita– el

aspecto gramatical con el que se va a trabajar en esa lección, después se realizan pequeños ejercicios para que el alumno practique utilizando el nuevo elemento lingüístico, haciendo ejercicios que van desde ejercicios de conjugación y traducciones descontextualizadas, hasta imitar frases complejas y pronunciarlas en alto. Finalmente llega la fase de la producción en la que el estudiante, individualmente o en grupos, tiene que producir una muestra de idioma más compleja. Esta puede ser una tarea compleja individual o en conjunto con otros estudiantes, como enviar una solicitud para un puesto de trabajo o preparar un viaje con sus amigos. Todo esto girando siempre en torno a una estructura gramatical, ya sea un verbo modal, un tiempo verbal, etc. Este modelo de la interfaz PPP es precisamente el que ha servido de base para estructurar el experimento didáctico con los tiempos del pasado en ELE que puede leerse en los capítulos siguientes de este estudio.

Desde que Michael Long publicase su libro *Focus on form*, en 1991, y hasta la actualidad, puede decirse que el centro del debate de la didáctica de lenguas extranjeras ha girado en torno a la cuestión de cómo administrar el tiempo de la clase que un profesor tiene con sus alumnos y qué tipo de actividades introducir en él para poder trabajar de manera efectiva el componente gramatical al mismo tiempo que no se descuidan ni menosprecian el resto de factores decisivos en el aprendizaje, como el léxico, el contenido cultural, la pronunciación, etc[31].

Para finalizar aquí el tema del tratamiento de la gramática en la clase de LE nos referiremos brevemente al tema de la corrección de errores. Como no podía ser de otro modo, la corrección de errores ha sido también objeto del movimiento pendular de la disciplina de la didáctica de idiomas. Desde ser tenido como ejemplo máximo del fracaso escolar hasta ser pasado por alto como parte no solo necesaria, sino incluso deseable, del proceso de aprendizaje, el error gramatical tiene tantos admiradores como detractores. Sin embargo, en la actualidad parece haberse llegado a un término medio que goza de considerable consenso entre teóricos; y es el hecho de que al error se le considera una parte necesaria del aprendizaje, pero que al mismo tiempo debe ser aprovechado didácticamente para evitar su repetición innecesaria que dificulte al aprendiz adquirir una corrección idiomática que siempre suele ser deseable. Estamos hablando de lo que Ellis y otros llaman en inglés *corrective feedback*, y que en español llamaremos de ahora en adelante corrección explicativa. Por corrección explicativa se entiende la información que el profesor hace llegar al alumno informándole de que ha producido un error lingüístico; pero no solo se queda en eso, sino que le explica por qué se ha producido ese error –en qué consiste el error– y le hace reflexionar para que encuentre, por sí solo o con ayuda externa, la forma idiomática correcta. De este modo el alumno no solo percibe que se ha equivocado sino que recibe la información de por

[31] Buen reflejo de ello es el libro de Ellis, *Language Teaching and Research & Language Pedagogy*, 2012.

qué se ha equivocado y cuál era la opción correcta a la situación comunicativa concreta en la que se enmarcaba su producción de LE. Es decir, se le da al alumno una triple información por cada error que produce –se suele hablar de mezcla de *implicit* y *explicit feedback* en inglés para definir el *corrective feedback*, aludiendo así a que el alumnos debe reflexionar sobre sus propios errores al mismo tiempo que recibe el apoyo del profesor para superarlos–.

Puede deducirse de esta explicación que es un proceso algo complejo cognitivamente y costoso en el tiempo el acto de corregir siempre así a los alumnos pero muchos estudios (Ellis 2002, Van Patten 2003, Lyster 2004, entre otros) demuestran la efectividad didáctica de esta estrategia.

3.4 El problema del indefinido y el imperfecto españoles

3.4.1 Acerca del sistema verbal español

El idioma español, como lengua romance que es, ha heredado del latín su sistema verbal, con la particularidad de que –a diferencia de otras lenguas hermanas– ha mantenido excepcionalmente bien la diferencia aspectual de los tiempos simples del pasado. El latín, a su vez, conservó la distinción de tiempos y aspectos propia de las antiguas lenguas indoeuropeas, a saber, un sistema verbal en el que –citando a M. Bassols (1992:182-187):

> Los llamados tiempos del verbo expresaban no el tiempo sino el aspecto o modo de desarrollarse la acción. En este sentido el presente, el aoristo y el prefecto expresaban respectivamente los aspectos durativo, puntual y perfectivo. […] Al utilizarse los tiempos de indicativo como instrumentos de expresión de conceptos realmente temporales perdieron en buena parte la posibilidad de señalar los aspectos de la acción, tan solo con referencia al pasado subsiste un reflejo del primitivo estado de cosas, ya que gracias a la existencia de dos tiempos de pretérito, el perfecto y el imperfecto, podía señalarse el aspecto puntual y durativo respectivamente. […]El imperfecto enuncia hechos pasados en su aspecto durativo. […]El perfecto en latín representa la fusión de dos tiempos indoeuropeos, el perfecto "gegrafa" y el aoristo "egrapsa" por el primero se expresaba el estado presente resultado de una acción pasada y por el segundo se enunciaban hechos pasados en un aspecto no durativo con la particularidad de que a los verbos de índole durativa debía dárseles una acepción subjetivamente no durativa. El tiempo latino que estudiamos conservó preferentemente la acepción aorística pero con las siguientes modificaciones como la pérdida de la posibilidad de expresar el aspecto verbal ingresivo y adquirió gran preponderancia el aspecto terminativo hasta el punto de que este tiempo evoca más bien la idea de acción terminada que no la de simple acción puntual. El aspecto perfectivo subsiste solo en unas pocas expresiones.

Ese aspecto perfectivo –que expresa el resultado de una acción– lo retomaron las lenguas romances mediante la formación de los temas compuestos, mientras que el aspecto aorístico –que expresa la finalización de una acción verbal– es el que se ha mantenido en pretérito indefinido español hasta el día de hoy. Con esto queremos decir, como afirma entre otros Campillo en su tesis de 1998[32], que la principal diferencia semántica subyacente en las formas verbales "cantaba" y canté" no es temporal (qué sucedió antes o después en la cadena cronológica del enunciado), sino aspectual (qué acción había terminado, o estaba todavía realizándose dentro de los márgenes temporales en los que se desarrolla el enunciado).

Esta diferencia aspectual –ya bien conocida por los latinistas y muchos gramáticos españoles desde hace siglos (Andrés-Suárez 1994:169-176, y Nueva gramática de la lengua española de la Academia, NGLE 2011:I:1755-1767)– de los tiempos españoles ha pasado sorprendentemente por alto para la mayoría de los profesionales de la didáctica de español como LE[33], a juzgar por el revuelo y revolución que la tesis de Campillo despertó entre dicho círculo. El mérito de la tesis de este autor granadino es haber sabido conjugar sus dotes de lingüista con las habilidades prácticas de un profesor de idiomas, a saber, la claridad expositiva y un eminente sentido práctico de su discurso, simplificando su terminología y sabiendo buscar los ejemplos más adecuados para que el estudiante pueda entender el verdadero significado de la forma verbal, antes de dejarse llevar por otras señales contextuales como marcadores del discurso, por ejemplo, o confiar su destreza verbal a la memorización de reglas gramaticales que están condenadas a toparse con excepciones más tarde o más temprano. Sin ánimo de profundizar más en este tema de la lingüística española que, por otra parte, poco tiene que aportar al alcance de nuestro estudio, vamos a tratar en adelante el problema que la didáctica de estos dos tiempos verbales ha supuesto durante muchos años para los profesionales de ELE, centrándonos evidentemente en el contexto escolar sueco, objetivo de nuestra tesis.

---

[32] Ruiz Campillo, J.P. (1998). *La enseñanza significativa del sistema verbal español: Un modelo operativo*, en http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/1-Semestre/RUIZ-C.html

[33] A pesar de que como dice la NGLE (I:1762), acerca de la comparación de ambos tiempos desde su perspectiva aspectual: "Estas comparaciones están plenamente justificadas, ya que en otros idiomas no se distinguen los pretéritos en función de sus rasgos aspectuales".

3.4.2 El problema del indefinido y el imperfecto en ELE

Anteriormente hemos expuesto que muchos de los problemas con los que se ha topado y se topa todavía la disciplina de la didáctica de lenguas extranjeras se deben a que los lingüistas no son expertos en pedagogía, ni los pedagogos son expertos lingüistas, ni los psicólogos cognitivistas son lo uno ni lo otro. En el ámbito que nos ocupa puede observarse cómo las principales gramáticas monolingües españolas –desde la de Nebrija hasta la última de la RAE, pasando por la de Andrés Bello– son fundamentalmente descriptivas, es decir, tratan de abarcar la totalidad de idioma, al menos en su registro culto, y pretenden explicar los diferentes significados que las formas lingüísticas tienen en las situaciones más cotidianas. Este tipo de gramáticas que presentan así una descripción del sistema lingüístico de tipo filológico no presenta mayores problemas de comprensión para los hablantes nativos que deben aprenderla en la escuela o para los extranjeros que ya tengan amplios conocimientos de lingüística general que les permitan comprender el tipo de descripción codificada que allí se encuentra. Sin embargo, para el tipo de estudiantes –no lingüistas– que comienzan a estudiar una lengua extranjera esas gramáticas al uso quedan definitivamente fuera de su alcance de comprensión, y en la mayoría de casos no son prácticas para el objetivo de la enseñanza.

Con la consolidación del español como lengua extranjera en los currículos escolares de países como EE.UU., Inglaterra, Alemania, Francia, etc., en los años 70 se produjo un notable aumento en la literatura de español como LE y comenzaron a surgir los primeros manuales prácticos para la materia. Esos manuales como, por ejemplo, *Español en directo* (1974), *Español 2000* (1981) siguen presentando los contenidos gramaticales en función de los contextos en los que se usan, es decir, de manera descriptiva, mediante reglas gramaticales que se aplican en un número mayor o menor de contextos, es decir, tienen una validez –u operatividad, siguiendo la terminología de Campillo– mayor o menor en función del número de excepciones que puedan añadírsele a la regla. Así ha seguido siendo –en el espectro internacional donde dominan las publicaciones hechas en España por profesores que trabajan normalmente con alumnos extranjeros en un ambiente hispanohablante– hasta la aparición de la llamada gramática cognitiva en la didáctica de ELE. La corriente lingüística de la gramática cognitiva nació a finales de los años 80 en los EE.UU[34]. y una década más tarde ya se había enraizado con fuerza en España en el campo de la didáctica de LE, cuyo fruto más conocido es la citada tesis de Ruiz Campillo. Sin pretender extendernos en una exposición pormenorizada de los principios de la gramática

[34] Langacker, Ronald (1987) *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

cognitiva, baste señalar aquí que uno de los puntos centrales de esta teoría es tratar de recuperar el significado "base" o "central" del signo lingüístico como eje a partir del cual se generan los distintos significados de la palabra, intentando unificar –en la medida de lo posible– semántica y pragmática. Para ello la gramática cognitiva (GC en adelante) recurre a los principios de la psicología cognitiva y –en menor medida– la neurolingüística, basándose también en los postulados de la psicología del Gestalt, que establece una serie de relaciones entre la expresión lingüística y el sistema de percepción –sobre todo visual– propia del ser humano.

Pero volvamos ahora al problema del indefinido y el imperfecto españoles en ELE visto a través del tamiz de la GC. Como Ruiz Campillo demuestra en su tesis –basándose en trabajos anteriores como los de Rojo (1990)–, los llamados tiempos verbales, tienen realmente muy poco que ver con el tiempo cronológico, sino más bien con otro tipo de percepción relativa que los seres humanos establecen con el mensaje codificado en un cierto enunciado verbal. Así pues, con la notable excepción del pretérito indefinido, todos los demás tiempos de nuestro sistema verbal pueden hacer referencia tanto a situaciones pasadas, como presentes o futuras, siempre en el sistema referencial del oyente, recuérdese que no estamos hablando aquí del tiempo cronológico. Sin aceptar del todo la terminología tradicional del aspecto verbal, Campillo llega de todos modos a definir las características únicas del pretérito indefinido (1998:189), resumiéndolas en lo que él llama "realismo" –es decir, que no se usa para narrar hechos ficticios o imaginados por el hablante, en contraste con otros tiempos verbales– y la capacidad para situar al oyente "después" de la acción –o sea, que le aporta a la acción verbal el matiz de terminada, especialmente en relación con lo que va a suceder a continuación en el discurso.

A la hora de comparar el significado del indefinido frente al imperfecto recurre a ejemplos clarificadores (1998:158-159) para demostrar que la auténtica diferencia de significado es precisamente ese carácter terminado de una acción –expresado por el indefinido– frente al significado de inacabado o "en proceso" que representa el pretérito imperfecto. Haciendo uso de la psicología del Gestalt, empareja la figura –o lo que es lo mismo, acción de una narración– con el indefinido, y el fondo –es decir, el ambiente en el que se enmarca esa acción– con el imperfecto. Otro de los recurrentes mitos de la gramática descriptiva que trata de unir tiempos verbales a marcadores formales del tipo "nunca, siempre, ayer" recibe la pertinente crítica del autor (1998:244 y ss), demostrando que en la mayoría de ocasiones no excluyen el uso de ningún tiempo verbal, siendo reglas y recomendaciones gramaticales altamente perjudiciales para los estudiantes.

Siete años después de publicar su tesis, Campillo resumió en un artículo[35]cómo esa concepción simplificada de la diferencia de significado entre indefinido e imperfecto podía llevarse al aula de ELE. Tras enumerar al menos diecisiete valores distintos que la gramática tradicional descriptiva adjudica al imperfecto, Campillo traza una serie de explicaciones de gran utilidad didáctica –operativa, según él– para hacer ver al estudiante las diferencias en el significado y uso entre ambos tiempos. El significado base de ambos tiempos es siempre el mismo: acción terminada=indefinido, acción no acabada (en la mente del narrador)=imperfecto, también emplea los términos "desde dentro" y "desde fuera" de la acción, para situar al hablante respecto al enunciado, y "fotografía" frente a "película" al hablar del uso de ambos tiempos en las descripciones. Ante los casos en los que ambas opciones "salía/salió" son perfectamente gramaticales y válidas desde el punto de vista semántico, Campillo afirma "estas opciones no son contradictorias entre sí: se trata simplemente de ofrecer diferentes perspectivas o modos de acceso cognitivo a una misma representación". Los beneficios didácticos de esta simplificación expositiva son para el autor (2005:17) evidentes, y se logran basando la instrucción "en un solo valor operativo de naturaleza representacional que garantice en lo posible la extensibilidad, es decir, la capacidad del alumno de tomar decisiones acertadas más allá de los límites estrictos de los ejercicios que se le puedan proponer en clase".

A partir de los trabajos de Rojo, Campillo y Castañeda Castro (2001 y 2006) puede afirmarse que la didáctica del español como LE en el tema del imperfecto y el indefinido ha ido adquiriendo una precisión argumentativa eminentemente práctica para ser trabajado con los alumnos, al mismo tiempo que el material didáctico[36] para su tratamiento y evaluación en la clase ha mejorado tanto en cantidad como en calidad. Especialmente importante para el diseño de las actividades didácticas que se han experimentado en nuestro estudio han sido los artículos de Campillo (2005) y Palacio Alegre (2009), como detallaremos en el capítulo 5.

[35] Ruiz Campillo, J.P. (2005). "Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste indefinido/imperfecto". Mosaico, 15. Ministerio de Educación.

[36] Véanse Castañeda & Ortega 2001, Castañeda Castro 2006, Palacio Alegre 2007, 2008, 2009 y Güell 2010.

3.4.3 La enseñanza y aprendizaje del dúo indefinido/imperfecto en Suecia

Breve análisis contrastivo entre el español y el sueco en referencia al uso del dúo indefinido/imperfecto

La primera distinción que hemos de constatar al tratar aspectos contrastivos entre los idiomas español y sueco es su pertenencia a distintas familias lingüísticas. Si bien ambas son primas lejanas atendiendo a su parentesco indoeuropeo, el español pertenece a la familia de las lenguas romances, derivadas del latín; mientras el sueco es miembro de la familia de lenguas germánicas, cuyo antecesor más antiguo permanece en una penumbra histórica que los investigadores no pueden trazar con seguridad al carecer de un testimonio tan bien documentado y fiable como el latín para el caso del español. No obstante, en lo referente al sistema verbal de ambas familias lingüísticas mucho es lo que se sabe con certeza. Si antes hemos afirmado que el español, como lengua romance, ha mantenido en gran medida intacta esa diferencia indoeuropea de aspecto durativo, perfectivo y puntual (o aorístico); del mismo modo la lingüística histórica ha podido establecer hace más de un siglo que esa triple diferencia aspectual se perdió mucho antes del periodo de dispersión de las lenguas germánicas, quedando únicamente restos de una diferencia dual entre lo perfectivo y lo no-perfectivo. Así pues, y sin ánimo de ser exhaustivos en los pormenores históricos de ambas lenguas, podríamos resumir la equivalencia aspectual entre sueco y español con el siguiente cuadro:

Tabla 4

Aspecto	Español	Sueco
Perfectivo	he hablado	jag har pratat[37]
Durativo	hablaba	jag pratade
Puntual	hablé	

Por lo tanto para el signo lingüístico *jag pratade* se cuenta en español con dos variantes: “hablaba” y “hablé”. Es aquí donde nace el reto didáctico para el profesor y

[37] Somos conscientes de que la equivalencia ”he hablado = jag har pratat” dista mucho de ser equiparable al 100% en ambas lenguas, pero es evidente la utilidad didáctica de dicha comparación en los primeros estadios de enseñanza de español como LE en el contexto sueco escolar, donde se enmarca nuestra investigación, y por consiguiente no consideramos necesario dedicar más espacio en nuestro texto para matizar dicha equivalencia.

la dificultad de aprendizaje para el alumno. Amén de que *jag pratade* en sueco puede admitir también otras traducciones en español distintas del indefinido y el imperfecto en función del contexto en el que se produzca el enunciado, hemos de señalar que, en determinados verbos, dependiendo del modo de su acción (Aktionsart) la traducción al sueco puede motivar el uso de verbos distintos como en el caso del verbo "saber"[38]:

sabía = jag visste supe = jag fick veta

Sin querer entrar en explicaciones detalladas de los mecanismos lingüísticos de las lenguas germánicas para expresar por otros medios los valores aspectuales durativos y puntuales, podemos concluir aquí que el idioma sueco suele recurrir a construcciones perifrásticas del tipo *höll på att* (a partir de la construcción *hålla på* = seguir, continuar) o a la posposición de la preposición *på*, para aportar un matiz de continuidad a la acción verbal (aspecto durativo), mientras que para el aspecto puntual acostumbra a emplear perífrasis con el pasado de *få* (*fick*), o adverbios del tipo *just* o *precis*, para señalar el carácter conclusivo de la acción referida en el verbo[39]. Lo relevante para nuestro estudio es constatar que mientras el español cuenta con dos tiempos verbales distintos –con su correspondiente juego de terminaciones cada uno–, el idioma sueco tiene un único tiempo verbal, más la posibilidad de sustituirlo por una construcción perifrástica o la introducción de otros marcadores –adverbiales en su mayor parte– para expresar verbalmente esa diferencia de aspectos verbales que depende en gran medida de la propia percepción del emisor sobre el mensaje y su intencionalidad. A continuación pasaremos a mostrar cómo los manuales y las gramáticas al uso en Suecia se enfrentan al problema de explicar las diferencias de significado y uso de ambos tiempos españoles, para finalizar con una breve exposición de las "reglas" gramaticales que han sido puestas en experimentación en nuestro estudio de campo.

La enseñanza del indefinido y el imperfecto en los materiales suecos de ELE

Intentar trazar un "mapa didáctico" de la enseñanza del indefinido/imperfecto en Suecia sería imposible sin seguir a cientos de profesores en su quehacer diario, de modo que nuestra pretensión será mucho más humilde y nos limitaremos a exponer de manera esquemática cómo presentan una docena de manuales y gramáticas los usos y significados de ambos tiempos, para poder tener así una noción bastante representativa de las tendencias didácticas que dominan las aulas suecas en la actualidad. Más adelante, en los próximos capítulos sí podremos hablar en detalle de metodologías

[38] Véase Fält (2000:386) y Fant, Hermerén & Österberg (2004:162).

[39] Véase SAG, 2:504-512.

concretas y resultados observados en los grupos que han conformado el corpus de nuestro estudio.

Todos los manuales consultados para esta investigación[40] han sido escritos para el nivel *spanska 3*. En cada manual se registran una media de 5 reglas gramaticales para cada tiempo por separado, así como 3 o 4 reglas para comprender y emplear ambos tiempos de manera conjunta en una narración. De dichos manuales y gramáticas se extraen las siguientes directrices o reglas.

Para el pretérito indefinido pueden leerse, entre otras, las siguientes afirmaciones:

1- Expresa algo que ha terminado (*avslutat*, *fullbordat eller inträffat*).

2- Se emplea para contar algo que pasó (*hände*), que empezó (*började*), terminó (*slutade*) o sucedió de repente (*plötsligt inträffade*), o después (*sedan*) de otro acontecimiento.

3- Se suele emplear para contar algo que duró (*pågick*) un tiempo determinado (*en viss, begränsad tid*).

4- Expresa lo que sucedió en una situación determinada (*ett enstaka tillfälle*), como la semana pasada, el lunes pasado, etc.

5- Es un tiempo narrativo en pasado (*ett berättande tempus i dåtid*).

6- Responde a las preguntas ¿cuándo pasó algo? (*När hände det?*), ¿Qué pasó después? (*Vad hände sedan?*), ¿Cuántas veces o durante cuánto tiempo pasó algo? (*Hur många gånger, hur länge hände det?*), ¿Cómo fue? (*Hur var/blev det?*).

7- Expresa lo que alguien hizo (*vad någon gjorde*).

8- Expresa acciones que se suceden unas a otras (*händelser som avlöser varandra*).

9- Se utiliza para dar un juicio conclusivo (*ett sammanfattande omdöme*).

En todos los manuales aparecen al menos dos de estas explicaciones para ayudar al alumno a comprender cuándo debe emplear el pretérito indefinido, en algunos hasta cuatro o cinco de ellas, además, se hace frecuente alusión a los marcadores formales que suelen aparecer con el indefinido (“ayer, el año pasado, tres veces”, etc). Como puede percibirse a primera vista ninguna de estas afirmaciones, reglas o consejos de uso son falsos, pero, al mismo tiempo, ninguna de ellas descarta la utilización del imperfecto en todos y cada uno de los casos que se enumeran arriba. Basta con

[40] Véase el apartado especial en la bibliografía para consultar la lista de estos manuales.

imaginarnos que estamos escuchando un informativo radiofónico o televisivo, que le estamos contando un sueño que tuvimos la noche anterior a nuestro mejor amigo, o escuchar a ese mismo amigo concluir una descripción del comportamiento de otra persona diciendo: "En definitiva, tu suegro era un imbécil", para darnos cuenta de que el pretérito imperfecto encaja perfectamente bajo cada uno de los enunciados anteriores. Por todo ello cabe preguntarse si esas reglas son didácticamente útiles u operativas.

Veamos ahora algunos de los consejos de uso para el pretérito imperfecto:

1- Proporciona/describe el contexto/fondo (*bakgrund*) de una acción.

2- Nos dice cómo era/parecía algo (*hur något var/såg ut*).

3- Describe las circunstancias, características y el aspecto de algo o alguien (*omständigheter, egenskaper och utseende*).

4- Se emplea en el estilo indirecto (*indirekt tal*).

En estos cuatro casos puede aplicarse lo mismo dicho para el indefinido. Sin ser incorrectos estos enunciados, nada impide emplear –y de hecho así se hace– el pretérito indefinido para describir el aspecto de algo o alguien con sus características y circunstancias relevantes, para ilustrar el trasfondo de otra acción, o para citar las palabras de otra persona, por ejemplo: "Tu padre dijo que no pudo venir a la boda porque tuvo un problema con el coche". Evidentemente, también se encuentran afirmaciones o reglas mucho más restringidas al imperfecto como la referencia a costumbres, rutinas y acciones repetidas con regularidad en el pasado.

Todo esto en cuanto a lo que encontramos en los manuales escolares desarrollados precisamente para los primeros años del bachillerato, cuando el estudiante tiene su primera toma de contacto regular con ambas estructuras. Sin embargo, si dirigimos nuestra mirada a algunas de las gramáticas españolas escritas en sueco más difundidas, podemos encontrar explicaciones que incorporan el importante matiz de la subjetividad o, mejor dicho, el punto de vista del hablante acerca del mensaje. Por ejemplo, la gramática española de Bonniers dice acerca del indefinido[41] : "Preteritum anger något som hände i det förflutna **och som uppfattas som ett avslutat kapitel**" y la de Gunnar Fält complementa ese matiz diciendo que el indefinido "tar inte hänsyn till själva skeendets fortskridande[42]". Es decir, que cuando el hablante se expresa en

[41] Fant, Hermerén & Österberg (2007:160), la negrita es nuestra.

[42] Fält (2008:378).

indefinido no otorga importancia al proceso de la acción y entiende la misma como concluida dentro de su narración. Dos líneas de texto sueco que contienen las importantes expresiones de *uppfattas* y *tar inte hänsyn*, marcando así lo fundamental del punto del vista del hablante respecto a su enunciado para poder comprender en profundidad la elección por este tiempo.

En cuanto al imperfecto, las gramáticas vuelven a dar una información mucho más valiosa, desde nuestro punto de vista, para ayudar al estudiante a ver la diferencia de significado de ambos tiempos. Combinando las explicaciones de las dos gramáticas anteriormente citadas puede llegarse a la definición de que el imperfecto "uttrycker att man ser ett skeende som pågående i förfluten tid[43], utan att det spelar någon roll när det började eller om det slutade[44]". De nuevo observamos aquí dos llamadas de atención a la intencionalidad del punto de vista empleado por el hablante, por una parte *man ser*, y por otra, sin que *det spelar någon roll* (para el emisor, cabría apostillar).

Así pues podemos concluir que mientras los manuales escritos para jóvenes escolares se quedan en la enumeración de usos más comunes y ofrecen, en muchos casos, reglas que no se excluyen las unas a las otras –lo que provoca la común confusión en casi todos los estudiantes cuando comienzan a trabajar con ambos tiempos a la vez–, las gramáticas al uso en Suecia, sí han recogido la importancia del matiz del punto de vista personal del emisor del mensaje, donde suele residir el principio de elección entre uno y otro tiempo.

Sobre el uso combinado de ambos tiempos, podríamos resumir el mensaje de los manuales escolares a partir de los siguientes puntos:

1- El imperfecto es el marco de la acción, describe lo que pasaba en el fondo cuando/mientras otra acción tuvo lugar, mientras que el indefinido lleva la acción hacia delante, cuenta lo que pasa después de otra acción.

2- El indefinido conduce la acción hacia delante mientras con el imperfecto el tiempo se detiene y nos enteramos de las circunstancias que rodean la acción.

3- Cuando se mezclan en una historia el indefinido nos cuenta la acción principal, mientras que el imperfecto nos describe las circunstancias en las que se desarrolla esa acción principal.

4- El indefinido es el hilo conductor de la acción (*röda tråden*) mientras que el imperfecto es el escenario donde se desarrolla la acción (*scenen*).

---

[43] Fält (2008:376).

[44] Fant, Hermerén & Österberg (2007:162).

Todos los manuales sin excepción –a diferencia de lo que se ha aplicado en el método experimental de nuestro estudio– presentan el uso combinado de ambos tiempos como un apartado especial, "aparte", valga la repetición, de lo expuesto para los dos tiempos por separado. Y puede decirse que tanto estas cuatro afirmaciones, como otras que no hemos reflejado en nuestro texto por ser más referentes a casos específicos (como el ya mencionado de *visste* y *fick veta*, por ejemplo) son válidas en los contextos a los que se refieren por sí mismas. Todas ellas destacan que cuando hay dos acciones, situaciones, estados, etc. en escena, el imperfecto aporta la información relativa al trasfondo de la acción, mientras que el indefinido cuenta la acción "principal" y es el tiempo que lleva adelante la sucesión de acontecimientos. Evidentemente hay muchos casos en los que esto es así, pero ¿qué pasa en las situaciones en las que no es tan clara esta situación pero también se entrelazan los dos tiempos en una narración? En ese caso el estudiante no recibe mucha ayuda por parte de los manuales. Las gramáticas, por el contrario, sí que analizan con más detalle el fenómeno de la alternancia de tiempos. No obstante, no vamos a citar aquí lo expuesto en las gramáticas porque su uso en las aulas de *spanska 3* ha sido nulo durante toda la realización de nuestro estudio, tanto en los grupos de control como en los experimentales, y por tanto poco podemos decir acerca de lo positivo o negativo de sus exposiciones; baste dejar constancia de que existe una exposición de este tema, escrita en sueco, más completa y aproximada a los valores aspectuales que hemos citado anteriormente. Esto podría indicar que existe –al menos en este ámbito gramatical– un problema pedagógico entre los docentes de la materia de español en Suecia[45], pues no se explota en su totalidad el contenido de las gramáticas suecas para la materia.

Resumiendo todo lo dicho en este apartado podemos quedarnos con la imagen de que el estudiante de *spanska 3* recibe una media de unas cuatro reglas para el uso del indefinido, dos para el imperfecto, y tres para comprender y aprender el uso correcto de ambos tiempos españoles en combinación. Ninguna de esas reglas que dan los manuales hace referencia al punto de vista del emisor del mensaje, mientras que todos los libros de texto hacen referencia a marcadores formales como "ayer, el año pasado, antes…" como indicador de preferencia por uno u otro tiempo. Otro aspecto que salta a la vista es que en ningún manual se emplean ejemplos paralelos del tipo:

a) "Por la mañana tenía un examen"

frente a

[45] Véanse las páginas 14-17.

b) “Por la mañana tuve un examen”

para explicar la diferencia de significado intrínseco a la forma verbal. ¿Qué queremos decir cuando pronunciamos la oración a, en comparación con lo que expresamos cuando declaramos la afirmación escrita en b? A la vista de los avances didácticos que la GC ha aportado a la enseñanza de lenguas extranjeras, como hemos expuesto en páginas anteriores, consideramos que este tipo de comparaciones –en los que queda de manifiesto que ambos tiempos verbales, lejos de excluirse uno al otro en la mayoría de los contextos lo que hacen es producir mensajes distintos, en función de la perspectiva que el emisor quiera potenciar–, presentan un beneficio didáctico evidente, pues se hace ver al alumno que, independientemente del contexto formal en el que se encuentran, cada una de las formas “tenía” y “tuve” tienen significados distintos y van más allá del correspondiente “hade” sueco, aportándole a éste unos matices que a simple vista suelen pasar desapercibidos para los estudiantes. Es precisamente ese valor “extra”, más allá del *preteritum* sueco, el que ponen de relieve las gramáticas citadas en sueco y el que podría tener un mayor espacio en las explicaciones gramaticales de los manuales al uso; el mismo que nuestro experimento didáctico ha tratado de resaltar frente a todos los demás.

Un intento de simplificación basado en el significado de las formas verbales

Como expondremos con todo detalle en el capítulo 5 de esta tesis, el experimento didáctico que hemos llevado a cabo durante un curso escolar ha tenido como objetivo lograr un mayor grado de conocimiento de las formas y dominio en los usos de los tiempos indefinido e imperfecto españoles. Para ello hemos diseñado un completo programa de actividades y ejercicios para la realización en el aula y también como tarea fuera del aula. Durante las diez lecciones que el experimento tuvo lugar no se empleó ningún manual de enseñanza publicado hasta la fecha, sino que todos los alumnos recibieron material original diseñado por el autor de este trabajo –con la salvedad de un ejercicio inspirado en un artículo de Palacio Alegre– así como explicaciones gramaticales basadas únicamente en la diferencia aspectual durativo/puntual. Sin entrar aquí en más detalles acerca de la metodología empleada en nuestro experimento, nos limitaremos a exponer las “reglas gramaticales” que recibieron los alumnos del grupo experimental, para que el lector pueda comparar éstas más fácilmente con lo expuesto más arriba.

Estas han sido las indicaciones expuestas a los alumnos en referencia al significado y uso del pretérito indefinido:

Med preteritum uttrycker man handlingar i dåtid som är avslutade. Talaren placerar sig EFTER själva handlingen (“*utifrån*” och “*efteråt*”). Slutet av handlingen är viktigt för talaren.

Andra tips:

1. Preteritum brukar uttrycka plötsliga och kortvariga händelser..

2. Preteritum brukar svara på frågan:"¿Qué pasó?" Vad hände?

Y en cuanto al imperfecto:

Med imperfekt uttrycker man handlingar[46] i dåtid UNDER själva genomförandet/ processen, utan att talaren fokuserar på slutet av handlingen. Man berättar om en handling "inifrån" och "under den tiden" då allt händer. Slutet av handlingen är inte viktigt för talaren.

Andra tips:

1. Imperfekt brukar användas för att uttrycka handlingar som kan ersättas på svenska genom uttrycken: *brukade* + infinitiv, eller *höll på att* + infinitiv.

2. Imperfekt brukar svara på frågan: "¿Cómo era?" Hur var det?

Estas han sido las únicas "reglas" gramaticales que los estudiantes han recibido durante las 10 lecciones que duró el experimento, y en torno a ellas se han realizado el conjunto de las actividades que se expondrán en el capítulo 5. Dos hechos diferenciadores entre esta exposición y las comentadas anteriormente de los manuales son: primero, que no se mezclan ambos tiempos en la misma explicación; y segundo, que no se hace en ningún caso referencia a marcadores formales externos del tipo "ayer, en 1977", etc.

[46] Somos conscientes de que con la palabra "handlingar" (actos) dejamos fuera algunos otros tipos de acción como "skeende" (sucesos) o "tillstånd" (estados), pero elegimos conscientemente esta palabra por sus beneficios didácticos que ofrece ante una audiencia de estudiantes de 16 años, ya que la gran mayoría de estos jóvenes asocian la palabra "handling" a la palabra "verb" de manera más natural que frente a "skeende" o "tillstånd".

4 Datos del estudio en las aulas

4.1 Diseño y método del estudio en las aulas

El presente capítulo tiene por objetivo presentar al lector información relevante acerca del estudio realizado en las aulas de bachillerato sueco durante un curso escolar, correspondiente a los años 2013-2014, y que ha servido de base para poner en práctica una metodología experimental y contrastar los resultados de la misma con los de otro grupo de alumnos que no recibió dicha metodología.

Con anterioridad al comienzo del curso académico, se procedió al diseño de la metodología experimental: determinar el número de clases necesario, producción del material didáctico para las clases y contacto con las escuelas y profesores que participarían en el estudio. En total se planearon diez clases para desarrollar la metodología experimental en dos escuelas diferentes y con dos profesores distintos. Los grupos de control proceden de las mismas escuelas y en parte de los mismos profesores que probaron el método experimental en otros grupos. En la tabla que sigue a continuación puede verse la relación entre escuelas, grupos y profesores participantes en el estudio.

Tabla 5

Escuela	**Grupo**	**Profesor**
1	Grex1	A
	Grol1	A+B
2	Grex2	C
	Grol2	C+D

Las siglas “grex1” hacen referencia al grupo experimental 1, “grol1” al grupo de control 1, y del mismo modo se entienden los grupos de la escuela 2.

El número de informantes de este estudio es de 116 alumnos de primer año de bachillerato, de los cuales 29 forman el grupo experimental (al que llamaremos GREX –uniendo a ambos grupos experimentales–) y 87 el grupo de control (GROL –como suma del grol1 y grol2–). La mayoría de informantes realizaron en total tres pruebas a lo largo del estudio; una prueba escrita inicial para establecer el nivel del conocimientos al comienzo del estudio, otra prueba escrita al finalizar su periodo de instrucción en cuanto al dominio de los tiempos verbales del indefinido e imperfecto (prueba que denominaremos "a corto plazo"); y otra prueba oral al finalizar el curso escolar (que llamaremos "a largo plazo").

El método de seguimiento de los grupos experimentales fue mediante la visita y grabación del sonido de las diez clases programadas, mientras que para seguir a los grupos de control se realizaron visitas espontáneas a algunas de sus clases, así como varias entrevistas a los profesores y alumnos, al mismo tiempo que se analizaba todo el material que emplearon durante las semanas en las que se trató el tema de los pretéritos españoles durante el curso. Una vez realizadas las diferentes pruebas se corrigieron y analizaron siguiendo los métodos que se detallarán en el apartado 4.5.1. En las próximas páginas vamos a describir más detalladamente las características de los profesores, las escuelas, los alumnos y las pruebas que conformaron nuestro estudio.

4.2 Perfil de los profesores participantes en el estudio

En este estudio han participado un total de cuatro profesores. Tres de ellos son de sexo femenino y uno masculino. Sus edades se encuentran entre los 36 y los 50 años y todos ellos tienen más de 10 años de experiencia docente. Todos ellos imparten clases de otros idiomas además de español y cuentan con la titulación académica requerida para enseñar en el nivel educativo en el que se encuentran, de manera que puede afirmarse que estamos antes cuatro profesores de idiomas bien formados y con una experiencia considerable en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Dos de ellos trabajan en la que llamaremos escuela 1, y otros dos en la que llamaremos escuela 2. Para facilitar el seguimiento y la comprensión del texto al lector asignaremos a los profesores las siguientes iniciales. Los profesores A y B, trabajan en la escuela 1, y los profesores C y D trabajan en la escuela 2. La distribución de los profesores en cuanto a los grupos del estudio es la siguiente: Los profesores B y D han impartido clase únicamente a alumnos de los grupos de control en sus respectivas escuelas, mientras que los profesores A y C han impartido clase tanto a alumnos del grupo experimental como a alumnos del grupo de control en sus respectivas escuelas. En cuanto a su manera de dar clase, los cuatro profesores mezclan español y sueco al dirigirse a los estudiantes. Aunque las instrucciones para realizar ejercicios y tareas en el aula suelen darse en sueco, se observa un mayor uso del español en el aula por parte

del profesor en la escuela 2, es decir, los profesores C y D. Tres profesores suelen estar de pie casi todo el tiempo de duración de la clase, mientras el profesor B permanece sentado casi durante la mitad de la lección dejando trabajar a los alumnos en pequeños grupos durante más tiempo que el resto de profesores.

La opinión de los cuatro profesores referente al papel que la enseñanza de gramática tiene que tener en el aula es muy similar. Todos ellos opinan que la gramática tiene que tener un lugar determinado en sus clases, que no debe hablarse de gramática todos los días, pero cuando es necesario hay que invertir tiempo hablando específicamente de la gramática y practicar con ejercicios de conjugación de verbos, y lecturas de textos que traten de manera particular el aspecto gramatical que se pretende aprender. En cuanto a la problemática del indefinido e imperfecto en español para alumnos suecos existe un cierto consenso entre ellos en que es un tema que merece más tiempo del que se le dedica en un curso escolar normal para ser asimilado con ciertas garantías por parte de los alumnos y que no pueden hacer mucho más para mejorar la situación actual de grado de conocimiento de este apartado gramatical en el curso de *spanska 3*.

4.3 Perfil de las escuelas

Las escuelas participantes en este estudio tienes perfiles muy similares. Ambas son escuelas públicas, relativamente grandes –de entre 1000 y 1500 estudiantes–, y en ellas se ofrecen los programas nacionales de bachillerato más tradicionales, así como algunos programas específicos orientados a especialidades de las llamadas "de elite" en Suecia, contando con unos sistemas de puntuación de entrada a sus programas muy similares. Las escuelas están enclavadas en la misma región pero no en la misma ciudad, tienen un cuerpo docente similar y un sistema de gobierno y administrativo parejo. En cuanto a la enseñanza de idiomas, en ellas se ofrecen, además de los tradicionales español, francés y alemán, al menos tres o cuatro lenguas más como japonés, danés, italiano o incluso latín. En la escuela 1 los alumnos de primer año de bachillerato reciben dos lecciones de 80 minutos a la semana, mientras que en la escuela 2 reciben 3 lecciones de 50 minutos, es decir, los alumnos de la escuela 1 reciben 10 minutos más a la semana de clase de idiomas modernos que los alumnos de

la escuela 2; lo que no creemos que pueda representar ningún factor decisivo en su rendimiento académico[47].

4.4 Perfil de los grupos experimentales y de control

Con el objetivo de comprobar la efectividad del método experimental en distintos contextos escolares y con distintos profesores se tomó la decisión de crear dos grupos experimentales (grex1 y grex2), dotado cada uno de su grupo de control correspondiente (grol1 y grol2) en la misma escuela. De modo que los grupos grex1 y grex2 forman el *macrogrupo* experimental GREX, y los grupos grol1 y grol2 el *macrogrupo* de control GROL. Los grupos grex1 y grol1 provienen de la escuela 1, mientras que grex2 y grol2 lo hacen de la escuela 2.

Los dos grupos de control proceden también de esas mismas escuelas, son alumnos de la misma edad (16-17 años) que los que conforman los grupos experimentales y que, en parte, cursan el mismo programa de estudios, de manera que puede decirse que los alumnos de los grupos de control parten también con las mismas predisposiciones que los experimentales en cada una de las escuelas. En siguiente esquema trata de expresar gráficamente la relación entre cada uno de los grupos, su número de informantes, y los profesores participantes en el estudio.

Macrogrupo	**Microgrupo**	**Profesor**
GREX (29 estudiantes)	Grex1 (11 estudiantes)	A
	Grex2 (18 estudiantes)	C
GROL (87 estudiantes)	Grol1 (46 estudiantes)	A+B
	Grol2 (41 estudiantes)	C+D

[47] Este cambio de modelo de tres lecciones cortas en lugar de dos largas a la semana es algo que los profesores de idiomas de la escuela 2 han conseguido en los últimos años después de repetidas reivindicaciones a la dirección escolar.

4.4.1 El grupo experimental 1 (grex1)

El grupo experimental de la escuela 1 (grex1) está compuesto por 11 alumnos a pesar de que la clase consta de 21. Después de haber llevado a cabo el experimento sobre la didáctica del indefinido y el imperfecto se tomó la decisión de excluir a 10 alumnos de dicho grupo por su alto número de faltas de asistencia 3 o más en un periodo de 9 clases, así como la falta de trabajo individual, con un índice de más del 50% de no realización de las tareas para la casa, por lo cual no puede decirse que esos alumnos hayan seguido el método experimental[48].

El grupo consta de 19 chicas y 2 chicos. La media de los puntos procedentes de la secundaria para entrar en su clase era de 237, el más bajo de 190[49]. Todos ellos cursan el programa de ciencias sociales y reciben clases de español dos veces por semana, martes (de 8:30 a 9:50) y jueves (de 14:40 a 16:00), cada lección consta de 80 minutos. El grex1 recibió un total de 9 clases de 80 minutos, lo que supone 12 horas de clase experimental.

Puntualidad y asistencia a clase

Aproximadamente la mitad de los alumnos están en el aula a la hora de empezar la lección, a los diez minutos de empezar la lección se encuentra cerca del 80% de los alumnos que componen el grupo en el aula, el índice medio de asistencia en el aula es de cerca del 85%, lo que supone que siempre hay al menos 3 alumnos que no asisten a clase, en determinadas clases el índice de asistencia ha sido del 60%. A lo largo de las 7 semanas que duró el experimento, hubo dos días en los que la escuela determinó que no se impartirían clases debido a otras actividades que afectaban a ciertos profesores o grupos de alumnos de la escuela, por lo cual el experimento se alargó una semana más de lo previsto. La unidad didáctica número 10 que estaba prevista en el programa no pudo impartirse por la "amenaza" del alumnado de no venir a clase el día que estaba prevista la prueba, ya que era la última lección antes de las vacaciones de Navidad y tenían otros trabajos escolares que realizar. Así pues el profesor se decidió por poner la prueba "por sorpresa" el día en el que se tendría que haber realizado la unidad didáctica 10 (el índice de asistencia ese día fue cercano al 70%, es decir, faltaban 6 alumnos). Ya antes, para la realización de la unidad didáctica 9, el profesor tuvo que

[48] Siguiendo el mismo criterio se eliminaron trece estudiantes de los grupos de control.

[49] El sistema de puntuación sueco para solicitar plaza en un centro de bachillerato se basa en las calificaciones obtenidas durante los últimos años de enseñanza secundaria obligatoria. La puntuación más baja para entrar en los programas nacionales de bachillerato es de 160 puntos, mientras que la más alta es el doble, 320.

ofrecer una recompensa extraordinaria a los alumnos, en forma de pasteles y refrescos, para conseguir así una mayor afluencia a clase, pues la escuela había dispuesto que esa lección no era necesaria ese día, dado que la realización de otra actividad escolar eximía a los alumnos de acudir a las clases. Como esto suponía un agravio comparativo en relación con el resto de compañeros de la escuela, el profesor tuvo que pedir permiso a la dirección escolar para poder impartir la clase ese día y además ofreció a los estudiantes la recompensa citada. A pesar de ello, el índice de asistencia fue del 60 %.

Realización de las tareas y comportamiento en clase

Como se ha señalado anteriormente, aproximadamente la mitad de los alumnos realizaba las tareas diariamente, un par de alumnos decían haber hecho la tarea pero olvidado los papeles en casa, de modo que era imposible comprobarlo.

Durante la realización de la clase, y como puede comprobarse escuchando las grabaciones tomadas, el profesor debe llamar la atención a los alumnos al menos 5 o 6 veces por lección, lo que supone una interrupción cada 10 minutos aproximadamente. Los principales motivos por los que el profesor interrumpe el funcionamiento normal de la clase son: uso indebido del teléfono móvil, hablar demasiado alto molestando al profesor durante una explicación o a otros alumnos cuando están interviniendo en la clase, uso indebido de su ordenador (mirar páginas que no tienen relación con la clase, como Facebook, Twitter, vídeos musicales, Youtube, etc…), y risas demasiado altas. En ciertas ocasiones, cuando el profesor llama la atención de algún alumno por uso reiterado e indebido del móvil, el alumno reacciona de manera irritada contra el profesor y replica que éste le deje en paz, porque no está haciendo nada malo y se preocupe del resto de los alumnos. Como ya ha quedado señalado, cuando el profesor habló de realizar una prueba de comprensión de contenidos vistos en el aula, la respuesta de un grupo nutrido de alumnos fue decir que, en ese caso, no vendrían a clase ese día, porque ya tenían mucho trabajo y las vacaciones de Navidad estaban ya muy cerca. Algo que puede constatarse escuchando las grabaciones es el alto nivel de ruido ambiental que hay en la clase de este grupo, en comparación con el grex2.

En general puede decirse que una tercera parte del grupo hacía los deberes todos los días y asistió a todas o casi todas las lecciones. Otra tercera parte de la clase hacía los deberes de manera esporádica y faltaba con cierta regularidad a las clases y la tercera parte restante ni hacía los deberes ni venía a las clases de manera regular.

4.4.2 El grupo de control 1 (grol1)

El grupo de control 1 lo conforman 46 estudiantes de dos grupos distintos dentro del mismo curso y año escolar. Por los motivos que más arriba se mencionaron de falta de asistencia a las clases y prácticamente nulo trabajo diario en casa, etc. se han eliminado ocho alumnos de este grol1. Estos 46 alumnos tenían un perfil muy similar al del grex1, tanto en distribución de sexos como de puntos de entrada al bachillerato y los alumnos estudiaban tanto el programa de ciencias sociales, como naturales y artes estéticas. En cuanto a la puntualidad, realización de las tareas, asistencia y comportamiento en clase no puede hacerse aquí una descripción tan detallada como la anterior puesto que no se documentaron tantas clases como en el grupo experimental, pero de las entrevistas con el profesor y los alumnos puede deducirse un perfil grupal muy parecido al del grex1.

4.4.3 El grupo experimental 2 (grex2)

El grupo experimental de la escuela 2 (grex2) está compuesto por 19 alumnos de un total de 21 que componen la clase. Dos de los alumnos no estuvieron presentes en la prueba de evaluación y por ello no aparecen sus resultados dentro de los aquí publicados. Una de los alumnas de este grupo experimental estuvo ausente durante 3 clases de las 10 que duró el experimento, pero, a diferencia de lo sucedido en el grex 1, ella avisó con antelación y pidió el material para trabajar por su cuenta durante esos días. A su vuelta no se apreció diferencia de nivel entre esta alumna y el resto del grupo. El grupo consta de 13 chicos y 9 chicas. La media de los puntos procedentes de la secundaria para entrar en su clase era de 255, el más bajo de 165. Todos sus componentes estudian el programa de ciencias naturales y reciben clases de español tres veces por semana, lunes (de 11:05 a 11:55), miércoles (de 12:10 a 13:00) y viernes (de 11:05 a 11:55), cada lección consta de 50 minutos. El grex2 recibió un total de 10 clases de 50 minutos, lo que supone 8,3 horas de clase experimental.

Puntualidad y asistencia a clase

Normalmente el 90% de los alumnos están en clase a la hora de empezar. Entre dos y cuatro alumnos llegan a clase en los cinco minutos siguientes. El índice de asistencia medio en cada clase es del 95%, lo cual supone que entre uno y dos alumnos suelen estar ausentes en alguna lección. Al igual de lo que sucedió en el grex1, a lo largo de las 5 semanas que duró el experimento hubo dos ocasiones en las que no tuvieron clase según lo programado en el horario, pero eso no supuso un problema para seguir la programación prevista, y las 10 unidades didácticas se impartieron sin mayor problema ni queja por parte del alumnado.

Realización de las tareas y comportamiento en clase

En general puede decirse que más del 90% de los alumnos realizó durante el periodo experimental las tareas todos los días. El comportamiento de los alumnos en el aula fue modélico durante la mayor parte del tiempo, no interrumpían las explicaciones del profesor, y tan solo en muy esporádicas ocasiones (solamente tres están documentadas en el total de las diez clases) el profesor tuvo que llamar la atención a algún alumno por el uso indebido del teléfono móvil, hablar demasiado alto o no prestar atención al resto de la clase. Algo que salta a la vista en comparación con el grex1 es el bajo nivel de ruido ambiental durante las clases. Daba la impresión de que la gran mayoría de los alumnos estaban muy atentos a las explicaciones del profesor y realizaban las tareas con concentración y curiosidad por el resultado final.

4.4.4 El grupo de control 2 (grol2)

Al igual que sucede entre el grex1 y el grol1, las características de los grupos de la escuela 2 son muy similares. El grol2 se compone de 41 alumnos. En esta ocasión se han sacado cinco alumnos del total del grupo por los motivos de falta de asistencia y nula participación en las tareas del curso. En cuanto a la puntualidad, realización de las tareas, asistencia y comportamiento en clase –a pesar de que no se documentaron más que algunas lecciones– se observó una cierta tendencia a mayor desmotivación de algunos alumnos y menor interés en la realización de las tareas, aunque su asistencia a clase y trabajo en casa no era menor que el del grex2.

4.5 Periodo del experimento y diseño de las pruebas

Los dos macrogrupos del estudio, el GREX y el GROL, comenzaron a ver el contenido gramatical del curso *spanska 3* referente al indefinido e imperfecto al mismo tiempo, en concreto, entre el 5 y el 11 de noviembre de 2013. El GREX terminó el periodo experimental en el que se trabajó con la metodología específicamente diseñada para nuestro estudio entre el 10 y el 11 de diciembre del mismo año y las pruebas escritas a corto plazo tuvieron lugar para ellos los días 12 y 13 de ese mes. Por otra parte, el GROL terminó de trabajar las unidades didácticas sobre el indefinido y el imperfecto a comienzos de marzo de 2014 y realizaron las pruebas escritas entre el 10 y el 14 de dicho mes. En esos mismos días se realizó una clase de repaso sobre las diferencias y usos de ambos pretéritos con los alumnos del GREX. Finalmente, las pruebas orales "a largo plazo" tuvieron lugar durante el mes de mayo para ambos macrogrupos, concretamente entre el 30 de abril y el 4 de junio. La razón por la que las pruebas orales tomaron tanto tiempo se debe a que dichas

pruebas eran de carácter individual o por parejas, y dado que cada una tomaba una media de 7-8 minutos, era imposible realizar más de cinco o seis entrevistas al día. Asimismo durante los días finales del curso, en las primeras dos semanas de junio se realizó a los alumnos del GREX una encuesta por escrito con el fin de evaluar el periodo de diez clases en el que tuvo lugar el experimento didáctico. La siguiente tabla trata de presentar gráficamente el calendario de nuestro estudio de campo.

Tabla 6

	diciembre	enero-febrero	marzo	mayo	junio
GREX	periodo de instrucción / prueba corto plazo	otro contenido distinto de indef/imper	clase de repaso	pruebas orales	encuesta evaluación
GROL	periodo de instrucción		prueba corto plazo	pruebas orales	

Conviene aclarar aquí lo que entendemos bajo la expresión "otro contenido distinto de indef/imper". Los profesores del grupo GREX tenían prohibido expresamente hacer referencia específica durante esos meses a los usos y las formas del indefinido e imperfecto. Es decir, no se podía tratar ese tema gramatical en las clases. Eso no significa que los alumnos no leyeran textos en los que esas formas aparecían, pero no se realizó ningún tipo de ejercicios con dichos tiempos verbales ni fueron objeto de tareas para la casa o comentarios en el aula por parte del profesor. Durante ese tiempo los alumnos del GREX trabajaron con textos y ejercicios centrados más en el vocabulario y en otros temas gramaticales como el futuro simple, los pronombres indefinidos, las preposiciones, la oposición ser/estar, etc. Mientras tanto en el GROL los alumnos veían esos mismos temas gramaticales, pero entremezclados con explicaciones didácticas que trataban también explícitamente el tema de las formas y el uso de los pretéritos indefinido e imperfecto. De modo que, al finalizar el mes de marzo, ambos grupos GREX y GROL habían visto, a grandes rasgos, el mismo contenido gramatical y de vocabulario, pero con la diferencia de que el GREX había concentrado el trabajo con los pretéritos durante el mes de diciembre y luego había seguido viendo el resto del contenido curricular pero sin volver a hacer mención del indefinido e imperfecto, hasta la clase de repaso. Durante los meses de abril y mayo, los alumnos de ambos grupos siguieron con la programación habitual de sus cursos, en gran parte centrada en la realización de las llamadas pruebas nacionales. Al finalizar el curso, en junio, puede decirse que ambos grupos GREX y GROL habían trabajado sobre los mismos contenidos a lo largo del curso.

4.5.1 Las pruebas del estudio

El estudio ha contado en total con tres pruebas[50], de las cuales dos han estado destinadas a la evaluación específica de los conocimientos y uso de los tiempos indefinido e imperfecto. La primera de las pruebas se realizó al comienzo del curso, antes de comenzar las clases regulares. El objetivo de esta prueba era comprobar el nivel de conocimientos de los participantes en el estudio para asegurar que el nivel de conocimientos generales de español era equiparable y los datos de la investigación y su comparación podían ser fiables. Era una prueba basada en la comprensión de vocabulario y expresión escrita; y diseñada en conjunto con el resto de miembros de la escuela de investigación en didáctica del español como LE de la Universidad de Lund.

La segunda prueba era también de carácter escrito y tenía dos partes bien diferenciadas. Una primera de traducción del sueco al español en la que el alumno disponía de una lista de vocabulario para ayudarle a traducir las palabras que desconociera, y otra segunda parte en la que se pedía al alumno que escribiera una pequeña redacción de aproximadamente 100 palabras en la que contase un viaje realizado o ficticio, y donde emplease ambos tiempos, tanto el indefinido como el imperfecto. Las instrucciones para la prueba estaban escritas en sueco para facilitar la comprensión del alumno y durante el tiempo que duró la prueba el profesor estaba disponible para solucionar las dudas que los alumnos pudieran tener. El profesor podía también ayudar a los alumnos exclusivamente en cuestiones de vocabulario, como traducir una palabra del sueco al español, pero no podía dar ningún tipo de ayuda en referencia a los tiempos verbales a emplear.

Finalmente la tercera prueba era de carácter oral y en ella se encontraban presentes el investigador de este estudio –quien hacía el papel de entrevistador– y uno o dos alumnos. Las entrevistas se llevaron a cabo en una sala aparte del aula normal de clases, en la que solo se encontraban los dos o tres integrantes de la prueba. La entrevista era únicamente en español, pero en ocasiones, si los estudiantes no reaccionaban a las preguntas o instrucciones en español, el entrevistador traducía estas al sueco para tratar así de obtener una respuesta. El diálogo comenzaba siempre en presente con preguntas introductorias del tipo "cómo te llamas, cuántos años tienes", etc" y después de uno o dos minutos de introducción, el entrevistador comenzaba a emplear tiempos en pasado, normalmente el pretérito perfecto primero y después el indefinido y el imperfecto, intercalando estos tiempos siempre que la conversación lo permitía. Como se ha mencionado anteriormente, la duración media de las entrevistas era de entre siete y ocho minutos, siendo las mas cortas de apenas cinco minutos y las más largas de once o doce minutos. Un dato relevante –y que se comentará con más

[50] Aquí no vamos a hacer referencia alguna al resultado ofrecido por las pruebas sino únicamente aportar datos sobre su construcción y finalidad. Todas las pruebas pueden consultarse en el apéndice 2.

detalle en el análisis de los resultados– es que el número de participantes en las entrevistas descendió en todos los grupos, en total aproximadamente un 20% debido a que en ese día no se encontraban en la escuela, o que se sentían cohibidos, avergonzados, o poco dispuestos a realizar la entrevista en español. A pesar de eso, no obstante, los resultados son fiables para nuestro estudio.

5 Nuestro modelo didáctico basado en la interfaz PPP y la gramática cognitiva

Como se ha dicho anteriormente, ninguno de los elementos que componen nuestro modelo didáctico ha sido experimentado aquí por primera vez en un aula de idiomas; es decir, la originalidad de nuestro proyecto no descansa en los elementos en sí mismos, sino en la manera de combinarlos. Hemos diseñado un módulo de diez clases de español que centrase su atención en el conocido problema en ELE del uso de los pretéritos indefinido e imperfecto. Para ello nos hemos servido de conocidas herramientas o estrategias didácticas como la enseñanza gramatical explícita basada en los métodos tradicional y estructural; también hemos introducido un elemento reforzador del input –en sus variantes audiovisuales y de comprensión lectora fundamentalmente– y de la interacción en el aula, como defienden teóricos favorables al método natural como Krashen, y presentes también en el método comunicativo. Finalmente nos hemos valido de las formulaciones teóricas y ejercicios prácticos procedentes de la disciplina de la gramática cognitiva. El objetivo ha sido hacer al alumno consciente de un problema concreto de la gramática española –desde el punto de vista de un suecoparlante– y trabajar ese problema a partir de distintas estrategias didácticas y de un modo intensivo. A continuación se irán desgranando de manera justificada cada uno de los elementos que conforman este modelo de didáctica de la gramática española para el bachillerato sueco.

5.1 Fundamentación teórica de nuestro modelo

En este apartado se van a exponer los argumentos teóricos que sirven de fundamento para el modelo didáctico práctico que se llevó a cabo con el grupo experimental de nuestro estudio. No pretendemos seguir a partir de ahora ningún orden jerárquico en nuestra exposición sino que los distintos aspectos que se van a tratar están ordenados únicamente a partir de criterios expositivos que faciliten el seguimiento de las actividades didácticas que se expondrán posteriormente en este capítulo. Gran parte del contenido que sigue está ligado a los temas y autores comentados en el capítulo 3.

5.1.1 La interfaz PPP

El término "interfaz" en castellano es un calco del inglés *interface*, mucho más asentado en la bibliografía de didáctica de los idiomas. *Interface* en inglés tiene varios significados, pero el principal y relevante para nosotros podría formularse así "el lugar en el que dos estructuras –originariamente superficies, *surfaces*– tienen contacto mutuo e interaccionan con el fin de producirse un intercambio o traspase de sustancias o contenidos de una superficie a otra". Esto, aplicado al aula de idiomas, quiere indicar que la interfaz es el espacio físico o abstracto en el que los contenidos lingüísticos –o sea, el idioma– contacta con los estudiantes; o, dicho de otra manera, la manera de presentar el contenido lingüístico a los alumnos. Como se indicó en el capítulo 3[51], las siglas PPP significan: **P**resentación, **P**ráctica y **P**roducción, y hacen alusión a la estructura que una clase de idiomas, que siga este método, debe presentar. En primer lugar se presenta a los alumnos, por parte del profesor, el contenido –no necesariamente gramatical– que se va a tratar en la clase; seguidamente se hace a los alumnos practicar ese contenido con cualquier tipo de actividades que sirvan para hacer que ese conocimiento declarativo pase a ser procedimental, es decir que el alumno empiece a interiorizar las estructuras o contenidos a aprender; y finalmente, en la última parte de la lección el alumno debe producir una muestra de idioma (output) que refleje que el contenido trabajado en la clase ha sido asimilado con un mayor o menor grado de acierto.

Este modo de presentar y trabajar con una LE dista mucho de ser novedoso. Hunde sus raíces en las teorías de Skinner, según las cuales la repetición constante de un acto termina convirtiéndose en un hábito y de esta manera el conocimiento explícito deviene en implícito por el mero proceso de repetición. Otros teóricos como Chomsky y Krashen (2003) han criticado esta teoría señalando que el orden natural de aprendizaje de la lengua materna y ciertas estructuras de la LE no son compatibles con la idea de que ese proceso de repetición elimina ciertos errores, produce determinadas estructuras complejas del idioma, y deja de lado la espontaneidad y naturalidad de la lengua hablada, principal objeto de estudio actualmente en las clases de LE. Otros autores como Ellis (1991) son partidarios de la llamada "interfaz débil" (*weak interface*), mediante la cual se aprovechan ciertos ejercicios lingüísticos repetitivos de demostrada eficacia al mismo tiempo que se combinan con tareas más comunicativas, alegando que es mejor que los estudiantes lleguen por sí mismos a descubrir y entender las reglas gramaticales que son objeto de la enseñanza. Este tipo de presentación de los contenidos gramaticales en los manuales de LE es todavía muy frecuente, como indica Ellis, citando a Ur, uno de sus partidarios (2006:93): " The aim of grammar practice is to get students to learn the structures so thoroughly that they

[51] Página 38.

will be able to produce them correctly on their own". Si bien, como Ellis apostilla "*Practise*, however, must involve both drills and tasks (i.e., opportunities to practice the target structure in a comunicative context".

Como se verá en el apartado destinado a la presentación de nuestra metodología práctica, el modelo PPP ha sido tomado como base para trabajar con la parte formal –es decir, memorizar el sistema de conjugación y traducción en contextos limitados– de nuestra presentación de los tiempos indefinido e imperfecto. Normalmente, dentro de las diez clases que el método experimental comprendió, el profesor comenzaba la clase –después del vídeo al que más adelante se hará alusión– mostrando las formas verbales, haciendo que los estudiantes las repitieran, practicaran con ellas de un modo mecánico y repetitivo, para ir desde traducciones sin contexto a construir pequeñas oraciones, y después finalizar la clase con ejercicios de producción propia de los estudiantes.

5.1.2 El input comprensible y el discurso del profesor

Uno de los elementos constituyentes de la metodología experimental ha sido una serie de discursos del profesor que han iniciado nueve de las diez clases en las que se ha distribuido nuestro experimento. El objetivo que se pretendía alcanzar con estos discursos era múltiple. Por una parte se pretendía marcar de una manera clara, simbólica y formal al mismo tiempo el inicio de la clase de español. Una situación común a la mayoría de las asignaturas en una escuela con alumnos jóvenes es que la clase suele comenzar con cierto retraso por el tiempo que tardan los alumnos en sentarse, terminar de hablar de sus cosas, preparar el material para la clase y atender al unísono las instrucciones del profesor. Para evitar que cada alumno entrara en materia a su propio ritmo se comenzó cada clase con la proyección de un vídeo en el que el profesor hablaba español entre 7 y 11 minutos y en el que los alumnos únicamente tenían que escuchar, sin preparar ningún tipo de actividad ni necesitar material alguno para ello. Simplemente sentarse, guardar silencio y mirar a la pantalla. Este discurso del profesor pretendía así ser una zona de transición entre lo que ocupaba la mente de los alumnos antes de la clase y la lección de español propiamente dicha.

Autores como Stephen Krashen (1981, 1982) vienen defendiendo desde hace décadas la llamada **hipótesis del input comprensible**, que viene a decir que un alumno aprenderá mejor la LE con un método que se base en proporcionarle un input que sea comprensible y comunicativamente relevante para él, antes que mediante exposiciones de gramática explícita, por ejemplo, del mismo modo que los niños alcanzan su competencia comunicativa en su lengua materna. Es significativo que mientras otros autores como Ellis y Long siguen defendiendo –haciendo referencia a estudios empíricos fiables en el campo– que (Ellis 2006:85): "the acquisitional processes of instructed and naturalistic learning were the same but the instructed learners progressed more rapidly and achieved higher levels of proficiency", el propio

Krashen, en el prólogo de la reedición de 2009, de su obra de 1981, siga asegurando la "superiority of the comprehensible-input based method" sobre los métodos de base estructural-gramatical. Esto no es sino un ejemplo más de la disparidad de opiniones y resultados que los estudios de campo arrojan sobre la supuesta superioridad de unos métodos frente a otros.

En cualquier caso, para diseñar nuestra propuesta se tomaron algunos supuestos de la teoría del input comprensible de Krashen, partiendo de la idea de que el alumno aprenderá más si comprende la mayor parte de lo que oye o lee en la LE. Hay varios estudios[52] que sugieren que, para que el input sea comprensible y el alumno no pierda motivación, la cantidad de elementos desconocidos en el input total al que se expone el aprendiz no debe ser superior al 15% de manera que diseñamos esos discursos en un nivel idiomático que facilitase dicha comprensión por parte de los alumnos. Al mismo tiempo combinamos este elemento del input comprensible con otra herramienta didáctica que tiene probados beneficios, a saber, el discurso del profesor. Dado que el profesor es la mayor fuente de input en el ámbito escolar sueco, su papel es doblemente importante como filtro y catalizador del input que los alumnos reciben en el aula. A pesar de que tampoco en este ámbito rige la unanimidad (White 1987), decidimos asumir la hipótesis de O'Neill –citada en Ellis– de que el discurso del profesor en clase es especialmente útil si se cumplen una serie de puntos[53], entre ellos, que hay una unidad de significado, que emplea un lenguaje simplificado pero no artificial, que es redundante en su contenido, que está estructurado en unidades de sentido breves, que se explica el vocabulario nuevo, que ofrece espacios para la comprensión del oyente y que es comprensible en un porcentaje que oscila entre el 85 y el 95%.

5.1.3 Focus on Forms y Focus on Form

Asumiendo la hipótesis que se extrae –entre otros estudios– del artículo de Norris & Ortega (2000:417), de que "focused L2 instruction results in large target-oriented gains, that explicit types of instruction are more effective than implicit types and that Focus on Form (FonF) and Focus on Forms (FonFs) interventions result in equivalent and large effects" diseñamos dentro de nuestra metodología experimental actividades de tipo estructural centradas en el trabajo de memorizar y conjugar las formas verbales al mismo tiempo que introdujimos esas formas verbales posteriormente dentro de contextos controlados por el profesor antes de dar al alumno la libertad de emplear la forma verbal de manera completamente libre. No pretendemos aquí hacer una

[52] Véanse Laufer 1989, y O'Neill 1994.

[53] Ellis (2012:119).

exposición detallada de las tendencias metodológicas bautizadas con el nombre de *Focus on Forms* y *Focus on Form* en inglés, pero consideramos necesario trazar unas líneas divisorias sencillas entre ellas para acercar al lector al método que se esconde detrás de ambas expresiones.

Fue Michael Long quien a comienzos de los años 90, unió estas dos expresiones para distinguir entre dos tipos de enseñanza explícita de gramática, para él la enseñanza tradicional estructural del contenido gramatical se esconde bajo el nombre de "focus on forms", mientras que eliminando la ese, "focus on form" se haría referencia a un método que (Long 1991:45-46) "draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication". Es decir, la diferencia principal entre una y otra metodología es que el método *focus on form* (la atención o el foco en la forma, como se suele traducir en español) atrae la atención del alumno especialmente sobre el significado del mensaje y la comunicación, al mismo tiempo que trabaja con la forma lingüística. Puede considerarse que el método *focus on form* es un intento por dar al currículo estructural tradicional un sentido más comunicativo, de tal manera que se incluyan en él mayor cantidad de ejercicios comunicativos que tengan también un alto índice de análisis implícito por parte del estudiante para favorecer los mecanismos cognitivos que le ayuden a tener consciencia (consciousness-raising, en terminología inglesa) del significado de la forma en un determinado contexto. A juzgar por las bases bibliográficas más modernas, el método del *focus on form* junto con el método por tareas (TBLT, task-based language instruction por sus siglas en inglés) son los que más aceptación están teniendo a nivel internacional en la enseñanza de LE actualmente.

Debido a que a menudo no es fácil determinar si una cierta actividad o metodología pertenece al método FonF o al FonFs, pues tanto profesores como alumnos tienen diferentes apreciaciones y las necesidades de la actividad didáctica a veces puede cambiar en el transcurso de un mismo ejercicio[54], algunos autores como Ellis han reunido ambos métodos bajo las siglas FFI (*form-focused instruction*). Este método de instrucción explícita en las formas y los significados lingüísticos tiene, como podía esperarse, detractores y partidarios en el campo de la didáctica en LE[55], pero para nuestro estudio decidimos basarnos en las conclusiones de DeKeyser (1998) y Lantolf & Thorne (2006) que señalan que la automatización de conocimientos explícitos puede desembocar en conocimiento implícito, por medio de ejercicios repetitivos y análisis de tipo cognitivo de las formas lingüísticas. En sus teorías nos basamos para diseñar los ejercicios tradicionales de memorizar formas verbales, traducir y repetir

[54] Véase Batstone 2002.

[55] Ellis 2012:278-284.

pequeñas estructuras sin apenas contexto externo. Todo esto como paso previo al empleo de las formas verbales en oraciones y textos más complejos.

En cuanto a las actividades de carácter comunicativo que deben favorecer el tránsito del conocimiento declarativo al procedimental del estudiante, en nuestra metodología introducimos desde los primeros días pequeños ejercicios de redacción libre y diálogos breves entre los estudiantes donde ellos mismos se comunican empleando las formas recientemente aprendidas del indefinido e imperfecto. A medida que las unidades didácticas iban pasando y se llegaba a una mayor complejidad de los ejercicios los alumnos tenían que redactar redacciones más extensas –de unas 100 palabras– y realizar ejercicios orales más complejos, como en la actividad del noticiero en español que se detallará más adelante. Con esto queremos dejar constancia de que en la metodología experimental introdujimos tanto ejercicios de carácter gramatical y memorístico tradicionales como tareas comunicativas de libre producción para los alumnos, algo que encajaría perfectamente dentro de lo que se ha explicado anteriormente acerca del método FFI.

5.1.4 La corrección explicativa (corrective feedback)

Este apartado de la enseñanza de LE es uno de los más discutidos en la actualidad dentro del cuerpo docente e investigador[56]. Se dan todo tipo de creencias y conclusiones, desde las opiniones defendidas por Krashen (1981, 1982) que sostienen que la corrección explícita de errores lingüísticos es en gran medida inútil, ya que el aprendiz solamente interiorizará la forma adecuada una vez que su interlengua haya madurado lo suficiente para ello –independientemente de si dispone de un profesor o no–, hasta los estudios de Carroll & Swain (1993) y Lyster (2004) que demuestran que la corrección explícita por parte del profesor hecha en el momento de cometerse el error por parte del estudiante y acompañada de un comentario metalingüístico tiene evidentes beneficios y mejora la capacidad del estudiante de corregirse a sí mismo, así como su asimilación de la estructura en cuestión y disminuye el riesgo de volver a equivocarse en el futuro. Entre estos extremos también se encuentran posiciones intermedias que defienden la llamada "corrección implícita" (*implicit feedback*, Long 1996, Muranoi 2000) que consiste en corregir al aprendiz repitiendo el mensaje que este ha pronunciado –con algún tipo de error– pero sustituyendo la parte errónea de su mensaje por una expresión lingüísticamente correcta (*recast*, en inglés). El docente que quiera basar su manera de corregir a los alumnos en una de estas tres posturas encontrará pues argumentos a favor de su decisión al mismo tiempo que en contra de la misma.

[56] Un resumen del actual estado de la cuestión puede leerse en Ellis 2012:135-143.

En nuestro estudio de campo con los grupos experimentales nos decidimos por emplear la corrección explícita principalmente por un motivo, a saber, que en muchos aspectos va de la mano con los principios de la gramática cognitiva. Como hemos expuesto anteriormente uno de los argumentos centrales de la gramática cognitiva es hacer consciente al aprendiz del significado de la forma lingüística, y para ello, en el contexto escolar sueco[57], consideramos que la mejor manera es mediante comentarios lingüísticos y metalingüísticos acerca del mensaje emitido por el propio estudiante. Como afirma Ellis (2012:135): "Cognitive theories emphasize the importance of learners noticing the errors they have made and them comparing their own erroneous production with the teacher's corrective feedback". Puesto que las explicaciones gramaticales que se aportan a los estudiantes del grupo experimental están basadas en los principios de la GC que apelan a la reflexión del estudiante acerca del significado de las formas "tuve/tenía", nos parece lo más adecuado mantener la misma línea expositiva cada vez que un alumno yerra en el uso de esos tiempos, siendo cada uno de los errores una buena ocasión para volver a explicar esa diferencia a toda la clase. Hemos de señalar que, a lo largo del periodo que duró la metodología experimental, los alumnos cometieron lógicamente errores también de otro tipo, como en la elección del vocabulario, en el orden de palabras en la concordancia sujeto-verbo o adjetivo-sustantivo, etc. pero este tipo no se corrigió sistemáticamente por parte del profesor empleando el método de la corrección explicativa, sino que fue mediante otros medios como la llamada corrección implícita o incluso pasados por alto. La razón para ello fue que no pretendíamos despertar la "conciencia lingüística" de los alumnos en otros campos que no fueran exclusivamente los del indefinido e imperfecto durante esas diez clases del periodo experimental[58], de tal manera que podríamos hablar también de una "corrección selectiva", al centrarnos exclusivamente en la corrección de un determinado tipo de error durante el periodo experimental.

El proceso de corrección explicativa que hemos probado en nuestro estudio de campo seguía el siguiente procedimiento: Cuando un alumno se equivocaba –especialmente en una tarea escrita– el profesor exponía esa muestra de idioma ante toda la clase y les preguntaba si los alumnos pensaban que era correcta o no. Después de unos segundos de reflexión el profesor con la ayuda de algunos alumnos llegaba a la conclusión de que era una forma errónea. Luego preguntaba a los alumnos por qué era una elección errónea precisamente en ese contexto en el que se encontraba la forma verbal. Tras unos segundos algún alumno solía decir la razón de aquel error –o el profesor mismo si ningún alumno llegaba a la solución–. A continuación el profesor preguntaba por la forma correcta que se adecuaría mejor para el contexto en el que la frase se

[57] Analizado en detalle en el capítulo 2 de nuestro estudio.

[58] Como se expuso en el capítulo 3, en el apartado referente a la gramática extensiva o intensiva, p. 37, nuestra posición en este estudio ha sido la de tratar únicamente un aspecto gramatical durante el periodo de gramática intensiva para facilitar así su aprendizaje.

encontraba, y algún alumno pronunciaba la forma correcta. Entonces el profesor comparaba –escribiendo en la pizarra ambos mensajes– las dos formas dentro de la misma frase y hacía ver a los estudiantes, mediante un comentario metalingüístico, la diferencia de significado –o incoherencia lingüística si se daba el caso– entre uno y otro mensaje, y, tras preguntar a la clase si se había entendido la explicación o no, seguía con el transcurso normal de la lección.

Este proceso de interacción pedagógica en el aula podría representarse de la siguiente manera:

teachers output > students intake 1 > students output 1 >

> ***teachers corrective feedback*** > students intake 2 > students output 2

Donde la diferencia de corrección idiomática entre el output 1 y 2 de los estudiantes sería el beneficio medible causado por la práctica de la corrección explicativa.

Como puede verse este es un proceso bastante costoso en varios aspectos, en primer lugar se emplea bastante tiempo para corregir una única forma verbal –en ocasiones, si la discusión era interesante desde el punto de vista didáctico, hasta cinco minutos–, en segundo lugar se necesita una cierta dinámica de grupo y participación por parte de los estudiantes, y en tercer lugar exige del profesor mucho más que una simple corrección del tipo correcto/incorrecto. Es decir, el papel del profesor aquí es despertar la conciencia lingüística del alumno, para que piense en el significado del mensaje emitido en un determinado contexto y lo contraste con la forma opuesta para que –en el mejor de los casos– llegue por sí mismo a la autocorrección, y haya aprendido mediante un proceso cognitivo consciente la diferencia entre "tuvo" y "tenía", por ejemplo. Como Ellis afirma en 2012:268:

Interaction that involves "languaging" (i.e. talk about specific linguistic features) is specially conductive of learning. The successful resolution of a linguistic problem that arises in the course of performing a task has been shown to be related to a subsequent gain in the accurate and independent use of the linguistic feature that was the source of the problem.

Evidentemente el profesor no tuvo la posibilidad de comentar cada error de cada alumno con toda la clase, sino que hacía una selección de los errores más adecuados para exponer en la clase, y el resto se lo entregaba de manera escrita a cada alumno de manera individual.

5.1.5 La interacción en la clase

Dentro de todos los tipos de interacción que se producen en la clase de LE, nos referiremos aquí a aquellas actividades en las que los alumnos interactúan entre ellos, sin que el profesor tenga una intervención directa en la tarea, más allá de la corrección posterior. Dentro de las actividades diseñadas para la metodología experimental se introdujeron dos que tenían especial relevancia para la interacción alumno-alumno. Una fue la actividad de preguntas breves, y la otra la redacción y grabación en vídeo de un breve noticiario en español[59]. Dado que ambas tareas van a ser descritas detalladamente más adelante, solamente queremos dejar constancia aquí de que la interacción entre alumnos –especialmente en parejas o en pequeños grupos– es una parte fundamental del periodo de aprendizaje, como así lo corroboran muchos estudios[60], y que ninguna metodología relevante en la actualidad prescinde de ella, pues los beneficios que reporta al aprendizaje de LE están bien demostrados. Dentro de todos los tipos de interacción que pueden clasificarse en la actualidad –por ejemplo las que se centran en la fluidez, el vocabulario, o la corrección gramatical– no pensamos que los ejercicios interactivos alumno-alumno empleados en nuestra metodología experimental pertenezcan a ninguna clase específica, especialmente a la llamada "interacción cognitiva", basada en el procesamiento del input y en la corrección explicativa, pues los objetivos que nosotros perseguíamos con nuestras tareas eran la automatización oral de las formas verbales en un caso y el aumento de la motivación de los alumnos en el otro.

5.1.6 La gramática cognitiva en la clase de ELE

Terminamos aquí la exposición de los fundamentos teóricos de nuestra metodología experimental con una nueva alusión a la contribución de la gramática cognitiva aplicada a la didáctica de los tiempos indefinido e imperfecto. Como se ha señalado en este texto en repetidas ocasiones uno de los rasgos distintivos de la GC es llamar la atención del aprendiz sobre el verdadero significado de una forma lingüística independientemente del contexto en el que se encuentre[61]. Dentro de la metodología experimental hemos trabajado esta unión de forma y significado desde distintos tipos de actividades. En primer lugar, obviamente, se pidió al alumno que aprendiera de memoria los paradigmas verbales de la conjugación –algo que conecta más con la

[59] Evidentemente los alumnos han colaborado entre ellos en otro tipo de tareas realizadas en el aula, pero no consideramos que ese otro tipo de interacción haya sido distinto del de los grupos de control y por ello no le otorgaremos aquí más atención.

[60] Véase Ellis 2012:237-270.

[61] Langacker 1987: 154.

metodología llamadas tradicional-gramatical o FonFs[62]–, y una vez superado este paso, la siguiente medida era ya de carácter cognitivo –pues ya requiere una primera asociación "significado sueco" = "forma española"–: pedirle que tradujera simples formas verbales del tipo *vi dansade* al español. Una vez lograda esta primera asociación forma=significado, se introdujeron contextos muy limitados y concretos en los que introducir las nuevas formas, es decir, la traducción de oraciones breves del sueco al español en las que debía emplearse exclusivamente el indefinido o el imperfecto, donde no se daba la posibilidad de elegir entre ambos. Y una vez que los alumnos habían practicado tanto por escrito como oralmente con ambas formas, entonces les fueron presentadas las diferencias de significado entre ambos tiempos y los usos más comunes[63]. Para ello nos basamos únicamente en la diferencia aspectual de ambos tiempos e hicimos uso de algunas ilustraciones y ejemplos extraídos de la Gramática básica del estudiante de español (año:páginas). A continuación, y en esa misma clase de presentación de las diferencias entre ambos tiempos realizamos un ejercicio modificado a partir del artículo de Blanca Palacio Alegre (2009). En ese ejercicio[64] se propone al alumno que elija, por primera vez, entre uno y otro tiempo, basándose en los valores aspectuales anteriormente expuestos. El profesor pregunta a los alumnos en cada una de las oraciones y situaciones presentadas y se lleva a cabo el proceso relatado en el apartado de la corrección explicativa.

Para facilitar la visualización de estos pasos seguidos por los alumnos para favorecer el aprendizaje tanto formal como de uso de ambos tiempos presentamos la siguiente tabla:

Paso	Contenido
I	Memorización de las formas del pretérito indefinido
II	Traducción del sueco al español de formas verbales descontextualizadas
III	Traducción de oraciones breves del sueco al español
IV	Redacción de pequeños textos en español con el pretérito indefinido
V	Ejercicios orales empleando el pretérito indefinido
VI	Memorización de las formas del pretérito imperfecto

[62] Véanse páginas 39-40 en el capítulo 3.

[63] Para ver la formulación exacta de las reglas empleadas véase las pp.51-52.

[64] Véase en el apéndice 1.

VII	Traducción del sueco al español de formas verbales descontextualizadas
VIII	Traducción de oraciones breves del sueco al español
IX	Redacción de pequeños textos en español con el pretérito imperfecto
X	Ejercicios orales empleando el pretérito imperfecto
XI	Memorización de las reglas de significado y uso presentadas para ambos tiempos
XII	Ejercicio de elección de tiempos basado en las oraciones causales
XIII	Traducción de oraciones breves del sueco al español
XIV	Redacción de pequeños textos en español con ambos pretéritos

Este proceso de concienciación acerca de la verdadera diferencia aspectual entre indefinido e imperfecto tomó toda una lección, fue de desarrollo lento y exigió una gran esfuerzo mental por parte de los alumnos, pero era, al mismo tiempo, la piedra fundamental de nuestro experimento para tratar de demostrar si los avances de la GC en ELE podían tener alguna influencia en el aprendizaje de los alumnos suecos o no. Posteriormente, lo que se trabajó en las clases restantes del estudio fue básicamente una repetición de los presupuestos teóricos expuestos en esta primera clase y actividades de corrección explicativa, los dos aspectos fundamentales en los que se basa la GC aplicada a la enseñanza de segundas lenguas.

5.2 Elementos constituyentes del método experimental

En este apartado vamos a hacer una exposición de los elementos que caracterizaron la metodología experimental a lo largo de las diez clases que el experimento tuvo lugar en las aulas. La ordenación no tiene ninguna pretensión jerárquica sino que obedece, a grandes rasgos, a la sucesión en la que los alumnos se han encontrado con estos elementos a lo largo del experimento. A cada elemento se le ha asignado una cifra para poder identificar más adelante cada uno de los elementos que aparecen y conforman las diez lecciones experimentales realizadas en nuestro estudio.

1 Los vídeos de introducción a cada lección

Los breves vídeos con los que se inicia cada lección tienen varios objetivos. En primer lugar se pretende con ellos crear y marcar un espacio de transición entre la clase anterior, el tiempo de recreo, o cualquier otra actividad que el alumno haya estado realizando antes, y la lección de español. Cuando el alumnos se sienta en su sitio, para comenzar la clase de español el único requisito es que esté en silencio y atento al discurso del profesor que aparece en la pantalla. No hay necesidad de libros, ni de ordenador, ni tiene que hablar con el compañero. Es un espacio virtual de contacto "exclusivo" con el profesor, una clase privada de 8 minutos de español. En esos vídeos, como se detallará a continuación, el profesor habla de temas generales como el comportamiento del alumno en la clase, estrategias para estudiar en casa, costumbres de las juventudes hace 30 años, etc…, pero también de temas lingüísticos relevantes para el momento del aprendizaje en el que se encuentra el estudiante, como la morfología verbal y las diferencias de uso entre indefinido e imperfecto. Durante esos mini-discursos el profesor habla en español con un estilo y nivel de lengua adecuados al conocimiento de los alumnos, preferentemente en español, pero en ocasiones puede llegar a emplear el sueco casi tanto como el castellano, en función de la dificultad conceptual de la explicación que quiera transmitir a la clase. Los primeros cuatro vídeos (de un total de nueve) contienen preguntas que los alumnos deberán responder al finalizar el visionado. El objetivo de estas preguntas es comprobar la comprensión de lo escuchado y al mismo tiempo crear el hábito de la concentración frente a un hablante nativo, es decir, aprender a escuchar el español.

2 Elementos mnemotécnicos en la presentación de la morfología

En el material entregado a los alumnos para trabajar en clase y en casa se presentan las formas de la conjugación verbal con un tamaño de letra el doble de grande que el resto del texto para llamar la atención sobre esas formas. También se han separado las terminaciones verbales de la raíz por medio de un guión y se han coloreado de azul para las formas regulares y de rojo para las irregulares. Así mismo se han agrupado las clases de verbos en función de sus terminaciones en indefinido e imperfecto, en lugar de su conjugación, de modo que no había tres tipos de verbos para ellos (los tradicionales –ar, -er, -ir, sino únicamente, -ar por un lado y el resto por otro. Todo esto para tratar de ayudar al proceso de memorización de las formas verbales.

3 Traducción verbal descontextualizada

Especialmente durante las primeras clases de presentación de las nuevas formas verbales, y esporádicamente en las otras clases, el profesor pide al alumno que realice traducciones del sueco al español de formas verbales simples, sin que estén incluidas en ninguna oración, por ejemplo: *vi dansade, de hade*. El objetivo de esta actividad es que el alumno active los procesos mentales que son necesarios para conjugar un verbo

ya conocido en un nuevo tiempo verbal, empleando una forma lingüística (tanto oralmente como por escrito) que nunca hasta entonces había intentado. La asociación de la raíz verbal a las nuevas desinencias tiene que pasar por un método de automatización que debe asentarse lo antes posible, antes de que el alumno pueda llegar a la expresión de enunciados complejos tiene que poder expresar correctamente los más simples, como "bailamos" o "tenían". Mediante tres actividades de este tipo a lo largo de 5-10 minutos durante las nueve lecciones programadas en nuestro proyecto hemos pretendido habituar al alumno a realizar estos procesos mentales básicos para poder conjugar el verbo español de manera correcta.

4 Ejercicios de rellenado de huecos en oraciones

Se trata de los clásicos ejercicios asociados al método tradicional y estructural en el que los alumnos deben elegir la forma correcta del verbo que se adecúa al significado de la frase. El verbo se les proporciona entre paréntesis de modo que lo único en lo que deben pensar en emplear la desinencia correcta y poner el verbo en su forma irregular si corresponde. Es importante señalar que, a diferencia de lo que suele realizarse en la muchos de los métodos existentes para el aprendizaje del uso del indefinido y el imperfecto, nosotros hemos excluido consecuentemente el tipo de actividad consistente en un texto dentro del cual los estudiantes deben elegir no solo la forma del tiempo correcta sino también qué tiempo es el adecuado (el indef. o el imperf.). Ese tipo de ejercicio, pudiendo ser un positivo ejercicio de reflexión por parte del alumno, no nos permite saber, como profesores, si el alumno ha elegido un determinado tiempo de manera consciente o simplemente ha hecho un ejercicio de adivinación, con lo que el valor didáctico de la tarea desaparece por completo. Lo más parecido a eso dentro de la metodología puesta en práctica por nosotros ha sido la actividad de las oraciones causales que analizaremos más adelante.

En nuestro caso, las oraciones en las que los alumnos debían conjugar el verbo con la terminación adecuada estaban fuera de todo contexto que no fuera el de su propio significado, es decir, no se integraban en un texto, eran oraciones independientes unas de otras. El objetivo que se persigue con este tipo de actividad es contribuir al proceso de automatización mental de la conjugación del verbo en los dos tiempos verbales que conforman nuestro estudio. El dominio de la conjugación verbal potencia la sensación de seguridad que a su vez hace que los estudiantes se expresen más y mejor en una lengua extranjera. Durante las nueve clases que duró nuestro proyecto de campo se realizó este tipo de actividad en cinco de ellas dentro del espacio lectivo de la clase, y en cuatro ocasiones se puso este tipo de ejercicios para realizar como tarea para la casa.

Un objetivo secundario que se perseguía con este tipo de tarea era la adquisición de vocabulario mediante la traducción simultánea o preparada de antemano de las oraciones independientes. Sin embargo tanto en el grex1 como en el grex2 los alumnos no siempre realizaron estas traducciones y se observó que era una exigencia

demasiado ambiciosa teniendo en cuenta el limitado tiempo de las clases, de modo que en numerosas ocasiones terminó siendo el profesor quien tradujo las frases al resto de la clase durante el proceso de corrección de las mismas. Por momentos se percibió que la cantidad de frases y el esfuerzo de concentración que exigía corregirlas en grupo hacían bastante pesado este momento de la clase.

5 Ejercicios de comprensión lectora y breve producción escrita

A lo largo de las nueve lecciones del estudio se han realizado ejercicios de comprensión lectora en seis ocasiones en el tiempo de la clase y en dos ocasiones como tarea para la casa. Los textos han ido aumentando progresivamente en dificultad idiomática y en tamaño, de manera que el primero era un texto en presente de unas 50 palabras y el último un texto en el que se entrelazaban el indefinido y el imperfecto de 200 palabras aproximadamente. Todos estos textos han sido leídos, y traducidos cuando la dificultad así lo exigía, en voz alta en clase, algunos por el profesor y otros por los alumnos. Al finalizar la lectura de los textos los alumnos tenían que responder a una serie de preguntas que evaluaban la comprensión del contenido del texto. Esas preguntas se han corregido siempre en la clase con ayuda del profesor. El objetivo de estos textos es llevar las nuevas formas y significados del verbo a un contexto claro, sencillo y conocido por parte del alumno, de tal manera que este entienda para qué y cuándo se emplean esas formas recién aprendidas.

En ocasiones, especialmente en las primeras lecciones, se ha pedido al alumno, justo después del ejercicio de comprensión escrita que escribiera un pequeño texto muy similar al recientemente trabajado para poner en práctica los conocimientos adquiridos con respecto al uso de las formas del indefinido e imperfecto. Aquí entramos en la parte del proceso de aprendizaje en la que el estudiante comienza a asociar "forma" y "uso". Lo que resulta esencial para conseguir una comprensión plena del idioma y una independencia básica como usuario del mismo.

6 Memorización de las formas verbales

Como parte imprescindible del proceso de aprendizaje de los tiempos verbales que nos ocupan, los alumnos han recibido después de tres lecciones como tarea para la casa la petición expresa de aprender de memoria las nuevas terminaciones, así como las formas irregulares de 13 verbos en indefinido y de 3 en imperfecto. Además de eso, en un par de ocasiones se ha repetido que debían repasar esas terminaciones en casa, como parte de los deberes. El objetivo de esta tarea es tan evidente como los beneficios que conlleva su realización, afianzar la seguridad del estudiante respecto a

la forma lingüística para que su desconocimiento no sea un impedimento para el uso de la lengua. Como se verá más adelante en el apartado de los resultados[65], parece existir una conexión directa entre el dominio de la forma verbal y la elección correcta de los tiempos verbales.

7 Traducción de oraciones del sueco al español

En tres ocasiones se han puesto ejercicios de traducciones de frases del sueco al español como parte de los deberes para la clase siguiente. Se trata de oraciones breves, de entre 8 y 20 palabras con estructuras idénticas o muy similares a las practicadas en clase. El objetivo que se pretende alcanzar con este tipo de actividad es múltiple. En primer lugar el empleo activo de un vocabulario que el alumno debería conocer ya. En segundo lugar, fomentar y afianzar el proceso mental que se activa al intentar la conversión de una estructura conocida en la lengua materna a otra distinta en la lengua meta, parte fundamental del uso de una lengua extranjera. En último lugar, se pretende también contextualizar de manera sencilla pero evidente el uso de las nuevas formas verbales que el estudiante debe manejar durante las próximas lecciones, de modo que lo que aprende no carezca de sentido ni de utilidad, ingredientes necesarios para lograr un aprendizaje duradero en la mente del aprendiz.

8 Preguntas y respuestas breves y sencillas entre alumnos

Los estudiantes del grex1 han realizado esta actividad en tres de las nueve clases, y los del grex2 en dos, debido al menor tiempo que se dispone por clase para este grupo. Se trata de un ejercicio en parejas, sencillo y dinámico en el que cada alumno recibe una o dos tarjetas con cinco preguntas breves en cada tarjeta del tipo "¿Dónde naciste? ¿Hacías algún deporte de pequeño?". Los alumnos se alternan realizando preguntas y contestando, la única exigencia es que deben contestar con una oración completa, no con monosílabos, y que deben emplear el mismo verbo de la pregunta, de manera que en este ejercicio se practican básicamente las formas de "yo" y "tú" del verbo. Realizan este ejercicio durante unos 15 minutos mientras el profesor va caminando entre los grupos, escuchando, corrigiendo y ayudando a los alumnos. El objetivo de esta actividad es que los alumnos comiencen a emplear oralmente y en un contexto reducido y muy concreto las nuevas formas de los tiempos del verbo que acaban de aprender y hasta entonces solo han practicado de manera escrita. Es una manera de someterse intensivamente (durante un tiempo muy limitado) al llamado *comprehensible input,* al mismo que activan de manera rápida y mecánica sus capacidades de crear mensajes, es decir, de producción de *output*. Para que la

[65] Véanse las pp.106-107.

actividad funcione de manera ágil y los alumnos no pierdan el interés es importante que el vocabulario no sea un impedimento insuperable para poder comprender las preguntas ni producir las respuestas. Este fue un momento de la clase bastante apreciado por los alumnos, porque tenían libertad para hablar en voz alta en la clase y, en cierto sentido, elegir los temas de su diálogo. Funcionó muy bien para aliviar la tensión y el posible aburrimiento que provocaban otros ejercicios que exigían mayor concentración individual y silencio en el aula.

9 Grabación de un noticiario en español

Esta actividad tuvo lugar para terminar el periodo de cuatro clases que se habían dedicado al pretérito indefinido. Se hicieron grupos de entre 3 y 5 personas (que los alumnos eligieron de manera voluntaria) y se les dieron las siguientes instrucciones: tenían que grabarse en vídeo como si fueran los presentadores de un telediario en español. Tenían que narrar noticias que habían sucedido realmente o inventadas. Los únicos requisitos eran que cada alumno hablase por espacio de un minuto aproximadamente, que empleasen el pretérito indefinido y que no leyeran ostensiblemente un texto, sino que tratasen de hablar en un tono y velocidad lo más natural que les fuera posible. Para realizar esta actividad los alumnos dispusieron de unos 20 minutos en una de las clases y en dos ocasiones trabajaron con ello como tarea para la casa. El profesor tuvo ocasión de leer el guión de la mayoría de los grupos y de corregirlo antes de que hicieran su grabación. Los estudiantes elegían libremente las noticias que querían narrar y también el diseño de sus noticiarios. Algunos grupos emplearon efectos de imagen y sonido para hacer sus presentaciones más divertidas y profesionales, mientras otros grupos se grabaron simplemente con la cámara de su ordenador en su casa leyendo un texto que tenían delante. La evaluación global de esta actividad fue muy positiva por parte de alumnos y profesores, si bien algunos estudiantes leyeron de manera demasiado ostensible un texto, afectando esto de manera negativa a su entonación y naturalidad en el discurso. El objetivo que se perseguía con este ejercicio era que los alumnos emplearan ahora (después de otros ejercicios en un contexto muy limitado) con mayor libertad y oralmente los conocimientos adquiridos hasta ese momento en lo referente al uso y las formas del pretérito indefinido. Esta fue la única actividad de todas las realizadas durante las diez unidades didácticas en la que era necesario emplear las llamadas nuevas tecnologías, pues debían grabarse en vídeo y, en menor medida, editarlo para que pudiese ser visto por los demás alumnos. Después de la proyección del vídeo de cada grupo, el profesor comentaba para toda la clase los aciertos y errores más relevantes que se habían producido en el empleo de la lengua, terminando cada explicación con unas palabras de ánimo a todos los componentes del grupo, diciendo que habían aprendido mucho durante las últimas cuatro clases y que eso quedaba demostrado en su vídeo.

10 Redacción de textos como tarea para la casa

En tres ocasiones se ha puesto como tarea para la casa la redacción de un texto relativamente largo (el primero de 60, el segundo de 80 y el tercero de 100 palabras). El primer texto consistía en la redacción de una pequeña biografía sobre alguien famoso que interesase a los estudiantes, podían elegir libremente la persona. Aproximadamente una cuarta parte de los alumnos del grex1 no comprendieron que debían emplear el indefinido en sus textos, a pesar de que el profesor lo había dicho expresamente en la clase[66] –sin embargo, no aparecía ese requisito por escrito en el papel que tenían los estudiantes y puede que eso les facilitase el error–. El modelo que tenían los estudiantes para fijarse era un pequeño texto biográfico del futbolista Leo Messi. El segundo texto era para escribir una descripción de un objeto, persona, lugar, etc… en el pasado, empleando principalmente el imperfecto. El modelo en el que los alumnos podían apoyarse esta vez era la descripción de una familia en una pequeña ciudad costera española. Y finalmente para la última y más extensa redacción los alumnos tenían que redactar un pequeño cuento infantil o una historia cualquiera en pasado empleando conjuntamente los tiempos indefinido e imperfecto. El modelo con el que se había trabajado anteriormente en clase era el cuento de Blancanieves en español. En general las redacciones resultaron ser un buen ejercicio de reflexión individual y afianzamiento de los conocimientos adquiridos hasta entonces. Los alumnos tenían que entregar esas redacciones en un documento electrónico que enviaban al profesor; este los corregía añadiendo comentarios a cada estudiante y se los enviaba de vuelta antes de iniciar la siguiente clase. Más adelante, en el transcurso de la unidad didáctica, durante el tiempo empleado para corregir tareas, el profesor comentaba con toda la clase los errores que eran más frecuentes o significativos de mencionar para que todos los alumnos recibieran esa corrección explicativa de la que se ha hablado en el capítulo anterior.

11 Actividad con oraciones causales para explicar las diferencias de significado entre el indefinido y el imperfecto

Una de las novedades de nuestra propuesta didáctica para la enseñanza de los tiempos en cuestión fue la de introducir esta actividad diseñada por Blanca Palacio Alegre hace ya más de una década[67]. Es un ejercicio en el que se presentan al estudiante una serie de situaciones de la vida cotidiana y en la que se producen pequeños diálogos, más bien se trata de una pregunta con varias alternativas de respuesta. Alternativas que ya están definidas pero en las que hay que completar la frase mediante la conjugación

[66] Malentendido causado quizás por el ambiente demasiado ruidoso del grupo, como se detalla en el apartado 4.4.1.

[67] Para leer la actividad en detalle, véase apéndice 1.

correcta de un verbo que ya se sugiere. Mediante una pequeña introducción de dos o tres líneas se pone al alumno en la situación de contestar a una pregunta que otra persona realiza. El estudiante debe justificar en cada caso una decisión que acaba de tomar y que lleva a realizar una determinada acción. Para ello debe emplear oraciones subordinadas causales que comienzan por "porque…, es que…" y así pensar en la situación que ha motivado su posterior acción. En la primera parte de la actividad el alumno debe escoger entre los tiempos presente de indicativo y pretérito perfecto para formular sus justificaciones, de modo que tiene que reflexionar si una determinada acción o situación está realizándose en el momento de hablar o ya ha terminado, por ejemplo, si el metro está cerrado o abierto, si ha discutido con sus amigos, o si tiene dinero para comprar algo. Después de realizar esta parte y corregirla con el profesor en clase, se pide al alumno que sitúe esa misma situación en el pasado, hace un mes, por ejemplo. En esta parte el alumno tendrá que dar la misma justificación que ha dado antes, pero para ello deberá elegir entre los tiempos indefinido e imperfecto. Anteriormente al desarrollo de esta actividad, el profesor ha explicado a toda la clase con multitud de ejemplos y expresiones las diferencias básicas de uso entre esos dos tiempos, de manera que los alumnos ya han recibido la información de que el indefinido expresa acciones que están terminadas desde el punto de vista del hablante, mientras que el imperfecto expresa esas mismas acciones desde otra perspectiva, a saber, desde dentro del proceso de realización de la acción, si que se indique si la acción ha terminado o no. El alumno debería tener clara en su mente la asociación acción terminada=indefinido, acción en proceso=imperfecto.

Así pues al realizar la segunda parte de la actividad el alumno asocia las acciones que han terminado con el pretérito indefinido y las que están en proceso o no se perciben como terminadas con el imperfecto. Como este es uno de los momentos fundamentales del proyecto el investigador tomó la decisión de corregir frase por frase, para evitar que los errores se cometieran en cadena y el alumno tuviera así una sensación de inseguridad en el empleo de los tiempos. En el grex1 se trabajaron las cuatro situaciones previstas –en total 32 frases–, mientras que en el grex2 solamente hubo tiempo para trabajar tres –24 frases–; la que se excluyó de la clase se puso como tarea para la casa. El objetivo de esta actividad era que el alumno reflexionara de modo individual en las diferentes perspectivas desde las que puede verse una acción, y se centrase particularmente en el matiz de acción terminada, frente a acción no terminada o en proceso. Una vez que el alumno ha comprendido esa diferencia de matiz y perspectiva, está preparado para asociar la acción terminada con el indefinido y la no terminada con el imperfecto. Al terminar esta actividad todos los alumnos han escuchado al menos en veinticuatro ocasiones al profesor decir las expresiones *avslutat* o *oavslutat* en sueco, lo que supone un importante acto de exposición al concepto abstracto que les puede ayudar en el futuro a discernir correctamente entre el empleo de uno u otro tiempo. Los resultados de nuestro estudio demuestran que esta actividad ha sido positiva para el aprendizaje de los alumnos.

12 Ejercicios de reflexión sobre la elección y el empleo del indefinido e imperfecto

Durante las dos últimas lecciones programadas en el grex2, y la última en el grex1 se llevó a cabo una actividad didáctica destinada a la reflexión –individual en primer lugar, y en grupo posteriormente– acerca del significado que encierran las formas verbales del indefinido y el imperfecto. El investigador extrajo una serie de oraciones existentes en el último texto de comprensión lectora para trabajar de nuevo con los conceptos abstractos de acción terminada o no terminada. En varias oraciones se entremezclaban el indefinido y el imperfecto. Se pidió a los estudiantes que pensaran de manera individual la razón por la que el hablante se decantaba por uno u otro tiempo, luego debían comentar su razonamiento con el compañero y finalmente con el profesor y el resto de la clase. Las reflexiones que expresaban los alumnos eran comentadas por el profesor siempre desde un punto de vista constructivo y haciendo hincapié en que en la mayoría de los casos no se trataba de hablar bien o mal sino de elegir un punto de vista y un matiz a expresar. El profesor trató de que cada alumno estuviese convencido de cuál era el motivo por el que en cada uno de los casos aparecía en el texto uno de los dos tiempos. Durante la segunda sesión con el grex2 las frases se sacaron de las redacciones de los propios alumnos. El objetivo de esta actividad era afianzar los conocimientos abstractos en materia de gramática de los alumnos de manera que resolvieran las posibles dudas que podían tener antes de terminar el módulo experimental, y de este modo darles una sensación de seguridad sobre los conocimientos y capacidades lingüísticas adquiridas durante las diez unidades didácticas y de cara a la prueba que iban a realizar en los días siguientes.

5.2.1 Elementos diferenciadores entre el método experimental y el de los grupos de control

De los doce elementos enumerados y descritos en el apartado anterior, cuatro no han sido practicados en los grupos de control durante el curso. Estos son: los vídeos introductorios con un pequeño discurso del profesor, las actividades de preguntas y respuestas rápidas y breves con tarjetas por parejas, la grabación del noticiario en español y la actividad de la elección de tiempo basada en las oraciones causales. Las ocho actividades restantes han sido empleadas también en los grupos de control, si bien de modo menos sistemático, es decir, no formaban parte de una programación específica del profesor para cierto día del curso, sino que iban introduciéndose en las clases según las necesidades que el profesor entendía como apropiadas, y también en menor medida, por ejemplo a lo largo del periodo de instrucción del indefinido /imperfecto entre diciembre y marzo. Los grupos de control realizaron una media de tres ejercicios de comprensión auditiva, en comparación con los nueve vídeos proyectados en las diez clases que tuvo el grupo experimental. La siguiente tabla de mostrar la relación entre estas actividades en los dos macrogrupos.

Tabla 7

Actividad	**GREX**	**GROL**	**Rasgo diferencial**
1	+	-	X
2	+	+/-	X
3	+	+	
4	+	+	
5	+	+	
6	+	+	
7	+	+/-	X
8	+	-	X
9	+	-	X
10	+	+	
11	+	-	X
12	+	+	

Leyenda

1= Vídeos introductorios

2= Mnemotecnia para memorizar las formas verbales

3= Traducción verbos

4= Ejercicios rellenar huecos

5= Ejercicios de comprensión lectora y breve producción escrita

6= Memorizar formas verbales

7= Traducción de oraciones del sueco al español

8= Preguntas y respuestas breves y sencillas entre alumnos

9= Grabación de un noticiario en español

10= Redacción de textos como tarea para la casa

11= Actividad con oraciones causales

12= Ejercicios de reflexión sobre la diferencia indefinido / imperfecto

+ = sí - = no +/- = a veces

Es importante señalar en este espacio que dado que no se han visitado más que una pequeña parte (cerca del 10%) de las clases en los grupos de control, los datos que aportamos aquí se basan fundamentalmente en las entrevistas realizadas a los profesores y algunos estudiantes, así como en el material empleado por el GROL en sus casi cuatro meses de trabajo con las formas del indefinido e imperfecto. Un dato interesante que no hemos podido analizar ha sido la manera de corrección que los profesores del GROL han empleado con sus alumnos. Según todos ellos, su manera de corregir se asemeja mucho a lo descrito para el método de la corrección explicativa, si bien estos profesores han manifestado que no siempre tienen tiempo para dedicarse a ese tipo de corrección y que en ocasiones corrigen de un modo más cercano al de la corrección implícita. Del mismo modo, todos los profesores han afirmado que realizan algún tipo de ejercicio de reflexión acerca de la elección y el significado de ambos pretéritos en contextos típicamente problemáticos, pero a efectos empíricos en este estudio no podemos determinar cuántos ejercicios han realizado ni cuáles han sido las explicaciones que han dado a los alumnos como solución a los problemas surgidos.

En resumen, podemos asegurar que cuatro han sido las actividades exclusivamente realizadas por el GREX; una de ellas –los vídeos introductorios– tiene relación con la cantidad y calidad del input que los estudiantes han recibido en formato audiovisual en cada una de sus lecciones, otras dos –las preguntas breves y el vídeo del noticiario– se refieren más al apartado de la interacción y la motivación de los alumnos entre sí; y la última –la actividad con las oraciones causales– guarda estrecha relación con los supuestos de la GC aplicados a la didáctica de ELE. Puede asegurarse de este modo que estos tres aspectos: **el input estruturado, la interacción y la GC**, han sido los que la metodología experimental ha potenciado con respecto a los métodos seguidos por el GROL.

5.2.2 Elementos descartados en la metodología experimental, pero empleados en el GROL

Del conjunto del tipo de actividades que el GROL ha realizado a lo largo de su trabajo con los dos pretéritos hay dos tipos que fueron descartadas desde el principio para formar parte de la metodología experimental, debido a que no permitían al alumno basarse en la diferencia aspectual sobre las que se cimienta nuestra explicación teórica y porque los perjuicios didácticos que podían aportar al estudiante eran mucho mayores que sus supuestos beneficios. Estos dos tipos de ejercicios son:

1 Practicar el uso de los tiempos basándose en marcadores formales

Por esta práctica se enseña al alumno, ya desde la exposición teórica, a que determinados marcadores formales como “el año pasado” o “antes” suelen emplearse con uno u otro tiempo. Sin negar que estadísticamente esto pueda ser cierto, en nuestra

opinión, el beneficio didáctico de esta argumentación se deshace completamente cuando el alumno –principiante todavía en su estadio de aprendizaje, no conviene olvidar– lea o escuche algo del tipo "Antes me dijiste que el año pasado se casaba tu prima y ahora…". Así pues los alumnos del GREX no recibieron este tipo de regla gramatical ni practicaron el uso de los tiempos basándose en marcadores formales, mientras que los del GROL sí lo hicieron.

2 Ejercicios de elección del tiempo "correcto" en frases sin contexto y textos en los que ambos tiempos pueden ser correctos

Como expusimos en el capítulo 3, y por el mismo motivo que hemos reflejado para el ejercicio anterior, estos ejercicios pueden ocasionar más confusión en el estudiante que seguridad a la hora de emplear sus conocimientos en español. Tarde o temprano todos los manuales y profesores de español en este nivel de aprendizaje (A2) acaban enfrentando al alumno ante el dilema de elegir entre el indefinido y el imperfecto. En cuanto a los ejercicios escritos hay dos variantes clásicas, una es la de poner una frase –normalmente sin ningún tipo de contexto externo– en la que hay un hueco para rellanar, del tipo:

- ¿Qué _____ (gjorde du, hacer) anoche, Juan?

En este caso, si el estudiante ha asimilado la "regla" de que ante un marcador temporal del tipo "anoche" debe emplear el indefinido, escribirá "hiciste", el profesor o el manual dirán que ha elegido la opción correcta y aquí paz y después gloria. Pero si el alumno escribe "hacías" y su profesor o el manual le dice que se ha equivocado, que es una respuesta incorrecta, cada vez que lea u oiga la perfecta y gramaticalmente correcta frase "¿Qué hacías ayer Juan?" pondrá en cuestión a su profesor, a su manual, y –por supuesto– a sus conocimientos de español. Es por ello, y por nuestra experiencia docente de años anteriores, por lo que los alumnos del GREX no recibieron este tipo de ejercicios para practicar sus conocimientos de uso del indefinido e imperfecto. Este mismo argumento, multiplicado en función del número de oraciones ambiguas, es que nos llevó a eliminar el mismo tipo de ejercicios de elección de tiempo en textos con huecos del tipo:

> Hace muchos años en Barcelona _____ (vivir) un rey en un castillo. Al principio las cosas _____ (ir) bien. Sin embargo, al poco tiempo, el dragón ya no _____ (conformarse) con el trato, y _____ (pedir) al rey, además de su comida, una doncella cada mes. Cinco años más tarde solo _____ (quedar) una joven, la princesa…

Aquí estamos evidentemente ante un problema de perspectiva del narrador para elegir los tiempos verbales y no ante una cuestión de tiempo "correcto o incorrecto". Este tipo de ejercicios que supuestamente está pensado para afianzar la confianza del aprendiz, puede tener precisamente la consecuencia contraria, pues otro profesor, en otra clase puede defender con la misma validez argumental la opción opuesta a la del

primer profesor. Por eso, nosotros nos decidimos por introducir en el GREX únicamente una actividad similar a estas dos, la de las oraciones causales, porque esa actividad está diseñada precisamente para debatir por qué una de las dos opciones resulta incoherente desde el punto de vista de significado del discurso, y hacer consciente al aprendiz de esa diferencia aspectual que está en la base del resto de usos de ambos tiempos. A partir de ahí nuestra manera de corregir al alumno fue basándonos en su propia producción escrita –por medio de traducciones y redacciones– y sin poner este tipo de ejercicios "trampa". Sin embargo, todos los estudiantes del GROL pasaron por este tipo de ejercicios.

5.3 Aplicación práctica de la metodología experimental

5.3.1 Las diez clases del método experimental

A continuación pasaremos a describir el contenido de las diez clases que se diseñaron para este módulo intensivo de gramática española. El mismo contenido y el mismo material se empleó en ambos grupos experimentales, de modo que solo haremos referencia a algún grupo en particular si se produjo algún cambio o suceso significativo que no esté documentado en el apéndice 1 donde se expone dicho material.

Clase 1

El profesor comienza la clase haciendo conscientes a los alumnos de que las próximas diez clases van a ser algo especiales, ya que se está probando un nuevo método didáctico para tratar de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los tiempos indefinidos e imperfecto del sistema verbal español. Anuncia que cada clase comenzará con un vídeo breve en el que se podrá escuchar a un profesor hablar de aspectos relevantes para el tema que se está tratando durante este periodo de clases. Los cuatro primeros vídeos incluyen preguntas breves (entre 4 y 6) para los alumnos, por ello se les reparte un papel con esas preguntas de antemano y se les dice que estén atentos al contenido. Lo importante no es entender todo, sino el contenido general del vídeo, y algunos detalles por los que se pregunta. Todos los vídeos tienen una duración de entre 6 y 11 minutos, siendo la duración media de unos 9 minutos.

Los alumnos están muy atentos al vídeo, escuchan en silencio y al finalizar la proyección algunos aplauden. El profesor corrige las preguntas a los alumnos preguntando de manera individual a los alumnos que levantan la mano, si no levantan la mano, se dirige a uno de los alumnos por su nombre y le pide que conteste a la pregunta. Si la respuesta no es correcta pasa el turno a otro alumno. El contenido del

discurso de este primer vídeo ha sido algo de información personal del profesor que habla en el vídeo y de consejos generales para los alumnos que cursan el nivel de español en el que se encuentran los alumnos. Se ha hablado en presente principalmente, ya que el objetivo de este vídeo es conseguir que los alumnos entiendan el español hablado de modo sencillo y a velocidad pausada para que cojan confianza con este formato de información en español. A medida que avanzan las clases, el nivel de dificultad idiomático de los vídeos va aumentando paulatinamente. En todos los vídeos se entremezcla el idioma español (en un 70-80%) con el sueco, empleado para explicar conceptos de vocabulario o gramática complejos.

Tras estos primeros veinte minutos de clase se entrega a los alumnos el primer grupo de fotocopias con el que trabajarán en esta primera unidad didáctica. El profesor proyecta en la pizarra el mismo material que entrega a los alumnos. Es importante señalar en este punto que todo el material que los alumnos han recibido durante estas diez unidades didácticas ha sido diseñado y escrito por el investigador que escribe esta tesis y que el único soporte empleado ha sido el papel de las fotocopias y los vídeos didácticos proyectados. Nada se ha extraído de libros de texto ni de páginas de internet ya existentes antes de la elaboración de las unidades didácticas, con dos únicas excepciones: la actividad de las oraciones causales de la unidad didáctica 7, y los ejemplos de las escaleras y las maletas, y el acto de cruzar la calle cuando nos encontramos a alguien en esa misma unidad; cuando describamos esa unidad analizaremos con más detalle estas excepciones.

El profesor presenta a los estudiantes el tiempo indefinido. Les explica que ese tiempo equivale al sueco *preteritum*, y que se emplea, más o menos, en los mismos casos que su correspondiente sueco. Pregunta si algún alumno ha visto u oído con anterioridad este tiempo verbal, aproximadamente un 25% en cada grupo responde de manera afirmativa, pero que solamente lo vieron por encima en las últimas clases del último curso de español en la enseñanza secundaria obligatoria. Seguidamente el profesor muestra las formas de la conjugación en la pizarra, les explica que están ante las terminaciones de los verbos regulares y que durante el resto de la clase van a trabajan con ellas con el fin de ir aprendiéndolas. Para facilitar el proceso de memorización, apelando a los principios de la memoria visual, se han separado las terminaciones de la raíz verbal por medio de un guión y puesto en color azul las terminaciones regulares de los verbos en las tres conjugaciones (véase el apéndice). Se destaca el fenómeno de la entonación como mecanismo diferenciador de significado (entre “bailo” y “bailó”, por ejemplo) así como la manera de conjugar los verbos reflexivos con su correspondiente pronombre.

Tras ello se practican esas nuevas terminaciones mediante traducciones simples de formas verbales, sin ningún tipo de complementos o de contexto en forma de oración. El objetivo es que los alumnos comiencen a realizar mentalmente ese proceso de traducción de la forma verbal, sin ningún tipo de impedimentos o distracciones por el tipo de contexto en el que puedan incluirse esas formas verbales. Es un trabajo mecánico de asimilación de la nueva forma lingüística, nada más. Después de unas 10

traducciones mecánicas de este tipo, comienza el proceso sucesivo de contextualización de la forma dentro de un contenido más amplio. En este primer paso se pide al alumno que rellene el hueco de 20 oraciones en las que debe conjugar el verbo propuesto en indefinido. Se da a los alumnos unos 10 minutos para esta tarea. En el grex2 se eliminaron 8 oraciones de esta actividad ya que sus clases son más cortas y de otro modo no tendríamos tiempo para realizar todos los tipos de actividades propuestos para cada lección.

A continuación, y siguiendo con el proceso de introducir las formas verbales en un contexto cada vez más natural, el profesor lee en alto dos breves textos que también han recibido los alumnos. El primero es sobre las rutinas que alguien realiza un día normal, y el segundo es exactamente el mismo texto pero con la primera palabra cambiada ("ayer" en lugar de "hoy") y con los verbos en indefinido en lugar de presente. Para llamar la atención a los ojos del alumno una vez más se ha optado por una estrategia visual, escribiendo todos los verbos de ambos textos en negrita. Tras la lectura del texto por parte del profesor se pide a los alumnos que lean una vez más, esta vez en silencio y de modo individual, el texto y que respondan a cinco breves preguntas sobre él para comprobar su comprensión y trabajar el uso del indefinido.

Para finalizar la clase se pide a los alumnos que escriban dos breves textos como los que acaban de leer, uno en presente y otro en indefinido para practicar la producción de una muestra de idioma más extensa que una simple frase y que sigan trabajando con las nuevas formas verbales dentro de un contexto más natural para ellos.

Las tareas para la casa después de esta primera UD son: memorizar las formas del indefinido de las tres conjugaciones de los verbos regulares, rellenar los huecos de 20 frases para el grex2 y 30 para el grex3 (pues ellos tienes más tiempo entre una clase y otra de español, y pueden hacer así una tarea un poco más extensa), y traducir siete frases muy breves del sueco al español, en las que tendrán que emplear el indefinido.

Clase 2

La clase 2 comienza con la proyección del vídeo correspondiente. En este vídeo el profesor repasa las formas de la conjugación del indefinido y habla en términos generales de su uso, comparándolo con el *preteritum* sueco. En la segunda parte del vídeo el profesor narra lo que hizo el día anterior, empleando estructuras que deberían ser conocidas por los alumnos y que se asemejan mucho a las trabajadas en la clase anterior. El vídeo termina con seis preguntas sobre lo expuesto por el profesor.

La mayoría de los alumnos parecen seguir el vídeo sin mayores dificultades y al menos la mitad del grupo acierta al contestar las preguntas. Tras ello se corrigen las tareas que los alumnos deben haber hecho en su casa. Como ya se ha señalado hay una diferencia significativa entre el grex1 y el grex2 en lo referente al cumplimiento de las tareas para la casa. Aquí no comentaremos más ese hecho. La manera de corregir las tareas es la siguiente: el profesor pide a un alumno que lea en alto la frase que debía

completar y a continuación la traduzca al sueco. En muchas ocasiones esto causa en primer lugar una sorpresa por parte del alumno, quien no esperaba traducir la frase porque no lo ponía en las instrucciones del ejercicio. Al enfrentarse con esa tarea de un modo imprevisto aproximadamente la mitad de los alumnos no pueden realizar la traducción. Cuando el profesor pregunta qué significa el verbo que debían conjugar, esos alumnos dicen que no lo saben, a pesar de haber conjugado el verbo correctamente en la mayoría de ocasiones. Si un alumno se equivoca al realizar esta tarea de conjugación o traducción de una frase, el profesor pide que otro lo haga, y si tras tres o cuatro intentos ningún alumno consigue traducir correctamente la frase, lo acaba realizando el profesor. Debido a que son veinte o treinta frases esta parte de la clase se hace bastante larga y pesada tanto para profesor como para alumnos, y el investigador de este proyecto toma la decisión de que en lo sucesivo será el profesor el que traduzca esas frases cuyo objetivo principal es que el alumno trabaje la forma del verbo y no tanto su significado. De igual modo se corrigen las frases para traducir. Si un alumno se equivoca en la traducción al español, se pide a otro alumno que lo corrija y, en ocasiones a un tercero. Finalmente el profesor da la versión correcta y explica el porqué de las versiones erróneas. Este es uno de los pilares fundamentales del método experimental, la llamada corrección explicativa[68]. Aproximadamente la mitad del tiempo de esta segunda lección se emplea entre el visionado del vídeo y la corrección de las tareas para la casa.

La segunda parte de la clase comienza con la exposición de las terminaciones y formas irregulares de los verbos más frecuentes en indefinido. Los alumnos han recibido nuevas fotocopias y en esta ocasión, las terminaciones de los verbos irregulares se han marcado con rojo, como contraste al azul de los regulares. Se exponen 13 verbos irregulares que los alumnos deberán memorizar para trabajar las siguientes clases con ellos. A continuación, y siguiendo la misma estructura de la primera clase, se realizan pequeñas traducciones de formas verbales, luego rellenado de frases con verbos irregulares en indefinido (no para el grex2, por falta de tiempo), y finalmente el trabajo con un texto breve en indefinido. Las tareas para la casa esta vez son memorizar las formas irregulares de los verbos expuestos, escribir un pequeño texto en indefinido, tomando como modelo el que se ha trabajado en la clase, y por último unas frases para rellenar el hueco que también deberán traducir.

Clase 3

El vídeo para comenzar esta lección trata en su mayor parte de una historia narrada en indefinido, algo relacionado con el pasado romano de España. Las preguntas son contestadas con gran porcentaje de acierto por la mayoría de los alumnos, lo que

[68] Véase el apartado correspondiente en las pp. 38-40.

indica que el nivel de dificultad del vídeo es adecuado. Tras esta actividad inicial se pasa a corregir las tareas del mismo modo que en la clase anterior. Estas dos primeras actividades ocupan la mitad del tiempo total de la clase. Una tercera parte de los alumnos que han hecho las tareas del grex1 no han entendido que tenían que escribir el pequeño texto como tarea en indefinido y lo han hecho en presente, y aproximadamente la mitad de alumnos del grex2 que tenían que traducir las frases de rellenar el hueco, no lo han hecho.

Seguidamente se introduce un elemento nuevo en la clase, la actividad de las preguntas breves recíprocas. Los alumnos trabajan en parejas, se reparte un par de tarjetas a cada alumno con 5 preguntas en cada una. Son preguntas breves y fáciles de contestar del tipo "¿Dónde naciste?". El objetivo de la tarea es que comiencen a verbalizar esos conocimientos formales que han estado ejercitando las últimas dos lecciones, mediante frases cortas y sencillas de construir por ellos mismos. Son frases en las que el vocabulario no debe suponer un problema y donde lo importante es que se familiaricen oralmente con las formas del indefinido, en especial la primera y la segunda del singular. Los alumnos se turnan haciéndose una pregunta cada uno y respondiendo alternativamente, cuando han leído todas las preguntas de una tarjeta cogen otra nueva o se la cambian al compañero de modo que ahora tenga que formular él mismo las preguntas que acaba de contestar. Durante los 15 o 20 minutos que dura esta actividad el profesor va visitando a cada una de las parejas, escucha, corrige cuando es necesario y ayuda con las cuestiones de vocabulario, se observa un vocabulario más amplio en el grex2 que en el grex1, pues este último necesita preguntar al profesor con más asiduidad cuestiones de léxico.

Los últimos cinco minutos de la clase se emplean para explicar la tarea del noticiario que tendrán que hacer los estudiantes durante la clase siguiente y el resto de las tareas para la casa.

Clase 4

El vídeo de introducción de esta clase es un ejemplo de la tarea que los alumnos tendrán que presentar al comenzar la próxima lección, a saber, un noticiario en español. El profesor que aparece en el vídeo lee tres o cuatro noticias como sucesos acaecidos en los días anteriores, para ello utiliza el pretérito indefinido, de modo que después de cada noticia hace tres preguntas a los alumnos. El vídeo se pausa después de cada noticia para que no se acumulen las preguntas y las noticias a la hora de corregir.

Tras los 15 minutos de la actividad del vídeo se realiza un ejercicio de rellenar el hueco de una serie de oraciones, muy similar a los que ya se han realizado en las lecciones anteriores. El objetivo de este ejercicio es repasar la forma de la conjugación en indefinido, especialmente de los verbos irregulares. Las frases se corrigen en conjunto con ayuda del profesor. Este ejercicio ocupa unos 15 minutos.

En el grupo grex1, debido a que dispone de clases más largas, realizó nuevamente la actividad de preguntas y respuestas breves como se ha descrito anteriormente durante 15 minutos.

Para los dos grupos experimentales esta clase cuarta termina trabajando en grupos de 3 a 5 alumnos. Esos grupos son los que prepararán la grabación de noticiarios en español que deberán emplear el pretérito indefinido para ello. Durante los últimos 20 minutos de esta clase los alumnos discuten el tipo de noticias que van a reportar (que pueden ser inventadas o veraces) y comienzan a escribir los textos que deberán emplear. El profesor pasea entre los grupos y les ayuda a formular sus ideas y textos. El profesor dice que los alumnos no pueden leer ningún texto al pie de la letra sino que pueden tener unas notas al lado a las que echar un vistazo. En la medida de lo posible debe tratarse de memorizar los textos. La tarea para la próxima lección es grabar esos pequeños noticiarios de entre 5 y 8 minutos, en el que cada alumno del grupo debe aparecer y hablar español por espacio de un minuto aproximadamente. El objetivo de la tarea es continuar con ese proceso de verbalización de las nuevas formas temporales del indefinido, pero con estructuras más avanzadas que las que el alumno practicó anteriormente con las preguntas y respuestas breves. Con esta actividad del noticiario en español se da al estudiante la posibilidad de construir sus propios mensajes sin limitaciones temáticas ni estructurales, intentamos potenciar así la creatividad como factor imprescindible del aprendizaje de lenguas. Algo que se corresponde en gran medida con la realidad comunicativa y lingüística de la mayoría de hablantes en cualquier idioma.

Clase 5

Esta lección comienza en el grex1 con las proyecciones de los noticiarios que todos los grupos han hecho. En general ha sido una actividad muy apreciada por los alumnos, se han divertido durante su realización. En la mitad de los casos se nota mucho que los alumnos están leyendo el texto y con ello se pierde naturalidad en la entonación, pero en general manejan bien los verbos y cometen errores previsibles como en los verbos regulares o en la acentuación. La actividad ha resultado muy positiva. En el grex2, debido a la falta de tiempo para proyectar los vídeos durante una lección, el profesor vio los vídeos antes de la clase y al empezar ésta les dio algunas correcciones pertinentes sobre sus trabajos.

A continuación se proyecta el vídeo del profesor, el primero que trata el tiempo imperfecto. En este vídeo se presentan las formas y el uso de rutinas en el pasado, cómo eran las cosas antes. A partir de ahora los vídeos no contienen preguntas. El objetivo de estos vídeos es aumentar la cantidad y calidad del input que los alumnos reciben así como explicar cuestiones de gramática y exponer algunos ejemplos de uso de las estructuras que se trabajan en la clase.

Después del vídeo se reparten las nuevas fotocopias con la presentación de las formas del imperfecto y ejercicios muy similares a los vistos durante las dos primeras clases del indefinido. En primer lugar traducciones simples de formas verbales descontextualizadas, seguidas de ejercicios de rellenar el hueco y para finalizar la clase se lee un texto sobre el que se trabaja con preguntas de comprensión. A diferencia de lo sucedido con el indefinido, esta vez se presentan los verbos irregulares (ya que solo son tres) en la primera clase.

El texto diseñado para esta actividad resultó ser demasiado difícil por su vocabulario y los alumnos emplearon gran parte del tiempo en traducir palabras en lugar de centrarse en las formas verbales. El profesor tuvo que traducir oralmente todo el texto según lo iba leyendo en voz alta. Este problema despertó el debate entre los dos profesores del GREX acerca de la adecuación del vocabulario[69] al nivel del grupo en las tareas que tienen por objeto centrarse en otro área de aprendizaje.

Las tareas para la clase siguiente eran memorizar las nuevas terminaciones, frases para rellenar el verbo en su forma del imperfecto y traducción de seis frases cortas y sencillas.

Clase 6

La clase comienza con el vídeo acostumbrado, en el que el profesor habla de los principales usos del imperfecto en narraciones independientes: la exposición de hechos repetidos y las descripciones en el pasado, ámbitos en los que el final de la acción y el transcurso del tiempo carecen de relevancia para el oyente. En el vídeo se lee en voz alta y se traduce parte del texto escrito con el que se trabajará más tarde en la clase.

Tras el vídeo se procede a corregir las tareas. El profesor no controla si los alumnos han memorizado las terminaciones de los tiempos de ninguna manera especial, sino únicamente a través de la corrección de los otros ejercicios para realizar en casa. Para corregir el ejercicio de rellenar el hueco y de traducción el profesor pide a un alumno que lea la frase en voz alta con la verbo conjugado en su forma correcta y después traduzca la frase. Después de la corrección de las tareas en el grex1 se realiza el ejercicio de preguntas breves con tarjetas, pero esta vez las oraciones están en imperfecto, esta actividad dura unos 15 minutos. Después de eso se trabaja con el ejercicio de comprensión lectora, es un texto en el que se describe a los miembros de una familia, su aspecto y sus costumbres, todo ello en imperfecto. Para comprobar la

[69] Recuérdese que lo óptimo según diversos estudios es que la cantidad de input nuevo esté entre el 5 y el 15% del total, y que el nivel general de la clase de *spanska 3* es bastante bajo en este nivel. Véase el apartado 2.2.5.

comprensión lectora al finalizar la lectura hay que contestar a una serie de preguntas y para ello emplear oraciones en imperfecto. En el grex2 el orden de estas dos últimas tareas se invirtió de modo que los alumnos hicieron primero la comprensión lectora y finalmente el ejercicio de preguntas rápidas en parejas. En las notas que el investigador toma de las clases del grex2 se destaca que todavía en lo que llevamos de proyecto, no ha visto ningún teléfono móvil en la clase, a diferencia de lo que sucede en el grex1, y que el silencio en el aula es también muy llamativo en comparación con el otro grupo[70].

La tarea para la casa es redactar un pequeño texto de unas 60 palabras en las que el alumno describa una situación o unas personas u objetos empleando el tiempo imperfecto.

Clase 7

En primer lugar se entregan las correcciones de las redacciones que tenían como deberes los alumnos y se comentan los pequeños errores que hay de modo individual. Esto lleva entre 5 y 10 minutos al profesor del grex1, a los estudiantes del grex2 se le han enviado las correcciones a través de email.

El vídeo que introduce la lección 7 es el primero que hace referencia a las diferencias de uso entre el indefinido y el imperfecto. El discurso del profesor se basa en la diferencia de matiz entre uno y otro tiempo, evitando los términos de correcto o incorrecto, bien y mal, etc…, se centra en la oposición de acción acabada o inacabada para ver las principales diferencias de significado. Terminado el visionado del vídeo el profesor lee junto con los alumnos las nuevas fotocopias repartidas. Se detiene después de cada párrafo para preguntar si los estudiantes lo han entendido o no, hace uso de la gramática contrastiva en algunos de los ejemplos que puede leerse en las fotocopias y explica y aclara en varias ocasiones los conceptos que aparecen en los papeles de los alumnos, en donde la teoría gramatical está escrita en sueco[71]. El profesor habla en sueco la mayor parte de este tiempo mientras expone la parte contrastiva de la exposición del uso de ambos tiempos. Se dibujan en la pizarra los ejemplos de la bajada de escaleras con las maletas, y de un hombre cruzando la calle mientras ve a un conocido suyo y se explica la diferencias de matiz entre una opción y otra. Ambas ilustraciones han sido extraídas de la Gramática básica del estudiante de español (Alonso et alii 2005:123 y ss.). Ante la pregunta de si los alumnos han

[70] Esto puede tener una influencia directa en los resultados de ambos grupos en las pruebas a corto plazo, como se observa en los resultados de las pp.106-107.

[71] Para más información sobre la manera de explicar la gramática en nuestro experimento, véase las pp. 51-52.

entendido la diferencia a partir de los ejemplos contrastivos de las fotocopias la mayoría dice que sí y algunos callan.

Después de la lectura en común de la teoría gramatical se realiza la tarea de elección del tiempo correcto basada en las oraciones causales[72]. El profesor explica cómo se debe hacer la actividad, primero eligiendo el tiempo adecuado entre el presente y el pretérito perfecto y después entre el indefinido y el imperfecto. Dado que esta es la clase más importante para que los alumnos entiendan la diferencia de significado entre uno y otro tiempo el profesor ayuda a los alumnos a realizar cada una de las situaciones, se corrige situación tras situación porque no se quiere dar a los alumnos la posibilidad de equivocarse en cadena, sino que se pretende analizar frase por frase para afianzar la comprensión de los alumnos. Este método puede parecer poco efectivo durante toda una clase, pero los resultados de la presente investigación muestran que ha sido un tiempo bien invertido. En el grex1 el profesor concedió una pausa de 5-10 minutos después de terminar con esta tarea porque se percató del esfuerzo de concentración que los alumnos habían hecho durante la actividad y juzgó apropiado darles un respiro para continuar la clase, fue la única vez a lo largo del tiempo del experimento que se produjo esa pausa en las lecciones del grex1. El grex2 hizo una situación menos dentro de esa actividad de las oraciones causales dado que su clase es de 20 minutos menos que la del grex1. En el transcurso del ejercicio, cuando un alumno se equivocaba de tiempo, el profesor hacía hincapié en la diferencia entre acción (o estado) terminado o no-terminado, para explicar así la respuesta correcta. Los alumnos parecieron comprender la diferencia sin mayores problemas.

Al finalizar esta actividad se expuso la tarea para realizar en casa hasta la próxima lección, que esta vez consistía en la traducción de una serie de oraciones causales del sueco al español, para seguir trabajando esa estructura que ofrece pocas dificultades de interpretación al estudiante novato. El grex1 comenzó a trabajar en esa tarea durante los 10 últimos minutos de la lección.

Clase 8

El vídeo inicial repasa las diferencias de significado entre los dos tiempos y expone un ejemplo típico de uso combinado de indefinido e imperfecto mediante la narración del cuento de Blancanieves.

Al vídeo le sigue la corrección de las oraciones causales que los alumnos debían traducir al español. En más de la mitad de ocasiones los alumnos consultados habían acertado en su traducción, y si no era así el profesor volvía a hacer alusión a la diferencia de acción terminada o no-terminada. Una alumna explicó muy bien la

[72] Véase el apéndice 1 para la lectura de esta actividad.

diferencia en una frase haciendo alusión a que el imperfecto expresaba acciones "under den tiden". Lo que demuestra que estaba empezando a analizar el mensaje lingüístico a partir de su significado y no de abstractas reglas gramaticales, objetivo que, mediante el método experimentado, el autor de este estudio se proponía alcanzar.

La última actividad didáctica de esta clase es la lectura comprensiva del texto del cuento de Blancanieves que el profesor ha leído en el vídeo. El profesor lee el texto con los alumnos y lo traduce simultáneamente. Luego los alumnos disponen de 5-10 minutos para contestar unas preguntas sobre el texto. Después de corregir esas preguntas la siguiente actividad pretende que los alumnos analicen una vez más, pero esta vez sobre la base de un texto ya escrito y conocido que acaban de escuchar y trabajar en detalle, las diferencias de matiz y significado que ambos tiempos conllevan. Se les pide que hagan una lista con los verbos en indefinido y otra con aquellos en imperfecto y que traten de justificar el porqué de cada forma dentro de la historia de Blancanieves. Primero deben razonar de manera individual, después comparar y comentar sus respuestas con el compañero y finalmente ponerlas en común con el profesor y el resto de la clase. La tarea para casa es leer un texto acerca de un viaje en el que se entremezclan indefinido e imperfecto y contestar a unas preguntas sobre el contenido del mismo.

Clase 9

Se proyecta el último vídeo de la serie prevista. Su duración es de seis minutos y su contenido es un resumen sobre las principales diferencias de significado y uso del indefinido e imperfecto así como unos consejos para su buen uso.

Después del vídeo se corrigen las preguntas referentes al texto para trabajar en casa y el profesor propone un último ejercicio de comprensión de la diferencia de significado de ambos tiempos analizando en detalles tres frases del mismo texto y preguntando a los alumnos por qué dentro de una misma oración se empleaban los dos tiempos. Una vez que el profesor considera que los alumnos tienen clara la diferencia de significado y las pautas de uso de ambos tiempos se les permite a los estudiantes comenzar con la tarea para la última clase. Se trata de un texto de unas 80 palabras en las que los alumnos deberán contar una historia en pasado en la que utilicen tanto el indefinido como el imperfecto.

Dado que la mayoría de los alumnos del grex1 no quisieron hacer esta última tarea (bajo pretexto de que tenían ya mucha carga de trabajo para la semana siguiente en otras materias) y expresaron su voluntad de no venir a clase el día que estaba prevista la prueba, el profesor se decidió por adelantar la prueba al día anterior. A aquellos alumnos que sí hicieron la redacción prevista para la clase 10 se les corrigió esta tarea por email antes de la prueba adelantada. El grex1 tuvo pues 9 unidades didácticas dentro del método experimental que estaba diseñado para 10.

Clase 10

Antes de esta clase los alumnos habían enviado al investigador autor de esta tesis (que no había intervenido como profesor en las anteriores lecciones) las redacciones en pasado por adelantado, y la corrección de estas redacciones en común para toda la clase fue el primer y el único punto de esta UD. El investigador seleccionó unos 15 o 20 pasajes de las redacciones en las que había errores en el empleo del tiempo o situaciones ambiguas de interpretación, proyectó estos fragmentos de redacciones en la pizarra y comentó con los alumnos, en una discusión abierta, el por qué de la incorrección o ambigüedad de esos textos. Preguntó en varias ocasiones si todo estaba claro antes de la prueba y dijo a los alumnos que habían sido un grupo muy bueno y que estaba seguro de que la prueba iba a salir muy bien. Luego se despidió del grupo hasta la próxima ocasión deseándoles suerte.

Clase de repaso

Con el objetivo de que repasar los conceptos y contenidos tratados durante las diez clases en los meses de noviembre y diciembre, se planeó una clase de repaso a finales del mes de marzo con ambos grupos experimentales. Antes de esta clase de repaso se pidió a los alumnos que escribieran una redacción de aproximadamente 100 palabras con el tema "¿Qué es lo más loco o divertido que has hecho en tu vida?". Las instrucciones eran simples: emplea principalmente los tiempos indefinido e imperfecto. Los alumnos debían enviar sus redacciones al profesor con un día de antelación a la lección programada, de modo que este tuviera la posibilidad de leer y corregir todas las redacciones antes de la clase.

- En el grex1:

La mitad del grex1 no escribió redacción alguna. Una alumna lo hizo con retraso, de tal manera que el profesor tenía la mitad del material previsto para trabajar durante la clase. Cuando el profesor del grex1 preguntó al comienzo de la clase si los alumnos recordaban las diferencias entre el indefinido y el imperfecto, la casi totalidad de la clase dijo que no tenían claro ese tema y que querían un repaso del tema. Para comenzar la clase se proyectó el último vídeo de los nueve proyectados anteriormente. Dicho vídeo dura 6 minutos y es un repaso de las diferencias de significado entre ambos tiempos. A diferencia de la primera proyección de este vídeo, se introdujeron en esta ocasión subtítulos en sueco para resaltar las expresiones y definiciones más relevantes de la grabación. Después tuvo lugar un breve resumen del profesor en el que se resaltaron las nociones de *avslutat / oavslutat* (terminado / no terminado) para resumir el tema. Los alumnos parecieron comprender la diferencia. Luego se les pidió que conjugasen una serie de formas en uno y otro tiempo. Cerca del 85% de la clase

había olvidado cómo se conjugaban esos tiempos y qué verbos eran irregulares en cada pretérito. Por ello gran parte de la clase –que debería haberse dedicado a las diferencias de significado y uso de ambos pasados– se dedicó a practicar las formas mediante un ejercicio de rellenar las formas de varios verbos en una tabla. La parte final de la clase se dedicó a comentar algunos errores de las redacciones que los alumnos habían escrito. La impresión general al finalizar la clase era que los alumnos entendían sin mayores problemas la diferencia de significado, pero estaban enormemente limitados en su uso del idioma por su dificultad para conjugar el verbo.

- En el grex2:

Todos los alumnos del grex2 escribieron la redacción planeada, si bien dos de ellos la entregaron con retraso y no pudo corregirse antes de la clase de repaso. La clase se empezó con la proyección del vídeo de resumen con subtítulos. Después de repasaron durante unos 5 o 10 minutos las principales diferencias con un par de ejemplos del tipo "Cuando Pedro comía el bocadillo, comenzó a llover", en comparación con "Cuando Pedro comió el bocadillo, comenzó a llover". Se hizo hincapié en esa diferencia de perspectiva entre acción acabada y no acabada, o narración de una historia desde dentro o desde fuera. Al mismo tiempo se explicó que el imperfecto se emplea en descripciones de momentos, de fotos o imágenes, pero no de acciones que conllevan una sucesión de hechos –por ejemplo una visita al dentista o una operación quirúrgica, pues en ese caso, lo más normal sería el indefinido. Los alumnos parecieron entender la diferencia. A continuación se pasó a la corrección en grupo de los errores de los alumnos más interesantes para hablar de la diferencia de significado y uso de ambos tiempos y después se propuso el siguiente ejercicio. Los alumnos tenían que escribir tres oraciones en las que contaran lo que habían hecho el día anterior "¿Qué hiciste ayer?". Los alumnos, como era de esperar, escribieron tres oraciones en indefinido. Después se pidió que respondieran a la pregunta ¿Por qué? en cada uno de los casos, de tal manera que si escribieron "Ayer estudié historia", tendrían que responder, por ejemplo, "Porque tenía que hacer una presentación esta semana" o "Fui al médico porque me dolía la cabeza", etc. El objetivo era exponer el contraste de dos acciones una que se realizó en su totalidad y otra que no estaba terminada. Si bien en todos los casos no es posible esta equivalencia de tiempos y acciones, en cerca la mitad de los ejemplos que se vieron en clase fue así y sirvió como materia de reflexión y debate entre profesor y alumnos. Con este ejercicio de oraciones causales terminó la clase de repaso.

5.3.2 Resumen sobre los elementos y los contenidos de la metodología experimental

Esquematizando los distintos elementos de la metodología experimental podemos obtener un panorama clarificador acerca de los contenidos que han sido tratados en cada una de las clases y del peso que cada uno de ellos ha tenido en el proceso global del experimento de gramática explícita intensiva en el curso *spanska 3*.

He aquí la leyenda para entender la tabla posterior:

1= Vídeos introductorios

2= Mnemotecnia para memorizar las formas verbales

3= Traducción de verbos

4= Ejercicios rellenar huecos

5= Ejercicios de comprensión lectora y breve producción escrita

6= Memorizar formas verbales

7= Traducción de oraciones del sueco al español

8= Preguntas y respuestas breves y sencillas entre alumnos

9= Grabación de un noticiario en español

10= Redacción de textos como tarea para la casa

11= Actividad con oraciones causales

12= Ejercicios de reflexión sobre la diferencia indefinido / imperfecto

clase/elemento	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
1	X	X	X	X	X	X	X					
2	X	X	X	X	X	X				X		
3	X		X	X	X			X				
4	X			X				X	X			
5	X	X	X	X	X	X	X					
6	X			X	X			X		X		
7	X						X				X	X
8	X				X		X					X
9	X				X					X		X
10												X

Puede verse en esta tabla que el elemento que más se ha repetido en las clases experimentales ha sido el vídeo introductorio (9 veces), seguido de los ejercicios de comprensión lectora y breve producción escrita (7 veces), lo cual evidencia un claro centro de atención del alumno dirigido hacia el input comprensible y la producción de cierto tipo de output escrito –lo que podría hablar a favor de la teoría de Krashen–. Las actividades típicas del método estructural como la traducción (8 veces si juntamos las formas verbales aisladas con las oraciones más complejas), y los ejercicios de rellenado de hueco para practicar las formas verbales en sí (5 veces) también han sido piedras angulares de nuestra metodología. Finalmente cabe destacar las seis ocasiones en las que las estrategias de mnemotecnia y las tareas de memorización de las formas verbales han ocupado el centro de atención –algo típico del método tradicional gramátical–; y las cuatro actividades que en las cuatro úlitmas lecciones se han dedicado a tratar de manera explícita el significado y uso de los tiempos del pasado a través de las explicaciones que la gramática cognitiva nos facilita.

Vemos pues que nuestra metodología ha consistido en buena medida en combinar elementos de varias escuelas y tendencias metodológicas de las expuestas en el capítulo tres de esta tesis: algunos ingredientes del método tradicional gramatical, junto con otros del método natural y otros de los métodos estructuralistas, todo esto para tratar cada uno de los tiempos de manera separada. Mientras que en el momento de introducir al alumno en la diferencia de significado y uso de ambos tiempos nos basamos esencialmente en los presupuestos teóricos de la gramática cognitiva, una vez que el trabajo relativo a la morfología verbal estaba ya concluido. Como se verá más adelante en el apartado de resultados, este modelo didáctico parece que puede contribuir a una mejora en el desarrollo de la interlengua de los alumnos de este nivel A2.

Para terminar este apartado relativo a la metodología experimental, expondremos en una tabla el contenido general de los vídeos proyectados al inicio de cada clase.

Vídeo	Contenido
1	Presentación del profesor que aparece en los vídeos. Presentación del proyecto experimental. Recomendaciones generales para estudiar español. Lenguaje muy simple en presente.
2	Presentación de las formas del pretérito indefinido. Ejemplo de uso con una enumeración de acciones realizadas "ayer".
3	Repaso de la morfología del tiempo indefinido. Relato en indefinido acerca de la historia de España.
4	Emulación de un noticiario en español.
5	Presentación de las formas y del significado del pretérito imperfecto.
6	Repaso de las formas del imperfecto y ejemplo de su uso en descripciones.
7	Explicación de las diferencias de significado y uso entre el indefinido y el imperfecto.
8	Repaso de las diferencias de uso entre el indefinido e imperfecto. Ejemplo de uso a través del cuento de Blancanieves.
9	Repaso de las reglas de significado y uso de ambos pretéritos y despedida del profesor.

Como puede extraerse de esta tabla en siete de los nueve vídeos el contenido de este "discurso del profesor" se ha basado en gran medida en contenido metalingüístico, es decir, se ha hablado de gramática del español en español –si bien mezclado con sueco– de tal manera que el alumno además de recibir un input comprensible –por la adaptación del vocabulario y la velocidad de pronunciación– ha recibido instrucción gramatical explícita al mismo tiempo que se entremezclaba con otra información de tipo más comunicativo o relevante para el alumno, como la historia de España, el cuento de Blancanieves o un noticiario en español. Una vez más queremos destacar la cantidad y calidad del input recibido por los alumnos en este proyecto de gramática intensiva en diez clases, recalcando también –como se verá en el apartado de evaluación de los alumnos– que estos vídeos fueron uno de los ingredientes que más gustaron a los participantes del estudio.

6 Resultados del estudio

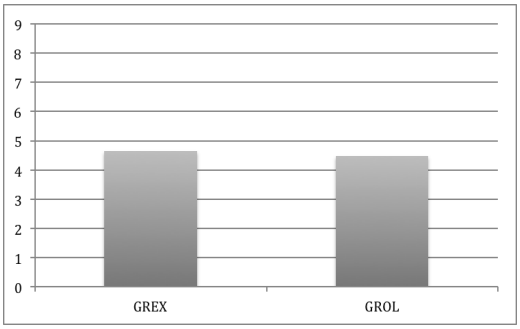
En este capítulo van a presentarse los resultados de las diferentes pruebas que los grupos estudiados realizaron a lo largo del año escolar en el que tuvo lugar nuestro estudio. Tras la exposición de esos resultados se analizarán los mismos teniendo en cuenta y haciendo referencia a estudios similares que puedan ser relevantes para destacar tendencias positivas en algunos aspectos de la didáctica de LE o bien para confrontar nuestros resultados con otros estudios internacionales que puedan haber revelado datos opuestos a los aquí presentados. También expondremos aquí los resultados de la evaluación que los propios estudiantes del GREX realizaron al finalizar el curso escolar y que tuvo como objetivo saber qué impresiones generales había producido en el aprendiz la metodología experimental, y más concretamente qué tipo de actividades se apreciaban como más beneficiosas o perjudiciales para su propio aprendizaje. Finalmente se enumerarán una serie de implicaciones didácticas que podrían servir de inspiración o materia de debate dentro del cuerpo docente de ELE a la vista del resultado de nuestra investigación.

6.1 Exposición de los resultados

6.1.1 Prueba de conocimientos previos

La primera prueba se realizó por ambos grupos a comienzos del curso escolar, durante las dos primeras semanas lectivas. El objetivo de la prueba era comprobar si los dos grupos del estudio partían con un nivel de conocimientos previos similar para poder dar validez a la posterior progresión de los mismos en función de la metodología seguida. Esta primera prueba tenía dos partes bien diferenciadas, una sobre compresión de textos y otra sobre producción escrita. Para comprobar la compresión lectora de los estudiantes se presentaron tres textos, uno –de una extensión algo superior a los otros dos– escrito fundamentalmente en presente, y otros dos textos más breves escritos con la mayoría de verbos en pasado, incluyendo los tiempos del pretérito perfecto, el indefinido y el imperfecto. Después de leer cada uno de los textos los alumnos debían responder a tres preguntas por texto, en total nueve preguntas. A continuación presentamos los resultados de esta prueba.

Tabla 8

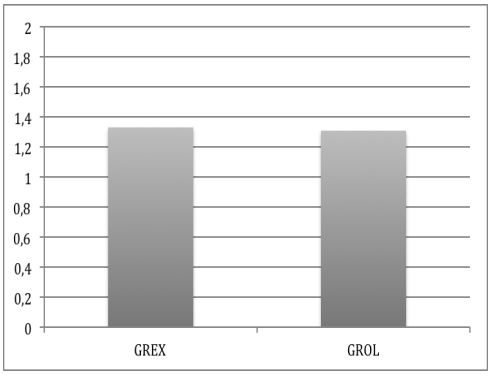


El grupo experimental obtuvo una puntuación media de 4,66 puntos sobre 9 posibles, y el grupo de control una puntuación de 4,48. Es decir, ambos grupos contestaron correctamente la mitad de la preguntas de la prueba, por lo que puede decirse que su nivel de comprensión lectora era prácticamente el mismo.

La segunda parte de la prueba, la destinada a medir la expresión escrita de los alumnos tenía unas instrucciones específicas que indicaban al estudiante la necesidad de expresarse en pasado, poniendo incluso preguntas modelo para contestar –en sueco– en el transcurso de su redacción, del tipo ¿Dónde estuviste? ¿Como era el lugar?, etc. Nuestra intención con estas instrucciones era observar el grado de conocimiento y dominio en el uso de las formas verbales en pasado con las que los alumnos provenían de la escuela secundaria. Los alumnos de ambos grupos escribieron únicamente empleando los cuatro siguientes tiempos: presente, pretérito perfecto, indefinido e imperfecto del indicativo. Dado que el tiempo presente es algo que debería dominarse en gran medida al llegar al bachillerato, decidimos enfocar nuestra atención en el uso de los tiempos del pasado y aplicamos la siguiente escala para la medición. Otorgamos el valor numérico 2 para cuando los estudiantes emplean un tiempo de manera correcta en todo momento, un 1 cuando se producen errores en el uso de ese tiempo y un 0 cuando el alumno no emplea un determinado tiempo o lo emplea siempre mal. Conviene señalar que los tiempo del indefinido e imperfecto normalmente no forman parte del contenido que los estudiantes ven en la secundaria y por eso sería sorprendente encontrar un nivel medio de 1, o superior, al comenzar el bachillerato.

Sobre el uso del pretérito perfecto estos fueron los resultados de los grupos.

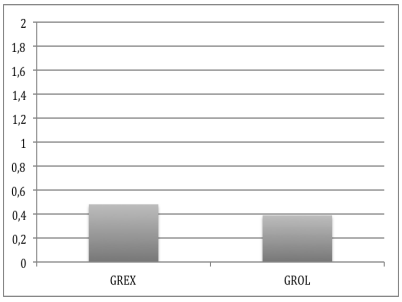
Tabla 9



La nota media del GREX fue de 1,33, mientras que la nota media del GROL fue 1,31, o lo que es lo mismo, prácticamente idénticas. Los alumnos de ambos grupos conocen y emplean en su mayoría el pretérito perfecto pero con bastantes errores en su uso.

Acerca del uso del pretérito indefinido

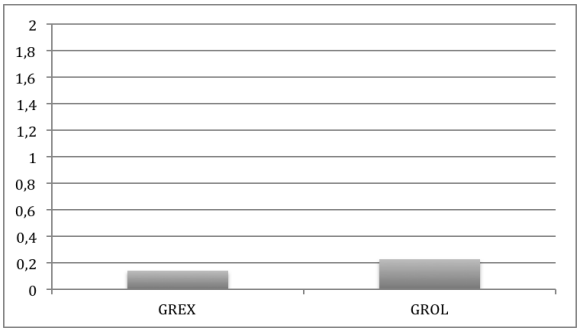
Tabla 10



El grupo experimental obtuvo una nota media de 0,48, y el grupo de control 0,39 sobre un máximo de 2. A nivel individual podemos señalar que un 30% de los alumnos del GREX emplearon este tiempo en su redacción, frente a un 25% del GROL. Las diferencias en cuanto a este tiempo verbal siguen siendo mínimas y encajan dentro de lo esperable en un grupo inicial de bachillerato.

Los resultados sobre el uso y dominio del pretértio imperfecto fueron estos:

Tabla 11



El grupo experimental mostró una media de 0,14 y el de control de 0,23 sobre 2. Exactamente la misma diferecia porcentual que en el caso anterior pero al revés, en este caso el GROL muestra una ligera ventaja sobre el GREX. En cuanto al porcentaje de alumnos en cada grupo que empleó el imperfecto en sus redacciones, fue prácticamente el mismo, entre el 6 y el 7% de los alumnos de cada grupo hicieron uso de este pretérito en sus redacciones; algo que entra también dentro de los conocimientos previstos para un grupo del nivel *spanska 3* al comienzo del curso.

Vistos los resultados globales de esta primera prueba podemos asegurar que los grupos que participaron en este estudio tenían unos conocimientos previos del sistema verbal español prácticamente idénticos al comienzo del curso, lo que supone un alto grado de garantía para analizar los progresos que estos mismos estudiantes realizaron a lo largo de nuestro estudio.

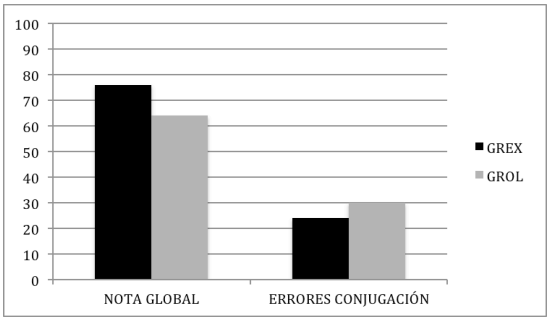
6.1.2 Prueba de conocimientos a corto plazo

La segunda prueba tuvo lugar inmediatamente después de las diez unidades didácticas programadas –nueve para el grex1, como ha quedado explicado– en los grupos experimentales, e igualmente al finalizar el periodo de exposición y trabajo con el indefinido e imperfecto de los grupos de control, de manera que se midiera, fundamentalmente, la memoria y los conocimientos adquiridos a corto plazo. Debe recordarse aquí que hay una diferencia muy significativa en el número de clases que el GREX y el GROL han dedicado a aprender la diferencia de significado y uso entre el indefinido y el imperfecto. Mientras el GREX ha empleado entre 4 y 5 semanas del curso (cerca de un 15% de las horas lectivas de todo el curso), el GROL ha hecho lo propio en un periodo de tiempo tres veces mayor entre 12 y 15 semanas (aproximadamente un 50% de tiempo del curso).

Para evaluar el grado de asimilación de la teoría vista en clase y los conocimientos acerca de las formas y los usos del indefinido y el imperfecto se seleccionaron dos tipos de actividades, a saber, un ejercicio de traducción del sueco al español de 10 oraciones compuestas en las que aparecen las estructuras y usos más frecuentes de ambos tiempos –y que han sido practicados durante las unidades didácticas por parte de todos los grupos–, y un ejercicio de redacción de unas 100 palabras en la que se pide al alumno que escriba acerca de un viaje realizado y donde se le dan algunas sugerencias –siempre con las instrucciones en sueco– de informaciones que pueden aparecer en el texto. Ambos ejercicios se realizaron durante la misma sesión y el tiempo para realizar la prueba conjunta fue de una hora. Como material de ayuda para realizar la traducción se entregó a los alumnos una lista de vocabulario con aquellas palabras que se estimaban difíciles en un principio, y se indicó a los alumnos en el momento de empezar la prueba que podían preguntar otras palabras que no supieran traducir, pero que ninguna ayuda se daría a la hora de conjugar el verbo o de elegir el tiempo adecuado. Para escribir la redacción también se permitió a los alumnos que preguntaran un número reducido de palabras al profesor. Todo esto se hizo para evitar que el estudiante se equivocase en exceso o perdiera interés y motivación en la prueba a causa de la falta de vocabulario. El objetivo principal de la prueba de evaluación era medir el índice de aciertos en la elección del tiempo y analizar sus errores en ese campo, por lo que otros errores del tipo de concordancia sustantivo-adjetivo, ortografía, etc. no fue tenido en cuenta a la hora de corregir.

Los resultados a nivel de los grupos GREX y GROL fueron los siguientes.

Tabla 12

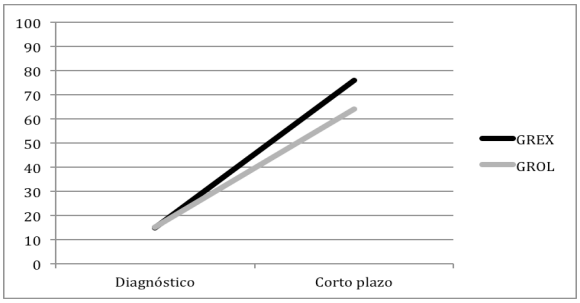


Bajo la expresión ”nota global” se entiende el porcentaje de aciertos en el uso de los tiempos verbales haciendo una sola nota de las dos partes de la prueba, tanto de la traducción como de la redacción. Como ”errores de conjugación” hemos entendido incoherencias en la concordancia de persona gramatical entre sujeto y verbo, errores de conjugación en los verbos irregulares y otro tipo de errores de ortografía que no se deben a la fonética sino a la falta de conocimiento de la conjugación (del tipo ”corribaba”, por ”corría”, etc.). En la nota global el GREX alcanzó un porcentaje de aciertos del 76%, frente a un 64% del GROL. Y en los errores de conjugación el GREX tuvo un indice de errores del 24%, por un 30% del GROL. La primera

conclusión que puede sacarse es que los alumnos del grupo experimental cometen menos errores de conjugación y emplean mejor ambos tiempos del pasado.

Si hiciéramos un gráfico con la evolución de los conocimientos de ambos tiempos desde el comienzo del curso, podría representarse así.

Tabla 13



Los alumnos del GREX han asimilado en un 12% más los usos de ambos tiempos del pretérito con respecto a los conocimientos que tenían al comenzar el curso.

Los resultados a nivel de los microgrupos grex1, grex2, grol1 y grol2 nos ofrecen en esta ocasión resultados interesantes.

Tabla 14

Como puede observarse ambos grupos experimentales superan a sus respectivos grupos de control en aproximadamente un 12% más de corrección lingüística. En cuanto a los errores de conjugación en general de los verbos no se aprecia diferencia significativa entre el grex1 y el grol1, en ambos grupos cerca del 30% de las formas verbales se escriben con errores de conjugación. Sin embargo es remarcable que el grex2 muestra solamente un 17% de errores de conjugación, un 10% menos que su grupo de comparación grol2. Otro aspecto remarcable es que se observa una diferencia mayor de aciertos en la prueba de redacción (expresión escrita libre) que en la

traducción de frases del sueco al español (expresión escrita condicionada). Este dato no es del todo inesperado, pues en la prueba de expresión libre, los alumnos tienden a emplear las estructuras con las que se sienten más seguros y es por ello normal que nos encontremos un mayor grado de acierto en estas pruebas en todos los grupos.

Lo significativo de esta comparación de microgrupos es que el grol2, grupo de control de la escuela 2, en la que –como se ha puesto de manifiesto en la descripción del corpus[73]– el ambiente general en el aula es mucho más favorable al estudio, y los alumnos tienen mejor disposición a trabajar en clase y ha realizar las tareas para la casa, tiene unos resultados ligeramente mejores que el grupo experimental de la escuela 1, el grex1 –donde el ambiente de estudio en el aula y la actitud del grupo hacia la materia es bastante peor. Esto podría indicar que a parte de la metodología empleada –que parece ser más efectiva que la del grupo de control en cualquier caso–, el buen clima en la clase y la actitud del estudiante hacia los estudios es al menos tan importante para conseguir un buen rendimiento académico y progresar en el aprendizaje.

6.1.3 Prueba de conocimientos a largo plazo

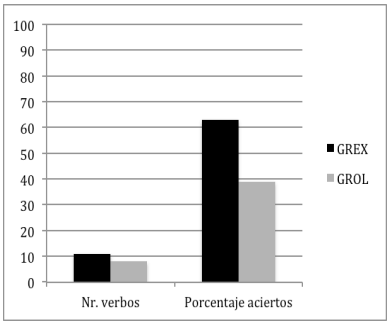
La tercera y última prueba de nuestro estudio se realizó de manera oral a base de entrevistas a los alumnos participantes. El objetivo era evaluar los conocimientos declarativos del alumno, o sea, aquellos que ya han sido automatizados, y su dominio oral del uso de ambos tiempos. Estas entrevistas se realizaron durante las últimas cinco semanas del curso y hemos de señalar que el número de informantes en esta parte del estudio descendió en ambos grupos debido a que algunos alumnos no estaban presentes en la escuela el día de las entrevistas, y en otros casos, especialmente en el grupo de control, los alumnos se negaron a hacer la entrevista porque sentían vergüenza o simplemente no se sentían seguros de poder producir ninguna frase de manera oral. En otros casos del grupo de control, se han eliminado los informantes que apenas produjeron alguna frase con un verbo conjugado o aquellas entrevistas en las que solo se expresaban en tiempo presente o con infinitivos, dado que esos porcentajes de valor 0% hubiera supuesto un problema a efectos estadísticos. De modo que para que los alumnos aparezcan en esta estadística han tenido que emplear alguna formal verbal en pasado a lo largo de la entrevista (por ejemplo, algún caso de pretérito perfecto, indefinido o imperfecto, aunque sea de manera incorrecta). En general ambos grupos de estudio, el GREX y el GROL perdieron aproximadamente una tercera parte de sus componentes en esta prueba final del estudio, de modo que las estadísticas reflejan a 20 alumnos del GREX y a 51 del GROL.

[73] Véase el apartado 4.4.

Las entrevistas empleadas para medir el grado de corrección en la lengua oral siguieron un guión diseñado para provocar que el alumno emplease tanto el indefinido como el imperfecto[74]. Estas entrevistas fueron individuales en el grex1 y en grupos de dos alumnos en el grex2 y en el GROL. El motivo de tal diversificación fue que el investigador de este trabajo fue el profesor del grex1 durante el curso, de modo que todos los alumnos de este grupo conocían personalmente de antemano a su entrevistador, algo que no era así con el resto de grupos. Para evitar un posible efecto negativo en las prestaciones lingüísticas del alumno a causa de una posible inseguridad o timidez frente a un desconocido, en una situación de evaluación de conocimientos, se optó por la modalidad de entrevistas en grupos de dos personas. En un ambiente más distendido y con compañeros de clase a su lado se pretendía minimizar el estrés que pudiese sentir el estudiante frente a las preguntas del entrevistador. Las entrevistas tuvieron lugar en una pequeña sala adyacente al aula ordinaria de los alumnos, en esa sala solamente estaban presentes el entrevistador y el alumno (o pareja de alumnos) que participaban en la entrevista. En tiempo medio empleado en cada entrevista fue algo más de 7 minutos, y como se desprende de las estadísticas, el alumno produjo de media en ese tiempo –además de las frases iniciales en presente– una media de nueve formas verbales en pasado.

Los resultados de esta prueba oral a largo plazo reflejan lo siguiente:

Tabla 15



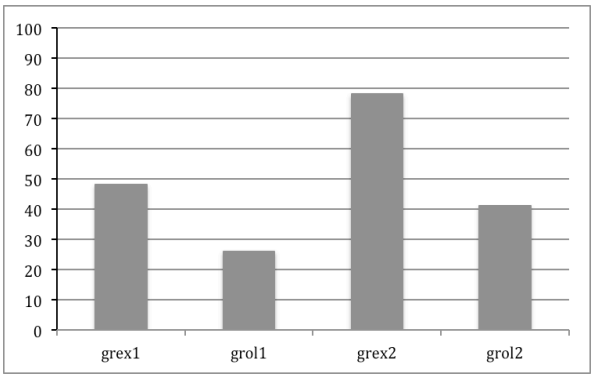
El porcentaje medio de aciertos del GREX es del 63%, mientras que el GROL muestra un 39%. En cuanto al número de verbos empleados por los alumnos en la entrevista, un alumno del grupo experimental suele producir 11 verbos en pasado, mientras que un alumno del grupo de control produce 8 de media, una cuarta parte menos. Estos resultados indican que los alumnos del grupo experimental hablan más y con más corrección en ambos tiempos que los alumnos del grupo de control. En cuanto al comportamiento de los microgrupos, en esta ocasión, al igual que en la prueba a corto plazo, las estadísticas son similares a las de los macrogrupos. Ambos grupos de

[74] Véase el apéndice 2.

control han experimentado una ”pérdida de memoria” el doble de grande que los grupos experimentales, que en cualquier caso, también han descendido en su nivel de corrección en el uso de las formas en pasado; lo cual era esperable, dado que después de varios meses de la primera prueba y tratándose de expresión oral los resultados debían revelarse peores que los anteriores.

Si observamos los resultados al nivel de los microgrupos, grex1, grol1–procedentes de la escuela en la que hay un peor ambiente de estudio y la actitud de los estudiantes es también peor, frente a los microgrupos grex2 y grol2 –donde la actitud hacia los estudios es mejor– obtenemos unos resultados muy interesantes.

Tabla 16



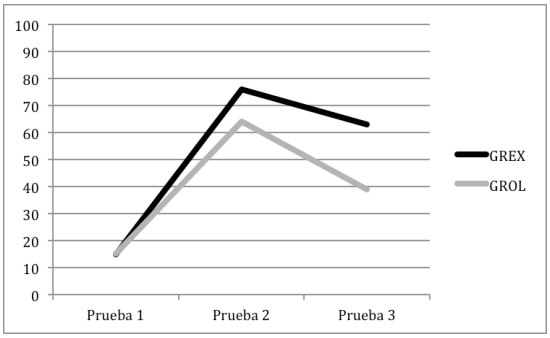
Aquí puede verse que ambos grupos experimentales no solamente sobrepasan a sus correspondientes grupos de control, sino que ahora también ambos grupos experimentales obtienen resultados superiores a los dos grupos de control. Si comparamos con la tabla 14, en la que se muestran los resultados de cada grupo tras la prueba a corto plazo, puede verse allí que el grol2 obtiene unos resultados ligeramente superiores a los del grex1, lo que achacábamos a una posible falta de condiciones ambientales y motivacionales peores en la escuela 1, pudiendo ser este factor más relevante en ese caso que el propio método seguido. Sin embargo, en esta tabla queda patente que a largo plazo, el grex1 ha conseguido mejores resultados que el grupo de control de la escuela 2; lo cual podría indicar que el modelo didáctico experimentado en este estudio es especialmente positivo para la obtención de mejores resultados a largo plazo que a corto plazo, especialmente en lo que se refiere a la producción oral.

6.1.4 Progresión de los grupos estudiados

Una vez analizados los resultados de cada una de las tres pruebas, es hora de observar la evolución que el grupo experimental y el de control han desarrollado a lo largo del

curso *spanska 3*. El siguiente gráfico muestra la progresión de los grupos a lo largo del curso escolar en lo referente al dominio de los tiempos indefinido e imperfecto.

Tabla 17



Ambos grupos comenzaron mostrando un nivel de corrección en el uso de indefinido e imperfecto exactamente igual, un 15%. Tras el periodo didáctico empleado para la enseñanza y el aprendizaje del uso de ambos tiempos el grupo experimental había mejorado en un 61%, mientras que el grupo de control mejoró un 49%. Y después de unos meses de otro contenido en las aulas, al finalizar el curso, los alumnos del grupo experimental habían olvidado un 13% de sus conocimientos, pero la "pérdida de memoria" del grupo de control fue bastante mayor, de un 25%, a pesar de que tuvieron menos tiempo –dos meses menos– que el grupo experimental para olvidar lo aprendido.

6.2 Resumen y discusión de los resultados

En este apartado se van a exponer los resultados de una manera resumida y a continuación se discutirán poniéndolos en relación con otras investigaciones realizadas en el ámbito de la enseñanza de gramática en un contexto escolar de LE. A lo largo del curso académico en el que se extendió nuestro estudio se realizaron tres pruebas para comprobar la competencia comunicativa en los tiempos del pasado de indicativo de dos grupos de alumnos. El grupo experimental tenía algo menos de la mitad de estudiantes que el grupo de control. La primera prueba estableció que los dos grupos tenían el mismo nivel de conocimientos previos antes de comenzar el experimento didáctico sobre la enseñanza de los tiempos indefinido e imperfecto. A lo largo de las diez clases experimentales se percibieron diferencias evidentes en el ambiente de estudio de ambas escuelas en general, y en particular en las clases de español que eran objeto de la investigación. En la escuela 1 los alumnos mostraban más faltas de asistencia a las clases y una peor actitud hacia los estudios. Aproximadamente la mitad de los alumnos no hacían regularmente las tareas y el ambiente en la clase era más difícil de controlar por parte del profesor, todo lo cual

afectaba a la motivación general del grupo. Eso hizo que aproximadamente una tercera parte de los alumnos de esa escuela (tanto en el grupo experimental como en el de control) no pudieran incluirse en el estudio como estaba planeado. Por el contrario en la escuela 2 los alumnos mostraban una actitud mucho más interesada y positiva hacia los estudios en general, hacían las tareas regularmente y el ambiente en la clase era más fácil de controlar por el profesor y más motivador para los estudiantes.

Los resultados de la segunda prueba –después de haber recibido las unidades didácticas correspodientes– fueron prácticamente paralelos en ambas escuelas para los dos grupos. El grupo experimental mostraba aproximadamente un 12% más de corrección en el uso del indefinido e imperfecto que los grupos de control. Sin embargo el grupo de control de la escuela 2 tenía unos resultados ligeramente superiores a los del grupo experimental de la escuela 1. Lo que puede sugerir que el ambiente escolar tiene una mayor influencia en el aprendizaje de la LE que la metodología en sí misma.

Aproximadamente cinco meses después de la segunda prueba para el grupo experimental y dos meses después para el grupo de control se realizaron las entrevistas orales a los estudiantes para comprobar los conocimientos que se habían adquirido y fijado en la memoria a largo plazo, completando el proceso de trasnsición entre conocimiento declarativo y procedimental. El corpus empleado para extraer los resultados de esta última prueba se redujo en cerca del 35%, debido en parte a circunstancias externas al investigador (ausencia de los alumnos el día de la entrevista) y en parte a que los alumnos no quisieron participar en la entrevista o porque no eran capaces de hablar más que en el tiempo presente o infinitivo, con lo cual no se puede juzgar empíricamente si realmente conocen y pueden emplear bien los tiempos del pasado. Los resultados de esta tercera prueba indican que los alumnos del grupo experimetal olvidaron en una menor medida los conocimientos adquiridos a corto plazo, manteniéndose su nivel de corrección muy por encima del grupo de control. En cuanto a los grupos en cada una de las escuelas debe señalarse que mientras los grupos experimentales y el grol2 perdieron entre dos y cuatro alumnos en cada escuela, el grupo de control de la escuela 1, el grol1 perdió cerca de la mitad de sus componentes, que no quiso hacer la entrevista por vergüenza o falta de interés; y de entre los que la hicieron, cerca de la mitad no emplearon más que el presente o el infinitivo en sus expresiones, por lo que el uso de los pasados fue de difícil evaluación. En cualquier caso, los datos obtenidos de manera fiable nos indican una misma tendencia para las dos escuelas, los alumnos del método experimental emplean mejor de manera oral los tiempos del pasado, habiendo sufrido una pérdida de memoria mucho menor que los alumnos del grupo de control.

Nuestros resultados pueden contrastarse con otras investigaciones a nivel nacional e internacional que han tratado el tema de la enseñanza de contenidos gramaticales en un contexto escolar de LE. En 1988 Birgit Harley realizó un experimento muy similar al nuestro, pero con algunas diferencias relevantes. Empleó ocho semanas de un curso escolar –con 319 alumnos de un programa de inmersión lingüística en seis escuelas de

secundaria de Canadá– para tratar de manera explícita el contenido gramatical que explicaba las diferencias de uso entre el *passé composé* y el *imparfait* franceses. Sus hipótesis de trabajo era las siguientes[75]: Los estudiantes podrán alcanzar una mayor competencia gramatical en el uso del indefinido y el imperfecto a través de…

1- Providing focused L2 input that promotes perception and comprehension of functional contrasts between these two verb tenses.

2- Providing more opportunities for students to express these functions in the realization of interesting, motivating tasks.

Se realizaron las mismas tres pruebas a lo largo del estudio que nosotros realizamos también (conocimientos previos, memoria a corto plazo, y a largo plazo). Una diferencia digna de mencionarse sobre las pruebas realizadas es que Harley empleó pruebas tipo cloze, en lugar en traducción inversa, por lo demás tuvieron la misma estructura que las realizadas en nuestro estudio, redacción libre y entrevistas orales. Los resultados de su investigación mostraron que en la prueba a corto plazo, los grupos experimentales destacaban claramente respecto a los de control, pero a los tres meses de finalizado el estudio, en la prueba a largo plazo, las diferencias entre uno y otro grupo eran mínimas.

Algunos de los factores que podrían explicar la diferencia con nuestros resultados a largo plazo son los siguientes.

1. La edad de los estudiantes. Los de Harley tenían 13 años, los nuestros 16[76].
2. La manera de trabajar con ambos tiempos y su progresión. Harley comenzó a ver la teoría gramatical –basada por otra parte en el mismo principio aspectual que la nuestra– en la primera clase y con los dos tiempos a la vez, trabajando con textos de mediana extensión desde el primer día. Sin embargo, nosotros no hablamos de los "usos" de ambos tiempos, ni presentamos esa diferencia aspectual hasta la clase 7 del proyecto, una vez que las formas y los usos por separado de ambos tiempos estaban ya asentados en el conocimiento declarativo de los alumnos.
3. El tipo de material. Harley empleó únicamente textos e imágenes en sus cuatro primeras semanas, sin que se refiera a ninguna actividad audiovisual ni a ejercicios del tipo repetición, memorización de las formas típico del método FonFs, como hicieron los alumnos de nuestro estudio.

---

[75] Harley:1989:335.

[76] Recuérdese el factor de la edad y su relevancia acerca de la enseñanza y aprendizaje de los conceprtos gramaticales abstractos, p. 36.

4. Las producción de output y la correción. Hasta la semana seis de su proyecto, ya en su parte final los estudiantes de Harley no produjeron un texto propio, y cuando lo hicieron fue trabajando en pequeños grupos, mientras que los alumnos de nuestra investigación produjeron pequeños textos e hicieron traducción inversa desde el primer día del experimento. Sobre el tipo de corrección que recibieron los alumnos no se indica nada en el estudio de Harley.

En general puede decirse que las actividades que los alumnos hicieron eran de un carácter más infantil, que el material empleado fue en su mayoría monolingüe –en francés– y que los profesores comenzaron el experimento presentando el contenido gramatical explícito al mismo tiempo que trabajaban sobre todo con textos y su análisis durante varias semanas. Los alumnos trabajaron principalmente en grupos pequeños, con ausencia de input audiovisual y no sabemos nada del tipo del corrección que emplearon los profesores. Por el contrario, en nuestra investigación el input audiovisual era constante en cada lección, seis clases de dedicaron a tratar los tiempos por separado en primer lugar y, a continuación, cuatro para tratar el contenido gramatical explítico y el uso combinado de ambos tiempos, empleando en todo momento el método de la corrección explicativa. Los alumnos estaban obligados a producir output desde el primer día, en primer lugar escrito, y poco después oral y trabajaron la mayor parte del tipo de manera individual o en parejas.

Los estudios de Cadierno y Van Patten (1993, 1995, sobre la adquisición de los tiempos verbales en pasado en español como LE) también desmuestran, al igual que nuestra investigación, que los alumnos que reciben una explicación gramatical apoyada en una muestra de input bien estructurado y que emplean algún contenido audiovisual consiguen mejores resultados de comprensión y expresión que aquellos grupos que siguen un método más tradicional (más basado en un input menos significativo y en la producción del alumno), o más comunicativo (en el que no se plana de ningún modo específico la presentación del contenido gramatical).

Los métodos tradicionales de memorización y repetición de las formas gramaticales combinados con actividades comunicativas y corrección explícita centrada en el output de los estudiantes también han dado resultado en otros estudios aplicados al léxico francés en estudiantes ingleses. Corbeil publicó en este sentido un artículo cuyos resultados sugerían que (2005:40): “FonFs coupled with explicit instruction has a positive effect on explicit knowledge, but, more importantly that FonFs instruction may also have a beneficial effect on the acquisition of implicit knowledge”; algo que podrían corroborar los resultados a largo plazo de nuestro estudio. Según Corbeil este método de FonFs debe combinar:

1. Instrucción gramatical explícita
2. Actividades comunicativas y significativas para el alumno
3. Input estructurado para reforzado el aprendizaje implícito

4. Corrección explicativa

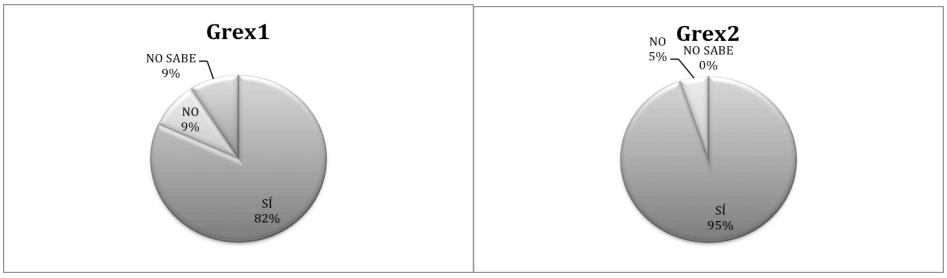
Exactamente estos han sido los ingredientes que han caracterizado la metodología experimental de nuestro estudio.

6.3 Resultados de la evaluación de los alumnos

Durante la última semana del curso y una vez terminadas todas las entrevistas de la tercera prueba se entregó a los alumnos de ambos grupos experimentales una encuesta con el objetivo de que dieran su opinión sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo durante las diez clases que constituyeron la metodología experimental. La encuesta era de carácter escrito y anónimo con el objetivo de que los alumnos escribieran sus respuestas de una manera más sincera. A continuación se exponen las respuestas dadas por cada grupo.

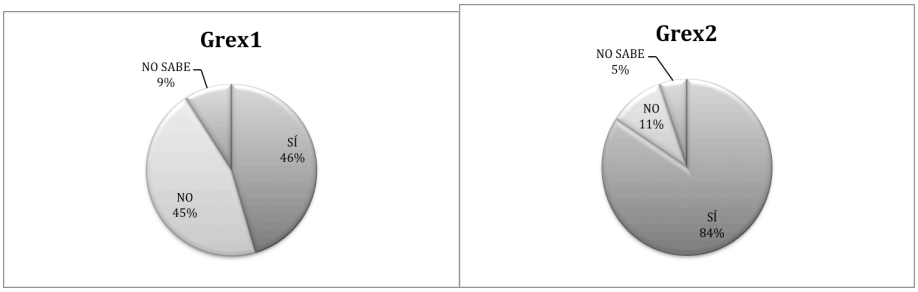
1 ¿Crees que las instrucciones y la manera de trabajar han sido claras y fáciles de seguir?

Gráfico 1



2 ¿Crees que se puede aprender más y mejor español con los vídeos introductorios de cada lección?

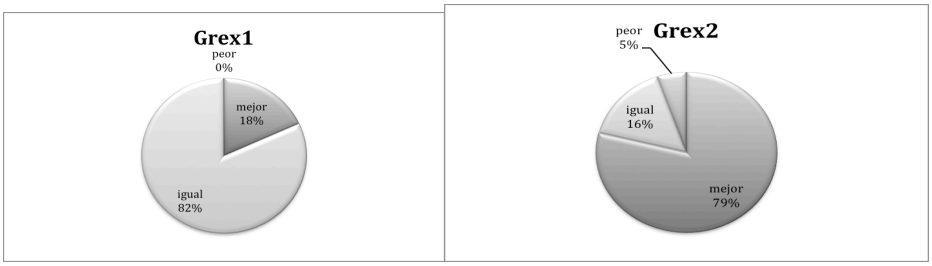
Gráfico 2



En esta cuestión se percibe un evidente contraste entre los dos grupos experimentales. Al grupo experimental de la escuela 1 no le pareció relevante, en general, esta herramienta didáctica, mientras que el grupo de la escuela 2 apreció en su inmensa mayoría esta manera de comenzar las clases que trataba de potenciar el input comprensible y la transmisión de conocimientos gramaticales de manera implícita.

3 ¿Crees que el material y la manera de presentar la gramática durante las diez clases experimentales ha sido _____ que durante el resto del curso?

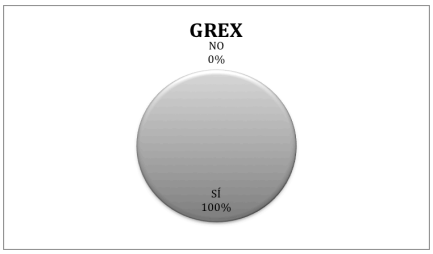
Gráfico 3



La diferencia tan grande que se da en esta pregunta entre los dos grupos puede tener una fácil explicación. El grex1 tuvo al mismo profesor –el autor de este trabajo– durante todo el curso, y es posible que a estos alumnos no les pareciera tan evidente el cambio en la metodología de esas diez lecciones, mientras que el grex2, que también tuvo al mismo profesor durante todo el estudio, recibió las visitas del investigador durante esas diez clases–aunque éste no impartió más que la clase de repaso–, vieron al investigador en los vídeos introductorios y eran conscientes de que la modificación en la metodología y el material empleado durante el periodo experimental eran muy distintos del empleado a lo largo del curso. Estos hechos pudieron hacer a los estudiantes más receptivos a los contenidos nuevos durante las diez clases y potenciar así sus resultados. En cualquier caso es significativo que la mayoría de participantes en el estudio apreciaron una mejora en la práctica didáctica durante el experimento.

4 ¿Crees que los ejercicios de repetición y memorizar las formas verbales son buenos para aprender el idioma?

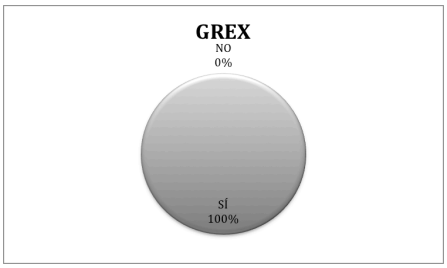
Gráfico 4



En este caso hay unanimidad entre todos los alumnos participantes en el experimento. Todos creen que estas prácticas típicas del método tradicional-gramatical de enseñanza de LE son útiles a la hora de aprender. Estos datos concuerdan con otros estudios sobre la percepción de la utilidad de actividades didácticas para aprender una LE que se han realizado en otras latitudes y con otros idiomas. Sánchez (2009:118-120) cita varios estudios en los que se han hecho preguntas de este tipo tanto a profesores como a estudiantes, y es un dato recurrente el que los estudiantes den mayor importancia a los ejercicios gramaticales y las prácticas tradicionales de memorización para aprender un idioma de lo que hacen sus propios profesores.

5 ¿Crees que que traducir del sueco al español es bueno para aprender español?

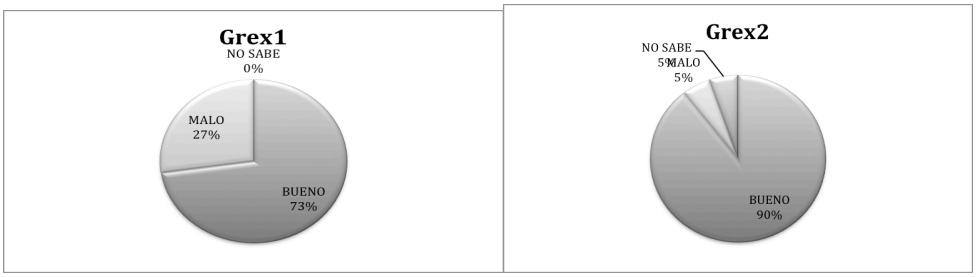
Gráfico 5



También es significativo que todos los alumnos crean que los ejercicios de traducción inversa son útiles para aprender una lengua extranjera. Técnica que pertenece al método tradicional-gramatical de enseñanza.

6 ¿Crees que el ejercicio de tarjetas con preguntas breves para hacer entre compañeros fue bueno o malo?

Gráfico 6



Este ejercicio de tarjetas con preguntas breves para automatizar de manera oral la conjugación y las construcciones más sencillas con indefinido e imperfecto ha sido uno de los ingredientes exclusivos del método experimental, y los estudiantes, en su mayoría, parecen hacer apreciado positivamente esta actividad.

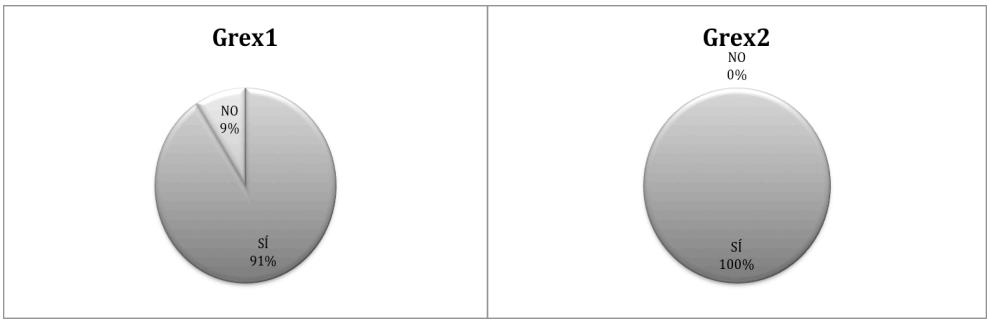
7 ¿Crees que el ejercicio en grupos para grabar un noticiario en español fue bueno o malo?

Gráfico 7

El mismo comentario aplicado a la anterior pregunta puede referirse aquí, con la observación de que en este caso se trata de una actividad más parecida a una ”tarea” en el sentido del *task* inglés, en la que los estudiantes dedicaron más tiempo a su preparación y pudieron trabajar en pequeños grupos.

8 ¿Crees que escribir redacciones es bueno para aprender un idioma?

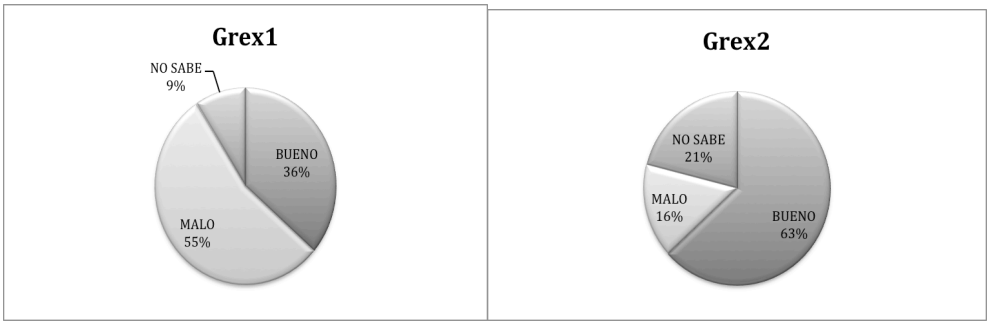
Gráfico 8



Junto con la traducción y los ejercicios de repetición y memorización de las formas verbales este ha sido el punto en el que ha habido más consenso positivo hacia las actividades didácticas del método experimental.

9 ¿Crees que es bueno tener deberes todo los dias para aprender español?

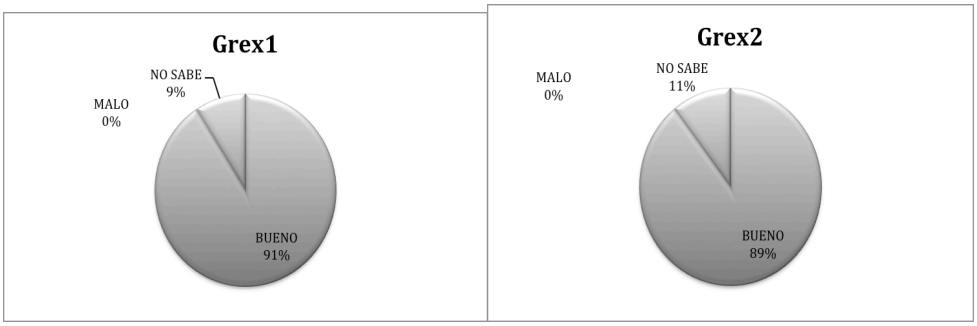
Gráfico 9



La explicación ante esta evidente diferencia en la percepción de la utilidad de los deberes podemos encontrarla en la actitud que los alumnos de los dos grupos tenían hacia el estudio y su comportamiento en clase, como se describió en el apartado 4.4. Mientras más de la mitad de un grupo grex1cree que no es bueno tener tareas todos los días para aprender español, las dos terceras partes del grex2 opinan lo contrario.

10 ¿Crees que la manera de corregir los deberes en la pizarra explicando para todos los alumnos fue bueno o malo?

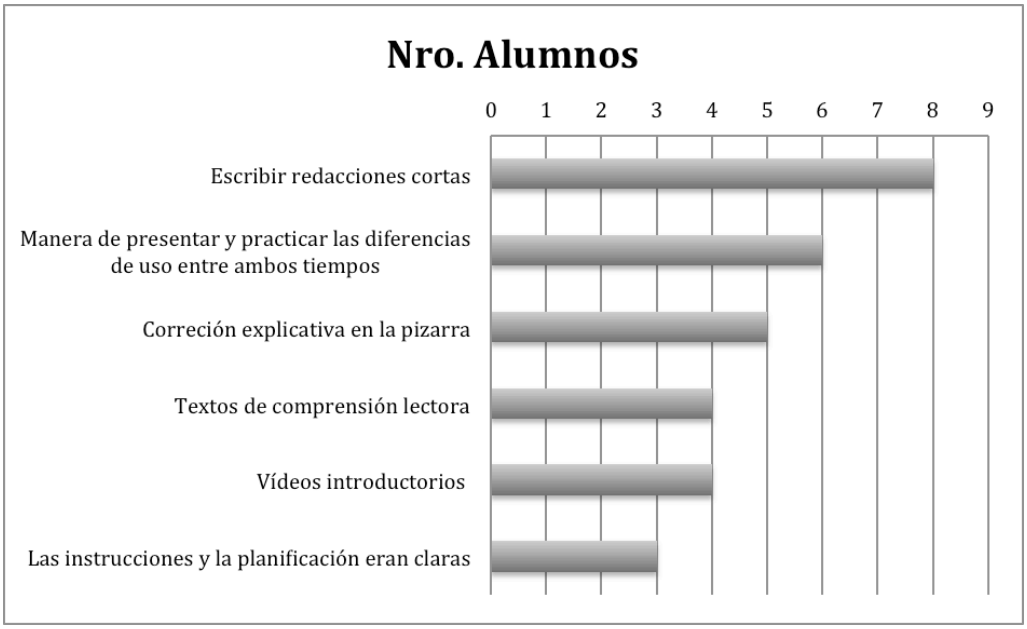
Gráfico 10



Otro de los ingredientes base de la metodología experimental era la corrección explicativa, estrategia que los estudiantes han percibido como buena para su propio aprendizaje.

11 De todos los ejercicios y actividades hechos en las diez clases experimentales, ¿cuál crees que es el más útil para aprender español?

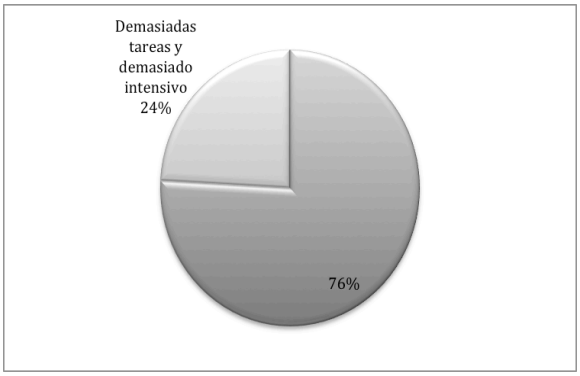
Tabla 18



Una tercera parte del GREX considera que lo más importante para aprender español es escribir redacciones cortas. Puede que la explicación a esto esté en la manera que el profesor ha tenido de corregir estas redacciones aplicando la corrección explicativa, también muy apreciada por los alumnos. Un dato relevante también es que la manera de presentar las formas, los usos y los significados del indefinido y el imperfecto –basada en la gramática cognitiva– ha sido uno de los ingredientes consideramos como más útil por los estudiantes en su aprendizaje.

12 De todos los ejercicios y actividades hechos en las diez clases experimentales, ¿hubo algo que no te gustara y que creas que no es bueno para aprender español?

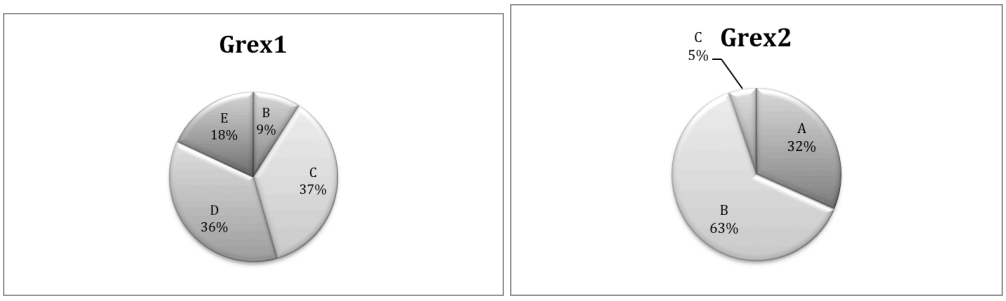
Gráfico 11



El 24% de los alumnos señalaron que el aspecto más negativo del proyecto fue la cantidad de tareas que tuvieron que realizar durante esas diez clases. También aquí se aprecia cierta unidad de criterios en cuanto a qué elemento del método experimental ha sido el peor valorado por los alumnos. Evidentemente la manera intensiva de trabajar con el contenido gramatical durante estas diez clases se percibió como un elemento negativo en comparación con el modo de trabajar a lo largo del resto del curso. Sin embargo, los resultados parecen mostrar que este estrés ha merecido la pena para conseguir mejores resultados que el resto de alumnos del estudio.

13 ¿Qué nota le pondrías en general al experimento de didáctica de la gramática?

Gráfico 12



Aquí también estamos ante una diferencia de apreciación notable. Los estudiantes del grex1, menos motivados y menos propensos al trabajo en clase y en casa, han dado una nota de ”bien” al experimento (147,5 puntos sobre 220 posibles), mientras que la gran mayoría de los estudiantes motivados y con buena predisposición al estudio y trabajo en casa califican la metodología experimental como ”sobresaliente” o ”notable

alto" (345 puntos de 380 posibles), aplicando la terminología española de notas escolares.

Como resumen podemos destacar que hay unanimidad entre los estudiantes del grupo experimental en que los ejercicios propios del método tradicional-gramatical de enseñanza de LE son útiles y efectivos para aprender un idioma, y gran parte de estos estudiantes consideran que la práctica de la corrección explicativa y la manera de presentar la gramática basada en la GC son muy positivas para su aprendizaje. Asimismo un porcentaje considerable de alumnos (23%) experimentó cierto estrés por la carga de trabajo durante el periodo de instrucción gramatical intensiva. También se observa una diferencia básica en el modo de apreciar el trabajo diario en casa y la calificación al experimento didáctico. El grupo que de entrada presentaba peor actitud hacia el estudio en casa y el trabajo en el aula, no quiere recibir deberes –ni piensa que sean útiles– y cree que el experimento estuvo únicamente "bien", mientras que el grupo más estudioso y positivo hacia el trabajo en casa, cree que el periodo de instrucción gramatical intensiva fue muy bueno para su aprendizaje.

6.4 Posibles implicaciones didácticas

A raíz de los resultados obtenidos en nuestro estudio de campo se pueden destacar algunas implicaciones didácticas que podrían desembocar en un mayor grado de dominio en el uso del indefinido y el imperfecto en partcicular, pero que tal vez podrían aplicarse también a otros contenidos gramaticales del currículo escolar:

I. **Simplificación de las reglas gramaticales**. El grupo experimental fue expuesto a un número menor de reglas gramaticales y, estas fueron explicadas basándose en su mero significado semántico, eliminando por completo la relevancia de los marcadores formales que pueden inducir a la confusión del alumno. Además, las cuatro últimas lecciones del experimento didáctico se dedicaron casi en exclusiva a tratar la diferencia de significado entre ambos tiempos mediantes ejercicios de reflexión, combinando ejercicios de tipo deductivo con otros de carácter inductivo, dando al alumno la posibilidad de reflexionar individualmente en primer lugar, en parejas a continuación y finalmente exponer sus conclusiones y hallazgos en conjunto con toda la clase y bajo la guía del profesor.

II. **Mayor exposición al input oral, incluyendo frecuentmente explicaciones metalingüísticas.** Mediante los vídeos introductorios de cada lección se aportaba a los alumnos del grupo experimental tanto input en español como muestras de idioma auténtico que frecuentemente trataban temas gramaticales

expuestos tanto en español como en sueco, para mejorar la comprensión del alumno. Este es un factor que, como podrían demostrar los resultados en la prueba oral a largo plazo, ha podido jugar un papel determinante en la consolidación de los conocimientos del alumno. Hoy en día los estudiantes están cada vez más acostumbrados a adquirir información a través de la pantalla de su ordenador o tableta, y la utilización precisamente de este nuevo canal de comunicación con el alumno es una de las herramientas pedagógicas que pueden contribuir más a mejorar la comprensión auditiva y la expresión oral de los alumnos.

III. **Estructura trifásica de la lección.** Prácticamente la totalidad de las lecciones del método experimental contaban con tres partes bien diferenciadas. Primero se expone –de manera deductiva– el componente teórico con el que trabajar en la clase. Luego se practica con pequeñas muestras de idioma de manera individual o en pequeños grupos, y finalmente se produce cierta cantidad de output –ya sea escrito u oral– que será después corregido por el profesor. Hemos de señalar que esta estructura de la lección no es nada nuevo en la historia de la pedagogía, pero los resultados de nuestro estudio podrían indicar que siguiendo este modelo de manera sistemática se consiguen buenos resultados en el conjunto de los alumnos.

IV. **Uso sistemático de la corrección explicativa.** Este método de corrección que exige más tiempo de exposición durante la clase ha sido uno de los aspectos más valorados por los propios estudiantes del grupo experimental, señalando la utilidad que ha tenido para ellos las correcciones explicadas al conjunto de la clase en su proceso de aprendizaje. Quizás este hecho podría sugerir que si se emplea más tiempo de la clase en la corrección de los errores que tengan más relevancia desde el punto de visto didáctico, los conocimentos tanto a corto como a largo plazo se asientan mejor en la memoria de los estudiantes.

V. **Tareas para la casa de manera sistemática.** Los datos del estudio reflejan que este ingrediente del método experimental no ha tenido efectos negativos en el aprendizaje del estudiante, sino que más bien ha ayudado a afianzar los conocimientos adquiridos durante las clases, si bien ha supuesto al mismo tiempos un motivo de estrés para algunos alumnos; algo que podría solucionarse si la cantidad de las tareas se reduce, pero sin eliminar la costumbre de tener que realizar trabajo en casa siempre entre cada una de las lecciones.

VI. **Periodo intensivo de exposición a la gramática.** Frente a los cinco meses que el grupo de control empleó para exponer y trabajar ambos pretéritos, las diez lecciones específicas del método experimental han dado mejor resultado tanto a corto plazo y de manera escrita, como a la largo plazo y de manera oral. Esto podría implicar que el paso de la memoria declarativa a la procedimental se beneficia de un esfuerzo reiterado durante un espacio de

tiempo reducido, frente a un tratamiento más laxo en el tiempo y en la intensidad de presentación de contenidos. También es importante señalar que durante esas diez clases del periodo intensivo no nos hemos preocupado de tratar ningún otro tema gramatical, sino que todos los esfuerzos del profesor y los alumnos han estado centrados en trabajar únicamente un tema gramatical específico, sin que esto excluya la posibilidad de realizar actividades de tipo comunicativo en las clases y como tarea para la casa.

VII. **La traducción como elemento útil para el aprendizaje.** Como los datos del estudio revelan, y se desprende de los cuestionarios de evaluación del experimento escritos por los propios alumnos, los ejercicios de traducción del sueco al español han sido una piedra angular para conseguir una mejor asimilación de conocimientos lingüísticos, pues hacen reflexionar al alumno acerca del verdadero significado de la forma verbal en relación con el mensaje que se quiere expresar.

VIII. **Lectura y producción de pequeños textos.** Uno de los ejercicios que aparecen de manera frecuente en nuestro modelo didáctico ha sido el trabajo con pequeñas muestras de idioma escrito, asicomo la producción de pequeñas redacciones por parte de los alumnos, tomando como modelo, precisamente esos textos breves que se habían trabajado con anterioridad. A pesar de que existe un alto riesgo de que el alumno emplee las nuevas tecnologías –como traductores en la red– para no realizar correctamente esta tarea, las propias encuestas que los alumnos contestaron reflejan que, en su opinión, este tipo de actividad ha sido de gran ayuda en el proceso de aprendizaje. Esto podría indicar que los beneficios didácticos de un texto –o una redacción de producción propia– no se basan tanto en la extensión del mismo –es decir la cantidad de input–, como en la calidad del texto y en la manera de trabajarlo para explotar ese input de modo que podamos extraer del mismo el mayor beneficio didáctico posible.

7 Conclusiones

Llegados a este punto conviene repasar las preguntas de investigación y las hipótesis de trabajo que nos planteábamos al comienzo de nuestro estudio.

Pregunta 1. ¿Es posible alcanzar un mayor grado de corrección en la comprensión y el uso del indefinido e imperfecto españoles mediante la introducción en el transcurso del curso escolar de un módulo intensivo de gramática explícita durante diez clases?

Hipótesis 1. La instrucción gramatical explícita e intensiva puede ayudar a la mayoría de estudiantes a conseguir un mayor grado de dominio lingüístico, en comparación con aquellos que no reciben tal instrucción.

A igual que otros estudios en el campo de la didáctica de LE –citados en páginas anteriores– habían señalado con anterioridad, nuestro estudio demuestra que un módulo intensivo en el que se se centre la atención del alumno hacía cuestiones gramaticales concretas, trabajando con actividades centradas exclusivamente en ese aspecto, puede efectivizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes haciendo que adquieran una mayor producción y corrección lingüística.

Pregunta 2. ¿Pueden contribuir los avances de la gramática cognitiva en el campo de ELE para ayudar a los estudiantes del bachillerato sueco a entender mejor la diferencia de significado entre ambos tiempos?

Hipótesis 2. Los logros de la gramática cognitiva en ELE en cuanto a los vínculos entre forma lingüística y significado pueden ayudar a los alumnos a entender mejor el binomio español indefinido-imperfecto.

Nuestra investigación aporta un argumento a favor de esta hipótesis, pues hemos adaptado al bachillerato sueco algunos estudios y materiales existentes ya para la enseñanza de español como LE referentes a la enseñanza del binomio indefinido/imperfecto, y los resultados han sido realmente positivos. Parece ser que frente a otros métodos didácticos basados en la gramática descriptiva fundamentalmente, nuestra adaptación de los principios de la gramática cognitiva al bachillerato sueco ha contribuido a una mejora de la comprensión, la expresión y la corrección lingüística de los estudiantes. Además los resultados parecen avalar la teoría de que el entrenamiento intensivo favorece el aprendizaje implícito de los alumnos pues los conocimientos a largo plazo de los alumnos experimentales ofrecieron datos más positivos que los alumnos del grupo de control.

Pregunta 3. ¿Qué efectos puede tener la introducción de un mayor input audiovisual –basado en el contenido gramatical– en los conocimientos gramaticales de los estudiantes?

Hipótesis 3. El reforzamiento del input audiovisual en las clases de español como LE puede contribuir notablemente a un mayor grado de dominio lingüístico.

Aunque el objetivo primordial de este estudio no era hallar una correspondencia entre cantidad o calidad de input audiovisual y adquisición de conocimientos y dominio de la lengua, los resultados extraídos de esta tesis parecen indicar que el reforzamiento del input audiovisual en las clases de español, como herramienta para potenciar el aprendizaje implícito del estudiante, puede ser un factor positivo para lograr una mayor comprensión gramatical y una mayor corrección lingüística.

Resumiendo las respuestas obtenidas podemos afirmar que los datos de este estudio reflejan que un periodo de instrucción intensivo centrado en la explicación de un fenómeno gramatical concreto, aplicando algunos postulados de la GC en ELE, y reforzando el input audiovisual contribuyen de manera decisiva a lograr un mayor nivel de competencia lingüística del alumno sueco de bachillerato.

No obstante, conviene recordar que estos resultados representan a la totalidad del grupo, y no a cada individuo por separado. Los datos obtenidos en el estudio revelan que tanto en el grupo experimental como en el de control ha habido alumnos que han conseguido un porcentaje de acierto del 100% en casi todas las pruebas realizadas, lo que puede indicar que hay alumnos que, independientemente del profesor o la metodología empleada, son capaces de aprender a la perfección la diferencia de significado entre ambos pretéritos. Sin embargo, la finalidad de nuestro estudio era encontrar una metodología que ayudase al grupo en su conjunto.

Bibliografía

Alonso et al. (2005). *Gramática Básica del Estudiante de Español*, Barcelona, Difusión.

Álvarez F. & Albanesi L. (2004). "La enseñanza del español en Suecia". En Instituto Cervantes. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2004*, p.339-362.

URL http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_04/alvarez_albanesi/p01.htm

Andrés-Suárez, I. (1994). *El verbo español*, Madrid, Gredos.

Armstrong, Thomas (1993). 7 kinds of smart: identifying and developing your many intelligences. New York, N.Y.: Plume.

Armstrong, Thomas (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Baran, M. (2004). "¿La modalidad relegada o la función prototípica recalcada? Acerca de la oposición pretérito perfecto/pretérito indefinido/pretérito imperfecto de indicativo en los métodos de ELE", en *Studia Romanica Posnaniensia*, UAM, vol. 31 (pp. 147-154), Poznan.

Bassols de Climent, Mariano (1971). *Sintaxis latina*. 3. reimpr. Madrid:

Borg, S. (1998). "Teachers' Pedagogical Systems and Grammar Teaching: A Qualitative Study", en *TESOL Quarterly*, vol 32, No.1 (pp. 9-38).

Boström, L. (2004). Lärande & metod: lärstilanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk Grammatik. Högskolan i Jönköping.

Boström, Lena & Josefsson, Gunlög (2006). *Vägar till grammatik*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Brown, H. Douglas. (2000). *Principles of language learning and teaching*, Nueva York, Longman.

Bru Peral, J. (2011). "Simplificación del pretérito imperfecto ante su complejidad. una apuesta metodológica", en B. Ulašin y S. Vertanová (eds.), *Actas II jornadas de estudios románicos. Sección de hispanística*, (pp. 37-47), Bratislava.

Brucart, J.M. (2001). "El valor del imperfecto de indicativo en español", en Actas del Primer Congreso internacional de la Asociación Coreana de Hispanistas.

URL http://filcat.uab.cat/clt/publicacions/reports/pdf/GGT-03-1.pdf

Cadierno, T. (1995). "Formal Instruction from a Processing Perspective: An Investigation into the Spanish Past Tense", en *The Modern Language Journal*, Vol. 79, No. 2, (pp. 179-193).

Canale, M. & Swain, M. (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics* 1, 1-47.

Castañeda Castro, Alejandro (2004) "Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE". RedELE

URL http://www.mepsyd.es/redele/revista/castaneda.shtml

Edlert, Maria & Bergseth, Elsa (2003). Attitydundersökning om språkstudier i grundskola och gymnasieskola: resultat av en kvalitativ undersökning. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Castañeda Castro, A. (2006). "Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE". *Boletín de ASELE.*

URL hhtp://formespa.rediris.es/asele.html

Castañeda Castro, A. (2009). "La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE". MarcoELE. *Revista de didáctica ELE*, núm. 8.

URL http://www.marcoele.com/descargas/castaneda-alonso_percepciongramatica.pdf

Castro, A.C. & Olivares, J.O. (2001). "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE", en Cesteros, S. P. y García V.S. (eds.). *Estudios de lingüística. Universidad de Alicante*, Alicante.

Celce-Murcia, M. (1991). "Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching", en *TESOL Quarterly*, vol. 25, No. 3 (pp. 459-480).

Celce-Murcia, M. (2002) "Why it Makes Sense to Teach Grammar in Context and through Discourse". *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Hinkel & Fotos (eds.) Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Cuenca, M. J. & Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel, Barcelona.

Dehaene, S. et al. (1997). "Anatomical variability in the cortical representation of first and second language", en *NeuroReport* 8, 3809–3815.

De Knop, Sabine & De Rycker, Teun (eds.) (2008). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlín/New York: Mouton de Gruyter.

DeKeyser, R. (1995). “Learning Second Language Grammar Rules: An experiment with a Miniature Linguistic System”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 17:379-410.

Doughty, C. (1991). “Second language instruction does make a difference: Evidence of a empirical study of SL relativization”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 13: 431-469.

Doughty, C. & Williams, J. (red.) (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press

Du Bois, J. (2003) “Discourse and Grammar”. Tomasello, M. (ed.) The *New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, Vol. 2. London: Erlbaum.

Eckerth, J. (2008). “Investigating consciousness-raising tasks: pedagogically targeted and non-targeted learning gains”. *International Journal of Applied Linguistics 18-2*, 119-145.

Ellis, Rod (1990). Instructed second language acquisition: learning in the classroom. Oxford: Basil Blackwell.

Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

Ellis, R. (1998). “Teaching and Research: Options in Grammar Teaching”, en *TESOL Quarterly*, Vol. 32, No. 1 (pp. 39-60).

Ellis, R. (2006). “Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective”, en Tesol Quarterly, Vol. 40, No. 1, (pp. 83-107).

Ellis, R. (2009). “Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings”, en *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 19, No.3 (pp. 221-246).

Ellis, Rod (2002). “The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum” en *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Hinkel & Fotos (eds.) Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Ellis, Rod (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. [New ed.] Malden: John Wiley & Sons Inc.

Enkvist, I. (2008). ”Kvalitet i högre språkundervisning i Sverige 2005”, en *Språkinlärning, språkdidaktik och teknologi*, (Grandfeldt J. et al. ed.), Lund, MediaTryck.

Finotti, I. (2010). *Lambert Sauveur à l’ombre de Maximilian Berlitz. Les débuts de la méthode directe aux États-Unis*. Boloña, CLUEB.

Fotos, S. & Ellis R. (1991) “Communicating About Grammar: A Task-Based Approach”. *Tesol Quarterly 25*, 605-628.

Francia, G. & Riis, U. (2013). *Lärare, elever och spanska som modernt språk: styrkor och svagheter - möjligheter och hot*. Uppsala: Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering, Uppsala universitet.

Goleman, David (1985). *Emotional Intelligence*, Nueva York, Bantam Books.

Goleman, David (2014). *Focus*. Bloomsbury

Guerrero, D.C. & Castro A.C. (1998). "Imperfecto e indefinido: Valor general y usos discursivo-pragmáticos. Implicaciones didácticas", en *Actas del IX congreso de ASELE*, (pp. 529-536).

Güell, L. (2010). "Análisis del contraste de los pasados y algunas propuestas didácticas", en *MarcoELE*, No. 10, (pp.89-110).

Hinkel, E. & Fotos S. (eds.) (2002). *New perspective on grammar teaching in second language classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hughes, R. & McCarthy, M.(1998). "From sentence to Discourse: Discourse Grammar and English Language Teaching". *TESOL Quarterly 32-2*, 269-287.

Ibarretxe-Antuñano, I. & Valenzuela, J. (dirs.) (2012) *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos.

Inchaurralde, C. & Vázquez, I. (2000). *Una introducción cognitiva al lenguaje y la lingüística*. Zaragoza: Mira Editores.

Krashen, S. D. (1981). Second language acquisition and second language learning. 1. ed. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. 1. ed. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. D. (1997). *Foreign language education the easy way*. Culver City, Calif.: Language Education Associates.

Krashen, S. D. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Heinemann, Portsmouth.

Lakoff, G. (1987). Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind. Chicago: CUP.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Langacker, R. (1987). Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I. Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. (1991). Foundations of Cognitive Grammar. Vol. II. Descriptive Application. Stanford: Stanford University Press.

Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston: Thomson/Heinle.

Laufer, B. 1989. “What percentage of text lexis is essential for comprehension?” en *Special*

Language: From Humans Thinking To Thinking Machines, Ch. Lauren and M. Nordman eds. Multilingual Matters. pp 316-323.

Littlemore, J. (2009). Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching. New York: Pallgrave Macmillan.

Long, M.H. (1991) “Focus on form: A design feature in language teaching methodology”. *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (eds. Kees de Bot, Ginsberg & Kramsch). Amsterdam: John Benjamins.

López Serrano, F. (2013). ”Breve historia de los estudios hispánicos en Suecia”, en *Revista hispanista escandinava*, vol.2 URL http://media.wix.com/ugd/3379fc_36555ad332e9ec87e95f5d97ceea0937.pdf.

Lärarförbundet (2006). *Alla har rätt till utbildade lärare. En rapport om andelen lärare i skolår 6-9 med rätt lärarutbildning.*URL http://www.lararforbundet.se/web/val2006.nsf/doc/00261A60/$FILE/Rapport%20utan%20bilagor.pdf

McCarthy, M. & Carter R. (2002). “Ten Criteria for a Spoken Grammar”. en *New perspective on grammar teaching in second language classrooms*. Hinkel & Fotos (eds.) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Mitchell, R. (2000). “Applied Linguistics and Evidence-based Classroom Practice: The Case of Foreign Language Grammar Pedagogy”. *Applied Linguistics* 21/3: 281-303.

Nassaji, H. & Fotos S. (2004). “Current developments in research on the teaching of gramar”, en *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 24, (pp. 126-145), Cambridge.

Nassaji, H. & Fotos S. (2011). Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context. New York and London: Routledge.

Niemeier, Susanne & Michel Achard (2000). Cognitive Linguistics: Special Issue on language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11-1/2, 1-3.

Niemeier, Susanne & Michel Achard (eds.) (2003). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Norris J. & Ortega L. (2000). “Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis”. *Language Learning*, 50: 417–528.

O’Neill, W. (1994). “Myth and identity in Joyce’s Fiction: Distentangling the image”. *Twentieth Century Literature*, 40(3): 379-391.

Palacio Alegre, B. (2007). “Indefinido e imperfecto se oponen… ¡dentro de un contexto!”, en Fernández C., M. J. y Albelda M., M. (eds.).

Palacio Alegre, B. (2008), “Evaluación del uso del indefinido e imperfecto en contexto”, en *Actas del XVIII Congreso Nacional de ASELE*, Alicante, (pp. 465-467).

Palacio Alegre, B. (2009). “Pretérito imperfecto de indicativo: valor operativo y contraste con el pretérito indefinido. La primera actividad para la clase de ELE”, en *Actas del III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*, (pp. 177-184), Valencia.

Palmer, H. & West, M. (1936). “Interim report on vocabulary selection. Londres, Longman Green.

Pennington, Martha (2002). Grammar and Communication: New Directions in Theory and Practice”. en *New perspective on grammar teaching in second language classrooms*. Hinkel & Fotos (eds.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Pienemann, M. 1984. “Psychological constraints on the teachability of languages”. *Studies in Second Language Acquisition*, 6 (2), 186-214.

Pastor Cesteros, Susana (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. San Vicente de Raspeig (Alicante): Publicaciones de la universidad de Alicante.

Pütz (2001). *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition*. Pütz, M., Niemeier S. & Dirven R. (eds.) Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Pütz (2001). *Applied Cognitive Linguistics II: Theory and Language Acquisition*. Pütz, M., Niemeier S. & Dirven R. (eds.) Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Rebolledo, M. (1998). “Enseñar gramática del español sin enseñar gramática. Van Patten y el concepto de “entrada gramatical” (INPUT)”, *en Actas de ASELE IX*, (pp. 317-323).

Robinson, P. J. (1996). Consciousness, rules, and instructed second language acquisition. New York: P. Lang.

Robinson, P. & Ellis, N. (eds.) (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York/London: Routledge.

Rojo, G. (1990). “Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español” en Bosque, I. (ed) *Tiempo y aspecto en español.* Cátedra, Madrid (pp. 17-43).

Rubio, F., Passey, A. & Campbell, S. (2004) Grammar in Disguise: The Hidden Agenda of Communicative Language Teaching Textbooks. Ræl 3.

Ruíz Campillo, J.P. (1998): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un sistema operativo*, en http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/1-Semestre/RUIZ-C.html.

Ruiz Campillo, J. P. (2006). “El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español”, Actas del programa de formación para profesorado de ELE del Instituto Cervantes de Múnich. URL http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas05-06/3JosePlacido.pdf

Ruiz Campillo, J. P. (2008). “El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?” Revista Marcoele. URL http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas05-06/3JosePlacido.pdf

Savignon, S. (1998). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Scheffler P. (2011). “Grammar and meaning in early adult foreign language instruction”, en *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 21, No. 2 (pp. 183-201).

Schneider, J. (2005). “Teaching grammar through community issues”. *ELT Journal*. Volume 54/4.

Skolinspektionen (2009). Lärares berörighet och användning efter utbildningen. Kvalitetsgranskning. Rapport 2009:2.

Skolinspektionen (2010). *Moderna språk. Kvalitetsgranskning*. Rapport 2010:06. URL http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/moderna-sprak/webb-slutrapport-moderna-sprak.pdf

Skolverket, (2001). *Handledning. Europeisk språkportfolio.* URL http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.83454!/Menu/article/attachment/portfolio_handledning.pdf

Skolverket (2005). *Undervisningen per ämne i grundskolan hösten 2002*. Dnr: 2003:2735. Skolverket, Estocolmo.

Skolverket (2012). *Internationella Språkstudien 2011*. Rapport 375. Skolverket, Estocolmo.

Skolverket (2013). Beskrivande data 2012. Forskola, skola och vuxenutbildning, Rapport 383. Fritzes.

Skolverket (2014). Att tala eller inte tala spanska. En fördjupning av resultaten i spanska från Internationella språkstudien 2011. Estocolmo, Fritzes. URL

http://www.skolverket.se/publikationer?id=3186

Taylor, J. (1993). “Some pedagogical implications of cognitive linguistics”. *Conceptualizations and mental processing in language*. (eds. Gruyter. R. Geiger & B. Rudzka-Ostyn) Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 201-223.

Tomlin, R. (1994). Functional grammars, pedagogical grammars, and communicative language teaching. I T. Odlin (ed.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Patten, B. (2003) Processing Instruction: Theory, Research and Commentary. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Vanpatten, B. & Cadierno, T. (1993). "Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction", en *The Modern Language Journal*, Vol. 77, No. 1, (pp. 45-57).

VV AA., (2002) Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, URL http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Zanón G., J. & Alba, Manuel J.(red.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Gramáticas y libros de texto consultados para el estudio

Fält, Gunnar (2000). Spansk grammatik för universitet och högskolor. Lund: Studentlitteratur.

Fant, L., Hermerén, I. & Österberg, R. (2004). Bonniers spanska grammatik. Estocolmo: Bonnier.

Cea, M. & López Serrano, F. (2010). El sur. [Paso 3]. Malmö: Gleerups.

Martel, Noelia (2012). La plaza. 3. Lund: Studentlitteratur.

Waldenström, E., Westerman, N. & Wik-Bretz, M. (2009). Caminando 3. Estocolmo: Natur & kultur.

Lagercrantz, K. & Vall, B. (2000). Mucho gusto: spanska för nybörjare. 2, Fortsättning i spanska. Estocolmo: Bonnier utbildning.

Rönnmark, I. & Quintana Segalà, E. (2012). Vistas. 3. Stockholm: Sanoma utbildning.

Vanäs-Hedberg, M., Herrador Quero, E. & Dawson P. (2007). Alegría: paso tres. Estocolmo: Liber.

Barnéus, Birgitta, Ramírez de Castro, Nuria & Rindar, Kjell (2006). De acuerdo 2. Estocolmo: Sanoma Utbildning.

Gleisner Villasmil, L. (2006). Trampolín: språkträning inför steg 3 : ord och grammatik. Spanska. Estocolmo: Natur och kultur.

Sjöberg, G. (2002). ¡Repasa tu gramática!: grammatik med övningar : spanska för steg 2-3. Lund: Studentlitteratur/Appia.

Apéndices

Apéndice 1. Material empleado en la metodología experimental

CLASE 1

Parte 1: Vídeo de introducción.

Parte 2: Presentación de las formas

INDEFINIDO

Verbos regulares / regelbundna verb

Terminaciones = ändelser

-AR	-ER/-IR
Habl-é	viv-í
habl-aste	viv-iste
habl-ó	viv-ió
habl-amos	viv-imos
habl-asteis	viv-isteis
habl-aron	viv-ieron

OBS: Kom ihåg att reflexiva verb fungerar så här i presens: Me llamo, me lavo, … I preteritum blir det: Me llamé, me lavé, ...

Practica:

-AR

Vi dansade:	Du tittade:
De köper:	Jag åt frukost:
Han vilade:	Ni jobbade:

-ER/-IR

Jag åt:	Du skrev:
De såg:	Vi drack:
Hon förstod:	Ni gick ut:
Jag öppnade:	Du sprang:
Han lovade:	Vi diskuterade:

Completa con el verbo en su forma correcta y traduce las frases:

1. Mis padres _____ (trabajar) mucho la semana pasada.
2. Ayer _____ (dormir, yo) más de 10 horas.
3. En diciembre _____ (nevar) mucho en las montañas de Madrid.
4. Tú y Juan _____ (encontrar) una casa muy bonita para ir de vacaciones.
5. ¿Cuándo _____ (entrar, tú) en el equipo de fútbol de la escuela?
6. Javier _____ (enviar) una carta desde Londres para su familia.
7. Miguel de Cervantes _____ (escribir) un libro llamado “Don Quijote”.
8. Yo _____ (estudiar) 4 años alemán antes de ir a Berlín.
9. Mi profesor de latín _____ (explicar) muy bien la gramática.
10. Rafael Nadal _____ (ganar) el torneo de París otra vez.
11. Tus amigos _____ (hablar) muy poco en mi fiesta de cumpleaños.
12. Yo _____ (intentar) aprender chino, pero es muy difícil.
13. Mis amigos suecos me _____ (invitar) a cenar en su casa el jueves.
14. Yo _____ (leer) el libro de Peter Pan a los diez años.
15. ¿Quién _____ (llamar) por teléfono ayer a las 2 de la noche?
16. ¿A qué hora _____ (llegar) vosotros a Madrid?
17. ¿Qué ropa _____ (llevar) tú a la boda de Julián y Ana?
18. Ayer _____ (llover) mucho.
19. Mis amigos me _____ (motivar) mucho para ir a las Olimpiadas.
20. ¿Dónde _____ (nacer) la cantante Shakira?

Parte 3

Modelo de uso

El presente

NORMALMENTE me despierto a las 6:30. Escucho 30 minutos la radio en la cama. Me levanto a las 7. Me ducho, me visto y desayuno a las 7:30. A las 8 salgo de mi casa para ir a trabajar. A las 9 llego a la escuela. A las 12 hago una pausa para comer, hasta la una. Luego trabajo hasta las 5 y voy a comprar algo para cenar. Ceno a las 8 y leo hasta las 11, luego me acuesto.

El indefinido

AYER me desperté a las 6:30. Escuché 30 minutos la radio en la cama. Me levanté a las 7. Me duché, me vestí y desayuné a las 7:30. A las 8 salí de mi casa para ir a trabajar. A las 9 llegué a la escuela. A las 12 hice una pausa para comer, hasta la una. Luego trabajé hasta las 5 y fui a comprar algo para cenar. Cené a las 8 y leí hasta las 11, luego me acosté.

Preguntas al texto (Svara med en fullständig mening)

1. ¿A qué hora te despertaste? - Me desperté a las 6:30.

2. ¿Cuánto tiempo escuchaste la radio en la cama?

3. ¿A qué hora te levantaste?

4. ¿A qué hora saliste de casa?

5. ¿A qué hora llegaste a la escuela?

6. ¿A qué hora cenaste?

Parte 4 de la clase

Creación propia

Ahora escribe un texto propio (de unas 50 palabras) sobre lo que sueles hacer en un día normal.

(en presente)

_____

_____

Y ahora trasforma el texto como en el modelo y utiliza el indefinido.

AYER …

Cambia el texto en indefinido con un compañero y haz 5 preguntas como en el modelo.

Tareas para la casa

1 Memorizar las terminaciones del indefinido

2 Rellena el hueco con el verbo en indefinido en la forma correcta.

1. Ayer yo _____ (acabar) de hacer mis deberes a las 9 de la noche.
2. ¿Por qué _____ (acostarse, tú) tan pronto el otro día?
3. Mis padres _____ (ahorrar) muchos años para comprar su casa.
4. Nosotros _____ (alquilar) un apartamento en la playa en España.
5. ¿Dónde _____ (aparcar, tú) el coche ayer?
6. Todos los estudiantes _____ (aprobar) el examen de español.
7. Mi hermano me _____ (ayudar) a preparar el examen de matemáticas.
8. Los precios _____ (bajar) mucho durante la crisis económica.
9. Ayer _____ (beber, yo) demasiados refrescos y hoy me duele el estómago.
10. Elena _____ (cambiar) los pantalones nuevos porque eran pequeños.
11. El domingo pasado _____ (caminar, nosotros) 20 kilómetros en el campo.
12. ¿Dónde _____ (casarse) tus abuelos?
13. ¿Qué _____ (cenar, tú) ayer?
14. ¿A qué hora _____ (cerrar) la farmacia?
15. ¿_____ (coger, vosotros) el tren o el autobús para llegar a mi casa?
16. Mi amigo está enfermo. ¿Qué _____ (comer) ayer?
17. Pedro y Leo _____ (comprar) una televisión muy cara.
18. No _____ (hacer, yo) los deberes porque no _____ (comprender, yo) al profesor.
19. ¿Dónde _____ (conocer, tú) a tu mejor amigo?
20. Mi abuelo _____ (contar) una historia muy divertida durante la cena.
21. El presidente no _____ (contestar) a la pregunta del periodista.
22. ¿Cuántos kilómetros _____ (correr, tú) en el entrenamiento?
23. Sara _____ (cuidar) a mi perro durante las vacaciones de verano.
24. ¿Quién te _____ (dar) el dinero para comprar eso?
25. Yo y mis amigos _____ (decidir) qué hacer el fin de semana.
26. ¿Qué _____ (decir) tus padres sobre tu tatuaje (tatuering)?
27. Tu amiga _____ (dejar) una carta para ti en la mesa.
28. Los dinosaurios _____ (desaparecer) hace muchos millones de años.
29. ¿Qué _____ (desayunar, tú) esta mañana en el hotel?
30. Ayer _____ (devolver, yo) los libros en la biblioteca.

3 Traduce

1. Din bror ringde kl. 11 igår kväll.
2. Jag gick upp kl. 7 i söndags.
3. Det snöade mycket förra veckan.
4. När läste du tidningen sist?
5. Jag pratade med Ana igår.
6. Vi läste spanska i tre år i skolan.
7. När slutade filmen?

CLASE 2

Parte 1: Vídeo de introducción.

Parte 2: Corrección de las tareas.

Parte 3: Presentación de las formas irregulares.

INDEFINIDO

Verbos irregulares / oregelbundna verb

Terminaciones = ändelser

ser/ir	tener (de flesta)	decir (slutar på –cir, –aer)
fui	tuv-e	dij-e
fuiste	tuv-iste	dij-iste
fue	tuv-o	dij-o
fuimos	tuv-imos	dij-imos
fuisteis	tuv-isteis	dij-isteis
fueron	tuv-ieron	dij-eron

Här får du en lista med några oregelbundna verb:

conducir > conduje	dar > di
estar > estuve	hacer > hice
poder > pude	poner > puse
saber > supe	traer > traje

querer > quise venir > vine

Practica:

vi var:	de körde:
jag sade:	du åkte:
ni gjorde:	hon kom:
du ville:	de ställde:
vi gav:	jag tog med mig:
ni visste:	vi kunde:

Completa con el verbo en su forma correcta y traduce las siguientes frases:

1. Tus hermanas no _____ (venir) a la cena ayer.
2. ¿Cuándo _____ (saber, tú) eso?
3. Julián siempre _____ (querer) ser piloto de avión.
4. Yo no _____ (poder) ir de vacaciones a España el año pasado.
5. Yo _____ (dar) dinero a los niños para comprar un helado.
6. ¿Quién _____ (conducir) el coche de Pedro el otro día?
7. Sara y Andrea _____ (traer) la comida para la fiesta de cumpleaños.
8. ¿Dónde _____ (poner, tú) mis llaves? No las encuentro.
9. Ayer _____ (hacer) muchas cosas, y hoy estoy muy cansado por eso.
10. ¿Dónde _____ (estar, tú) el jueves? No___ (poder, yo) encontrarte en todo el día.
11. ¿Quién _____ (decir) que las mujeres no pueden trabajar como los hombres?
12. Mi abuela _____ (tener) cinco hijos entre 1940 y 1950.
13. Ayer _____ (ir, yo) al cine con mis amigos.
14. ¿Quiénes _____ (ser) los indios aztecas realmente?
15. Yo no _____ (saber) nada hasta que no me lo _____ (decir) tú.
16. Mi primo Andrés ____ (tener) un accidente y no ____ (poder) andar en tres meses.
17. Mis padres me _____ (dar) permiso para ir al concierto de Shakira.
18. _____ (traer, yo) un poco de música para la fiesta.
19. Federico, ¿ _____ (hacer, tú) los deberes ayer?
20. ¿Adónde _____ (ir, tú) tan tarde ayer por la noche?

Parte 4: Trabajo con una muestra de idioma

La vida de Messi. Una breve biografía

Lionel Messi nació en Rosario, una ciudad de Argentina, el 24 de junio de 1987. A los 13 años llegó a Barcelona con su familia y comenzó a practicar el fútbol de manera profesional. Jugó su primer partido oficial con el Barcelona a los dieciséis años. Fue el jugador más joven de la historia del Barcelona en jugar en la liga española. En 2006 se convirtió en el jugador argentino más joven en participar en un mundial de fútbol. En 2008 consiguió la medalla de oro en los Juegos Olímpicos de Pekín. Ganó su primer premio "Balón de oro" en el año 2009 y su primera "Bota de oro" en el 2010. En 2013 ganó otra liga española y tuvo a su primer hijo Thiago.

Preguntas. Svara med en fullständig mening.

1 ¿Dónde nació Messi?

2 ¿Cuándo llegó a Barcelona?

3 ¿Cuándo jugó su primer partido oficial con el Barcelona?

4 ¿Qué pasó en el año 2006 en su vida?

5 ¿Qué consiguió en los Juegos Olímpicos de 2008?

6 ¿Cuándo ganó su primera "Bota de oro"?

7 ¿Qué paso en la vida de Messi el año 2013?

Parte 5: Producción de texto

Escribe una breve biografía de una persona famosa (60 palabras)

Tareas para la casa

1 Memorizar las formas irregulares.

2 Lee el texto y responde a las preguntas.

Una historia

Pedro desayunó poco esa mañana. Se puso su mejor traje y salió de casa. Paseó diez minutos hasta la parada del autobús. Esperó cinco minutos hasta que llegó el número tres. En el autobús escuchó la radio y leyó un poco el periódico. Una mujer entró y se sentó a su lado. Miró a Pedro y preguntó: ¿Qué dice el periódico? Pedro respondió: "Cosas". Dio el periódico a la mujer y bajó del autobús. Siguió caminando quince minutos hasta el teatro. Entró por la puerta de atrás. Saludó a sus compañeros, otros actores de teatro. Se cambió de ropa. Se puso la nariz de payaso y salió al escenario. Esa noche no tuvo mucho éxito. No pudo dejar de pensar en esa extraña mujer que subió al autobús y le preguntó por el periódico. Ese día fue un desastre. Cenó una hamburguesa en un restaurante y volvió a casa sobre las once de la noche. Se durmió pronto y soñó con la mujer del autobús.

1 ¿Qué hizo Pedro antes de salir de casa?

2 ¿Cuánto tiempo espero al autobús?

3 ¿Qué hizo Pedro en el autobús?

4 ¿Qué hizo la mujer en el autobús?

5 ¿Qué hizo Pedro después de contestar a la mujer?

6 ¿Qué hizo Pedro después de llegar al teatro?

7 ¿Qué se puso Pedro antes de salir al escenario?

8 ¿Cómo fue ese día para Pedro?

9 ¿Qué cenó Pedro?

10 ¿A qué hora llegó Pedro a su casa?

11 ¿Con qué soñó Pedro esa noche?

3 Rellena las frases con los verbos en su forma correcta en indefinido.

1. ¿Quién _____ (ser) el primer hombre que _____ (llegar) a la luna?

2. El nuevo alumno no _____ (decir) nada durante la clase de ayer.

3. Un señor de Alemania _____ (tener) la idea de inventar la bicicleta.

4. ¿Dónde __ (estar, vosotros) en el concierto? No ___ (poder, nosotros) encontraros.

5. ¿Qué ropa _____ (ponerse, tú) para ir a la fiesta de fin de curso?

6. Andrés _____ (conducir) demasiado rápido y el policía le _____(poner) una multa.

7. ¿Qué te _____ (dar) tus amigos de regalo en tu cumpleaños?

8. Javier y María no _____ (querer) venir al cine porque tienen que estudiar.

9. Nadie _____ (saber) nunca por qué el perro _____ (matar) al gato.

10. ¿Cuántos alumnos _____ (venir) a la clase de español?

11. ¿Qué _____ (decir, tú) a tu madre? Está muy enfadada.

12. Ayer _____ (estar, yo) en la cama todo el día.

13. ¿Quién _____ (traer) las fresas para el postre? ¡Están riquísimas!

14. Mi padre me _____ (dar) 100 euros para comprar un teléfono.

15. Tú _____ (hacer) muchos errores en el examen de matemáticas.

16. Ayer _____ (ponerse, yo) mis mejores zapatos para cenar en casa de tus padres.

17. ¿Cuántos hijos _____ (tener) tu abuela?

18. Mis amigos siempre _____ (querer) tener una casa en el campo.

19. El sábado _____ (ir, yo) al hospital para visitar a mi abuelo.

20. ¿Cómo _____ (poder, tú) leer todo el libro en una noche?

CLASE 3

Parte 1: Vídeo de introducción.

Parte 2: Corrección de las tareas.

Parte 3: Ejercicio de preguntas rápidas entre los estudiantes.

El profesor hace una pregunta rápida a cada alumno, les explica que deben contestar con una frase completa, repitiendo el verbo que se les pregunta y sin tardar demasiado en contestar, de manera que sea una respuesta bastante automática. Después de la primera ronda de preguntas se les entregan las tarjetas para que practiquen el modelo de pregunta respuesta durante unos 10-15 minutos.

Preguntas rápidas con el indefinido

1. ¿Dónde naciste?
2. ¿Cuándo naciste?
3. ¿A qué hora llegaste a la escuela hoy?
4. ¿Qué hiciste ayer? (3 cosas, en indefinido)
5. ¿Dónde conociste a tu mejor amigo/a?
6. ¿Cuándo empezaste a practicar un deporte, o a entrenar?
7. ¿Dónde compraste esa camiseta?
8. ¿Cuánto costaron tus pantalones?
9. ¿Cuándo empezó la Segunda Guerra Mundial?
10. ¿Quién descubrió América?
11. ¿Qué día de la semana fue ayer?
12. ¿Qué regalos recibiste en tu último cumpleaños?
13. ¿Qué comiste ayer?
14. ¿Qué asignaturas estudiaste ayer?
15. ¿Cuál fue el último país que visitaste?
16. ¿Qué país ganó el último mundial de fútbol?
17. ¿Qué programas viste ayer en la televisión?

18. ¿Qué hiciste el fin de semana pasado? (5 cosas en indefinido)
19. ¿Cuándo lloraste por última vez?
20. ¿Cuándo viste a tus abuelos por última vez?
21. ¿Dónde dormiste el fin de semana?
22. ¿Quién inventó la dinamita?
23. ¿Cuándo fue la última fiesta en la que estuviste?
24. ¿Qué país ganó el último festival de Eurovisión?
25. ¿Qué desayunaste esta mañana?
26. ¿Adónde fuiste en tus últimas vacaciones?
27. ¿Cuándo decidiste estudiar español?
29. ¿Adónde fuiste ayer? 2 lugares
30. ¿Adónde fuiste el fin de semana? 4 lugares
31. ¿Cuántos hijos tuvo tu abuela materna? ¿Y la paterna?
32. ¿Cuándo hubo Olimpiadas por última vez?
33. ¿Qué país organizó las últimas Olimpiadas? ¿Y el Mundial de fútbol?
34. ¿Cuándo participaste por última vez en una competición? ¿Dónde fue?
35. ¿Qué comiste la última vez que fuiste a un restaurante?
36. ¿Qué pediste como regalo en la Navidad? ¿Y para tu cumpleaños?
37. ¿Qué países perdieron la Segunda Guerra Mundial? ¿Cuáles ganaron?
38. ¿Quién pintó tu cuadro (tavla, målning) favorito?
39. ¿Dónde pusiste tu ropa antes de acostarte ayer?
40. ¿Qué noticias publicó el periódico esta mañana? (3 cosas).
41. ¿Dónde quedaste para ver a tus amigos el fin de semana?
42. ¿Qué regalos recibiste en tu cumpleaños?
43. ¿Qué regalaste a tus padres por su cumpleaños? ¿Y a tu mejor amigo?
44. ¿Cuándo repasaste los verbos reflexivos por última vez?
45. ¿Qué nota sacaste en tu último examen?
46. ¿A qué hora saliste hoy de casa?
47. ¿Cuándo te sentaste en un tren por última vez?
48. ¿Quién fue Cristóbal Colón?
49. ¿Quién fue Alfred Nobel?

50. ¿Cuánto tiempo tardaste en llegar a la escuela hoy?
51. ¿A qué hora terminaste de estudiar ayer?
52. ¿Qué medio de transporte tomaste para venir a la escuela esta mañana?
53. ¿Trabajaste en el extranjero alguna vez? ¿Cuándo y dónde?
54. ¿Qué cosas trajiste en tu mochila a la escuela hoy?
55. ¿Cuándo usaste tu teléfono por última vez? ¿Para qué?
56. ¿Cómo viniste hoy a la escuela?
57. ¿Cuándo viste a tus abuelos por última vez? ¿Dónde los viste?
58. ¿Adónde viajaste en tu último viaje?
59. ¿Cuándo visitaste a tus primos por última vez?
60. ¿Cuándo volaste en avión por última vez?
61. ¿A qué hora volviste a tu casa ayer?

Parte 4: Explicar la tarea para la siguiente clase. Las noticias en español. En grupos pequeños 2-4 alumnos.

Para la siguiente clase los alumnos, por grupos de 2 a 4 personas, deben preparar un pequeño telediario o representación oral de un cuento/historia, de entre 5 y 8 minutos, en donde trabajen de manera principal la narración de hechos en pasado con el indefinido. No es necesario que "representen" la tarea en la siguiente clase, pero deben traer el texto más o menos definitivo para que el profesor pueda corregirlo.

CLASE 4

Parte 1: Vídeo de introducción.

Parte 2: Ejercicios de rellenar el hueco con la forma del indefinido apropiada, con especial hincapié en los irregulares.

1. Javier _____ (traer) un regalo para Amanda.
2. Yo _____ (ir) al supermercado y _____ (comprar) manzanas y peras.
3. Mi hermano _____ (conducir) el camión desde Madrid hasta Sevilla.
4. ¿Vosotros _____ (poner) los platos en el armario?
5. Nosotros _____ (dar) la propina al camarero.
6. Lucía no _____ (saber) responder correctamente a la pregunta.
7. Yo _____ (poder) hablar con Javier durante el concierto.

8. Pedro no _____ (querer) ayudar a sus padres.

9. Ella _____ (comprar) un billete de tren muy caro.

10. Nosotros _____ (comer) en el aeropuerto antes de subir al avión.

11. Tú _____ (escribir) muchos emails ayer, ¿verdad?

12. Yo _____ (trabajar) un mes en una agencia de viajes.

13. Ellos _____ (tomar) un café ayer en el nuevo centro comercial.

14. Andrés _____ (viajar) a España el verano pasado.

15. ¿_____ (Volver) tú a casa anoche a las 12?

16. Ayer _____ (salir, él) tarde de trabajar.

17. El año pasado _____ (volver, yo) a EE.UU. después de diez años.

18. En 1969 el hombre _____ (llegar) a la luna.

19. El día cinco del mes pasado _____ (publicar, él) una nueva novela.

20. _____ (pensar, ellos) comprarse un nuevo coche.

21. El mes pasado _____ (visitar, nosotros) a nuestros padres.

22. La semana pasada _____ (hacer, vosotros) una fiesta estupenda.

23. En 2003 _____ (trabajar, él) en Japón por primera vez.

24. El primer día de clase _____ (estar, él) muy enfermo.

25. El último examen _____ (ser) bastante fácil.

Parte 3: Diez minutos de preguntas rápidas por parejas como en la clase anterior.

Parte 4: Seguir preparando las exposiciones orales con ayuda del profesor.

Tarea para la casa:

Preparar las exposiciones para que no sean leídas sino "habladas".

CLASE 5

Parte 1: Exposiciones de los noticiarios de los alumnos con corrección explicativa del profesor.

Se les señalan los errores más graves para la comprensión (especialmente aquellos referidos al verbo) y se les anima a corregirse entre toda la clase para que descubran por sí solos la opción válida, el profesor aporta la respuesta tras unos segundos de deliberación en la pizarra.

Parte 2: Vídeo de introducción

Parte 3: Presentación formal del imperfecto.

IMPERFECTO

Verbos regulares / regelbundna verb

Terminaciones = ändelser

-AR	-ER/-IR
Habl-aba	viv-ía
habl-abas	viv-ías
habl-aba	viv-ía
habl-ábamos	viv-íamos
habl-abais	viv-íais
habl-aban	viv-ían

Kom ihåg! Om verbet är reflexivt ska du sätta före de småorden (me, te, se, nos, os se). Por ejemplo: Sus hermanos se llamaban Andrés y Juan. (Hennes bröder hete Andrés och Juan).

Practica:

-AR

Vi simmade:	Du tittade:
De glömde:	Jag gick och la mig:
Han betalade:	Ni övade:

-ER/-IR

Jag föredrog:	Du skrev:
De hade:	Vi fick:
Hon tillverkade:	Ni bodde:

Hay sólo tres verbos irregulares

SER	IR	VER
era	iba	veía
eras	ibas	veías
era	iba	veía

éramos	íbamos	veíamos
erais	ibais	veíais
eran	iban	veían

Parte 4: Practicar las formas rellenando el hueco de las siguientes frases:

Fyll i med verbet i den rätta formen:

1. Siempre _____ (aburrirse, nosotros) en verano en casa de mi abuela.
2. Las vacaciones _____ (acabar) a mediados de septiembre.
3. Antes, cuando ___ (ser, nosotros) pequeños, ___(acostarse) a las nueve de la noche.
4. En mi escuela _____ (almorzar, yo) entre las doce y la una.
5. Unos amigos de mis padres ____ (alquilar) un apartamento en la playa cada verano.
6. Mi madre siempre me _____ (ayudar) con los deberes de matemáticas.
7. Todos los años en primavera yo ____ (bañarse) en el río, pero ahora está muy sucio.
8. Don Andrés _____ (beber) una copa de cognac antes de acostarse todas las noches.
9. Los niños _____ (caminar) 5 kilómetros todos los días para ir a la escuela.
10. Paula siempre ___ (cantar) en el coro en Navidad, pero este año no ha cantado.

Parte 5: Una muestra de idioma por escrito sobre rutinas en el pasado.

¿Qué hacían las mujeres antes?

Hoy en día, en Europa, las mujeres tienen las prácticamente las posibilidades para encontrar trabajo y trabajar que los hombres. Aunque todavía hay aspectos, y cosas que mejorar, en general la condición de la mujer es muy similar a la del hombre en el mercado laboral. Hoy cuando nace una niña en una familia europea, no tiene límites para triunfar en su vida profesional. Por ejemplo, la presidenta del país más fuerte económicamente de Europa es una mujer, la presidenta del banco mundial, la institución económica más importante del mundo, es una mujer, una mujer francesa. Pero las cosas no han sido siempre así.

Antes, hace una o dos generaciones, o sea, cuando vuestras abuelas eran niñas, el mundo era mucho más pequeño para las mujeres. Las niñas iban a la escuela como los niños, pero cuando terminaban la escuela obligatoria, hasta los 14 o 15 años, muchas de las mujeres ya no estudiaban más. Se quedaban en casa y ayudaban a su madre con las tareas de la casa. Las mujeres de la casa solían preparar la comida para todos, limpiaban la casa, hacían las compras, cuidaban de los niños pequeños y no tenían una vida laboral privada. Hacían todo por los demás. Había algunas chicas jóvenes, pocas, muy pocas y que venían de familias con dinero, que podían estudiar también en la universidad y encontrar un puesto de trabajo importante para la sociedad, pero eran casos muy raros. Lo normal era que la mujer no tenía trabajos fuera de casa, y si trabajaba fuera de casa, normalmente era una secretaria.

Y como las mujeres no trabajaban, entonces no tenían dinero, y dependían de su marido, o de su padre para poder tener libertad económica. No podían comprar un coche, comprar una casa, viajar solas, etc. Es muy difícil tener libertad para hacer cosas, si no tienes dinero.

Luego, las mujeres se hacían viejas, y eran abuelas, y cuidaban a los hijos de sus hijos, y seguían trabajando en casa, toda la vida, para otras personas.

Parte 6: Producción propia. Si no terminan en clase pueden terminarlo como tarea para la casa.

Ahora piensa en cómo es la vida de las mujeres hoy en día y escribe una lista con las cosas que hoy hacen las mujeres y compara con lo que hacían antes o no podían hacer.

Por ejemplo:

HOY	ANTES
-Trabajan fuera de casa	- Trabajaban en casa
-Ganan dinero	- No ganaban dinero

Tareas para la casa.

1 Memorizar las terminaciones de los regulares y los irregulares.

2 Ejercicios de rellenar el hueco y traducción.

1. Yo _____ (tener) mucho hambre.
2. El año pasado Julián no _____ (hacer) los deberes normalmente.
3. Nosotros _____ (ir) a visitar a mi padre los fines de semana a Mallorca.
4. En verano los niños _____ (jugar) en la calle hasta las 12 de la noche.
5. Antonio siempre _____ (cantar) cuando _____ (ducharse).
6. Yo no _____ (saber) que tú _____ (poder) correr tan rápido.
7. ¿_____ (creer, tú) que Shakira _____ (ser) española? No, es colombiana.
8. ¿Quién ____ (dar) comida a los perros cuando ____ (estar, vosotros) de vacaciones?
9. Mis padres siempre _____(decir) que hay que estudiar para tener un buen futuro.
10. Mi abuela ____ (desayunar) una tostada con mantequilla todas las mañanas.
11. ¿Quién _____ (ser) tu mejor amigo/a cuando tú _____ (ser) pequeño?
12. Todos los domingos Isabel _____ (ponerse) el mismo traje para ir a la iglesia.
13. Antes la gente ____ (vivir) menos años y _____ (tener) más enfermedades.
14. Cuando yo _____ (ser) pequeña, _____ (yo, ver) mucho la televisión.
15. A María le _____ (gustar) mucho el fútbol, pero ahora le gusta más el baloncesto.
16. Simón y Ana _____ (escribir) cartas de amor todos los días.

17. Antes nadie _____ (chatear) porque no _____ (haber) Internet.

18. ¿Quién _____ (cocinar) más en casa, tu abuela o tu abuelo?

19. ¿Qué cosas no _____ (comer, tú) antes pero sí comes ahora?

Traduce (Översätt)

1. Vi brukade åka till Spanien på somrarna.
2. Vi åt glass varje lördag.
3. Kvinnorna jobbade inte. De stannade hemma med barnen.
4. Manuel gick ut med sin hund varje kväll till kl. 22.
5. Sandra ville aldrig gå på disko, hon ville bara gå på bio.
6. Min mormor köpte blommor på söndagar när hon åkte till Danmark.

CLASE 6

Parte 1: Vídeo de introducción.

Parte 2: Corregir las tareas.

Parte 3: Practicar en parejas de manera oral con las tarjetas de preguntas.

Preguntas rápidas con el imperfecto

1. ¿Volabas a España cuando ibas de vacaciones en verano, o ibas en coche?
2. ¿Dónde vivías cuando eras pequeño?
3. ¿Visitabas a menudo a tus abuelos o primos de pequeño?
4. ¿Viajabas más antes de saber español o ahora?
5. ¿Veías mucho la televisión de pequeño?
6. ¿Cuánto valía / costaba una pizza hace 5 años?
7. ¿Usabas mucho la bicicleta de pequeño?
8. ¿De qué trabajaban tus abuelos?
9. ¿Tocabas algún instrumento de pequeño? ¿Cuál?
10. ¿A qué hora terminabas las clases en la escuela infantil?
11. ¿Tenías animales de pequeño? ¿Cuáles?
12. ¿Tenías miedo de algo cuando eras pequeño? ¿De qué?
13. ¿Tenías un muñeco para dormir en la cama de pequeño?

14. ¿Quién era tu mejor amigo a los diez años?
15. ¿Sabías algo de geografía española hace 5 años?
16. ¿Qué sabías de España antes de estudiar español? ¿Y de América Latina?
17. ¿Rompías muchas cosas (como juguetes) cuando eras pequeño?
18. ¿Qué solían regalarte en tus cumpleaños cuando eras pequeño?
19. ¿Qué querías ser de mayor cuando eras pequeño?
20. ¿Qué comidas eran tus favoritas de pequeño?
21. ¿Qué te prohibían tus padres cuando eras pequeño? (3 ejemplos)
22. ¿Quién solía preparar la comida en tu casa cuando eras pequeño?
23. ¿Practicabas algún deporte de pequeño? ¿Cuál?
24. ¿Antes nevaba más en tu ciudad que ahora?
25. ¿Te maquillabas cuando eras pequeño?
26. ¿Qué ropa llevabas puesta ayer?
27. ¿Cómo se llamaba en anterior rey de Suecia? ¿Y la reina?
28. ¿A qué hora te levantabas de la cama en verano?
29. ¿Qué tipo de libros leías cuando eras pequeño?
30. ¿A qué juegos jugabas (solías jugar) cuando eras pequeño? (5 ejemplos)
31. ¿Cuándo solías ir de vacaciones con tus padres?
32. ¿Cómo ibas a la escuela de pequeño?
33. ¿Adónde ibas de vacaciones de pequeño?
34. ¿Hacías algún deporte / actividad extraescolar antes? ¿Cuáles?
35. ¿Qué te gustaba comer cuando eras pequeño?
36. ¿Antes entrenabas más o menos que ahora?
37. ¿A qué hora entrabas (solías entrar) a la escuela infantil?
38. ¿Cuándo solían empezar tus vacaciones de pequeño? ¿Y cuando terminaban?
39. ¿Cuántas semanas duraban tus vacaciones en la escuela infantil?
40. ¿Dormías más antes (de pequeño) o ahora?
41. ¿A qué hora desayunabas cuando estabas de vacaciones?
42. ¿Quién te dejaba en la escuela de pequeño?
43. ¿Cuánto dinero te daban tus padres cada semana hace 5 años?
44. ¿Qué cuentos contaban tus padres en la cama cuando eras pequeño?

45. ¿Antes comías más frutas y verduras que ahora?

46. ¿Antes chateabas más con tu amigos, o menos que ahora?

47. Cuando eras pequeño ¿te cepillabas los dientes todos los días?

48. ¿Cómo celebrabas tus cumpleaños cuando eras pequeño?

49. ¿Ayudabas a tus padres con las tareas de la casa de pequeño? (3 ejemplos)

50. ¿A qué hora te acostabas cuando tenías 12 años?

51. ¿Qué cosas te aburrían en la escuela infantil? (5 ejemplos)

Parte 4: Trabajar con un texto sobre descripciones en el pasado

La familia Álvarez

Cuando yo era pequeño en verano iba a una ciudad pequeña del norte de España que se llama Alba. Iba a esa ciudad porque allí estaba la familia de mi padre. Era una típica ciudad española de la costa. La ciudad tenía calles pequeñas en el centro y grandes avenidas para pasear al lado del mar. La casa más bonita de la ciudad estaba en una pequeña montaña, al final del ”Paseo Marítimo”, la calle donde había más tiendas y donde la gente paseaba siempre que hacía buen tiempo. Era una casa bastante alta, con tres pisos de altura y muchas ventanas, tenía las paredes blancas y en una de las esquinas había una torre redonda, donde vivía la chica más guapa del mundo: Isabel Álvarez. En esa casa vivía la familia Álvarez, una de las familias más importantes y ricas de la región. El padre de la familia se llamada Andrés, era muy alto y fuerte, tenía el pelo blanco y una barba con mucho pelo. Sus ojos eran pequeños y azules, como los de un capitán de barco, y siempre llevaba ropa muy cara y moderna.

La madre se llamaba Julia y casi nunca salía de casa. La gente decía que Julia estaba enferma y que no podía tomar el sol, por eso no salía de casa. Julia era muy guapa y delgada, y tenía una sonrisa perfecta.

Los hermanos mayores de Isabel se llamaban Paco y Pepe. A mí no me gustaban Paco y Pepe. Siempre salían de casa juntos y llevaban ropa muy cara. Siempre llevaban gafas de sol y camisas con muchos colores. Iban a los restaurantes más elegantes y pedían la comida más especial del menú. Nunca miraban el precio de las cosas, pensaban que podían comprar todo con dinero, sin embargo no tenían amigos.

Y la pequeña de la familia era Isabel, la mujer más hermosa del mundo. Tenía solo 15 años, pero parecía mayor porque hablaba como una persona adulta. Tenía el pelo negro, largo y liso. Los ojos verdes y grandes, una nariz pequeña y una boca grande con los labios más rojos del mundo. Casi siempre llevaba ropa blanca, pero sus zapatos eran rojos o negros. Salía todos los días de su casa para ir a la playa a leer y tomar el sol. Se sentaba en una cafetería a tomar cafe con hielo y miraba al mar.

Preguntas al texto de la familia Álvarez

1 ¿En qué parte de España está Alba?

2 ¿Cómo era la ciudad de Alba?

3 ¿Cómo era la casa de la familia Álvarez?

4 ¿Cómo eran los miembros de la familia Álvarez? Describe a todos con todos los detalles que puedas.

Parte 5:Tarea (para comenzar en la clase y continuar en casa) Escribir una descripción (de unas 60 palabras aproximadamente) en imperfecto.

CLASE 7

Parte 1: Vídeo de introducción

Parte 2: Presentación de algunos datos acerca de los dos tiempos.

Repasamos las formas de cada tiempo (y los irregulares)

Las diferencias de significado entre el imperfecto y el indefinido. Exposición con ejemplos.

Betydelseskillnad mellan imperfekt och preteritum

El imperfecto

Med imperfekt uttrycker man handlingar i dåtid UNDER själva genomförandet/processen, utan att talaren fokuserar på slutet av handlingen. Man berättar om en handling "inifrån" och "under den tiden" då allt händer. Slutet av handlingen är inte viktigt för talaren.

Andra tips:

1. Imperfekt brukar användas för att uttrycka handlingar som kan ersättas på svenska genom uttrycken: brukade + infinitiv, eller höll på att + infinitiv.

2.Imperfekt brukar svara på frågan: "¿Cómo era?" Hur var det?

Jämför nu med preteritum

El indefinido

Med preteritum uttrycker man handlingar i dåtid som är avslutade. Talaren placerar sig EFTER själva handlingen ("utifrån" och "efteråt"). Slutet av handlingen är viktigt för talaren.

Andra tips:

1. Preteritum brukar uttrycka plötsliga och kortvariga händelser..

2. Preteritum brukar svara på frågan:"¿Qué pasó?" Vad hände?

Tänk nu på svenska:

Betyder det samma sak när man säger:

1- Han åt på sin macka.

Och

2- Han åt sin macka?

Med vilken mening lägger talaren en särskild vikt på slutet av handlingen "äta"?

Med vilken mening lägger talaren en särskild vikt på själva processen "äta" UNDER genomförandet?

I exempel nr. 1 skulle imperfekt användas,, men i nr. 2 skulle preteritum användas..

La diferencia fundamental y los consejos generales de uso. Con ejemplos.

A- La diferencia de la perspectiva (dentro/fuera).

Ejemplo:-¿Cómo estuvo la fiesta? ¿Cómo fue el viaje?

Ante una pregunta así el hablante tiene dos posibilidades:

1- Dar una opinión en la que defina la fiesta como algo externo a él, acabado. En ese caso empleará el indefinido.

-La fiesta estuvo bien. El viaje fue malo.

2- Dar una opinión con intención de describir algún aspecto de la fiesta o del viaje. En ese caso vemos el acontecimiento desde dentro y utilizaremos el imperfecto.

-La fiesta era estupenda, había mucha gente y todos cantaban y bailaban hasta el final.

-El viaje era demasiado largo para los niños. Hacía mucho calor, no había aire acondicionado, el agua estaba caliente…

B- La diferencia de centrarse en el proceso o en su final.

Ejemplos:

-Cuando bajaba las escaleras, encontré dos maletas.

-Cuando bajé las escaleras, encontré dos maletas.

-Andrés comía su bocadillo y miraba al cielo. Entonces empezó a llover.

-Andrés comió su bocadillo y miró al cielo. Entonces empezó a llover.

C- La diferencia de un rollo de película y un fotograma.

Ejemplo:

(película en movimiento) El ladrón entró al banco, se puso la máscara, sacó la pistola y gritó: "Manos arriba, esto es un atraco". En 5 minutos cogió los objetos de valor de todas las personas, y robó más de 10000€ de la caja fuerte. Metió todo el dinero en una bolsa grande y corrió hacia la salida. Abrió la puerta y... (fotografía) allí estaba la policia. Tres coches de policía estaban aparcados al otro lado de la calle, las personas desaparecían corriendo hacia sus casas, el calor era tremendo. Dos policías le apuntaban con las pistolas y …. (película en movimiento otra vez) dijeron: "Alto, tira la pistola" El ladrón tiró la pistola y dio el dinero a la policia. Después un coche lo llevó hasta la cárcel.

Glosor

película en movimiento:	rullande band		
ladrón:	tjuv	sacar:	dra ut
gritar:	skrika	atraco:	rån
valor:	värde	robar:	råna
caja fuerte:	valv	meter:	stoppa i
bolsa:	påse	hacia:	mot
salida:	utgång	aparcado:	parkerad
lado:	sida	desaparecer:	försvinna
tremendo:	stor, enorm, stark	apuntar:	sikta
alto:	(här) stanna!	tirar:	kasta
hasta:	till	cárcel:	fängelse

D- Los usos clásicos del imperfecto (descripciones y costumbres). Poner ejemplos de las lecciones pasadas.

E- Las preguntas en uno y otro tiempo. Poner un par de preguntas en cada tiempo.

Preguntar ahora a los alumnos si entienden todo o hay alguna duda.

Parte 3: Actividad.

¿Cómo saber qué tiempo usar en una frase? Un ejemplo por escrito. Las oraciones causales. (20 min)

¡Vaya excusa! Vilken ursäkt!

Nu ska vi förklara varför vi gjorde eller inte gjorde något men olika förklaringar eller ursäkter:

Välj nu mellan PRESENS (trabajo) och PERFEKT (he trabajado)

Situación 1. Irte de una fiesta sin decir nada.

Has cogido tu abrigo y te diriges hacia la puerta para irte de la fiesta. En ese momento alguien te ve y te dice:

- ¡Pero bueno, ¿te vas ya?

¿Cómo puedes responder? Hur kan du svara?

• Sí, no puedo más, es que _____ (estar) muy cansado.

• Sí, me voy, _____ (enfadarse) con mis amigos.

• Lo siento, tengo que irme porque _____ (recibir) una llamada urgente.

• Es que no me _____ (gustar) la música de esta fiesta.

Situación 2. Volver a casa muy tarde

Es de noche y muy tarde. Estás caminando por la calle hacia a tu casa y suena tu teléfono móvil. Es tu madre, que te pregunta:

- ¿Pero dónde estás? ¡Estoy muy preocupada! ¿Por qué no estás todavía en casa? ¿Cómo puedes responder? Hur kan du svara?

• Lo siento, mami, es que _____ (perder) el último autobús y a estas horas el metro _____ (estar) cerrado.

• Tranquila, voy para allá caminando, que no _____ (tener) dinero para un taxi.

• Acabo de salir del cine. Es que la película _____ (acabar) muy tarde.

• ¿Qué hora es...? ¡Anda, mi reloj no _____ (funcionar)!

Situación 3. No comprar una camiseta

Estás de compras en una tienda de ropa con tu hermana y tu amiga Lucía. Sales de los probadores y llevas una camiseta roja en la mano, pero la dejas en la estantería. Tu hermana te pregunta:

- Pero, ¿no te compras la camiseta?

¿Cómo puedes responder? Hur kan du svara?

• No, es que no _____ (tener) suficiente dinero.

• Bueno, _____ (cambiar) de opinión, _____ (ser) demasiado cara.

• No, no me _____ (quedar) bien, no _____ (ser) mi talla y me va un poco grande.

• No sé, es que Lucía se _____ (comprar) la misma y no quiero ir igual que ella.

Situación 4. No llamar a alguien por su cumpleaños

Son las once y media de la noche y recibes una llamada de teléfono. Escuchas la voz de tu mejor amigo, que te dice:

- Bueno, ¿qué?, ¿no me vas a felicitar? ¡Es mi cumpleaños!

¿Cómo puedes responder? Hur kan du svara?

• ¡Ahí va, qué fallo! Lo confieso, _____ (olvidarse) completamente.

• Anda, ¿hoy es 19? ¡ _____ (equivocarse) de día!

• Calla, calla, que _____ (perder) mi agenda y mi vida es un caos.

• Sí, claro, te he llamado varias veces, ¡pero es que todavía no _____ (tener) tu nuevo número!

Nu kan du föreställa dig att det har gått en månad sedan det hände.. Nu tillhört allt det förflutna. Någon ställer dig följande frågor. Svara nu genom att använda imperfekt eller preteritum. Tänk på de regler som finns ovan.

Situación 1

¿Por qué te fuiste de la fiesta sin decir nada?

• Porque _____ (estar) muy cansado.

• Porque _____ (enfadarse) con mis amigos.

• Es que _____ (recibir) una llamada urgente.

• Es que no me _____ (gustar) la música.

Situación 2

¿Por qué volviste a casa tan tarde ese día?

• Es que _____ (perder) el último autobús y a esas horas de la noche el metro _____ (estar) cerrado.

• Porque no _____ (tener) dinero para un taxi.

• Es que la película _____ (acabar) muy tarde.

• Porque mi reloj no _____ (funcionar).

Situación 3

¿Por qué no te compraste la camiseta?

• Porque no _____ (tener) suficiente dinero.

• Es que _____ (cambiar) de opinión, _____ (ser) demasiado cara.

• Porque no me _____ (quedar) bien, es que no _____ (ser) mi talla y me iba un poco grande.

• Porque Lucía se _____ (comprar) la misma.

Situación 4

¿Por qué no me llamaste por teléfono el día de mi cumpleaños?

• Porque _____ (olvidarse) completamente.

• Porque _____ (equivocarse) de fecha.

• Es que _____ (perder) mi agenda.

• Porque no _____ (tener) tu nuevo número.

Tareas para la casa. Traducir frases.

1. Jag är väldigt glad för att mitt lag vann fotbollsmatchen.
2. Jag hörde inte telefonen för att jag var i duschen.
3. Vi åker till Spanien på sommaren för att mina föräldrar köpte ett hus där.
4. Vi kunde inte gå ut för att det snöade för mycket.
5. Pedro hade inte pengar och kunde inte resa utomlands.
6. Det var så kallt hemma hos min farfar för att huset var mycket gammalt.
7. Vi åkte buss till skolan för att bilen var sönder.
8. Jag älskade min mormor för att hon lagade min favoritmat varje helg.
9. Ursäkta, jag skickade inte brevet för jag glömde det.
10. Han kunde inte ta emot sitt pris för han dog samma dag.

CLASE 8

Parte 1: Vídeo de introducción.

Parte 2: Corrección de las tarea.

Parte 3: Repaso de la diferencia fundamental y los consejos generales de uso.

Parte 4: ¿Cómo funciona el uso combinado de los dos tiempos?

Un cuento

Blancanieves

Érase una vez una princesa llamada Blancanieves. Su madrastra la envidiaba porque era más hermosa que ella. La madrastra encargó a un cazador matar a Blancanieves en el bosque. El cazador tenía un buen corazón y dijo a la chica: “Vete y no vuelvas nunca a casa de tu padre”. Blancanieves anduvo perdida en el bosque hasta que encontró una preciosa casa. Entró en la casa, pero no había nadie. Todo estaba limpio y ordenado. En una mesa había siete platos y siete sillas, en otra habitación había siete camas pequeñas. Comió un poco y luego se durmió encima de las camas. Cuando volvieron los enanitos que vivían en la casa descubrieron a Blancanieves dormida. Blancanieves contó su historia y los enanitos decidieron que Blancanieves se quedaba en su casa. El día siguiente los enanitos fueron al bosque a trabajar y Blancanieves se quedó sola en casa.

Un espejo mágico dijo a la madrastra dónde estaba Blancanieves. La madrastra se disfrazó fue al bosque y encontró a Blancanieves. Blancanieves compró una hermosa manzana roja. Cuando mordió la manzana cayó dormida al suelo. La madrastra volvió a su palacio. Cuando volvieron los enanitos pensaron que Blancanieves estaba muerta. Más tarde pasó por su casa un príncipe y los enanitos contaron toda la historia al príncipe. El príncipe besó a Blancanieves y ella despertó. Después se casaron y vivieron felices para siempre.

madrastra:	styvmor	envidiar:	avundas
hermosa:	vacker	encargar:	beställa, be om
cazador:	jagare	vete:	ge dig iväg!
nunca:	aldrig	perdida:	vilse
bosque:	skog	hasta que:	tills
encontrar:	hitta	preciosa:	vacker
ordenado:	välstädat	plato:	tallrik
encima:	på	enanito:	dvärg
descubrir:	hitta	contar:	berätta
decidir:	bestämma	espejo:	spegel
disfrazarse:	klä ut sig	morder:	bita
suelo:	golv, mark	besar:	kyssa

Preguntas:

1 ¿Por qué envidiaba la madrastra a Blancanieves?

2 ¿Cómo era la casa que encontró Blancanieves en el bosque?

3 ¿Qué hizo Blancanieves en esa casa?

4 ¿Quién vivía en esa casa?

5 ¿Cómo supo la madrastra que Blancanieves estaba viva?

6 ¿Qué pasó cuando el príncipe besó a Blancanieves?

Haz una lista con los verbos en imperfecto y otra en indefinido

IMPERFECTO	INDEFINIDO
_____	_____
_____	_____

Försök hitta anledningen till varje imperfekt och preteritum-verb i texten. Diskutera med varandra om det.

Tareas para la casa escribir una historia, en la que aparezcan ambos tiempos. Se trabajará con ella durante la clase siguiente también.

CLASE 9

Parte 1: Vídeo de introducción.

Parte 2: Análisis del uso combinado de ambos tiempos.

Un viaje

Nuestro Camino de Santiago (Vår Jakobs väg)

En 2005 yo y mis amigos decidimos ir a Santiago desde Zaragoza. Era un viaje largo y duro, pero teníamos muchas ganas de ver el norte de España. Primero cogimos un tren de Zaragoza hasta los Pirineos, luego comenzamos a andar, y fuimos caminando por las montañas durante unos 10 días más o menos hasta llegar a Pamplona. Allí descansamos un par de días y luego seguimos nuestro camino. El recorrido entre Pamplona y Burgos fue muy aburrido. El paisaje era feo, no había montañas, solo campo (sobre todo trigo) y hacía un calor enorme, casi 35 grados por el día. Por la noche la temperatura bajaba hasta los 15 grados y podíamos dormir al aire libre casi todas las noches. Por el camino a Burgos, en Logroño, conocimos a una persona muy especial. Era un señor de unos 60 años que conocía todos los secretos del camino. Sabía donde estaba cada pueblo, cada iglesia y cada monumento del camino. Tenía el pelo gris y una barba rizada y larga y también gris. Nosotros lo llamamos “el ángel del camino”. Era muy simpático y estuvo con nosotros dos o tres días.

decidir:	bestämma sig	duro:	hård
tener ganas:	ha lust	comenzar:	börja
descansar:	vila	seguir:	fortsätta
recorrido:	sträcka	paisaje:	landskap
campo:	fält	sobre todo:	framför allt
trigo:	vete	bajar:	gå ner
al aire libre:	under bar himmel	conocer:	lära känna
secreto:	hemlighet	iglesia:	kyrka
monumento:	sevärdhet	rizada:	lockig

Al llegar a Burgos todos estábamos muy cansados y aburridos del paisaje, y por eso decidimos volver a las montañas. Pasamos una semana en las montañas de Cantabria, donde solo había niebla, niebla y más niebla. También había vacas y un paisaje muy verde y húmedo. Después de salir de la niebla de Cantabría pasamos unos 10 días en Asturias, uno de los sitios naturales más hermosos de España. Vimos monumentos históricos, nos bañamos en los lagos de montaña y bebimos sidra, la bebida tradicional de la región.

niebla:	dimma	vaca:	ko
húmedo:	fuktig	hermoso:	vacker
lago:	sjö		

Finalmente llegamos a Galicia, la parte final de nuestro viaje. En Galicia estuvimos aproximadamente unos 4 días antes de llegar a Santiago. El clima en Galicia era suave, pero llovía casi todos los días también. Todo estaba verde y las montañas eran fáciles de subir y bajar. Al llegar a Santiago sentimos una gran emoción. La catedral era espectacular, había miles de peregrinos como nosotros que llegaban de todas las partes del mundo. Pasamos el día haciendo turismo y comimos y bebimos mucho. Teníamos mucha hambre después de siete semanas de viaje. Por la noche fuimos de fiesta y a la mañana siguiente cogimos un tren hacia Zaragoza, siete semanas de viaje a pie, habían terminado y ahora teníamos 12 horas de tren de vuelta a casa. El Camino de Santiago fue una experiencia inolvidable para mí y mis amigos.

aproximadamente:	circa	suave:	mjuk
sentir una emoción:	bli tagen/gripen peregrino:	pilgrim	
a pie:	till fots	inolvidable:	oförglömlig

Preguntas:

1 ¿Qué hicieron los amigos en Pamplona?

2 ¿Cómo era su viaje entre Pamplona y Burgos?

3 ¿Cómo era “el ángel del camino”?

4 ¿Por qué decidieron volver a las montañas en Burgos?

5 ¿Qué hicieron en Asturias los amigos?

6 ¿Qué hicieron en Santiago?

Parte 3: Ejercicio de reflexión sobre el uso del indef-imperf en una misma oración.

Här hittar du meningar där båda tempusformer förekommer. Försök hitta anledningen till byten och prata med din kamrat om det. Är ni överens? Prata sedan med din lärare.

- Era muy simpático y estuvo con nosotros dos o tres días.

- Al llegar a Burgos todos estábamos muy cansados y aburridos del paisaje, y por eso decidimos volver a las montañas.

- Por la noche fuimos de fiesta y a la mañana siguiente cogimos un tren hacia Zaragoza, siete semanas de viaje a pie, habían terminado y ahora teníamos 12 horas de tren de vuelta a casa.

Tarea para la casa: Escribir una redacción de unas 100 palabras en la que cuentas un cuento, una historia o un viaje en pasado. Utiliza los dos tiempos (indefinido e imperfecto)

CLASE 10

Parte 1: Corrección de las redacciones enviadas con anterioridad al profesor y análisis de los errores más significativos.

Parte 2: Resolver las dudas y preguntas de los alumnos acerca de todo lo visto y aprendido en las anteriores clases.

Apéndice 2. Pruebas empleadas en el estudio

PRUEBA DE DIAGNÓSTICO PARA EL NIVEL *SPANSKA 3*

Comprensión lectora (läsförståelse)

Silvia, una chica panameña

Hace un par de veranos fui a Mallorca. Lo pasé estupendamente, y recuerdo que ahí conocí a Silvia, una chica panameña que tenía 17 años. Era guapa, de piel morena y bastante alta. Recuerdo que hablamos mucho, me contó cosas muy interesantes sobre su país. Yo, por ejemplo, no sabía que Panamá era un país con mucha vegetación y un bosque tropical enorme. Me contó que en la selva vivían comunidades indígenas que seguían más o menos como en los tiempos en que Cristóbal Colón llegó a América en 1492. Para mí eso fue la mayor sorpresa, porque yo pensaba que en el siglo XXI nadie vivía como hace 500 años. Me explicó que el gobierno panameño les daba dinero para seguir viviendo así, para conservar las raíces del país y mostrar que Panamá ya existía antes del Descubrimiento.

Preguntas:

1. ¿Qué cosas contó Silvia sobre la naturaleza de Panamá?

2. ¿Qué sorprendió sobre todo al amigo de Silvia?

3. ¿Cómo sobreviven económicamente los indios en la selva?

Un piso nuevo

Julia ha comprado una nueva casa hace dos meses. Siempre ha vivido en la gran ciudad donde nació. Allí creció con su familia, allí se independizó en un piso de alquiler para estudiantes cuando empezó a estudiar en la universidad, y allí se compró su primer apartamento. Un piso bastante pequeño de 55 metros cuadrados en el que ha vivido hasta ahora con su perro Coper. Hace un año Julia cambió de trabajo. Antes era secretaria en una empresa internacional de diseño de muebles. Tenía un horario malo y un sueldo normal. Pero ahora trabaja como recepcionista en uno de los hoteles más caros y lujosos de la ciudad. Los horarios no son mucho mejores, pero el sueldo es casi un 20% más alto. Por eso ha podido comprar un nuevo apartamento, más lejos del centro de la ciudad, pero más grande (90 metros cuadrados) y moderno que el anterior.

A Coper también le gusta más el nuevo piso porque está cerca de un parque muy grande, por donde pasa un río y hay mucho espacio para correr y pasear cuando Julia no trabaja.

Preguntas:

1 ¿En cuántas ciudades ha vivido Julia?

2 ¿Cuánto tiempo lleva Julia en su nuevo trabajo?

3 ¿Qué ventajas tiene el nuevo piso para Coper?

La cantante del Metro

Elisa Lagos trabaja desde hace once años en una tienda de ropa en un centro comercial en Madrid. Por las tardes se dedica a cantar canciones, que ella misma compone, en los túneles del Metro. Más tarde Elisa, conocida como "el Ángel del Metro", entrega a los pobres el dinero que gana con sus canciones.

Entrevistador: ¿Cómo empezaste a cantar?

Elisa: Yo siempre desde que era pequeña escribía canciones y poesía. Soy una persona muy sensible. Una tarde estaba en la cocina de mi casa componiendo y, de repente, improvisé una canción muy bonita. En ese mismo instante comprendí que podía transmitir a los demás mi historia y mi vida y me fui al Metro.

Entrevistador: ¿Por qué cantas en el Metro?

Elisa: Por un lado, por la acústica del Metro – el sonido es muy bueno – y por otro, porque los túneles me transportan a la Edad Media. La gente es diferente en el Metro y esto me da un sentimiento muy especial.

Entrevistador: ¿Qué haces con el dinero que ganas?

Elisa: En un día puedo ganar treinta o cuarenta euros y siempre los regalo a alguien porque yo no los necesito. Uno de los primeros días vi a una pobre pidiendo dinero por la calle y le di todo el dinero. Se puso feliz, pero yo me sentí aún más feliz que ella. Y desde entonces me he dedicado a ayudar a la gente. A esa gente que no tiene dónde dormir ni dinero para comprar comida. Esos seres humanos me preocupan y por eso les doy dinero.

Entrevistador: Sí, porque tú, con la tienda de ropa, tienes suficiente dinero para vivir sin problemas, ¿no?

Elisa: Así es. La gente sólo piensa en ganar dinero, pero en todas las partes del mundo hay personas necesitadas que están pasando hambre.

Entrevistador: ¿Hay muchas diferencias entre el mundo de los túneles del Metro y el mundo a cielo abierto?

Elisa: No es necesario bajar al Metro para darse cuenta de las diferencias que, por desgracia, separan a unas personas de otras. Me he dado cuenta, por ejemplo, de que la gente está cansada. No tiene tiempo para preocuparse de los que tienen menos.

Entrevistador: ¿De qué hablas en tus canciones?

Elisa: Hablo de todo, también de la droga, un tema que me preocupa. Hay personas que no saben decir basta. Toman alcohol, drogas y fuman. El ser humano es adicto a todo. Somos así.

Entrevistador: Entonces, ¿qué dificultad tiene la sociedad actual para ayudar a los necesitados?

Elisa: La falta de voluntad. Si cae una persona en la calle y no se puede levantar, la gente no se para, porque no saben lo que puede pasar, piensan: "Si está muerto, me van a acusar a mí." Pero a pesar de todo, sé que existe una generosidad universal. La gente no es mala, pero tiene miedo de algo, creo yo.

Preguntas:

1. ¿Por qué ha elegido el Metro para cantar?

2. ¿Qué cuentan las canciones de Elisa?

3. ¿Por qué le llaman a Elisa "el Ángel del Metro"?

Tarea de producción escrita

Använd mellan 125-150 ord för att berätta om ditt senaste lov. Du kan, till exempel, berätta:

- var du befann dig.

- med vem du var.

- vad du/ni gjorde.

- hur det var.

För att få variation i din text, använd minst sju olika verb.

Mis últimas vacaciones

_____

_____

PRUEBA EMPLEADA PARA ANALIZAR LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS A CORTO PLAZO

Översätt (använd preteritum eller imperfekt när det passar):

1. Medan vi tittade på TV, kom min bror.
2. När jag bodde i Spanien träffade jag min fru för första gången.
3. Det regnade mycket när vi gick ut från museet.
4. Han körde för fort när olyckan hände.
5. Klockan var fem på kvällen när de kom fram till flygplatsen.
6. En lång man kom in i affären, köpte 10 par svarta byxor och gick därifrån.
7. Kvällen var perfekt, solen sken, himlen var blå och fåglarna sjöng.
8. Igår tittade jag på en mycket bra film.
9. Julia sa att hon inte kunde följa med på bio.
10. Förr var livet enklare, alltid kunde vi göra vad vi ville.

Berätta om en resa du har gjort. Försök att ange så många detaljer som du kan. När reste du, hur gammal var du, vart åkte du, hur länge var du där, vad gjorde du på resan, något roligt eller tråkigt som hände, etc… (Skriv mellan 80 och 100 ord).

GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS PARA ANALIZAR EL USO ORAL DEL INDEFINIDO Y DEL IMPERFECTO

Entorno en el que tuvieron lugar las entrevistas

Las entrevistas se realizaron en aulas escolares, en los respectivos centros de enseñanza en los que estudiaban los alumnos. En el aula se encontraban únicamente el entrevistador y el alumno (o alumnos) que participaban en la entrevista. El entrevistador se sitúa sentado en frente del alumno (o alumnos) que también está sentado. Entre el entrevistador y el alumno hay una mesa y sobre esa mesa hay un cuaderno en el que el entrevistador puede anotar algo o repasar el guión de la entrevista y una grabadora de pequeño tamaño.

Guión de la entrevista

1. Hola, ¿cómo te llamas?
2. ¿Cuántos años has estudiado español?
3. ¿Dónde vives?
4. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
5. ¿Has estado en España? ¿Dónde? ¿Qué hiciste? ¿Cómo fue?
6. ¿Has visitado más países? ¿Cuáles?
7. ¿Cuál ha sido tu mejor viaje? ¿Por qué? ¿Qué hiciste allí?
8. Cuando eras pequeño, ¿cómo eran las vacaciones de verano? ¿Qué hacías?
9. ¿En qué escuela estudiaste antes? ¿Cómo era esa escuela?
10. Dime tres cosas que hiciste ayer.

Todas estas preguntas no se realizaron en cada una de las entrevistas, ni necesariamente en el orden aquí expuesto, sino que en función del tiempo que tomaba la entrevista –que nunca excedió los 11 minutos– y de las respuestas del alumno podían darse nuevas preguntas o, por el contrario, finalizar la entrevista antes de lo previsto pues no se daba la interacción adecuada entre entrevistador y entrevistado.