

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera

CIESE-Comillas - UC

Año académico 2014-2015

LOS RELOJES: UN MÉTODO EN LA ÉPOCA POSMÉTODO

Trabajo realizado por Carmen Espinosa Díaz-Ubierna

Dirigido por Dr. Manuel Pérez Saiz

AGRADECIMIENTOS

La autora desea expresar su más sincero agradecimiento a los profesores Gonzalo Martínez Camino y Esther González Lavín por su colaboración en la preparación de este trabajo. Además, manifiesta su agradecimiento especial al Dr. Manuel Pérez Saiz, cuyo talento, integridad, coherencia y generosidad no han dejado de sorprendernos. Su ayuda desinteresada, aliento en los momentos difíciles y confianza han resultado fundamentales para alcanzar la meta.

Gracias también a todos los profesores que han compartido durante este Máster su experiencia y conocimientos, que tan valiosos han resultado para nuestra formación.

Y gracias, sobre todo, a los que quieren aprender español como lengua extranjera, sin los cuales nada de esto tendría sentido.

A mis hijos, mis mejores maestros.

CONTENIDO

| | |
|---|----|
| Capítulo 1. Introducción | 1 |
| Capítulo 2. La Gramática en la enseñanza/aprendizaje de E/LE | 3 |
| 2.1. ¿Hay que enseñar gramática? | 5 |
| 2.1.1. <i>Argumentos en contra</i> | 5 |
| 2.1.1. <i>Argumentos a favor</i> | 6 |
| 2.2. ¿Cómo se ha enseñado? | 8 |
| 2.2.1. <i>Métodos tradicionales</i> | 8 |
| 2.2.2. <i>Enfoques estructuralistas</i> | 9 |
| 2.2.3. <i>Funcionalismo</i> | 9 |
| 2.2.4. <i>Naturalismo</i> | 10 |
| 2.2.5. <i>Cognitivismo y Constructivismo</i> | 10 |
| 2.2.6. <i>Enfoques comunicativos</i> | 11 |
| 2.2.7. <i>Nuevos enfoques</i> | 11 |
| 2.2.7.1. <i>Atención a la forma</i> | 12 |
| 2.2.7.2. <i>Reconocimiento y aumento de conciencia</i> | 12 |
| 2.2.7.3. <i>Interacción para el aprendizaje gramatical</i> | 12 |
| 2.2.7.4. <i>Enfoques basados en el discurso</i> | 12 |
| 2.3. ¿Cómo se debe enseñar? | 13 |
| 2.3.1. <i>Enfoques cognitivos</i> | 13 |
| 2.3.2. <i>Otros enfoques: Grammaring</i> | 14 |
| Capítulo 3. El Método de los Relojes | 17 |
| 3.1. ¿Cómo y por qué surge? | 18 |
| 3.2. ¿En qué se basa? | 18 |
| 3.3. Características principales | 22 |
| 3.3.1. <i>Terminología</i> | 22 |
| 3.3.2. <i>Herramientas tecnológicas</i> | 23 |
| 3.3.2.1. <i>Los cuatro tipos básicos de verbos</i> | 23 |
| 3.3.2.2. <i>Las cinco versiones</i> | 25 |
| 3.3.2.3. <i>El R2: Las horas, las partículas y los <i>Superverbos</i></i> | 28 |

| | |
|--|-----------|
| Capítulo 4. Estudio descriptivo basado en la observación de clases | 38 |
| 4.1. Justificación metodológica..... | 38 |
| 4.2. Descripción del programa de Carolina del Norte..... | 41 |
| 4.3. Descripción del curso de Gramática I y II | 43 |
| 4.4. Descripción de una clase | 44 |
| 4.5. Resultados de la prueba final | 50 |
| 4.6. Resultados del cuestionario de opinión..... | 53 |
| | |
| Capítulo 5. Conclusiones..... | 56 |
| | |
| Referencias | 58 |
| | |
| Apéndices | 71 |
| Anexo 1. Descripción completa curso de Gramática I y II | |
| Anexo 2. Pruebas finales | |
| Anexo 3. Cuestionario de opinión | |
| Anexo 4. Resumen respuestas cuestionario de opinión | |
| Anexo 5. Tablas de frecuencia de nexos en las oraciones subordinadas adverbiales | |

RESUMEN

El papel que desempeña la gramática en la didáctica de lenguas extranjeras es un asunto históricamente controvertido: desde el protagonismo por el que se caracterizaba en los métodos tradicionales hasta su práctica desaparición con la irrupción de la metodología comunicativa en la década de los 70 del pasado siglo. Ambas corrientes continúan en liza.

Este trabajo lleva a cabo, en su inicio, un repaso cronológico del papel desempeñado por los diferentes tipos de instrucción gramatical más relevantes del siglo XX. Examina los principales argumentos a favor y en contra acerca de la necesidad de la enseñanza explícita de la gramática antes de concluir que la cuestión no es *gramática sí, gramática no*, sino cómo enseñar la gramática que cada alumno necesita de la mejor forma posible. Este es el eje vertebral para pasar a abordar la descripción y la explicación del Método de los Relojes (MR), que aparece en el año 2009 de la mano de su creador, el doctor Manuel Pérez (profesor e investigador en el Departamento de Filología, Universidad de Cantabria) como respuesta a las carencias que encontraba en su práctica docente a la hora de abordar las explicaciones gramaticales a alumnos de muy diversas lenguas y culturas. El MR se presenta como una nueva herramienta didáctica con el objetivo de desarrollar al máximo la competencia comunicativa de los no nativos a través de la subcompetencia gramatical.

A continuación, el presente texto asume la descripción del modo en que el MR, mediante una terminología transparente, a través de sus *herramientas tecnológicas* y sirviéndose de la metáfora de un reloj de aspecto clásico, explica de forma clara, concisa y coherente el funcionamiento de la gramática española concebida especialmente para estudiantes de español como LE.

Por último, mediante un proceso de observación en el aula, se detalla aquí la puesta en práctica del MR en un curso intensivo de 45 horas. También se analizan los resultados obtenidos en las pruebas escritas y la opinión que los alumnos tienen de su experiencia docente a través de un cuestionario diseñado *ad hoc* y completado por los participantes en el programa objeto de observación.

Palabras clave: Método de los Relojes, metodología E/LE, gramática didáctica, instrucción gramatical, *grammaring*.

SUMMARY

The role that grammar instruction has played in the history of teaching and learning foreign languages has been controversial: from the main role it played in traditional methods, to its near complete disappearance with the arrival of communicative approaches in the 70's of last century. This controversy still persists nowadays.

This paper offers, firstly, a chronological overview of the role played by the most relevant types of grammar instruction that were used during the XXth century. It examines the main arguments for and against explicit grammar instruction before concluding that the question is not *grammar yes or no*, but rather what kind of instruction learners need and how to teach it in the most effective way.

This serves as the main road to explain the Clock Method (*Método de los Relojes*, or *MR*), designed by Manuel Pérez (professor and researcher of the Department of Philology, Universidad de Cantabria, Spain). It appeared in 2009 as a response to the lack of clear, coherent and comprehensive explanations about the functioning of the Spanish grammar that he offered to his students, all from very different backgrounds, cultures and mother tongues. The MR is a new pedagogical tool for teaching Spanish grammar with the intention of developing the communicative competence of non native speakers.

It is followed by a description of how the MR, with its own *technological tools* and simple terminology, uses the image of a clock and its twelve hours to explain the functioning of the grammar in a clear, concise and coherent way to those who learn Spanish as an L2. How the MR is applied in the classroom is then detailed by means of a 45 hour intensive course classroom observation. Lastly, this paper analyses the results obtained in the final written examinations, and the opinion students have about their learning experience through a questionnaire designed *ad hoc*, completed by all participants.

Key words: Clock Method (*Método de los Relojes*), LE/L2 methodology, pedagogical grammar, grammar instruction, grammaring.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es fruto de una necesidad. Como docentes de español como lengua extranjera (LE),¹ consideramos indispensable disponer de una herramienta didáctica para explicar el funcionamiento de la gramática española con el fin de ayudar a nuestros estudiantes a comunicarse eficazmente. Como afirma Ignacio Bosque (2011), “hablar y escribir con corrección es una necesidad personal, en lugar de un lujo o un adorno”.

Con este objetivo general en mente, comenzamos a indagar sobre el Método de los Relojes (en lo sucesivo MR), un método que vio la luz en el año 2009 en plena “era posmétodo”, como la llamó Kumaradivelu (2006: 88). Diseñado por el doctor Manuel Pérez Saiz (profesor e investigador en el Departamento de Filología de la Universidad de Cantabria), surge a partir de su experiencia docente personal con el fin de suplir las carencias que encontraba en su práctica diaria a la hora de abordar las explicaciones gramaticales a alumnos de muy diversas culturas y lenguas.

El punto de partida de nuestra labor docente es el alumno como *agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo* que necesita desarrollar la competencia comunicativa con un fin, ya sea académico, profesional o personal.² Y es necesario tener en cuenta sus intereses, necesidades y contexto de enseñanza para afrontar satisfactoriamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. A medida que vayamos describiendo el funcionamiento del MR, iremos apreciando cómo este se enmarca perfectamente en esta corriente “en la que el foco principal está puesto en el sujeto (el alumno) y solo a la luz de ese foco principal se analiza y se presenta la lengua” (Martín Peris, en Martínez Gila, 2011: 6).

La idoneidad de un método depende, entre otros factores, de las competencias que queramos desarrollar en el grupo de estudiantes. El MR se presenta como una herramienta para acelerar al máximo el proceso de aprendizaje a través del desarrollo de la escritura y la lectura con el objetivo de mejorar la *competencia lingüística*,³

¹ En este trabajo se utilizan los términos L2 o LE (lengua extranjera) sin hacer distinción entre segunda lengua o lengua extranjera (L2/LE).

² Estas son las tres dimensiones complementarias e interdependientes contempladas como objetivos generales en el primer capítulo del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), adaptando las directrices del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) al español desde la perspectiva del sujeto del aprendizaje y teniendo en cuenta las distintas circunstancias que comprometen a quien aprende una lengua.

³ El *Diccionario de términos clave de ELE* define *competencia lingüística* (o *gramatical*) como “la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica)”. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm

integrando al mismo tiempo las competencias *sociolingüística* y *pragmática*.⁴ Por lo tanto, se trata de un método de enseñar gramática que tiene como objetivo último ayudar a desarrollar al máximo la competencia comunicativa de los no nativos.

A lo largo de las siguientes páginas haremos, en primer lugar, un breve repaso histórico sobre el papel que ha desempeñado la gramática en la enseñanza-aprendizaje de español como LE antes de abordar la cuestión fundamental: *¿Es necesario enseñar gramática?* Trataremos los principales argumentos a favor y en contra, intentando desvelar algunas constataciones sobre un asunto tradicionalmente controvertido. Una vez argumentada la necesidad, pasaremos a analizar las siguientes cuestiones: *¿Cómo se ha enseñado? ¿Cómo se debe enseñar?*

De esta forma, pasaremos de lleno a la descripción de la propuesta del MR como método que favorece, facilita y enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje de español. Veremos cómo, mediante una terminología transparente, a través de sus *herramientas tecnológicas* y sirviéndose de la metáfora de un reloj de aspecto clásico, explica de forma clara, concisa y coherente el funcionamiento de la gramática española concebida especialmente para estudiantes de español como LE.

Una vez conocido a fondo el método, averiguaremos cómo se pone en práctica el MR en el aula mediante un proceso de observación. También comprobaremos los resultados que este ofrece a través del análisis de las pruebas escritas realizadas por los estudiantes. Por último, analizaremos la recepción que tiene lugar al respecto por parte de estos, según el cuestionario de opinión diseñado *ad hoc* y completado por todos los participantes en el programa objeto de observación.

⁴ Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002: 13), la competencia comunicativa está compuesta por la competencia *lingüística*, la *sociolingüística* y la *pragmática*;

2. LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

No es una novedad la existencia de dos corrientes antagónicas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras: la tradición gramatical y la tradición conversacional u oral (Sánchez, 1992: 8). Ambas corrientes continúan en liza en la actualidad. La escritura supuso un gran avance en la historia de la evolución de la humanidad y la existencia de una gramática dotaba a esa lengua de prestigio. Sin embargo, solo estaba al alcance de los estratos más privilegiados de la sociedad. Por lo tanto, no es de extrañar que la tradición oral date del principio de los tiempos, ya que responde a la necesidad de comunicarse y comerciar en las lenguas de otros pueblos que siempre han tenido todas las culturas, en su mayoría ajenas a los textos,

Ambas tradiciones convivieron durante siglos, cada una destinada a satisfacer las necesidades de sus usuarios. Como señalan Richards y Rodgers (1986: 1), los cambios en los métodos para la enseñanza de idiomas a lo largo de la historia reflejan los cambios en los tipos de competencias que los alumnos necesitan. Por una parte, las esferas cultas se dedicaban al estudio del latín y griego a través de la gramática de las dos lenguas para leer textos clásicos fundamentalmente. Y, por otra, los comerciantes aprendían a través de glosarios y vocabularios bilingües destinados, en principio, al aprendizaje del latín (*lingua franca* durante siglos) pero que también servían para aprender otras lenguas, entre ellas, el español. Desde el punto de vista metodológico, se constata entonces la presencia de dos métodos fundamentales de corte tradicional: el de gramática-traducción, con fines académicos, sobre todo, y usado por las élites más cultas, y el audio-oral, que prueba la existencia de un método más comunicativo desde la antigüedad destinado, básicamente, a satisfacer las necesidades comunicativas de los comerciantes.

Puede considerarse que el comienzo de la historia de la enseñanza del español data de 1492 (Sánchez, 1992: 11) con la aparición de la primera gramática de la lengua castellana de Nebrija.⁵ La importancia de este hecho radica en que el español fue la primera lengua romance en poseer su propia gramática, lo que la elevaba al mismo rango que las lenguas clásicas como el latín y el griego. Sin embargo, no nos detendremos en un análisis exhaustivo de todas las teorías de la lengua y su traducción metodológica en el proceso didáctico que han tenido lugar desde entonces. Existen grandes trabajos realizados por expertos (Bennett, 1975; Bynon, 1981; Corder, 1992; Kondo, Fernández e Higuera, 1997; Germain, 1993; Larsen-Freeman, 1986; Marcos Marín, 1983; Marcos Marín y Sánchez Lobato, 1989; Melero Abadía, 2000; Muñoz Licerias, 1992; Richard y Rodgers, 1986; Sánchez, 1992; Santos Gargallo, 1999, entre otros). En todos ellos se detallan las principales teorías lingüísticas, teorías de aprendizaje y su traducción a métodos para la enseñanza de lenguas a lo largo de los tiempos.

Nuestro interés se focalizará en “la era científica” (Germain, 1993: 111), es decir, el siglo XX, centrando la atención en la gramática y su papel en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Ese siglo fue testigo de grandes avances en ciencias afines (psicología, psicolingüística, pedagogía, lingüística sociología, pedagogía, didáctica general y didácticas especiales e, incluso, filosofía, antropología o informática, entre otras). Ello supuso la aparición de una miríada de métodos, todos decididos a terminar con las viejas prácticas del método prusiano, más conocido como *Método de Gramática-Traducción* (MGT), hasta desembocar, en la década de los 80, en el *enfoque comunicativo*.

La gramática, como afirma Martín Sánchez (2008: 29), siempre ha estado presente en la clase de ELE pero su enseñanza no está exenta de controversias y dificultades (Martín Sánchez, 2010: 60). Este será nuestro eje vertebral para la explicación del Método de los Relojes (MR) fijándonos en cómo se aprende, cómo se enseña y qué papel ocupa el aprendiente en este proceso, es decir, en las teorías de aprendizaje subyacentes, la didáctica de lenguas y el estudiante. Todo ello nos ayudará a comprender las nuevas tendencias y los resultados de las últimas investigaciones que se

⁵ Según el propio autor, entre los fines que le movieron a escribir su obra destaca el de servir de ayuda para quienes deseen aprender el español: “Y cierto así es que (...) todos los otros que tienen algún trato y conversación en España y necesidad de nuestra lengua, si no vienen desde niños a la aprender por uso, podrán la más aína saber por esta mi obra”. (Nebrija, 1492: Prólogo, en Sánchez, 1992: 11).

presentan en este siglo XXI, acuñado por Stephen Hawkins como “siglo de la complejidad” (Larsen-Freeman, 2014b) y a centrar nuestra atención en el método objeto de estudio, es decir, el MR.

2.1. ¿HAY QUE ENSEÑAR GRAMÁTICA?

Partimos de la base de que “nadie sabe exactamente cómo se aprende una lengua, a pesar de todas las investigaciones y todas las teorías formuladas sobre el tema” (Castro, 1994: 187). Por lo tanto, entendemos que cada uno de los métodos y enfoques aporta algo importante para los aprendientes y sus distintos estilos de aprendizaje, personalidad, necesidad y motivación para aprender, entre los numerosos factores que intervienen en ese proceso. Como señala Baralo (1999: 32), “todo es sumar, conocer y comprender más el proceso de apropiación de la nueva lengua y, por ende, actuar en el proceso con mayor eficacia”.

2.1.1. Argumentos en contra

Cada uno de los métodos comparte su afán por facilitar al alumno el proceso de aprendizaje. Con este objetivo, se prioriza uno u otro aspecto de la lengua. El papel que ha desempeñado la gramática en la didáctica de L2 ha sido dispar. Desde el protagonismo por el que se caracterizaba en el tradicional MGT, en vigencia durante mucho tiempo (todavía presente en las clases de lenguas extranjeras en muchos países del mundo, siendo la base de la enseñanza de las lenguas extranjeras), hasta su práctica desaparición del aula en las versiones más *fuertes* del enfoque comunicativo (en la década de los 70 del pasado siglo).⁶ Nuestro objetivo sigue siendo el mismo, enseñar más y mejor, por lo que tendremos que pasar a analizar, a la luz de las últimas investigaciones, la conveniencia o no de la enseñanza explícita de la gramática.

Como hemos mencionado, con la irrupción de la metodología comunicativa en boga desde los años 70, la instrucción gramatical explícita entra en una grave crisis y se considera que “teaching grammar was not only unhelpful but might actually be

⁶ Howatt distingue entre una versión *fuerte* y otra *débil* de la enseñanza comunicativa de la lengua:

En cierto sentido hay una versión “fuerte” del Enfoque comunicativo y una versión “débil”. La versión débil, que constituye la práctica más o menos habitual en los últimos diez años, destaca la importancia de dar oportunidades a los alumnos para que usen el inglés con fines comunicativos y, generalmente, intenta integrar estas actividades dentro de un programa más amplio de enseñanza de idiomas...La versión “fuerte” de la enseñanza comunicativa, por otra parte, afirma que la lengua se adquiere a través de la comunicación, por lo que lo importante no es la activación de un conocimiento ya existente aunque inerte, de la lengua, sino el desarrollo del propio sistema lingüístico. (Howat 1984: 279)

detrimental” (Nassaji y Fotos, 2004: 126). Esta idea surge a raíz de la distinción que expuso Krashen (1981) entre *aprendizaje* (consciente) y *adquisición* (inconsciente).⁷ Según él, el conocimiento declarativo que se conseguía a través de la instrucción no se convertía en procedimental, por lo que la enseñanza explícita de la gramática resultaba inútil, pudiendo incluso interferir en el proceso natural de adquisición. (Krashen, 1981; Schwartz, 1993; Zobl, 1995, en Nassaji y Fotos, 2004: 127).

Esta idea era compartida por los defensores de la *gramática universal* propuesta por Chomsky y su aplicación a la enseñanza de una L2 (Cook, 1991; Dulay, Burt y Krashen, 1982; Schwartz, 1993, Goldschneider y DeKeyser, 2001, en Nassaji y Fotos, 2004: 127). Los más modernos profesores la descartaron de sus clases de lenguas extranjeras, considerando que, con una buena exposición a un *input* significativo, los aprendientes adquirirían los conocimientos gramaticales necesarios para hablar una lengua mediante una especie de *ósmosis*. Los métodos naturales prometían un aprendizaje de la lengua *sin esfuerzo*, como los niños aprenden a hablar, olvidando que nuestro papel como docentes no es recrear la situación natural de aprendizaje sino acelerar este proceso mediante una intervención didáctica. En palabras de Guijarro Morales (1999: 77), “todo lo que olera a antiguo (o “tradicional” como algunos lo calificábamos) era motivo de desprecio”. Es más, puntualiza que *estructuralista* era el insulto peor de todos.

2.1.2. Argumentos a favor

Sin embargo, como afirma Concha Moreno (2004: 601), tras demostrarse que el conocimiento explícito puede convertirse con la práctica en conocimiento implícito, la gramática va adquiriendo el lugar que le corresponde dentro de la clase de E/LE. Muchas son las investigaciones y numerosos los expertos que apoyan esta idea. En palabras de Larsen-Freeman (2003: 78),

(...) very few learners, even if they have the opportunity to live in a community where the target language is spoken, would learn the grammar as efficiently outside the classroom as they can within it. The point of education is to accelerate the language acquisition process, not be satisfied with or try to emulate what learners can do on their own.

⁷ Aunque, según Haidl (1990), fue Lambert quien a mediados de la década de los sesenta del siglo XX estableció la distinción entre los conocimientos que se fijan de manera indeleble y los que son recuperables inconscientemente en cuanto se necesitan (Guijarro Morales, 1999: 85).

Nassaji y Fotos (2004) exponen cuatro razones por las que hay que reconsiderar el papel de la gramática:

- 1) Schmidt (1990, 1993, 2001) plantea la necesidad de atención consciente a la forma, lo que llamó *noticing*, para aprender una L2 (véase también Leow, 1998, 2001, 2002; Rutherford, 1987, 1988; Tomlín y Villa, 1994). Esto contradice la hipótesis de que la lengua solo se aprende de forma inconsciente. Además, Skehan (1998) y Tomasello (1998) han demostrado que los aprendientes no pueden procesar forma y significado al mismo tiempo, por lo que es necesario conseguir que presten atención a la forma además de al significado.
- 2) La *hipótesis de la enseñabilidad* de Pienemann (1984, 1988, 1989, 1999) sugiere que es posible potenciar la secuencia natural de adquisición mediante la instrucción gramatical. Esta hipótesis se ha confirmado en las investigaciones desarrolladas por Lightbrown (2000) y R. Ellis (2002b).
- 3) Los estudios realizados por Swain y colaboradores (véase Harley y Swain, 1984, Lapkin, Hart y Swain, 1991, Swain, 1995, Swain y Lapkin, 1989) sobre los programas de inmersión lingüística en Canadá demostraron que “learners (...) achieve high levels of discourse and strategic competence but frequently fail to acquire even basic grammatical distinctions” (Ellis, 2002b: 15). De nuevo se corrobora la inadecuación de los programas estrictamente comunicativos (véase Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1997; Ellis, 1997, 2002b; Mitchell, 2000).
- 4) Las más recientes investigaciones sobre el efecto de la enseñanza explícita de la gramática, en lugar de la instrucción implícita mediante exposición a *input* (véase Ellis, 1985, 1990, 1994, 2001, 2002a; Larsen-Freeman y Long, 1991; Long, 1983, 1988, 1991; Cadierno, 1995; Doughty, 1991; Lightbrown y Spada, 1990; Norris y Ortega, 2000), demuestran que el conocimiento explícito del funcionamiento de las lenguas permite un aprendizaje más eficaz de la L2.

Parece, entonces, que la cuestión no es *gramática sí, gramática no*, sino cómo enseñarla de forma que facilite a nuestros alumnos, mediante un proceso controlado, el aprendizaje de la lengua. Como señala Kumaravadevelu (2006: 57), las preguntas que debemos hacernos son: “¿Qué tipo de instrucción formal es eficaz? ¿En qué contexto? ¿Con qué método?”. Nuestra misión como docentes es continuar investigando cómo podemos ayudar a nuestros alumnos a aprender más y mejor. Y los estudios demuestran

que con una mera exposición a *input* no se consiguen niveles de competencia elevados. El propio Widdowson lo presenta en estos términos: “(...) learners do not very readily infer knowledge of the language system from their communicative activities. The grammar, which they must obviously acquire somehow as a necessary resource for use, proves elusive” (1990: 161).

Para resumir, hacemos nuestras las palabras de Brown (1994: 349) al respecto: “for adults, the question is not so much whether to teach or not teach grammar, but rather, what are the optimal conditions for overt teaching of grammar”.

2.2. ¿CÓMO SE HA ENSEÑADO?

Pasemos ahora a hacer un repaso cronológico de los diferentes tipos de instrucción gramatical más relevantes en la historia de la didáctica de lenguas surgidas a raíz de las nuevas corrientes que han ido apareciendo durante el siglo XX. Esto nos servirá para apreciar los aspectos más positivos de cada método, así como aquellos que se han demostrado menos válidos.

2.2.1. Métodos tradicionales

El MGT comenzó a recibir duras críticas ya desde el siglo XIX por reformistas como Wilhelm Viëtor (Melero, 2000: 40), de los que más tarde surgió el *Método Directo*. La lingüística comparativa de finales del siglo XIX y principios del XX dio origen a la primera gran corriente lingüística del siglo XX, el *Estructuralismo*. Ferdinand de Saussure es considerado como el padre de la semiótica y de la lingüística estructural del siglo XX tras la publicación póstuma de *Curso de Lingüística General* en 1916, que recopilaba sus estudios sobre el signo lingüístico. En estos estudios se explica cómo los significados y significantes que constituyen los signos configuran el lenguaje, el cual tiene dos ejes: el habla, que refleja la sincronía (el fenómeno del lenguaje en un momento dado), y la lengua, que refleja su carácter diacrónico (el fenómeno del lenguaje a través del tiempo).

2.2.2. Enfoques estructuralistas

Más tarde, la aparición en 1942 de la obra de Bloomfield titulada *Language*, junto con la teoría de aprendizaje conductista de Skinner y su aplicación al campo de la enseñanza de lenguas, marcó el comienzo de la Lingüística Aplicada (Baralo, 2003: 32) y dio origen a la gramática estructural y a los enfoques *audiolingual* y *directo*. Ambos surgieron como reacción al antiguo método y daban absoluta prioridad a la lengua oral sobre la escrita.

Sin embargo, en ambos métodos, que se basan en una concepción estructuralista de la lengua, la gramática ocupa un lugar de honor (Ellis, 2002b: 14). Según la teoría conductista, una lengua extranjera se aprende a través de los mecanismos de repetición, dominio estructural y corrección inmediata de errores (Melero, 2000: 9). La lengua se considera un sistema fijo cuyas reglas hay que aprender para lograr expresarse correctamente. El alumno desempeña un papel receptivo, cuyo conocimiento se basa en la memorización a través de la repetición (Richards y Rodgers, 1986: 23).

2.2.3. Funcionalismo

En Inglaterra, durante las décadas de los 50 y 60 del siglo XX, también dominaba el estructuralismo pero teóricos como Halliday o lingüistas como Palmer y Hornby pusieron de relieve la imposibilidad de estudiar las estructuras lingüísticas fuera del contexto de uso. Propusieron un sistema de categorías basado en funciones comunicativas que se corresponden con las necesidades de comunicación en situaciones reales. Es lo que se conoce como *enfoque funcional*. A pesar de su funcionalidad, la base sigue siendo estructural ya que las categorías lingüísticas están estructuradas y van emparejadas con determinadas funciones. Esto dio, en principio, origen al llamado Método Situacional, en el que los contenidos deben ser introducidos y practicados en situación. Uno de los aspectos más destacables del funcionalismo es que, con él, nace una nueva concepción de la función del texto como la unidad básica del lenguaje en uso, en oposición a palabra u oración, y dicha función es el conjunto de opciones merced a las cuales un hablante o un escritor puede crear textos, es decir, usar el lenguaje de manera apropiada al contexto (Halliday, 1975: 168). Estas ideas se retomarán y ampliarán más adelante en el *enfoque comunicativo*.

2.2.4. *Naturalismo*

La crítica al modelo estructuralista llegó en 1959 de la mano de Chomsky al plantear que una lengua consiste en algo más que hábitos y funciones. Sin negar la importancia de la formación de nuevos hábitos lingüísticos a la hora de aprender una lengua, va más allá en sus observaciones: los niños no solo repiten lo que oyen sino que poseen la capacidad innata de crear con la lengua. Esto dio pie a la aparición del concepto de *gramática universal* para definir la capacidad innata del ser humano para aprender el lenguaje, y a los detractores de la enseñanza formal de la gramática a las para desterrarla de la clase de lenguas extranjeras, abriendo paso al llamado *enfoque natural*. Así que las ideas revolucionarias de Chomsky, que pusieron en entredicho la validez de los métodos estructurales, aun no teniendo su traducción en ningún método de enseñanza de lenguas, sí tuvieron gran influencia en la concepción de la lengua a partir de entonces. La diferencia que destacó entre *competencia* (conocimiento de la lengua) y *actuación* (el uso que el hablante hace de la lengua), sería clave para el desarrollo del concepto actual de *competencia comunicativa*.⁸

2.2.5. *Cognitivismo y constructivismo*

Las teorías innatistas hicieron que, de nuevo, la noción de *adquisición natural* imperara en el aula de LE. Pero la idea de que una instrucción explícita pudiera ayudar a los aprendientes a acelerar su proceso de adquisición había empezado a ganar atractivo (Llopis, 2009: 6). De hecho, la revolución chomskiana abre la puerta a la enseñanza explícita de la gramática centrándose en el concepto de *andamiaje*, que se basa en el aprendizaje deductivo a partir de los conocimientos previos de los aprendientes. Es el llamado *enfoque cognitivo* de Piaget y su concepto de *aprendizaje* a partir de la reestructuración cognitiva, de adentro hacia afuera, a través de los procesos de asimilación y acomodación. También tenemos que mencionar el constructivismo y la importante contribución de Vigostky, para el cual el aprendizaje se basa en la creación de significados a partir de experiencias, es decir, mediante la interacción social. Las

⁸ El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y que -a su vez- se integran en las competencias generales del individuo, que son: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender. (Véase Figura 2, página 20, y nota a pie número 21 del presente documento).

actividades de descubrimiento son las prioritarias según este enfoque ya que favorece el desarrollo de los procesos constructivos personales.

2.2.6. Enfoques comunicativos

Ahora, es el turno de la enseñanza comunicativa del lenguaje y los enfoques humanistas que aparecieron durante los años setenta del siglo XX en Estados Unidos. Estos dieron lugar a numerosos métodos de enseñanza de lenguas, entre los que destacan la Sugestopedia, el Método Silencioso, el Aprendizaje en Comunidad y la Respuesta Física Total. Todos estos métodos se agrupan bajo la denominación general de *métodos humanistas* ya que parten de las teorías de aprendizaje en las que se busca el bienestar del estudiante y se potencia su desarrollo como individuo, sin centrarse en consideraciones lingüísticas. Esta serie de “propuestas diferentes tiene de común el concepto de lengua como instrumento de comunicación (no como fin en sí misma)”. (Baralo, 2004: 32). Dentro de esta corriente humanista, también se ubica el llamado *enfoque natural* propuesto por Terrel (1977) y Krashen y Terrel (1983). En realidad, no se trata una idea nueva: Locke ya expuso en el siglo XVII la idea de aprendizaje natural mediante el uso de la lengua, recogiendo el pensamiento de Comenio y Montagne. El modelo del monitor y la Hipótesis del *Input* de Krashen tuvieron una enorme influencia en la pedagogía comunicativa (Hinkel y Fotos, 2001). Este enfoque descarta la enseñanza explícita de la gramática y la corrección de errores, y el foco se centra en conseguir fluidez oral en detrimento de la corrección gramatical y la precisión.

2.2.7. Nuevos enfoques

Después de que la gramática, como hemos visto, fuera casi desterrada de las aulas de L2/LE a favor del enfoque comunicativo *fuerte*,⁹ aparecieron nuevas propuestas que trataban de superar las limitaciones observadas en los aprendientes, que podemos resumir en dos: por una parte, los que aprendían gramática adquirían conocimientos sobre la lengua pero carecían de competencia comunicativa; por otra, los que aprendían en el aula una LE tardaban mucho tiempo en aprender a comunicarse debido al limitado

⁹ Véase nota a pie número 6.

tiempo de exposición a la lengua. Incluso los que aprendían en contexto de inmersión una L2 alcanzaban mucha fluidez pero a menudo fallaban en la precisión, o no eran capaces de superar cierto umbral de competencia, incluso de aspectos básicos de la lengua.

Ante estas nuevas evidencias, las últimas propuestas que aparecieron en el siglo XX para la enseñanza de la gramática en las que nos detendremos son: atención a la forma, reconocimiento y aumento de conciencia, interacción y enfoques basados en el discurso (Hinkel y Fotos, 2001).

2.2.7.1 Atención a la forma: Propuesto por Michael Long en 1988 (Long, 1991), se basa en la diferencia entre instrucción explícita de las formas gramaticales (*focus on forms* o atención a las formas) y el uso significativo de una forma (*focus on form*), ofreciendo una alternativa a la propuesta comunicativa, *focus on meaning* o atención al significado. De esta forma se combina la instrucción formal, necesaria para evitar fosilizaciones y aumentar la precisión, y el uso comunicativo de la lengua, fundamental para desarrollar la competencia comunicativa de los aprendientes.

2.2.7.2 Reconocimiento y aumento de conciencia (*consciousness raising*): Se trata de una aproximación cognitiva a la instrucción gramatical desarrollada por Sharwood Smith (1981) y Rutherford (1987) (en Yip, 1994: 123). Se puede lograr mediante instrucción explícita o mediante el realce de la muestra (*input enhancement*).

2.2.7.3 Interacción para el aprendizaje gramatical: A través de la interacción se potencia la producción, no solo la comprensión, por lo que a través de ella también se aumenta la exposición interactiva a la L2. La interacción y la participación en actividades que promueven la producción contribuyen a favorecer la transferencia de reglas gramaticales del conocimiento explícito al implícito, posibilitando, asimismo, a los aprendices la comprobación de hipótesis. Son muchos los que lo corroboran (véase Hatch, 1978; Long, 1996; Lantolf, 2000, Johnson, 1995, en Ellis 2005: 44).

2.2.7.4 Enfoques basados en el discurso: La ventaja de estos enfoques es que examinan el contexto en el que se utilizan las estructuras lingüísticas e investigan (a través del estudio de los corpus) lo que hacen los hablantes para expresar

un significado en diferentes escenarios. Además, los aprendientes pueden, así, percibir cómo el contexto afecta a la gramática y al significado, y cómo los hablantes varían las estructuras lingüísticas dependiendo de las características sociolingüísticas de la interacción. (Hinkel y Fotos, 2001: 8).

2.3. ¿CÓMO SE DEBE ENSEÑAR?

Llegados a este punto, parece claro nuestro auténtico debate como profesores de español como L2/LE: cómo enseñar la gramática que nuestros alumnos necesitan de la mejor manera posible. El debate sigue abierto y los esfuerzos continúan en esa línea.

2.3.1. Enfoques cognitivos

En España, la *gramática cognitiva*¹⁰ empieza a encontrar hueco en las editoriales. En el trabajo realizado por Llopis, Real y Ruiz Campillo editado por Edinumen en 2012, se explica que “la gramática cognitiva pretende ser ampliamente una gramática de la relación indisoluble entre forma y significado” (2012: 22). En el apartado elocuentemente titulado *No me digas lo que es la nieve* (p. 36), se explica que aprender a hablar una segunda lengua no implica conocer una realidad distinta sino verla desde otra perspectiva. La lengua se entiende como una percepción de la realidad sujeta a condiciones universales y a elecciones entre diversas perspectivas posibles.

En 2014, SGEL publica la obra de Alejandro Castañeda, Zeina Alhmoud, Irene Alonso, Jordi Casellas, M^a Dolores Chamorro, Lourdes Miquel y Jenaro Ortega, destinada a niveles avanzados, basada en los trabajos sobre gramática cognitiva. A partir de la Lingüística Cognitiva, la Teoría del Control Adaptativo del Pensamiento y los modelos de atención a la forma y procesamiento del *input-output*, se proponen descripciones gramaticales pedagógicas y práctica gramatical sistemática, considerada necesaria, apoyándose en ilustraciones y presentaciones animadas de conceptos gramaticales como el sistema verbal español (Castañeda, 2014).

Parece que el cognitivismo y la aceptación de la enseñanza explícita de la gramática va ganando terreno en la didáctica de español como L2/LE. Como señala Baralo (2004: 3),

¹⁰ Véase la obra de Cifuentes Honrubia (1996) donde se presentan los fundamentos críticos de la corriente lingüística que ha dado origen a la llamada *Gramática o Lingüística cognitiva*.

(...) el cognitivismo concibe la adquisición de la lengua (LM y LE) como un proceso de aprendizaje basado en la percepción, la memoria, el procesamiento de la información y los mecanismos de resolución de problemas, es decir, basado en las mismas habilidades en las que se basa la construcción de cualquier otro conocimiento o habilidad.

Y se rescatan aspectos desechados en el pasado por obsoletos, como el estructuralismo¹¹. En la línea de Moreno y Baralo, se acepta la complementariedad de alternativas metodológicas para el estudio del uso del lenguaje y la necesaria interrelación entre texto y contexto (Cifuentes, 1996: 14-15).

2.3.2. Otros enfoques: *Grammaring*

Grammaring es un término acuñado por Larsen-Freeman que se define como “a dynamic process in which forms have meanings and uses in a rational, discursive, flexible, interconnected and open system” (2003: 142). La gramática es algo que hacemos más que algo que conocemos. Concibe *grammaring* como la capacidad de utilizar correctamente las estructuras gramaticales de manera precisa, significativa y apropiada.¹² Para ello, utiliza, entre otras técnicas, el método de combinación de oraciones.¹³ Se trata de un proceso en el que se combinan dos oraciones simples para combinar una compleja de forma que se obtengan diversas opciones, todas gramaticalmente correctas pero solo algunas adecuadas a determinados contextos o intenciones.

Las reflexiones de Larsen-Freeman (2014a) a la hora de abordar la enseñanza de la gramática se resumen en el siguiente marco tridimensional, que muestra las facetas que posee una lengua. Para esta autora, el *grammaring* consiste en usar la faceta de la forma-estructura como elemento articulador del aprendizaje de las tres, convirtiendo así la enseñanza de la gramática en la *quinta destreza* y no sólo en un campo de conocimiento (2003: 141-145):

¹¹ Según la *gramática cognitiva*, “asumimos una metodología estructuralista (ya que cualquier lingüística que se precie debe ser obligadamente estructural, pues no son sino estructuras de funcionamiento lo que se pretende estudiar) pero entendida en un sentido amplio e integral”. (Cifuentes, 1996: 13).

¹² Traducido por Ochoa (2011) como *gramaticando*.

¹³ Véase el trabajo recopilatorio de Brant (1989) sobre la técnica de combinación de oraciones.

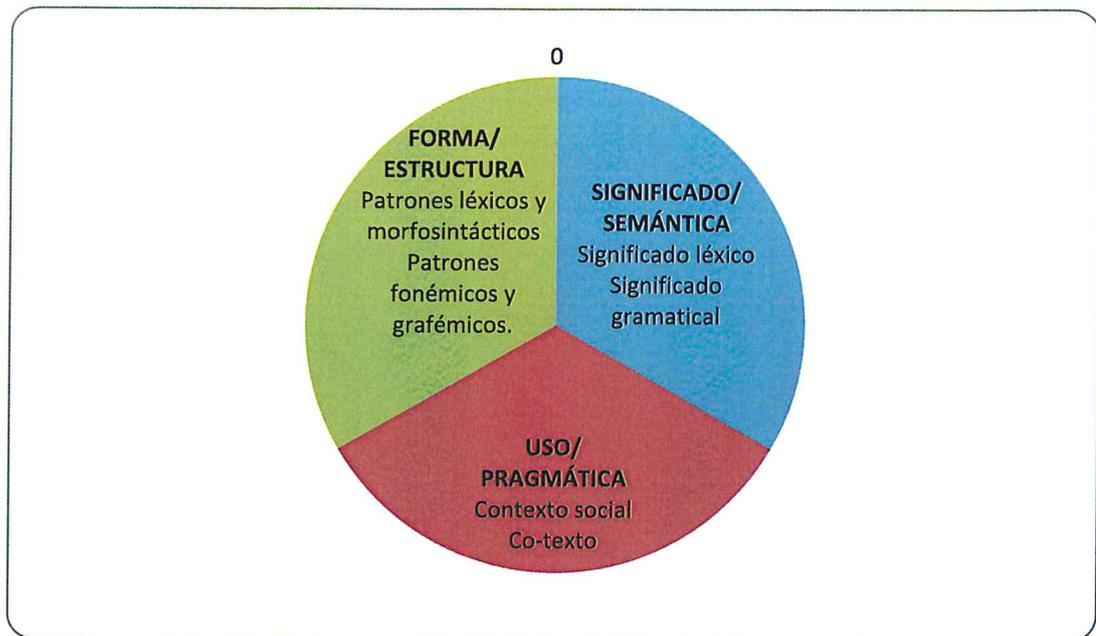


Figura 1: Marco tridimensional de la gramática.
[Adaptado de Larsen-Freeman (2014a: 258)].

Mediante la enseñanza de las tres dimensiones propuestas por Larsen-Freeman, los alumnos aprenden a distinguir la forma, el uso y el significado de las estructuras gramaticales que utilicen, adecuando su discurso al contexto y a las intenciones. Por ello, consideramos que hay que tener estos tres aspectos en cuenta y adaptarlos a las necesidades de aprendizaje de nuestros estudiantes.

No se pueden explicar todos los aspectos del uso de determinada forma en una sola sesión, es necesario hacer un enfoque progresivo de contenidos. El aprendizaje no es lineal sino que debe ir reforzándose (aprendizaje en espiral) y tiene que ser significativo de algún modo. Las técnicas y actividades propuestas por el profesor a través de las explicaciones gramaticales pedagógicas enfocadas desde la metodología que mejor llegue a los estudiantes, dependerá de numerosos factores. Nuestra misión es despertar (o mantener) en ellos la curiosidad por aprender y dar respuesta a las preguntas que nos planteen con rigurosidad, sin inducirles al error. Para ello, deberemos adaptar nuestra metodología de manera que podamos ofrecer respuestas acordes a todo tipo de necesidades y características de nuestros estudiantes, pero siempre de forma clara, coherente, significativa y precisa.

En resumen, nuestro papel como profesores de lengua extranjera en el proceso de aprendizaje es, en palabras de Larsen-Freeman (2003: 20):

What works well in natural environments is what should be adhered to in the language classroom. The assumption is that it is our job to recreate in our classrooms the natural conditions of acquisition present in the external environment (...) instead, what we want to do as a language teacher (...) is to improve upon natural acquisition, not emulate it(...) [and to] accelerate natural learning.

*La enseñanza de la gramática va más allá de unas simples normas.
Es un medio de representar estructuras basadas en la experiencia
puesto que facilita la representación mental de algún aspecto de la realidad
para así conseguir darle sentido.*

M.A.K. Halliday (1987: 101)

3. EL MÉTODO DE LOS RELOJES

Una vez examinados los principales argumentos a favor de la necesidad de la enseñanza explícita de la gramática y vistos de forma somera los distintos métodos para enseñar gramática en el aula de LE/L2, vamos, a continuación, a analizar el Método de los Relojes (MR) como propuesta novedosa para desarrollar la subcompetencia gramatical que consideramos necesaria para lograr una buena competencia comunicativa. Pero, antes, debemos definir lo que entendemos por *método* y *enfoque*.

Según Richards y Rodgers (1996), el *enfoque* permite establecer la base teórica en la que se fundamenta el método. Tradicionalmente, los diferentes enfoques han tendido a plasmarse en diversos métodos pero, en la actualidad, se apela más a una actividad docente basada en la elección de determinados principios lingüísticos, psicológicos y didácticos acordes a las condiciones concretas de cada momento.¹⁴

El término *método* procede del latín *methōdus*, y este del griego *μέθοδος*, compuesto por dos palabras: *μετα*, que significa “más allá” y *οδος* “camino”, lo que se podría traducir como “camino para llegar más allá”. El *Diccionario de términos clave de ELE* lo define como un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos.¹⁵

¹⁴ En *Diccionario de términos clave de ELE*. Extraído el 18 de junio de 2015 de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque.htm

¹⁵ En *Diccionario de términos clave de ELE*. Extraído el 18 de junio de 2015 de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm

Para saber cómo funciona este método, que puede recibir varios enfoques, nos fijaremos, en primer lugar, en la concepción sobre la naturaleza de la lengua, del aprendizaje y de la enseñanza en las que se basa a través del análisis de sus características principales. Más tarde, describiremos el funcionamiento en el aula a partir de la observación de la clase. Y, por último, analizaremos la visión de los discentes con respecto al mencionado método.

3.1. ¿CÓMO Y POR QUÉ SURGE?

La realidad docente hace que tengamos que enseñar español a estudiantes procedentes de diversas culturas y lenguas. Este marasmo lingüístico y cultural tiene que ser tenido en cuenta a la hora de concebir una opción metodológica. Debemos centrarnos en la geometría esencial del código lingüístico que queremos transferir, en los aspectos más tangibles de la L2. Y ¿qué es lo más transferible y tangible? La gramática.

Por lo tanto, la gramática debe ser el punto de partida, entendida como instrumento, no como un fin. Esto es lo que propone Larsen-Freeman con el *grammaring*,¹⁶ entendido como vehículo que permite hacer una presentación congruente de todo el fenómeno lingüístico, articulado de forma comprensible.

3.2. ¿EN QUÉ SE BASA?

La metáfora más utilizada para referirse a la lengua es la de *vehículo*.¹⁷ Sirviéndonos de esta analogía, se concibe la lengua como un vehículo de la comunicación humana que, como cualquier otro, va reflejando los cambios políticos, económicos, sociales y tecnológicos del lugar por el que circula. A este lugar podríamos

¹⁶ Larsen-Freeman (2003:148) define *grammaring* como “the ability to use grammar structures accurately, meaningfully and appropriately”. Véase sección 2.3.2., páginas 14-15 del presente documento.

¹⁷ Son numerosas las referencias que podemos encontrar para la metáfora lengua como vehículo. Ya Platón y Aristóteles se interesaron por el lenguaje como vehículo del pensamiento (Brunschwig y Lloyd, 2000: 402). Una de las famosas citas del científico británico Humbry Davy ((1778–1829) es “Language is not only the vehicle of thought, it is a great and efficient instrument in thinking” (extraído el 18 de junio de 2015, de: <http://www.edquest.ca/component/content/article/235>). En abril de 1853 aparece en la revista *The Knickerbocker* un artículo escrito por Felix titulado *Language as a vehicle of thought* (extraído el 18 de junio de 2015, de http://www.amazon.com/dp/B00N39NS7C/ref=rd_r_kindle_ext_tmb#reader_B00N39NS7C). En la actualidad, instituciones como la Unesco y gobiernos como el de Australia consideran el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial (ver <http://www.unesco.org/culture/ich/?pg=00053> y <http://arts.gov.au/indigenous-languages-support-fs>). En España, el Ministerio de Educación ha editado obras como *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar* (Fernández Santas, C., Appel G., et al., 2002), o *Las lenguas extranjeras como vehículo de comunicación intercultural* (Heffernan y Dräxler, 2009). Aparece hasta en titulares de prensa: “El Rey afirma que «la lengua española es un vehículo privilegiado de entendimientos»” (en *ABC Cultura*, 11 Octubre 2005. Extraído el 19 de junio d3 2015, de: http://www.abc.es/hemeroteca/historico-11-10-2005/abc/Cultura/el-rey-afirma-que-la-lengua-esp%C3%B1ola-es-un-vehiculo-privilegiado-de-entendimiento_611480235400.html)

denominarlo *ruta* y simboliza la cultura que todo idioma contiene, y el destino del viaje es el *acto de habla*¹⁸ que el usuario del vehículo, el hablante, desea realizar.

En este sentido, el MR sirve de mapa de carreteras para que el usuario llegue al destino deseado, teniendo la oportunidad de escoger, entre diversos caminos, el más adecuado a sus necesidades y objetivos en ese momento y situación. No pretende que los alumnos aprendan sobre la lengua sino que sean capaces de usarla y guiarla a su antojo, que lleven el vehículo hacia el destino escogido cogiendo atajos o dando rodeos sin preocuparse de cómo funciona el motor. La teoría que subyace bajo esta concepción de la lengua es la iniciada por Saussure cuando distinguió entre *langue* y *parole*,¹⁹ y más tarde Chomsky y su diferenciación entre *competence* y *performance*.²⁰

Halliday, en su libro *El lenguaje como semiótica social*, plantea una nueva perspectiva para el estudio del lenguaje que integre el componente sociocultural como clave en su comprensión. En su concepto de función (*textual, ideacional e interpersonal*), muestra la relación de dependencia que existe entre la *forma*, el *uso* y la *función*. Más tarde, Canale y Swain (1980) definieron la *competencia comunicativa* incluyendo tanto el conocimiento (competencia gramatical) como la habilidad para utilizar ese conocimiento cuando se participa en una comunicación real, en la que también intervienen las competencias sociolingüística y estratégica (Ver Figura 1).



Figura 1: El modelo de Canale y Swain (en Cenoz, 2004)

¹⁸ *Acto de habla* se define como “la unidad básica de la comunicación lingüística, propia del ámbito de la pragmática, con la que se realiza una acción”. (Consultado el 15 de agosto de 2015, en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/actodehabla.htm). Según la teoría de los actos de habla de Austin publicados en su conocida obra póstuma *How to do things with words* (1962: 94-119), cada mensaje consta de tres fuerzas: *locutiva, ilocutiva* y *perlocutiva*.

¹⁹ Conceptos definidos por Saussure en los capítulos III y IV de la introducción al libro *Curso de Lingüística General* (1945: 36-44).

²⁰ “(...) *competence* (the speaker-hearer’s knowledge of his language) and *performance* (the actual use of language in concrete situations)” (Chomsky, 1965: 4. Cursivas en el original).

Este modelo se acerca al concepto de competencia comunicativa recogido en *el Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) que, junto a las competencias generales, contempla la competencia lingüística (que incluye léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica), sociolingüística (registro, normas de cortesía, dialectos y acentos, expresiones hechas, marcadores) y pragmática (discursiva y funcional).²¹



Figura 2: Las competencias del usuario según el MCER
(Extraído de García Santa Cecilia, 2008)

Por todo ello, podemos resumir que el concepto de lengua es el de un sistema complejo, cambiante pero sistemático que une el pensamiento con la realidad desde una determinada perspectiva.

Teniendo lo anterior en consideración, ¿cómo podemos enseñar español a un extranjero? Tiene la posibilidad de aprender de forma natural si vive en un país donde se habla español: poco a poco, irá captando signos acústicos que podrá unir a significados y contextos. Al principio, la mayoría de las veces, la interpretación del significado se logrará con la ayuda del contexto; a medida vaya recibiendo *input* de

²¹ Para una presentación completa del concepto de *competencia comunicativa* y de sus subcompetencias, véase el capítulo 5 del *Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* (2002).

calidad adecuada y cantidad suficiente, se supone que conseguirá producir los signos acústicos necesarios para transmitir el mensaje deseado según el contexto.

Pero nuestro trabajo como docentes es facilitar y acelerar ese proceso. Para ello, hay que ayudar al alumno a realizar la conexión existente entre forma, significado y uso, es decir, los tres componentes de los que consta la tridimensionalidad de la lengua para Larsen-Freeman (2014a: 258). El fin último es ayudar a desarrollar la competencia comunicativa en nuestros alumnos de forma que sean capaces de conocer y usar las formas utilizadas en nuestra lengua para transmitir significado o realizar una función en un contexto determinado. Para lograrlo, deben también experimentar las aplicaciones que tiene y acercarnos al concepto de *lengua* como algo vivo, no encorsetado en reglas. Los sentidos pueden variar dependiendo del contexto. Como afirman Nisbet y Schuksmith (1994: 83-84), citando los trabajos de Meichenbaum y Goodman (1971), en Moreno (1999: 196):

Una secuencia de entrenamiento similar se verifica al aprender una nueva habilidad motora, como la de conducir un coche. Al principio el conductor recorre mentalmente una lista de puntos de comprobación, a veces pronunciándola en voz alta, que incluye repetición verbal, autodirección y a veces, autorreforzamiento apropiado... Sólo mediante la repetición se automatiza la secuencia y se eliminan las cogniciones.

La manera en la que la gramática es enseñada en el MR tiene en cuenta todo esto: por una parte, la lengua es un sistema manejado por los usuarios con unas determinadas intenciones; existen estructuras que exigen un comportamiento gramatical determinado y fijo, mientras que hay otras cuyo comportamiento depende de la intención del hablante; en estas, además, el contexto y la situación nos indicará la conveniencia de una u otra. Estas son las rutas que propone el MR, que se muestran prestando atención a la reflexión sobre lo pragmático y lo sociocultural, como veremos más adelante.

Para ello, el MR adopta una perspectiva ecléctica. Pero, como indica Widdowson (1984: 89), “Eclecticism does not mean a random pot pourri of techniques, or the simple pursuit of expediency. It means principled choice. It involves a commitment to theory”. Siguiendo a Concha Moreno (2015) y su definición de eclecticismo, podemos considerar el MR como ecléctico básicamente por dos razones:

- 1) no renuncia a aportaciones de métodos anteriores (estructuralismo, generacionismo, funcionalismo, cognitivismo, enfoque comunicativo), y

- 2) es humanístico, porque atiende a las necesidades de distintos tipos de alumnado, incluye instrucción gramatical explícita y una tipología de actividades y ejercicios que se pueden considerar pre-comunicativos, pero necesarios para fijar estructuras y para consolidar la precisión.

3.3. CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES

3.3.1. Terminología

Lo primero que llama la atención del MR es el metalenguaje que utiliza, procurando ser lo más transparente posible. Uno de los primeros problemas de la gramática es, como señala Javier de Santiago (2008a: 104), que

(...) en la mayoría de las gramáticas de E/LE y en buena parte de los manuales de enseñanza de E/LE, nos topamos con el empleo de una terminología que presupone conocimientos de gramática teórica en los aprendices de la lengua, presuposición que, en gran parte de los casos, no se corresponde con la realidad y que conlleva un considerable grado de confusión en los estudiantes a la hora de enfrentarse a las explicaciones que encuentran en dichos manuales y gramáticas. (...) Aún hoy, aparecen gramáticas y manuales para extranjeros en las que se reservan apartados para la explicación de las oraciones subordinadas adverbiales o circunstanciales, subordinadas sustantivas y subordinadas de relativo.

La nomenclatura de los tiempos verbales es una de las cuestiones gramaticales con mayor polisemia. Para evitarlo, en el MR, siempre se utiliza la forma conjugada del verbo *Amar*. Es decir, *Amo* corresponde al presente del indicativo, *Amaba* al pretérito imperfecto del indicativo, etc. Además, utiliza todo un sistema de símbolos para representar asuntos como el orden de las palabras, el significado de las partículas, etc. Como se verá con más detalle a lo largo de las páginas que siguen, tampoco se habla aquí de proposiciones subordinadas sustantivas, ni de perífrasis de infinitivo... simplemente se habla de V1 y V2 y de comportamientos (fijos u optativos) en la relación V1-V2 según la partícula que los una.

3.3.2. Herramientas tecnológicas

Por otra parte, están lo que podríamos denominar *las herramientas tecnológicas* del método, que van a contribuir, al igual que la transparencia terminológica, a describir de forma didáctica y simplificada el funcionamiento de la gramática española. Aquí vamos a detenernos a hablar de los cimientos del método: los cuatro tipos básicos de verbos, la relación entre V1 y V2 vista a través de las partículas y los diferentes comportamientos que, a partir de dichas estructuras, se pueden observar en español con respecto al V2.

3.3.2.1. Los cuatro tipos básicos de verbos

La ventaja de esta clasificación, que abarca la práctica totalidad de los verbos de la lengua española, es doble. Por una parte, porque realiza una descripción extremadamente simplificada de los diferentes tipos de verbos; por otra, porque cada tipo tiene un sistema de pronombres totalmente diferente y ofrece otra perspectiva didáctica (Pérez Saiz, 2014: 42-56).

Los verbos de tipo 1 (verbos pronominales) siempre presentan dificultades de aprendizaje al estudiante de E/LE. No son muchos (apenas unas decenas), pero sí frecuentes y necesarios. Semánticamente, expresan “opinión personal”, “preferencias” y “emociones”. Gramaticalmente, ofrecen un comportamiento único: no se conjugan con terminaciones verbales sino con sus pronombres iniciales de persona: (*A mí*) *me gusta*, (*a ti*) *te gusta*, (*a él*) *le gusta*... El uso de los pronombres cortos (complemento indirecto) es obligatorio, mientras que el de los pronombres largos (complemento indirecto reiterado), marcado entre paréntesis, es opcional, aunque didácticamente se prefiere siempre utilizar para que el estudiante pueda darse cuenta de que está ante uno de estos verbos de tipo 1.

Se diferencian claramente de los reflexivos, que se conjugan con terminaciones, en que en los verbos *A mí me* siempre existe la opción de usar sus pronombres largos, pero con los verbos reflexivos esto no es nunca posible.

Los verbos de tipo 2 (verbos copulativos) son dos: *ser* y *estar*. Su función básica es expresar una equivalencia y pueden introducir adjetivos o presentar como adjetivos a los nombres. Su única posible referencia pronominal es *lo*, que se ubica siempre antes del verbo (lo contrario de lo que pasa con los adjetivos a los que sustituye). Por

ejemplo: *Estoy contenta* → *Lo estoy*. Nunca llevan preposiciones y se conjugan normalmente.

Los verbos de tipo 3 (verbos transitivos) se caracterizan por ofrecer sistemáticamente al menos uno de estos complementos: objeto / a + persona. El sistema de pronombres de complemento es:

| | | |
|--------------------|---|-----------------------|
| Objeto | → | Lo/la/los/las |
| A + persona | → | Le/les Se* |

*Versión obligatoria si *le* se combina con *lo/la/los/las*: *Yo robo el dinero a los chicos: Se lo robo.*

Ejemplos: *Ellos ven a Juan* → *Ellos le ven.*
Ellos ven la tele → *Ellos la ven.*

Estos verbos son muy numerosos e importantes y, aunque al principio se presentan así (por simplificación pedagógica), en realidad, se pueden distinguir tres subtipos distintos de verbos tipo 3, en los que no vamos a entrar por una cuestión de espacio.

1. Los verbos de tipo 4 (intransitivos) van siempre seguidos de preposición. Lo importante es aprender estos verbos con su preposición, ya sea permanente, como en *pensar en*, *trabajar para*, *estar enamorado de*, etc., (dando lugar a lo que, en la gramática tradicional, se denomina suplemento), o no permanente, es decir, que funcionan con varias preposiciones de forma alternativa o simultánea sin perder su significado básico original (dando lugar a un complemento circunstancial), como *pelear con/contra*, *ir a/por*, *venir de/por/con*, *divertirse con/en*, etc.

Los pronombres de complemento de persona correspondientes son: *mí*, *ti*, *él/ella/usted/sí/ello**/*eso*, *nosotros/as*, *vosotros/as*, *ellos/as*, *ustedes*.

De acuerdo con todo lo anterior, la situación final, una vez que se han visto los cuatro tipos básicos de verbos, se puede sintetizar como sigue:

| | VERBOS | PRONOMBRES |
|-----------|--|--|
| De tipo 1 | <i>A MÍ ME</i> | Ø Alternativos: <i>este/ese/aquel...</i> |
| De tipo 2 | SER – ESTAR | <i>LO</i> |
| De tipo 3 | V+  | <i>LO/LA/ LOS/LAS</i> |
| | | <i>LE, LES</i> |
| De tipo 4 | V+ PREPOSICIÓN (excepto a + persona) | <i>MÍ/TÍ/ELLO/ELLA/ELLOS/ELLAS</i> <i>NOSOTROS(AS)/VOSOTROS(AS)</i> |

3.3.2.2. Las cinco versiones (el indicativo)

Un mismo mensaje puede ser propuesto desde cinco puntos de vista o *versiones*:

1: La versión 1: (presente) se representa con la forma *Amo*. Expresa “acción presente o habitual que se plantea como real” (*Estoy en la playa*) y, normalmente, se suele utilizar para describir acciones que se realizan con regularidad (*Siempre voy a la playa en verano*). Las palabras clave que acompañan esta versión son: *hoy, ahora, normalmente, todos los días, cada año, en todo momento, etc.* (Pérez Saiz, 2014: 63).

2: La versión 2: (pasado): su máximo representante es el tiempo *Amé* pero puede venir expresada a través de cuatro tiempos verbales en total: *Amé* (pretérito indefinido o pasado simple), *Amaba* (pretérito imperfecto o copretérito), *He amado* (pretérito perfecto, compuesto o antepresente) y *Había amado* (pretérito pluscuamperfecto o antecopretérito). Las palabras clave que acompañan a esta versión son: *ayer, la semana pasada, el mes/año pasado, etc. (Ayer fui a la playa).*

3: La versión 3: (futuro) comprende dos tiempos verbales: *Amaré* (futuro simple), que indica “acción futura probable” (*Mañana iré a la playa*) y *Habré amado* (futuro perfecto), que expresa “acción futura probable y explícitamente anterior a otra en *Amaré*” (*Mañana ya habré ido a la playa*). Las palabras-clave que lo acompañan son: *mañana, la próxima semana, el próximo mes/año...* Esta versión es el *futuro probable* en el MR.

4: La versión 4: (condicional simple) *Amaría* expresa “acción futura que se plantea solo como una hipótesis posible”: *Me gustaría ir luego a la playa*. Aunque se sitúa en el futuro (de hecho, comparte las mismas palabras-clave que la versión 3:, es decir, *mañana, la próxima semana, etc.*), se diferencia de este en que la versión 4: expresa un “futuro hipotético” o “futuro posible”.

5: La versión 5: (condicional compuesto) *Habría amado* expresa “acción pasada que se plantea como una hipótesis imposible”. Se usa para indicar un pasado que solo existe en nuestra imaginación, es decir, el “pasado que no pasó” o “pasado imposible”. Se habla de pasado porque la perspectiva temporal y las palabras-clave que lo acompañan son las mismas que en la versión 2: (*ayer, la semana pasada, etc.*), pero se trata de un “pasado irreal”: *Yo habría ido ayer a la playa (pero no fui)*.

TIEMPOS VERBALES: LAS 5 VERSIONES

| VERSIÓN | FORMA VERBAL | NOMENCLATURA TRADICIONAL |
|-----------------------------------|---------------------|--|
| 1: (hoy) | <i>Amo</i> | Presente (simple) |
| | <i>Amé</i> | Pretérito indefinido |
| 2: (ayer) | <i>Amaba</i> | Pretérito imperfecto o copretérito |
| | <i>He amado</i> | Pretérito perfecto (compuesto) o antepresente |
| | <i>Habría amado</i> | pretérito pluscuamperfecto o antecopretérito |
| 3: (mañana) “Futuro probable” | <i>Amaré</i> | Futuro simple |
| | <i>Habré amado</i> | Futuro perfecto (compuesto) o antefuturo |
| 4: (mañana) “Futuro posible” | <i>Amaría</i> | Condicional simple o pospretérito |
| 5: (ayer) “Pasado que no pasó” | <i>Habría amado</i> | Condicional o potencial compuesto, condicional perfecto o antepospretérito |

Estas cinco versiones de los tiempos normales (dos pasados, dos futuros y un presente), que comprenden nueve tiempos verbales (un presente, cuatro pasados, dos futuros y dos condicionales), son los canales expresivos sistemáticos de la temporalidad en español. Un mensaje puede considerarse desde estas cinco versiones. La mejor forma

de comprender cómo funciona cada versión, con sus tiempos verbales específicos, es proponiendo ejemplos con frases²² con dos verbos:

1: *Hoy yo como a las dos pero tú ya has comido a la una.* “Presente”. En esta frase, observamos cómo interactúan los tiempos *Amo* y *He amado* ofreciendo, en su contraste, el valor que aporta cada uno de ellos: en el caso de *He amado*, se ve claramente que sirve para expresar “acción anterior a la acción de *Amo*”.

2: *Ayer yo comí a las dos pero tú ya habías comido a la una.* “Pasado”. Aquí apreciamos la interacción entre los dos pasados situados en el ayer: de nuevo se ve que *Había amado* sitúa la acción en un “momento anterior a *Amé*”.

3: *Mañana yo comeré a las dos pero tú ya habrás comido a la una.* “Futuro probable”. Existen dos formas sinónimas para *Amaré*: un futuro fácil (verbo ir en *Amo* + preposición *a* + forma *Amar* del verbo que queremos conjugar en versión 3;: *Mañana yo voy a comer*) y un futuro difícil (*Mañana yo comeré*). Su dificultad radica en las irregularidades de verbos muy comunes (como *tener, poner, venir, poder, valer, haber, caber, saber, querer, hacer y decir*). En la interacción entre las dos formas de futuro (*Amaré/Habré amado*), de nuevo observamos que, aun situándose ambas acciones en el futuro, *Habré amado* indica una “acción anterior a la expresada con *Amaré*”.

4: *Mañana yo comería a las dos pero tú ya habrías comido a la una.* “Futuro posible”. Sirve para expresar una “hipótesis posible”. También en este ejemplo se advierte que, dentro de la perspectiva de un “futuro probable”, la acción de *Habría amado* se ubica en un “momento explícitamente anterior a la acción expresada con *Amaría*”.

5: *Ayer yo habría comido a las dos pero tú ya habrías comido a la una.* “Pasado imposible”. *El pasado que no pasó en un ayer que no existió*. Sirve para expresar una “acción pasada que se plantea como una hipótesis imposible”, “un hecho irrealizable”. En este caso, no hay oposición, estamos ubicados en un 2: irreal.

²² Utilizamos *frase* como sinónimo de *oración*, si bien este término se utiliza también para denominar otras unidades lingüísticas, como lo define el *Diccionario de términos clave de ELE* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/oracion.htm)

3.3.2.3. R2: Las horas, las partículas y los *superverbos*

En cualquier caso, el aspecto fundamental del MR se encuentra en el R2. La estructura o secuencia más idiosincrática de la lengua española es la interacción que se produce entre dos verbos, V1 y V2. Aquí comienza la fase que correspondería a un nivel B1 según el MCER. Esta relación V1-V2 (o las concordancias temporales) es un aspecto gramatical a menudo complicado para un estudiante de E/LE. El R2 es el mapa de carreteras que guía al usuario del vehículo (la lengua) para que este pueda llegar a su destino (significado, acto de habla, función) por la ruta seleccionada de forma intencionada, sin posibilidad de pérdidas. Como indica Concha Moreno (1999: 196):

... uno de nuestros objetivos es ir transmitiendo de manera gradual y rentable las reglas que resulten **MÁS ÚTILES Y ADECUADAS AL NIVEL Y A LOS OBJETIVOS DE NUESTROS ALUMNOS**²³ (...). Aquí ya tenemos uno de los principios motores de nuestro plan teórico: las reglas son necesarias, como lo son las instrucciones de uso de cualquier aparato -la nueva lengua es un instrumento con el cual el aprendiente va a tener que hacer cosas, casi las mismas que en su idioma materno, pero de otra manera. Volviendo al aparato, sí, tenemos que conocer el mecanismo de uso, pero la única forma de saber si hemos entendido, es ponernos a usarlo.

Nuestro objetivo, por tanto, es mostrar cómo se pueden *hacer cosas*²⁴ con las palabras de la nueva lengua y cómo se pueden practicar. Y existen reglas y estructuras en la gramática. Observando la secuencia V1+V2, vemos que el V1 siempre va en normal (indicativo) y sirve de referente constante del tiempo, pero el V2 puede ofrecer cinco posibles resultados (a veces modos, a veces formas verbales no personales):

- 1) Tiempo normal: *Trabajo porque **necesito** dinero.*
- 2) Subjuntivo: *Trabajo para que María **tenga** dinero.*
- 3) *Amar* (Infinitivo): *Trabajo para **ganar** dinero.*
- 4) *Amando* (Gerundio): *Estoy **trabajando** (V1: *estoy*; V2: *trabajando*).*
- 5) *Amado* (Participio): *Estoy **deprimido** (V1: *estoy*; V2: *deprimido*).*

Esta plantilla genérica, aplicada a casos concretos, se traduce en una serie de comportamientos. Estos se caracterizan por ser, por una parte, un conjunto concreto,

²³ Mayúsculas en el original.

²⁴ Siguiendo la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y el concepto de *grammaring* de Larsen-Freeman (2003).

regular y recurrente de posibles resultados para el V2 en un contexto determinado y, por otra, un criterio asociado a dicho conjunto de posibles resultados que nos permite gestionarlos. Veamos cómo funciona en la práctica poniendo como ejemplo el funcionamiento a través de las partículas *Para* (subordinadas adverbiales finales), *Cuando* (temporales), *Si* (condicionales) y *Aunque* (concesivas).

3.3.2.3.1. Las partículas

Partícula *Para*:

Yo trabajo para poder vivir / Yo trabajo para que tú puedas vivir. Si queremos expresar “finalidad”, podemos utilizar la partícula *Para*, la cual ofrece dos comportamientos: *Para + infinitivo*, si el sujeto de la proposición principal y el de la subordinada es el mismo, o *Para que + subjuntivo* si es diferente sujeto. En cualquier gramática de E/LE podemos encontrar reglas que rigen este comportamiento de las subordinadas finales con *Para*:²⁵

| | |
|------------------------------|---|
| <i>Para + infinitivo</i> | cuando los dos verbos tienen el mismo sujeto . |
| <i>Para que + subjuntivo</i> | cuando los verbos tienen sujetos diferentes . |

Por lo tanto, podemos definir *comportamiento* como el conjunto de posibles resultados que se dan en un contexto concreto (*Para + infinitivo* o *Para que + subjuntivo*), más el criterio (mismo sujeto, diferente sujeto) que hay que aplicar para gestionarlos.

En este momento es cuando la necesidad comunicativa exige que abordemos la explicación sobre la forma y la introducción al uso del subjuntivo.²⁶ A diferencia de muchas gramáticas pedagógicas tradicionales, con el MR, el subjuntivo no se presenta asociado a un único valor semántico: dependiendo de la estructura, puede expresar “futuro”, “posibilidad”, “duda”, “desinformación”, “deseo”, “indiferencia” o, simplemente, no expresa nada si es la única opción posible, por lo que hay que partir de la estructura para identificar su valor.

²⁵ No indicamos referencia bibliográfica de los ejemplos utilizados puesto que son de uso común en los manuales de E/LE y no podríamos asignarlas a un único autor.

²⁶ Aunque compartimos la opinión de Concha Moreno sobre la introducción del subjuntivo en niveles iniciales en expresiones habituales como *que lo pases bien*, *que te mejores*, etc. (Moreno, 1998: 120).

Aplicando este comportamiento a todas las versiones, encontramos la siguiente situación:

- 1: *Trabajo para poder vivir / Trabajo para que tú **puedas** vivir*
- 2: *Trabajé para poder vivir / Trabajé para que tú **pudieras** vivir.*
- 3: *Trabajaré para poder vivir / Trabajaré para que tú **puedas** vivir.*
- 4: *Trabajaría para poder vivir / Trabajaría para que tú **pudieras** vivir.*
- 5: *Habría trabajado para vivir / Habría trabajado para que tú **hubieras podido** vivir.*

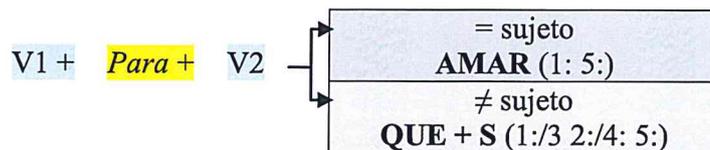
Así, apreciamos cómo se enseñan, según el MR, los tiempos de subjuntivo. Vemos que la forma de este tiempo verbal no presenta dificultades específicas y su uso es muy frecuente, por lo que en el MR se introduce al final del nivel inicial (A2).

| VERSIÓN | S (SUBJUNTIVO) |
|---------|----------------------|
| 1:/3: | <i>Ame</i> |
| 2:/4 | <i>Amara</i> |
| 5: | <i>Hubiera amado</i> |

Una vez presentados los tres tiempos verbales del subjuntivo, el MR explica cómo se forman dichos tiempos. La versión 1:/3: *Ame* (presente de subjuntivo), se forma a partir de la forma *Amo* (con las terminaciones *-e, -es, -e, emos, -éis, -en* para los verbos en *-ar*; y *-a, -as, -a, amos, -áis, -an*, para los verbos en *-er* e *-ir*). La versión 2:/4: *Amara* (imperfecto de subjuntivo), se forma a partir de la forma *Amaron* cambiando la *-o* de la forma *Amaron* por una *-a* para obtener la forma *Amaran*, (*ellos*), y deducir el resto de formas teniendo en cuenta sus terminaciones en *-ar, -er* o *-ir*. La versión 5: corresponde al pretérito pluscuamperfecto, o forma *Hubiese amado*, necesaria para combinar versiones y cuya forma no presenta grandes problemas.²⁷ La forma *Haya amado* se presenta más tarde, cuando aparezca la necesidad. De momento, esto es lo necesario para combinar versiones según los comportamientos del sistema en el que se opera.

Volviendo de nuevo a la estructura correspondiente a la partícula *Para*, podemos resumirla de la siguiente manera:

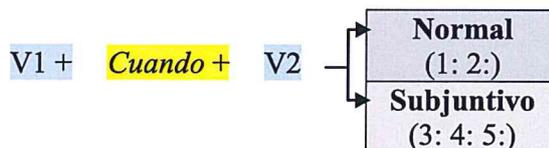
²⁷ Consúltense las tablas en Pérez Saiz 2014: 78-80.



Partícula Cuando

Para expresar “tiempo”, podemos usar la partícula (nexo subordinante) *Cuando* (para introducir una subordinada adverbial temporal): *Yo te beso cuando puedo*.

Esta estructura concreta articulada a partir de esta partícula presenta un comportamiento determinado: traducido al MR, expresamos esta secuencia de la siguiente manera:



Ejemplos:

- 1: *Yo te beso cuando puedo.*
- 2: *Yo te besé cuando pude.*
- 3: *Yo te besaré cuando pueda.*
- 4: *Yo te besaría cuando pudiera.*
- 5: *Yo te habría besado cuando hubiera podido.*

Podemos encontrar explicaciones en cualquier gramática de E/LE a partir de la estructura. Por ejemplo, en el foro de dudas del Centro Virtual Cervantes,²⁸ encontramos la siguiente argumentación:

Cuando llegué a casa, (llamé a mi amiga). Cuando llego a casa, (llamo a mi amiga). Cuando llegue a casa, (llamaré a mi amiga). Cuando llegues a casa, (llámame). Si el verbo de la oración principal va en pasado o en presente (llamé/llamo), el verbo de la subordinada adverbial temporal va en indicativo (llegué/llego). Si el verbo de la oración principal va en futuro simple o imperativo (llamaré/llámame), el verbo de la subordinada adverbial temporal va en subjuntivo (llegue/llegues). En este tipo de oraciones, 'cuando' no es marcador temporal, sino nexo que introduce la subordinada adverbial temporal.

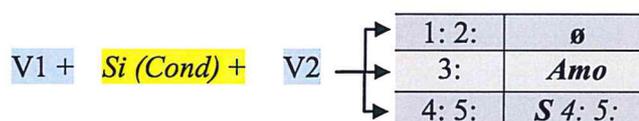
²⁸ Extraído el 19 de junio de 2015, de: http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=45306

La explicación que ofrece el MR es que las versiones 1: y 2: presentan el mensaje como algo real y exigen un V2 en un tiempo normal siempre. Sin embargo, el resto de las versiones lo presentan como algo hipotético y, por eso, exige un V2 en subjuntivo.

Partícula *Si* (Condicional)

Para expresar “condición” podemos utilizar la partícula *Si*. *Yo vendré si yo quiero/si tú quieres*. Normalmente, las gramáticas de E/LE explican las estructuras de las condicionales con *Si* a partir de la semántica. Por ejemplo, en [zonaele.com](http://www.zonaele.com),²⁹ se dividen en cuatro tipos, cada uno con sus posibles comportamientos: tipo 1 para expresar “condición de realización posible”; tipo 2, “condición de realización poco posible”; tipo 3, “condición de realización imposible”; y tipo 4, en las que son posibles otras estructuras que sirven para enriquecer el discurso con diferentes matices.

Según el MR, las condicionales con *Si* se explican como sigue:



Ejemplos:

3: *Iré si me lo pides.*

4: *Iría si me lo pidieras.*

5: *Habría ido si me lo hubieras pedido.*

Las versiones 1: y 2: no existen porque *Si* es una partícula defectiva que no puede presentarse en 1: o 2:.. Es lógico, ya que una condición no puede existir ni en presente ni en pasado. Por lo tanto, las versiones 1: y 2: son incompatibles con *Si (Cond)*, además de otras partículas que también expresan “condición”. Aquí podemos comprobar la importancia de la terminología del MR, que evita errores conceptuales. Si decimos: *Iré contigo a la fiesta si quieres*, estamos en versión 3:.. No podemos decir que *quieres* es presente porque, en este contexto, no lo es. Así que es más lógico llamarlo forma *Amo*, porque no se usa solo para expresar presente: *Mañana te veo*, también es versión 3: ya que en este contexto es futuro. Por lo tanto, no parece buena idea presentarlo aquí como presente si no lo es.

²⁹ Extraído el 18 de junio 2015 de: <http://www.zonaele.com/index.php/tipos-de-oraciones/223-condicionales-tipos-de-oraciones-condicionales.html>

3.3.2.3.2. Las horas

Hasta este punto, se han visto tres comportamientos del español basados en una combinación de semántica, morfología y sintaxis. La pregunta que surge ahora es evidente. Hemos visto tres pero ¿cuántos hay en total en español? La respuesta es clara: hay un total de doce comportamientos diferentes que pueden resultar de la combinación V1 + V2. Y, entonces, ¿cómo podemos organizar doce ítems de un modo comprensible, asimilable, que facilite el aprendizaje de estas secuencias? A través de un símbolo universal como es el reloj de aspecto clásico y sus doce horas, realidad presente en todas las culturas e idiomas. El Reloj 2 parte de la sintaxis para observar el comportamiento en contexto a partir del estudio de la cadena de comunicación para llegar a la morfología y a la pragmática, como propone Larsen-Freeman en su marco tridimensional de la gramática.³⁰

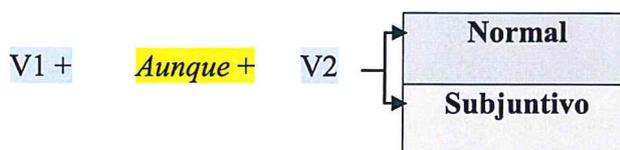
No es el objetivo de este trabajo hacer una descripción exhaustiva de los 12 comportamientos diferentes en los que se resume la concordancia de los verbos españoles. Hemos ejemplificado la dinámica del R2 con algunos de ellos por su interés, tanto por ser los más frecuentes y necesarios para nuestros alumnos como por ser también representativos del concepto tridimensional de la lengua que posee el MR, que abarca al tiempo forma, uso y significado. Hemos hablado de las siguientes horas:

- A la una, partícula *Para* (y *Antes de*);
- A las tres, partícula *Cuando* (y *Donde*);
- A las cinco, partícula *Si* (condicional).

Estas relaciones V1 + V2 son las más difíciles pero también las más frecuentes. Explicaremos de forma somera el resto más adelante pero, antes, debemos detenernos en A las seis (subordinadas concesivas) con la partícula *Aunque*. Esta hora (junto con A las cuatro, *ConNombre* o subordinadas adjetivas o de relativo) marca el punto de inflexión en la madurez lingüística de nuestros estudiantes. Aquí entra en juego la pragmática: ya no nos podemos limitar a la forma (estructura) ni al significado (semántica), sino que tenemos que dar un paso más. El criterio que se aplica para este comportamiento lo impone el hablante en vez de la norma gramatical.

³⁰ Véase capítulo 2 (pp. 14-15) del presente documento.

Vemos que V1 + *Aunque* + V2 puede dar como resultado un tiempo en indicativo o en subjuntivo en cualquiera de las 5 versiones.



Por ejemplo:

- 1: *Voy a la playa aunque llueve / llueva.*
- 2: *Fui a la playa aunque lloviera / llovió.*
- 3: *Iré a la playa aunque llueva / llueve.*
- 4: *Iría a la playa aunque llovería/ lloviera.*
- 5: *Habría ido a la playa aunque habría llovido / hubiera llovido.*

La diferencia es que, en el primer caso, no sabemos si efectivamente “llueve” o “ha llovido”, cosa que, en el segundo caso, no cabe la menor duda: “está” o “ha estado lloviendo”. Por lo tanto, podemos resumir este comportamiento diciendo que esta hora es una de las que presentan las llamadas *estructuras de cuádruple elección* (Martínez Camino 2004, Pérez Saiz, 2005), porque permiten la libre elección de un V2 normal o subjuntivo dependiendo de las consideraciones, más allá de lo gramatical, que se quieran expresar: con un tiempo normal, seguridad, realidad o evidencia de la acción del V2; con un tiempo en subjuntivo, la inseguridad, lejanía o poca importancia de dicha acción.

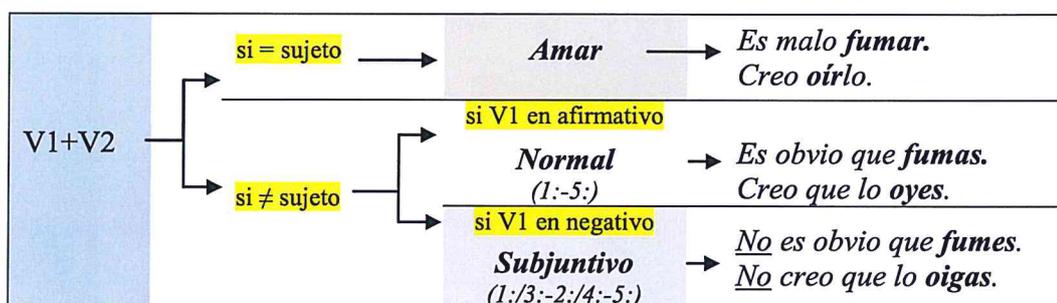
Hasta este momento, hemos visto la relación V1-V2 en relación con 5 partículas que expresan significados y desempeñan funciones distintas, pero presentan comportamientos específicos. Ahora tenemos que abordar los grupos especiales de verbos.

3.3.2.3.3. Los *Superverbos*

Además de las partículas, existen unos grupos especiales de verbos que, en el MR, reciben en nombre de *Gs* o *Superverbos*. Su característica principal es que pueden introducir un V2 sin la presencia de una partícula (*V1 + que + V2*). Se clasifican de *GI* a *GVII* pero los más importantes y significativos son los *GI*, *GII* y *GIII*, que son de los que hablaremos con más detalle a continuación.

Los *GI* se sitúan A la una en el R2 y comprenden tres tipos de verbos: todos los verbos de tipo 1 o *A mí me* (*A mí me gusta bailar/A mí me gusta que bailes*), sin importar significado; los verbos tipo 2 que expresan “opinión personal” (*Es bueno/genial/malo/pésimo/importante.../Está bien/mal/genial... venir/que vengas*); y los verbos de tipo 3 y 4 que expresan “voluntad” o “deseo”, como *querer, preferir, desear, necesitar, esperar, intentar, prohibir, obligar a*, etc. (*Quiero comer/que comas*).

Los verbos de tipo 2 que son *GII* (ningún verbo de tipo 1 puede ser de otro tipo distinto a *GI* excepto *parecer* que, aunque normalmente es un verbo de tipo 1, A la una, a veces puede comportarse como un *GII*) son los que expresan “opinión general”. Es lo que el MR denomina *expresiones arrogantes* (*ser verdad/obvio/evidente/seguro/cierto, estar claro...*). También son *GII* los verbos de tipo 3 y 4 que expresan “opinión personal” (*opinar, creer, pensar, considerar*), “percepción” (*ver, sentir, darse cuenta de*) y “comunicación” (*decir, explicar, hablar de...*). Funcionan A las dos en el R2, es decir, que su comportamiento es:



Antes de explicar los *GIII*, el MR se detiene en otras horas que aun no se han visto a través de las partículas:

- A las ocho, encontramos las partículas *Puesto que, Ya que, y Dado que*. Presentan una explicación de por qué se produce el hecho expresado a través del V1. El comportamiento del V2 siempre es normal (*Voy a la playa puesto que hace calor*).
- A las cuatro, encontramos los *ConNombre* (así llamados porque desempeñan la función de complemento del nombre y porque se asocian, por lo tanto, siempre a sustantivos), que comprende las proposiciones subordinadas adjetivas o de relativo, en las que la intención del hablante es el último criterio de elección de comportamiento (al igual que A las seis).

Los *GIII* se ubican A las seis y siempre poseen la doble opción normal/subjuntivo. Por una parte, están los verbos que expresan “emoción” (*alegrarse de, sorprenderse de, arrepentirse de, reírse de, soñar con, temer...*) y, por la otra, los de “interacción con la realidad” (*aceptar, asumir, tolerar...*).

Los *GIV* son verbos *GI* o *GII* unidos a las partículas *Si, Quién, Cuánto, Cómo, Dónde...* Su comportamiento se ubica A las siete: siempre es posible usar tiempos normales para el V2: *Sabes cuánto te quiero*. La opción *Amar* es secundaria y solo compatible con algunos verbos de este tipo si ambos verbos tienen el mismo sujeto: *No sé si estudiar o irme de fiesta*.

Los *GV, GVI* y *GVII* son lo que en la gramática tradicional se conocen como *perífrasis verbales*: de infinitivo (*GV: Acabo de comer*), de gerundio (*GVI: Sigo estudiando*) y de participio (*Cayó enfermo*). Se ubican A las diez, A las once y A las doce respectivamente.

Acabamos de describir el R2, el más complejo, amplio y representativo de los tres relojes de los que consta el MR. Esto es debido a que el idioma español presenta una fuerte y mayoritaria tendencia a organizar los mensajes a través de la secuencia básica V1 + (partícula) + V2, o bien V2 introducido por un V1 especial, un *Superverbo* o *G*). Existe un total de doce comportamientos gramaticales o tipos de estructuras diferentes para el V2. Cada una de esas estructuras pertenece a una única hora y su presencia nos indica inequívocamente el comportamiento del verbo que introduce.

Estas secuencias, organizadas a través de la metáfora del reloj, ofrece una explicación simplificada, clara y completa del *núcleo* de la gramática española. El MR, sin embargo, va más allá para dar cabida no solo a lo más ordenado y explícito de la gramática, sino que también da cuenta de la plasticidad de la lengua. Esta elasticidad que hace que existan, por una parte, alternativas secundarias a opciones centrales llamadas *desvíos*³¹ (Pérez Saiz, 2014: 231), y también que se puedan combinar diferentes partes del sistema gramatical para multiplicar las opciones de expresar ideas a través de las combinaciones. El capítulo 3 del *Método de los relojes* (Pérez Saiz, 2014: 229-269) se dedica íntegramente a explicar esta *periferia* de la gramática.

³¹ Incluye desplazamientos de tiempos verbales, transferencias y elipsis.

Veamos a continuación cómo se articula este método en la práctica a través de la observación de clases.

4. ESTUDIO DESCRIPTIVO BASADO EN LA OBSERVACIÓN DE CLASES

4.1. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

En este trabajo hemos optado por el método cualitativo descriptivo basado en la observación de clases que “consiste en registrar sistemática y objetivamente lo que sucede en el aula para poder estudiarlo e interpretarlo posteriormente”.³² Nuestra intención no es comparar la eficacia del MR respecto de otros métodos. El Proyecto Pennsylvania (1969)³³ demostró la enorme dificultad de probar de forma fehaciente y consistente la superioridad de un método con respecto a otros (Ellis, 1994: 570) y supuso el abandono de la idea de encontrar el método definitivo para aprender una L2 (Galindo, 2006: 3).

Creemos que el aula es nuestro laboratorio pero no podemos aislar variables, como en un laboratorio al uso, para demostrar qué intervención tiene qué efecto en qué personas. Son muchos los factores que influyen en el proceso de aprendizaje, por lo que no resulta de interés la comparación metodológica. Como ponen de manifiesto Mackey y Gass (2005: 186), “classroom research can enhance our understanding of how to implement effective ways of improving learners' second language skills, laboratory studies can provide more tightly controlled environments in which to test specific theories about second language development”.

³² Según lo define el *Diccionario de términos clave de ELE*, consultado el 13 de julio de 2015, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/observacionclases.htm

³³ Para más información sobre este proyecto, véase Smith, 1969.



Tampoco pretendemos indagar en el estilo docente. Y no es que consideremos al profesor “as irrelevant at best or a contamination of the process at worst” (Gaies 1991, en Griffe & Nunan, 1997: 32). Sin duda, desempeña un

papel fundamental en el éxito o fracaso de la intervención didáctica. Es más, a la larga lista de atributos que, como en la viñeta de Forges, se le supone al profesor de español, debemos añadir uno fundamental, razón por la que también hemos seleccionado este método de investigación: ser investigador de su propio proceso.

El concepto de *profesor-investigador* cobra cada vez más importancia para mantener la calidad de la enseñanza diaria. Como explican MacLean y Mohr (1999: x),

traditional descriptions of both teachers and researchers change. Teacher-researchers raise questions about what they think and observe about their teaching and their students' learning. They collect student work in order to evaluate performance, but they also see student work as data to analyze in order to examine the teaching and learning that produced it.

La investigación en el aula debe ser una constante en la práctica docente y el aula nuestro laboratorio. Por ello, hay que poner de manifiesto nuestra labor investigadora a partir de la observación en el aula, no ya solamente de los futuros profesores, como es lógico, sino de otros colegas y de nosotros mismos con el ánimo de mejorar nuestra labor, “for only by learning about what goes on in our classrooms can we truly teach not only the students but ourselves” (MacLean y Mohr 1999: 104).

Sin embargo, la razón principal de realizar este trabajo es, ni más ni menos, averiguar cómo se puede poner en práctica el MR en el aula de español como L2 con el fin de ampliar las perspectivas docentes. El objetivo es ofrecer una propuesta didáctica alternativa a la hora de enseñar la gramática española con el fin de mejorar la competencia comunicativa en general y las destrezas escritas en particular de los no

nativos. Para ello, observaremos el desarrollo de las clases y, además, comprobaremos la recepción que tiene lugar al respecto por parte de los estudiantes, así como los resultados obtenidos a tenor de la prueba final realizada.

La elección de este método de investigación se debe a que:

La investigación en el aula (...) puede aumentar nuestro entendimiento de los procesos de aprendizaje en las escuelas. Y armados con este conocimiento, los profesionales de la enseñanza de lenguas podrán conocer mejor cómo poner en práctica el método más eficaz, y al tiempo más delicado, de mejorar la capacidad de los aprendices de L2 para que éstos puedan salir de su ambiente educativo más cerrado y participar como ciudadanos plurilingües en un mundo enormemente complejo y exigente como es el nuestro. (Chaudron 2000: 144).

A priori, la observación en el aula puede parecer “un desafío lleno de retos tanto por lo que supone adentrarse en un mundo escasamente conocido (y cuya privacidad es defendida celosamente a través de múltiples mecanismos y tradiciones de actuación docente) como por la complejidad del ecosistema «aula»” (Cid 2001: 182). Pero hemos podido realizar esta investigación porque los docentes responsables del programa han mantenido siempre las puertas de sus clases abiertas, gracias a su enorme generosidad a la hora de compartir sus conocimientos; y gracias también a los estudiantes, que en ningún momento parecieron sentirse recelosos de la presencia de la observadora y nos ofrecieron su visión de la experiencia a partir del cuestionario (Anexo 3) que cumplieron una vez finalizado el programa en Santander y que analizaremos más adelante.

Con el objeto de obtener una visión lo más amplia posible del funcionamiento del MR, hemos observado su puesta en práctica y las experiencias docentes desde varias perspectivas, seleccionando diversos instrumentos de observación y fuentes de información. Por una parte, hemos indagado acerca de cómo se implementa el MR en el aula a partir de la observación no participativa y no estructurada de dos cursos intensivos de gramática; por otra, hemos preguntado a los alumnos su opinión a través de un cuestionario. Asimismo, contamos con las pruebas de evaluación y sus resultados. Con todos estos instrumentos, intentaremos ofrecer una visión lo más amplia, objetiva y descriptiva posible de la aplicación del MR en el aula de español como lengua extranjera.

A continuación, describimos, primeramente, en qué consiste el programa en el que se incluye el curso intensivo de gramática; luego, los contenidos del curso y el perfil del grupo; y, finalmente, la observación de una clase.³⁴ A continuación, analizaremos los resultados de la prueba final para comprobar los conocimientos adquiridos por los estudiantes, para terminar con su opinión sobre la experiencia didáctica con el MR.

4.2. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA CAROLINA DEL NORTE

El grupo consta de 18 universitarios estadounidenses (en su mayoría mujeres), de edades comprendidas entre 20 y 25 años que asisten a un programa de lengua y cultura españolas del 31 de enero al 29 de abril 2015 en la Universidad de Cantabria. Los requisitos previos para participar en el programa es poseer un A2 consolidado en español y ser estudiante, al menos de segundo año de grado. Proceden de alguna de las seis universidades que forman parte de *The North Carolina Consortium for Study Abroad*,³⁵ que mantiene un convenio con la Universidad de Cantabria desde 1985 para acoger y enseñar a los alumnos que desean aprender español. El programa incluye cursos de Geografía, Literatura, Arte, Historia y Lengua española impartidos por profesores de la Universidad de Cantabria. Este programa les otorga entre 12 y 15 créditos repartidos de la siguiente forma:³⁶

- Intensivo de Gramática (6 créditos).
- Introducción a la Literatura (3 créditos).
- Historia (3 créditos).
- Civilización y Cultura (3 créditos).

Los seis créditos correspondientes al curso intensivo de gramática se distribuyen en dos partes, una intensiva de 15 horas a lo largo de las dos primeras semanas de estancia, más una segunda de 45 horas impartidas durante el resto del programa. El objetivo principal es preparar a los alumnos a elaborar presentaciones orales y textos escritos en

³⁴ En el Anexo 1 se puede consultar el desarrollo del curso completo.

³⁵ *University of North Carolina at Charlotte, North Carolina State University at Raleigh, University of East Carolina at Greenville, Appalachian State University at Boone, University of North Carolina at Asheville y University of North Carolina at Wilmington*, todas ellas en el estado de Carolina del Norte.

³⁶ Únicamente el curso de gramática española es obligatorio. Tienen la opción de escoger dos de los otros tres cursos para conseguir 12 créditos, o los tres para obtener los 15 créditos.

entornos académicos. El nivel mínimo de fluidez oral que deben conseguir al finalizar el programa es *Advanced Low ACTFL speaking proficiency scale*. Los criterios de evaluación ya están determinados por la propia universidad de origen y se reparten equitativamente entre la asistencia a clases, las tareas, los trabajos escritos y las revisiones, las presentaciones orales (formales e informales) y un examen final.³⁷

El curso de Introducción a la Literatura tiene como objetivo familiarizar a los alumnos con los principales movimientos literarios españoles. A través de una serie de muestras representativas de novelas, poemas, ensayos y obras de teatro, se ofrece una visión general los principales autores y obras desde el Medievo hasta la actualidad.³⁸

El curso de Historia pretende ofrecer a los alumnos una visión global de los principales acontecimientos históricos que han forjado España desde la Prehistoria a nuestros días, deteniéndose en hitos como la Reconquista, la Guerra de la Independencia, la Guerra de Cuba, la Guerra Civil o la Transición, entre otros.

El curso de Civilización y Cultura aborda tanto la historia del arte como la geografía. Además, como parte del curso, los estudiantes participan en varias excursiones de un día o más para conocer de primera mano y profundizar en los contenidos vistos en el aula, tanto lingüísticos como socioculturales.³⁹

Todos los alumnos residen en la ciudad de Santander alojados en familias españolas seleccionadas por la Universidad de Cantabria con el objetivo de que la inmersión en Santander sea lo más completa posible. Además, se fomentan los intercambios de conversación con otros estudiantes de la ciudad. Esta primavera participaron como lectores de los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria en el I.E.S. Villajunco, de Santander. Todo ello hace que se fomente el conocimiento mutuo de las dos culturas, la estadounidense y la española.

³⁷ Información extraída de la página web oficial de The University of North Carolina at Charlotte. Consultado el 8 de julio de 2015, en: <http://edabroad.uncc.edu/programs/europe/semester-spain/intensive-spanish-i-and-ii>

³⁸ Información extraída de la página web oficial de The University of North Carolina at Charlotte. Consultado el 8 de julio de 2015, en: <http://edabroad.uncc.edu/programs/europe/semester-spain/introduction-spanish-literature>

³⁹ Información extraída de la página web oficial de The University of North Carolina at Charlotte. Consultado el 8 de julio de 2015, en: <http://edabroad.uncc.edu/programs/europe/semester-spain/spanish-art-geography>

4.3. DESCRIPCIÓN DEL CURSO DE GRAMÁTICA ESPAÑOLA I Y II

Nuestra observación ha tenido lugar en las clases de Gramática I y II. El primer curso se desarrolló entre el 9 y el 20 de febrero de 2015 con un total de 15 horas, 90 minutos al día. El objetivo de este era homogeneizar el nivel entre los estudiantes (ya que, a pesar de requerirse un nivel A2 consolidado, algunos de ellos no lo alcanzaban), y familiarizarles con la terminología y el planteamiento didáctico del MR.

El grupo inicial de 18 estudiantes se dividió, tras las pruebas de nivel realizadas a su llegada por los responsables del programa en la Universidad de Cantabria, en dos: un grupo que, tal y como requiere el programa, efectivamente posee un nivel A2, y otro grupo que no lo alcanza, situándose en un nivel A1. El objetivo del programa es que, a su fin, hayan conseguido un nivel aproximado de B2 para el primer grupo, y B1 para el segundo. Ambos grupos comparten el mismo programa pero a distintos niveles.

Intensivo de Gramática I. Programa:

- Los cuatro tipos básicos de verbos.
- Los cinco puntos de vista básicos (las cinco versiones).
- Ser y Estar.
- Los tiempos verbales de indicativo: formas y usos más comunes.
- Por y para.
- Pronombres (demostrativos, personales, reflexivos).
- Verbos de tipo 3 al revés (voz pasiva).
- Los tiempos verbales del subjuntivo: formas y usos más frecuentes: Ojalá (que), puede que. Quizás, posiblemente, probablemente.
- El imperativo: formas y uso.

El segundo curso tuvo lugar del 23 de febrero al 27 de abril con clases los lunes y jueves de 09:10 a 10:50. Uno de los alumnos cambió de grupo por no encontrarse al mismo nivel que el resto de sus compañeros, por lo que el número inicial de nueve estudiantes quedó reducido a ocho.

Intensivo de Gramática II. Programa:

R2: V1+V2

- A la Una: partícula *Para*.
- Contraste *Amé/Amaba*
- A las tres: partícula *Cuando*
- A las cinco: partícula *Si Condicional*
- Estructuras *matrioska*: Combinación de partículas *Para, Antes de, Cuando, Donde, Mientras, Si*.
- A las ocho: partículas *Puesto que, Ya que, Dado que*.
- A las seis: partícula *Aunque*
- *GI, GII, GIII, GIV*.
- Verbos irregulares
- A las cuatro: *ConNombres: CN1 y CN2*
- A las dos: partícula *Tan que*
- A las nueve: partícula *De ahí que*
- 3 presentaciones orales y escritas sobre temas de actualidad: situación económica y política en España; elecciones en Andalucía; vacaciones Semana Santa.

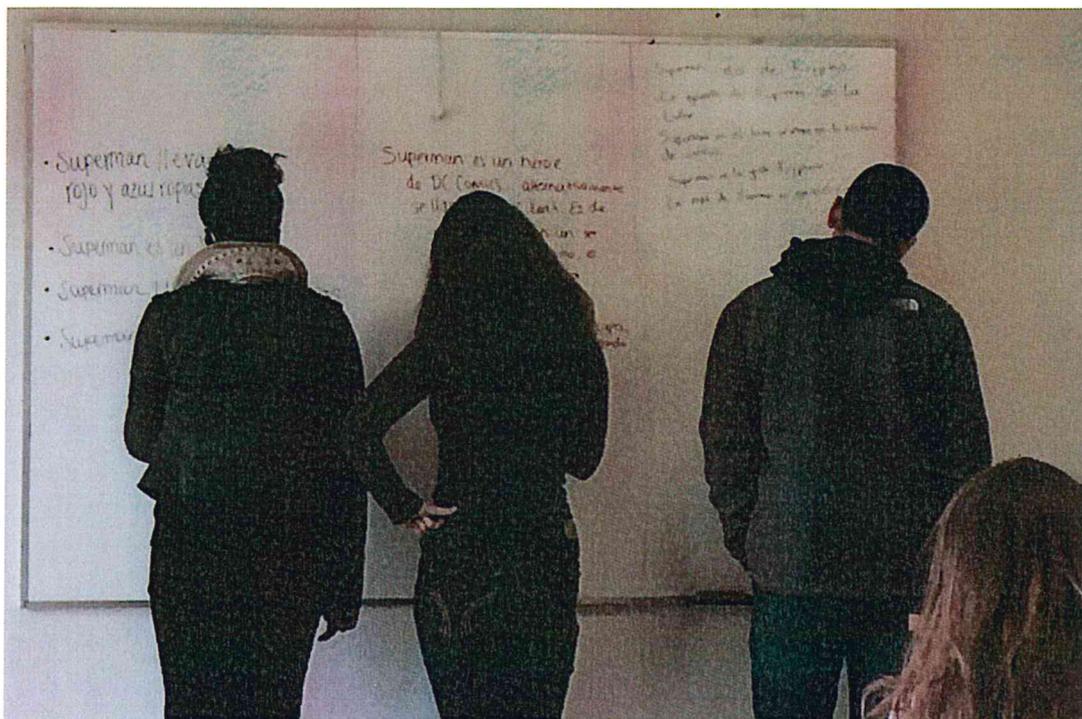
4.4. DESCRIPCIÓN DE UNA CLASE

Las clases tienen lugar en un aula (antiguo laboratorio de idiomas) del Departamento de Filología de la Universidad de Cantabria. Los únicos materiales que se necesitan son una gran pizarra donde puedan escribir varios alumnos al tiempo.⁴⁰ Como ya hemos mencionado, cada grupo cuenta con nueve alumnos, un número ideal para poder trabajar de forma óptima.

Una vez iniciada la clase y realizadas las presentaciones, se pide a tres alumnos que salgan a la pizarra a escribir durante cuatro minutos un texto sobre Superman, mientras que el resto lo hace en su cuaderno. Pueden realizar todo tipo de preguntas y utilizar los

⁴⁰ Idealmente, se debería disponer de pizarras lo suficientemente grandes como para que todos los alumnos pudieran escribir sus frases en ellas.

diccionarios que deseen. El objetivo de esta actividad es activar conocimientos previos, descubrir las carencias e identificar los problemas que existan para abordar el punto gramatical correspondiente, en este caso, los cuatro tipos básicos de verbos. Se busca encontrar la necesidad de la explicación gramatical y, para ello, se elige un tema banal que todos conocen y que les permitirá escribir un texto descriptivo.



A partir de las producciones de los alumnos, detectamos frases como:

- *Superman lleva rojo y azul ropas.*
- *Los niños se gusta mirar Superman en la tele.*
- *Superman salva los niños y niñas.*
- *Es posible de comprar muchos productos de Superman por internet.*
- *Superman es de Krypton y llegó en Kansas.*
- *Superman es muy guapo y fuerte. El es simpático y le gusta ayudar las personas*
- *Superman es un hombre muy fuerte. Nació en otro planeta pero fue enviado al planeta Earth. Cuando no había esperanza, el edificio estaba en fuego, los estudiantes estaban llorando porque creía que fueron a morir pero Superman llegó y dijo: todo está bien, voy a salvarles a ustedes.*

- *Superman es un héroe. El no le gusta. Su nombre real es Clark Kent y trabaja como un periodista. Ayuda mucho las personas. Es el héroe primero de la historia. Superman no le gusta la ropa.*

También se detectan errores fonéticos, en especial la acentuación y la pronunciación de la vibrante múltiple alveolar sonora [r], (como en *Superman* en inglés, en lugar de *Supermán*), además de carencias léxicas; estos errores se aprovechan para corregir y practicar la fonética y ampliar vocabulario. Al finalizar el texto, se realiza la corrección conjunta y se plantea la resolución de los problemas detectados. Se insiste en la posición de los adjetivos descriptivos, los comparativos, el uso de los artículos y pronombres, y la reiteración del sujeto. Entonces, se realiza la explicación sobre los cuatro tipos básicos de verbos de forma que se ofrezcan soluciones a problemas como los señalados en las frases producidas por los alumnos.

En la explicación de los verbos tipo 1, se señalan los rasgos que los diferencian de los reflexivos, se insiste en que todos comienzan con la frase *A mí me* (*A ti te, A él le...*) y que no se conjugan. Sirven para expresar “emociones”: *gustar, encantar, molestar, disgustar, apetecer, interesar...* Para fijar el aprendizaje, se realiza un ejercicio de repetición con las seis formas posibles:

| | |
|---------|----------------|
| A mí me | A nosotros nos |
| A ti te | A vosotros os |
| A él le | A ellos les |

A continuación, se les pide a los alumnos que escriban una frase con un verbo de tipo 1 para comprobar la correcta comprensión de la explicación, fijando la atención en la concordancia del verbo con el sujeto: *A mí me gusta la comida / A mí me gustan las comidas.*

La explicación de los verbos de tipo 2 se limita a la presentación de los mismos y sirve para detectar el conocimiento previo de los alumnos. Se ofrecen frases con los usos principales de los verbos ser y estar: *¿Dónde estamos? Estamos en Santander. ¿De dónde eres? Soy americano. Soy baja. Estoy orgulloso de ti.* Más adelante, se trabajarán con detalle estos verbos. En esta ocasión, se pretende, simplemente, ofrecer una panorámica general de los cuatro tipos básicos de verbos.

Sobre los verbos de tipo 3, se destaca su característica principal: ofrecen siempre dos opciones inmediatamente después del verbo: *objeto o a+persona*. De esta forma, se solucionan muchos de los problemas detectados en los textos de partida, como, por ejemplo, *salvar a los niños, ayudar a las personas*... Se realizan ejercicios con frases como: *Veo la televisión / Veo a Juan; Luisa compró flores / El Real Madrid compró a Cristiano Ronaldo*. También se recurre a la L1 para ofrecer explicaciones gramaticales para los verbos *buscar, pedir, pagar y esperar*. En inglés, estos verbos siempre van seguidos de la preposición *for*: *look for, ask for, pay for, wait for*. Esto hace que, normalmente, utilicen también en español una preposición. Para evitar esta transferencia negativa, se llama la atención sobre la diferencia de estos verbos, muy frecuentes, entre las dos lenguas. De este modo, se les hace ver que no se puede pensar en inglés ni traducir literalmente de la L1 al español. Sabiendo que estamos ante un verbo de tipo 3, es más fácil evitar errores de este tipo. Se practica con frases como: *Pido una explicación al profesor. Espero a mi madre / Espero el autobús. Buscamos nuestra clase / Buscamos a nuestro amigo. Pagué la cuenta al camarero. Odio las compras / Odio a tu hermana*.

Llegados a este punto, se hace un breve repaso de los tres tipos de verbos que se han visto antes de abordar la explicación sobre los verbos de tipo 4. Estos siempre van acompañados de una preposición (distinta de *a+persona*). Se ofrecen como ejemplos algunos de los más frecuentes: *estar orgulloso de, enamorarse de, olvidarse de, llegar a, estar harto de, alegrarse de, darse cuenta de*... Se insiste en la necesidad de aprender estos verbos junto con su preposición correspondiente y se ofrecen ejemplos: *Me di cuenta de que estábamos perdidos. Llegué a Santander hace una semana. Él se enamoró de una chica de clase. Estoy harto de la lluvia*.

Ahora es el momento de practicar los cuatro tipos básicos de verbos, para lo que se les pide a los alumnos que utilicen un verbo de cada tipo en la misma frase. Posteriormente, leen sus producciones: *Llegué a Santander y me gusta estar aquí porque es una ciudad bonita. A Marvin le gusta llegar al club con chicas que son bonitas y pagar sus bebidas. Pido dinero a la madre. A mí me gustaría estar en clase cuando llega mi padre*. La corrección de los errores se limita a los tipos básicos de verbos, por lo que el uso incorrecto del indicativo en la última frase, simplemente, se menciona.

Una vez finalizada la explicación y la práctica de los cuatro tipos básicos de verbos, se aprovecha para hacer un descanso en la materia. El profesor presenta el programa completo del curso, los objetivos y las pruebas de evaluación, que consistirán en dos textos formales (deberán presentar uno al final de cada semana) y un examen final el último día del curso sobre los contenidos gramaticales estudiados. Asimismo, se proporciona a cada alumno un ejemplar del *Método de los Relojes* (3ª edición).

La última media hora de clase se utiliza para presentar los pronombres correspondientes a cada tipo básico de verbos que, gramaticalmente, funcionan de diferentes maneras, cada tipo con sus propias reglas.

Se ofrecen frases que presentan un problema gramatical evidente: *Los autobuses de Comillas son terribles. A mí no me gustan los autobuses de Comillas*. La repetición está clara y la solución también: hace falta sustituir *los autobuses de Comillas* de la segunda frase por un pronombre. Se les pide a los alumnos que ofrezcan soluciones, antes de dar la solución didáctica acorde a su nivel: los verbos de tipo 1 no tienen pronombre: *Los autobuses de Comillas son terribles. A mí no me gustan*.

De nuevo se presentan dos frases: *Las personas locas son peligrosas. Pedro está loco*. En este ejemplo se aprovecha para señalar un error frecuente: con el adjetivo *loco* se utiliza el verbo *estar*, en lugar de *ser*, lo que evidencia que no se puede utilizar la tan manida regla de “permanente/no permanente” para explicar las diferencias de uso entre el verbo *ser* y *estar*, que se verán con detalle más adelante. La solución a la repetición en este caso es utilizar el pronombre *lo*: *Pedro lo está*.

Los verbos de tipo 3 pueden, como hemos visto, ir seguidos de objeto o a+persona. En el primer caso, los pronombres que se utilizan para sustituir al objeto son: *lo, la, los, las*: *Veo la tele*→*La veo*. *Compro flores*→*Las compro*. *Busco piso* →*Lo busco*. En el segundo caso, los pronombres son *le, les*: *Hablo a los estudiantes*→*Les hablo*. *Veo a Marvin*→*Le veo*. De nuevo, observamos que se ofrece una explicación didáctica simplificada acorde a su nivel como primera aproximación a la utilización de los pronombres.

Los verbos de tipo 4 les corresponden los pronombres *mí, ti, él, ella, usted/es, sí, nosotros/as, vosotros/as, ellos/as*. Se practica con frases: *Chris es muy guapo; yo me enamoro de Chris*→*Me enamoro de él*. *Yo hablo con los profes*→*Hablo con ellos*.

En resumen, establecemos que el sistema de pronombres responde al siguiente comportamiento según el tipo de verbo con el que nos encontremos:

| VERBOS | PRONOMBRES |
|-----------|--|
| DE TIPO 1 | ∅ |
| DE TIPO 2 | LO |
| DE TIPO 3 | LO, LA, LOS, LAS LE, LES |
| DE TIPO 4 | MÍ, TI, ÉL, ELLA, USTED(ES), NOSOTROS(AS), VOSOTROS(AS), ELLOS(AS). |

Por lo tanto, en resumen, en esta clase se ha aprendido que conocer los cuatro tipos básicos sirve para controlar gramaticalmente al verbo. Esto es aplicable a todos los tiempos verbales, como se verá en la siguiente clase.

A lo largo del desarrollo del programa, hemos podido observar que las clases siguen una organización similar a la planteada por Jenaro Ortega (Moreno, 2004: 604):



Habitualmente, el punto de partida de la clase es lo que el autor del MR denomina *Exposición Escrita Espontánea* (EEE),⁴¹ que sirve de excusa para abordar el objetivo gramatical previsto y detectar otros contenidos de interés, bien sea por carencias o por necesidades de comunicación de nuestros alumnos. Las técnicas metodológicas que se utilizan son variadas, desde la repetición para la fijación de estructuras (como en los

⁴¹ También llamada *Exposición Escrita Emboscada Condicionada*, término acuñado por Pérez Saiz y Martínez Camino (2000: 891).

verbos *A mí me*) al aprendizaje por descubrimiento (se les da la opción de realizar hipótesis en conjunto para solucionar problemas de comunicación), pasando por el análisis contrastivo (*fall in love with* en español es un verbo de tipo 4 con otra preposición; *look/wait/pay/ask for* en español son verbos de tipo 3) y el aprendizaje en espiral (se comienza con explicaciones didácticas simplificadas, como en el uso de los pronombres según el tipo de verbo, para volver al mismo tema en otra clase posterior para matizar y ampliar conceptos).

Se puede distinguir, por tanto, entre la *potencia* y el *control* que cohabitan en la puesta en práctica del MR. El *control* lo impone el propio método en sí mientras que la *potencia* la imprime el profesor, que utilizará las herramientas didácticas y estrategias pedagógicas que mejor se adapten a su personalidad y estilo y respondan, al mismo tiempo, a las necesidades y estilos de los alumnos: gramática visual, respuesta física total, ejercicios de memorización y repetición, rellena-huecos, utilización de realia, frases chocantes, tensión, humor, juegos... El acto de escribir es algo dinámico y participativo, la gramática se presenta como un juego en el que se van explicando las reglas antes de proceder a jugar; una vez aprendidas las reglas se puede tratar de hacer las *trampas* que se consideren oportunas según nuestras intenciones, lo que se conseguirá a medida que avancemos en el método.

De esta forma se van trabajando todos los contenidos gramaticales del programa (véase Anexo 1: Descripción completa curso de Gramática).

Por todo lo observado, podemos decir que se trata de una propuesta didáctica que se adapta fácilmente a los criterios de rentabilidad de aprendizaje. Por una parte, la terminología es transparente y las explicaciones de los conceptos gramaticales quedan reducidas al mínimo. Además, las relaciones que se establecen entre el V1 y el V2 se presentan a través de los nexos más utilizados en español, como hemos podido constatar.⁴²

4.5. RESULTADOS PRUEBA FINAL

Por otra parte, hemos observado que, al finalizar el curso de 45 horas de duración, los estudiantes demuestran haber aprendido los contenidos del programa. La prueba de

⁴² Véanse las tablas de frecuencia extraídas de Santiago, 2008b: 58-66, en Anexo 5.

evaluación final consistió en demostrar que eran capaces de realizar correctamente la secuencia de tiempos verbales o *consecutio temporum* en subordinadas condicionales, temporales, finales, concesivas, sustantivas, de relativo y combinadas entre sí.

La primera pregunta consistió en presentar todas las versiones posibles de una propuesta de V1 + *Si (Cond)* + V2, conseguida con éxito en cinco de las ocho respuestas. Solamente un estudiante no contestó correctamente, mientras que los otros dos tuvieron fallos mínimos.

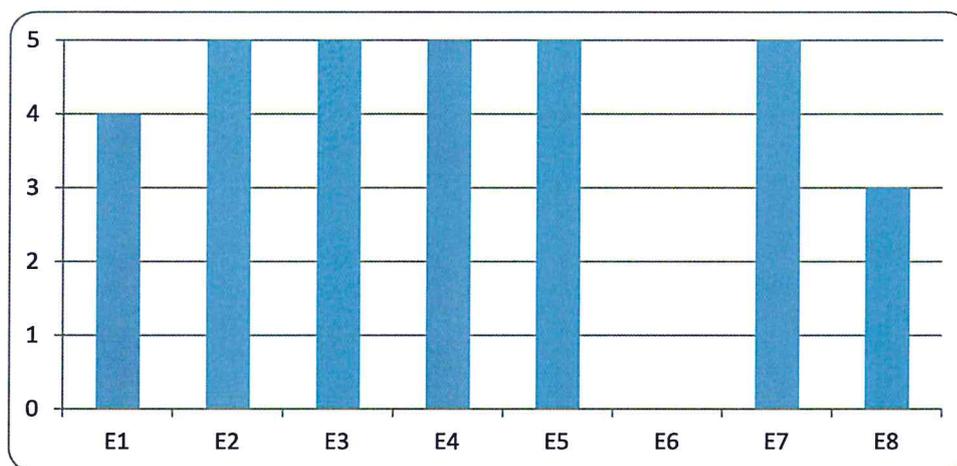


Gráfico 1 – Pregunta 1

La segunda pregunta presentaba cinco secuencias diferentes combinadas, cada una propuesta en una versión determinada. Veamos con detalle los resultados de estas secuencias:

a) 5: *Tan(to) que / Cuando*

Esta secuencia combinada (de color azul en el Gráfico 2) fue contestada correctamente por cinco de los ocho estudiantes. Uno de ellos erró al realizar la comparación, utilizando *tantas que* en lugar de *tantas como*, mientras que los otros dos no fueron capaces de producir una frase correcta.

b) 4: *Para que / Si*

Cuatro de los estudiantes realizaron la secuencia a la perfección, mientras que tres cometieron algún fallo, como la ausencia de pronombre *lo* (*compraría más helado si (lo) necesitara*) o la utilización de condicional simple en lugar de pretérito imperfecto de subjuntivo en la subordinada condicional introducida por el nexo *Si*

(*Si tendrías* en lugar de *Si tuvieras*; *Si iríamos* en lugar de *Si fuéramos*). Este error es muy común incluso entre los propios hablantes nativos, sobre todo en Cantabria.

c) 1: GII / Aunque

Esta secuencia no presentó problemas para siete de los ocho estudiantes, que produjeron una frase correcta. El único fallo fue la ausencia la preposición obligatoria *A* en un verbo *A mí me (...)(a) P. le gusta J.*

d) 3: Puesto que / GII

Siete de los ocho estudiantes realizaron esta propuesta correctamente. El único fallo fue un cambio de versión: se pedía en versión 3: (futuro) y el estudiante la presentó en versión 1: (presente).

e) 3: Si / C1

Solo dos de las frases propuestas presentaron un fallo al utilizar el futuro en lugar de presente en la subordinada condicional.

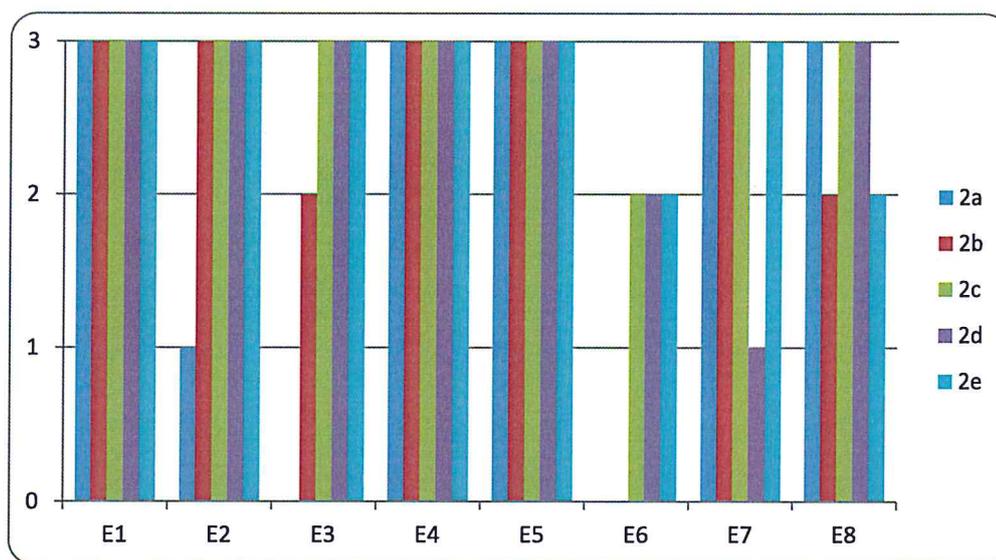


Gráfico 2 – Pregunta 2

La última pregunta requería escribir un texto describiendo la acción presentada a través de un dibujo utilizando obligatoriamente:

- Los cuatro tipos de Como
- Un GII, un GIV, un GV
- Un C1

En esta ocasión, solo dos estudiantes consiguieron realizar el texto sin ningún fallo y cumpliendo todos los requisitos. Uno comete errores con un verbo *A mí me* (*El le gusta* en lugar de *A él le gusta*) y con la preposición fija del verbo *enamorarse de* (transferencia negativa de su L1, *enamorarse con*). Otro presenta problemas con la estructura *Tan que*, mientras que otros evidencian dificultades en la utilización de los cuatro tipos de *Como*. Sin embargo, todos ellos ampliamente superan con éxito la prueba.

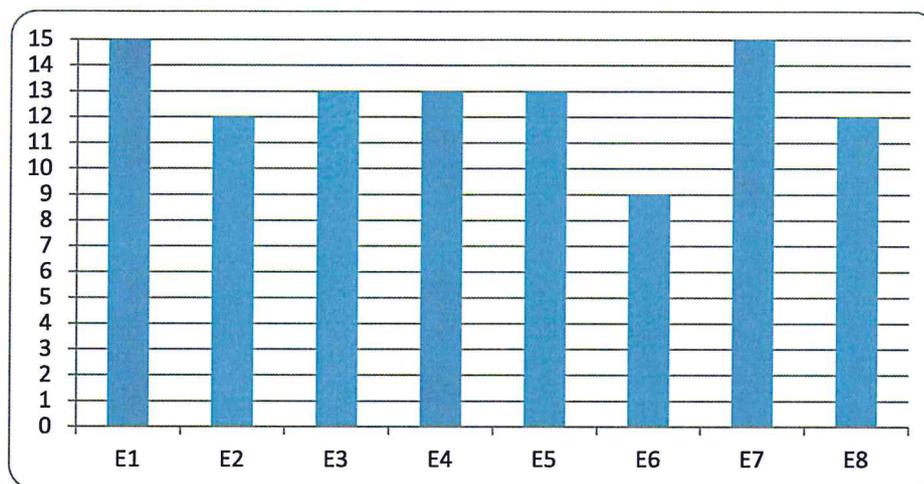


Gráfico 3 – Pregunta 3

A la vista de estos resultados, podemos afirmar que los conocimientos gramaticales que poseen los estudiantes al finalizar el curso son los correspondientes a un nivel B2 según el PCIC, según ha quedado demostrado en las pruebas escritas realizadas.

4.6. RESULTADOS CUESTIONARIO DE OPINIÓN

Con el fin de averiguar la opinión de los estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje de la gramática española con el MR, diseñamos un cuestionario de 25 preguntas (Anexo 3). Utilizamos la herramienta informática de Google docs para elaborarlo y lo enviamos por correo electrónico a los estudiantes una vez finalizada su estancia en Santander.

A tenor de los resultados obtenidos (véase resumen en Anexo 4), confirmamos el perfil sociológico del grupo: ocho estudiantes estadounidenses, en su mayoría mujeres

(75%), con edades comprendidas entre los 20 y 25 años que realizan estudios universitarios variados: Medio ambiente, Comunicaciones, Ciencias de la Salud, Contabilidad, Derecho o Español. Hace una media de 5,75 años que estudian español, (8 máximo, 2 mínimo) y ninguno habla otro idioma aparte del materno (inglés).

La mitad de ellos han viajado previamente a un país hispanohablante, en su mayoría de vacaciones; solo dos por estudios (a Galicia y Guatemala). Su motivación fundamental para aprender español se basa en considerarlo como un buen complemento para mejorar su futuro profesional, o bien como un requisito para los que estudian el grado de Español. Además, desean conocer mundo, mejorar su dominio de una lengua y acceder a una cultura que les atrae o que es la de sus ascendientes.

Todos consideran indispensable aprender gramática para hablar y escribir correctamente una lengua extranjera. Los aspectos de la gramática española que, en su opinión, resultan más difíciles son, principalmente, el uso del subjuntivo (80%) y la concordancia temporal (71,2%), seguidas de la conjugación de verbos (55%), los pronombres (53,7%), la terminología utilizada (51%), las preposiciones (42,5%) y el uso de los verbos ser y estar (35%). La importancia que dan a las distintas destrezas es equitativa: 92,5% comprensión oral, 91,2% expresión oral, 86,2% expresión escrita, 85% comprensión escrita.

El 73% de los estudiantes cree que las explicaciones de gramática según el MR les han facilitado su aprendizaje de español. El 71% de ellos considera que el MR les ha motivado para aprenderlo y que ha contribuido a mejorar su nivel; el 67,5% creen los ejercicios realizados han sido útiles; el 66% destaca la terminología como un factor que ha ayudado a su aprendizaje y se consideran satisfechos con la corrección de errores.

Respecto de la utilidad del MR a la hora de mejorar su competencia lingüística, la mayoría lo considera útil para aprender a usar el subjuntivo, la concordancia, el uso y la conjugación de los tiempos verbales (76%, 73%, 68,7% y 66,2% respectivamente), mientras que los aspectos para los que han encontrado menos útil el MR son los pronombres, las preposiciones y el uso de los verbos ser y estar (46,2%, 45%, 42,5% respectivamente). La mayoría (72,5%) cree que ha resultado útil para mejorar su competencia escrita, por encima de la expresión y comprensión orales (66,2% y 48,7% respectivamente).

En cuanto a los comentarios efectuados sobre las principales ventajas del método, destaca de nuevo su utilidad para aprender a usar correctamente el subjuntivo y la concordancia de tiempos, lo cual ha resultado en una mejora en su competencia escrita. Los inconvenientes que señalan es que se aprende mucha información en poco tiempo. Los que más tiempo llevan aprendiendo español comentan las dificultades que han tenido para adaptarse a una metodología de aprendizaje diferente. A la mayoría le gustaría que el programa se extendiera algo más en el tiempo para poder afianzar los conocimientos adquiridos y completar algunos aspectos del MR que no fueron tratados, ante la dificultad para continuar su aprendizaje en sus lugares de origen a través del MR.

A la vista de estos resultados, podemos convenir en que el MR es un método sistemático y conciso que explica la gramática española de forma simplificada y coherente. Los resultados de las pruebas escritas demuestran que en dos meses de inmersión en Santander han sido capaces de realizar grandes progresos: de un nivel de partida A2 pasan a demostrar conocimientos gramaticales propios de un nivel B2. La recepción que tiene por parte de los estudiantes es buena o muy buena: cuanto menor es su conocimiento previo sobre gramática, mayor es su facilidad para adaptarse al método.

*Por lo tanto, no estoy a favor de levantar ningún estandarte dogmático.
Por el contrario, debemos ayudar a los dogmáticos
a ver claro sus propias proposiciones.*

Karl Marx. Carta a Arnol Ruge, 1843

5. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas hemos descrito el MR como una nueva propuesta para la enseñanza de la gramática española con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa de los no nativos. Las tesis de Larsen-Freeman sobre el concepto de enseñanza de la gramática a través de *grammaring*, vistas en el capítulo 2, se cumplen punto por punto, según se ha visto en el capítulo 3. Una de las conclusiones a las que podemos, por tanto, llegar, es que el MR practica el *grammaring*: parte de la sintaxis para observar el comportamiento en contexto a partir del estudio de la cadena de comunicación para llegar a la morfología y a la pragmática.

También hemos visto cómo, tras un curso de 45 horas de duración y partiendo de un nivel A2, los estudiantes han demostrado poseer conocimientos gramaticales correspondientes a B2, según los niveles establecidos por el MCER y el PCIC. Ciertamente es que el curso se ha enmarcado dentro de un programa de inmersión en el que, además de gramática, los estudiantes han asistido a clases de cultura, geografía, arte y civilización españolas; asimismo han convivido durante los dos meses de estancia en Santander con familias locales. Por lo tanto, es difícil discernir el peso que el curso intensivo de gramática tiene en la mejora de su competencia comunicativa. Sin embargo, las pruebas escritas demuestran que todos ellos son capaces de realizar frases complejas con una correcta correlación de tiempos verbales correspondientes a niveles de competencia lingüística avanzados.

En cuanto a la acogida que presenta el MR por parte de los estudiantes, la mayoría lo ha encontrado útil, sobre todo para aprender el subjuntivo y la concordancia

de tiempos, aspectos que siempre presentan dificultades a los estudiantes de español como LE. Curiosamente, aquellos aspectos para los que lo han encontrado menos útil son justamente los puntos que vieron al principio, semanas antes de cumplimentar la encuesta. Podemos interpretar estos resultados concluyendo que ya no los consideran importantes, pese a que son la base fundamental del método. Y dado que el MR trata de que los estudiantes sean poco conscientes de la fina programación que se oculta tras la disposición de sus piezas, esto aparece como un aspecto positivo desde el punto de vista pedagógico.

El principal inconveniente es la falta de docentes formados en el método e instituciones que lo enseñen. Llama la atención el hecho de que universidades de Estados Unidos (Carolina del Norte o Michigan, por ejemplo) envíen a sus alumnos a la Universidad de Cantabria para aprender precisamente según este método, y no otro. Cada vez son más los estudiantes que aprenden según el MR y las instituciones que lo imparten. Sirva como ejemplo el hecho de que el Departamento de Español de la Universidad de Cork (*University College Cork*, Irlanda) utiliza el MR para la enseñanza de la gramática a sus alumnos de la mano de la coordinadora, Eugenia Bolado Colina. En España, el único lugar donde se imparte es en el Centro de Idiomas y en el Departamento de Filología de la Universidad de Cantabria en Santander, y son contados los profesores que saben enseñar según este método.

Nuestra propuesta solo trata de presentar a la comunidad docente una nueva herramienta didáctica, clara, concisa y coherente que facilita su labor profesional en el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la subcompetencia gramatical de los que aprenden español como LE. Aquí queda la propuesta hecha; solo falta recordar la máxima que la profesora Clara M. Kondo Pérez siempre aconseja a sus alumnos profesores de español: “No usen nunca una explicación en la que no crean”.

REFERENCIAS

- Alcantud Díaz, M. (2014). Los hermanos Grimm y la gramática de diseño visual: participantes, procesos y pensamiento crítico. En España Palop, E., M.J. García Folgado (coords). *Aspectos gramaticales de la enseñanza de lenguas*, 19, 5-19. Consultado el 21 junio de 2015, en http://marcoele.com/descargas/19/varios-aspectos_gramaticales.pdf
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words: the William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. London: Oxford University Press.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Baralo, M. (2003). Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza de español/LE. *Interlingüística* 14, 31-43.
- Baralo, M. (2004). Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza de español /LE. *RedEle*, 0. Consultado el 21 junio de 2015, en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_03Baralo.pdf?documentId=0901e72b80e06c5d
- Bennett, W.A. (1975). *Las lenguas y su enseñanza*. Madrid: Cátedra.
- Bosque, I. (2009). Presentación *Nueva gramática de la lengua española*. Real Academia Española. Madrid. Consultado el 2 de agosto 2015, en http://www.rae.es/sites/default/files/Intervencion_Ignacio_Bosque_Presentacion_NGLE.pdf
- Brant, J.K. (1989). *Sentence-combining in the secondary ESL classroom. A review of the Research literature*. Washington, D.C.: Eric Clearinghouse. Consultado el 13 julio de 2015, en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED307811.pdf>
- Brown, H.D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Brunschwig, J., Lloyd, G. (2000). *Diccionario AKAL de El saber griego*. Madrid: Ediciones Akal.

Bynon, T. (1981). *Lingüística histórica*. Madrid: Gredos.

Cadierno, T. (1995). Formal Instruction from a Processing Perspective: An Investigation into the Spanish Past Tense. *The Modern Language Journal*, 79: 179–193

Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47. Consultado el 13 de agosto de 2015, en <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>

Castañeda Castro, A. (coord). 2014. *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Alcobendas: SGEL.

Castro Viúdez, F. (1994). Fases de una unidad didáctica. En Centro Virtual Cervantes (comp). IV Congreso Internacional de la ASELE. *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Madrid, 1993. Consultado el 2 junio de 2015, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0187.pdf

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1997). Direct approaches in L2 instruction: A turning point in communicative language teaching? *TESOL Quarterly*, 31, 141-152.

Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (Dir). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 449-465). Madrid: SGEL.

Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de E/LE* Instituto Cervantes, 2003-2006. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Cervantes Saavedra, M. (1994). *Obra Completa II. Galatea, Novelas Ejemplares, Persiles y Segismunda*. Madrid: Centro de Estudios Cervantinos, p. 674.

Chaudron, C. (2000). Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas. Muñoz, C. (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, p. 127-162.

Chomsky, N. (1959). A review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. *Language Learning*, (35), 26-58. Consultado el 15 de junio de 2015, en <http://cogprints.org/1148/1/chomsky.htm>

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Cid Sabuedo, A. (2001). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística. *Enseñanza*, 10, pp. 181-208). Consultado el 16 julio de 2015, en http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/70723/1/Observacion_y_analisis_de_los_procesos_d.pdf

Cifuentes Honrubia, J. L. (1996). *Gramática Cognitiva. Fundamentos críticos*, Madrid: Eudema. Consultado el 2 de junio de 2015, en <http://www.ua.es/personal/cifu/publicaciones/GramaticaCognitiva.pdf>

Cook, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.

Corder, S.P. (1992). *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Limusa.

De Santiago Guervós, J. (2008a). Qué enseñar a los que van a enseñar. En Centro Virtual Cervantes (Comp). *XIX Congreso Internacional de la Asele. El profesor de español LE/L2*. Cáceres. Consultado el 2 junio de 2015, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0101.pdf

De Santiago Guervós, J. (2008b). Sobre terminología, rentabilidad y criterios de enseñanza-aprendizaje de los nexos más frecuentes del español en las oraciones subordinadas adverbiales. En *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y práctica docente*. Onda: JMC, 47-72.

- Doughty, C. (1991). Second Language Instruction Does Make a Difference. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(04): 431-469.
- Dulay, H., Burt, M, Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition: Learning in the classroom*. Oxford, UL: Blackwell.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51 supplement, 1-46.
- Ellis, R. (2002a). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 223-236.
- Ellis, R. (2002b). The place of grammar instruction in the second/foreign curriculum. En E. Hinkel y S. Fotos. (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, (pp.14-34). Mahwah, NJ: Erlbaum. Consultado el 15 de abril de 2015, en <http://www.tesol.brawnblog.com/HUFS-TESOL/MatDev/The%20Place%20of%20Grammar%20Instruction%20in%20the%20Second&Qs.pdf>
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Nueva Zelanda: Ministerio de Educación. Consultado el 16 abril de 2015, en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.

Galindo Merino, M. (2006). La observación en el aula como método de investigación lingüística. *Actes del VII Congr s de Ling stica General*. Universitat de Barcelona, del 18 al 21 d'abril de 2006. Consultado el 16 julio de 2015, en https://www.academia.edu/767388/La_observaci%C3%B3n_en_el_aula_como_m%C3%A9todo_de_investigaci%C3%B3n_ling%C3%BC%C3%ADstica

García Santa Cecilia, A. (2008). Niveles de referencia para el español: El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y el MCER. XVII *Encuentro práctico de profesores de ELE*. Barcelona, 19-20 diciembre 2008. Consultado el 15 de agosto de 2015, en <http://slideplayer.es/slide/1076696/>

Germain, C. (1993). * volution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.

Goldschneider, J.M., DeKeyser, R.M. (2001). Explaining the "natural order of L2 morpheme acquisition" in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning*, 51, 1-50.

Griffee, D.T., Nunan, D. (1997). *Classroom teachers and classroom research*. Tokyo: Japan Association for Language Teaching.

Guijarro Morales, J.L. (1999). *Serendipituosidad* en la metodología del aprendizaje de idiomas. *Pragmaling stica*, 7, 65-98.

Halliday, M.A.K. (1975). Estructuras y funciones del lenguaje. En J. Lyons (Comp.), *Nuevos horizontes de la ling stica* (pp. 145-173). Madrid: Alianza.

Halliday, M.A.K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Econ mica.

Halliday, M.A.K. & Fawcett, R. (eds.). 1987. *New developments in Systemic Linguistics. 1: Theory and description*. London/New York: Frances Printer (Publishers). En Alcantud Díaz, M. (2014).

Harley, B. Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Cripser, A.P.R. Howatt. (Eds.). *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.

- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition, en E. Hatch (ed.), *Second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Heffernan, J.J., Dräxler, H.D. (2009). *Las lenguas extranjeras como vehículo de comunicación intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Hinkel, E., Fotos, S. (Eds.). (2001). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Kondo Pérez, C., Fernández, C., Higuera, M. (1997). *Historia de la metodología de lenguas extranjeras: con especial referencia al español*. Madrid: Fundación Antonio Nebrija.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S., Terrell, T.D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: from method to postmethod*. San Jose State University. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey. Consultado el 15 de junio de 2015, en <https://livelongday.files.wordpress.com/2011/08/kumaraposmethod.pdf>
- Lapkin, S., Hart, D., Long, M. (1991). Early and Middle French immersion programs: French language outcomes. *Canadian Modern Language Review*, 48, 11-40.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.

Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Languages: From Grammar to Gramming*. Boston: Thomson/Heinle.

Larsen-Freeman, D. (2014a). Teaching Grammar. En M. Celce-Murcia, D.M. Brinton, & M.A. Snow (ed.). *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 256-269). Boston, MA: National Geographic Learning.

Larsen-Freeman, D. (2014b, marzo). *Complexity Theory: Renewing our understanding of Language, Learning and Teaching*. Videoconferencia presentada en TESOL International Convention and English Language Expo. Portland, Oregon. Consultado el 3 junio de 2015, en <http://www.tesol.org/attend-and-learn/international-convention/convention2014/featured-speakers/diane-larsen-freeman-keynote-video>

Leow, R.P. (1998). Toward operationalizing the process of attention in second language acquisition: Evidence for Tomlin and Villa's (1994) fine-grained analysis of attention. *Applied Psycholinguistics* 19: 133-159.

Leow, R.P. (2001). Do learners notice enhanced forms while interacting with the L2? An online and offline study of the role of written input enhancement in L2 reading. *Hispania* 84: 496-509.

Leow, R.P. (2002). Models, attention, and awareness in SLA: A response to Simard and Wong's (2001) 'Alertness, orientation, and detection: The conceptualization of attentional functions'. *Studies in Second Language Acquisition* 24: 113-119.

Lightbown, P., Spada, N. (1990). Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition* 12 (4): 429-48.

Llopis García, R. (2009). La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas: revisión de ayer para propuestas de hoy. *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera redELE*, 16. Consultado el 16 abril de 2015, en <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_05Llopis.pdf?documentId=0901e72b80dd738d

Llopis García, R., Real Espinosa, J.M., Ruiz Campillo, J.P. (2012). *¿Qué gramática enseñar?, ¿qué gramática aprender?* Madrid: Edinumen.

Long, M. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17(3), 359-382.

Long, M. (1988). Instructed interlanguage development. In L. Beebe (Ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives* (pp. 115-141). Rowley, MA: Newbury House.

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R.B. Gimberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

MacKey A., Gass, S.M. (2005). *Second language research methodology and design*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. Consultado el 18 de julio de 2015, en http://npu.edu.ua!/e-book/book/djvu/A/iif_kgpm_Mackey_Second%20Language%20Methodology%20and%20Design..pdf

MacLean, M. S., Mohr, M. M. (1999). *Teacher-researchers at work*. Berkeley, CA: National Writing Project.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002). Madrid: MECD- Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Marcos Marín, F. (1983). *Metodología del español como segunda lengua*. Madrid: Alhambra.

Marcos Marín, F., Sánchez Lobato, J. (1989). *Lingüística aplicada*. Madrid: Síntesis.

Martín Peris, E. (dir.) (2007). *Diccionario de términos clave de ELE*. En http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele

Martín Sánchez, M.A. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *Oggia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 3, 29-41. Consultado el 5 junio de 2015, en http://www.ogigia.es/OGIGIA3_files/OGIGIA3_MARTIN.pdf

Martín Sánchez, M.A. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 8, 59-76. Consultado el 5 de junio 2015, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3219208>

Martínez Camino, G. (2005). Estructuras gramaticales de cuádruple elección: anotaciones pragmáticas en algunos casos de subordinación. En Centro Virtual Cervantes (Comp.). *XVI Congreso Internacional de la ASELE. La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Oviedo. Consultado el 30 mayo de 2015, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0448.pdf

Martínez Gila, P. (2011). Entrevista con Ernesto Martín Peris. *Marcoele. Revista de didáctica de ELE*, 12. Consultado el 30 de agosto de 2015, en <http://marcoele.com/descargas/12/entrevista-martin.pdf>

Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Mitchell, R. (2000). Applied linguistics and evidence-based classroom practice: The case of foreign language grammar pedagogy. *Applied Linguistics*, 21, 281-303.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco. Consultado el 26 de julio de 2015, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>

Moreno García, C. (1998). Gramática para hablar. *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998. Consultado el 15 de junio de 2015, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0120.pdf

Moreno García, C. (1999). Gramática y contexto. La estructura y el significado. En Lourdes Miguel y Neus Sans (Comp.). *Expolingua 1999. Didáctica del español como*

lengua extranjera. MarcoEle Monográficos. Consultado el 15 junio de 2015, en http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.moreno-concha.pdf

Moreno García, C. (2004). Gramática para el profesorado; Gramática para el aula; Gramática para mejorar la competencia comunicativa. En Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE, *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*. Sevilla, 2004. Consultado el 5 junio de 2015, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0597.pdf

Moreno García, C. (2015). Y ahora, hablemos de eclecticismo. *Enseñando voy, aprendiendo vengo*. Consultado el 1 junio de 2015, en <http://conchamorenogarcia.es/tag/eclecticismo/>

Muñoz Licerias, J. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

Nassaji, H., Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24(1), 126-145.

Norris, J., Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning* 50:3, pp. 417-528.

Ochoa, L. (2011). *Gramaticando y escribiendo*. Congreso Mundial de Profesores de Español. Instituto Cervantes, Noviembre 2011. Consultado el 2 mayo de 2015, en http://comprofes.es/sites/default/files/slides/ochoa_luis_presentacion.pdf

Pérez Saiz, M., Martínez Camino, G. (2000). Ampliación lúdica del léxico. En Centro Virtual Cervantes (Comp). *XI Congreso Internacional de la ASELE. ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Zaragoza. Consultado el 6 de abril de 2015, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm

Pérez Saiz, M. (2005). Práctica de las estructuras gramaticales de cuádruple elección. En Centro Virtual Cervantes (Comp). *XVI Congreso Internacional de la ASELE. La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Oviedo. Consultado el 6 de abril de 2015, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0790.pdf

Pérez Saiz, M. (2013). La investigación creativo-performativa y las modalidades textuales: Análisis lingüístico de textos sobre un mismo tema a partir de dos propuestas de producción diferentes. *Revista española de lingüística aplicada*, 26, 433-456. Consultado el 17 de agosto de 2015, en dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4597678.pdf

Pérez Saiz, M. (2014). *Método de los Relojes. Gramática descriptiva del español*. Santander: Ediciones Universidad de Cantabria.

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

Pienemann, M. (1988). Determining the influence of instruction on L2 speech processing. *AILA Review*, 5, 40-72.

Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypothesis. *Applied Linguistics*, 10, 52-79.

Pienemann, M. (1999). *Language, processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: Benjamins.

Richards J.C., Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rutherford, W. (1987). *Second language grammar learning and teaching*. New York: Longman.

Rutherford, W. (1988). Grammatical consciousness raising in brief historical perspective. In W. Rutherford & M. Sharwood Smith (Eds.). *Grammar and second language teaching* (pp. 15-19). New York: Newbury House.

Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A. [1916]. Consultado el 2 de junio de 2015, en http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59

Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL. Consultado el 29 abril de 2015, en: <http://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf>

Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Ed. Arco/Libros.

Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness raising in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.

Schmidt, R.W. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.

Schmidt, R.W. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.

Schwartz, B. (1993). On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Smith, P. (1969). *A comparison study on the effectiveness of the traditional and audio-lingual approaches to foreign language instruction utilizing laboratory equipment. Supplementary Report*. Washington DC: Institute of International Studies, Office of Education. Consultado el 14 julio de 2015, en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED038061.pdf>

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (pp. 125---144). Oxford: Oxford University Press.

Swain, M., & Lapkin, S. (1989). Canadian immersion and adult second language teaching –What’s the connection. *Modern Language Journal*, 73, 150-159.

Terrell, T.D. (1977). A natural approach to the acquisition and learning of a language. *Modern Language Journal*, 61. 325-336

Tomasello, M: (1998). Introduction: A cognitive-functional perspective on language structure. In M. Tomasello (Ed.), *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure* (pp. vii-xxiii). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Tomlin, R.S. & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 183---202.

Widdowson, H.G. (1984). The incentive value of theory in teacher education. *ELT Journal*, 38(2), 86-90.

Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Yip, V. (1994). Gramatical consciousness-raising and learnability. En T. Odlin (Ed.), *Perspectives in Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press (pp. 123-139). Consultado el 7 junio de 2015, en: <http://hdl.handle.net/10481/29127>

Zobl, H. (1995). Converging evidence for the “acquisition-learning” distinction. *Applied Linguistics*, 16, 35-56.

APÉNDICES

ANEXO 1:

DESCRIPCIÓN COMPLETA DEL CURSO DE GRAMÁTICA I Y II

DESCRIPCIÓN COMPLETA DEL CURSO DE GRAMÁTICA I Y II

| DIA 1 (09/02/2015) | |
|--------------------------------------|---|
| Punto de partida: | EEE: describir a Supermán. |
| Objetivo gramatical: | 4 tipos básicos de verbos y sus pronombres. |
| Otros contenidos: | Adjetivos descriptivos (posición), comparativos, artículos, pronombres, reiteración sujeto. Léxico sobre profesiones. Sonido letras J y R fuerte. Acentuación Supermán. |
| Técnica metodológica: | Aprendizaje por descubrimiento. Análisis contrastivo |
| Objetivo implícito actividad: | Scanning: identificar problemas con el uso de los verbos pronominales, preposiciones y pronombres de OD/OI. |
| Problemas detectados: | Llegar en; un otro; es posible a; se gusta volar; salva personas. |
| Otros: | Información sobre organización del curso, criterios de evaluación y entrega de manual. |
| DIA 2 (10/02/2015) | |
| Punto de partida: | EEE: hablar mal de un compañero/profesor/clase/uno mismo. |
| Objetivo gramatical: | 5 versiones. Cruz del tiempo. Verbo Amar como símbolo del tiempo. |
| Otros contenidos: | Conjugación verbos irregulares. Concordancias. Pronombres. |
| Técnica metodológica: | Aprendizaje por descubrimiento. Nomenclatura tiempos verbales. Gramática visual. |
| Objetivo implícito actividad: | Practicar contenidos vistos anteriormente. |
| Problemas detectados: | Forma y uso de tiempos verbales. Concordancias. Posición pronombres. |
| Otros: | Información sobre fecha de entrega trabajos escritos. Tarea Manual pág. 459, Ejercicio 10: práctica tiempos verbales principales verbos irregulares. |
| DIA 3 (11/02/2015) | |
| Punto de partida: | EEE: escribir texto sobre "cosas románticas" de la persona sobre la que hablaron mal el día anterior. |
| Objetivo gramatical: | Verbos Ser y Estar. |
| Otros contenidos: | Conjugación verbos irregulares. Concordancias. Repaso/ampliación cuatro tipos básicos de verbos y sus pronombres: dos pronombres con verbos de tipo 3. MR, pág. 445, ejercicio 2. Corrección tarea MR pág. 459. |
| Técnica metodológica: | Aprendizaje por descubrimiento. Escenificación. Gramática visual. Análisis contrastivo. Aprendizaje en espiral. |
| Objetivo implícito actividad: | Practicar contenidos vistos anteriormente. Aprendizaje significativo y coherente a través de la sistematicidad. |
| Problemas detectados: | Irregularidades formas verbales. |
| Otros: | Tarea: estudiar 4 tipos básicos de verbos y los cinco puntos de vista (versiones) para resolver dudas en clase (MR págs.. 42-55).. |

| DIA 4 (12/02/2015) | |
|--------------------------------------|---|
| Punto de partida: | Visita baño. Escribir anécdota en baño público. |
| Objetivo gramatical: | Léxico, pronunciación y ortografía: el baño. Práctica forma Amé. |
| Otros contenidos: | Repaso y revisión tarea tiempos verbales (versiones). Entrega primer ensayo. Criterios pautas corrección. |
| Técnica metodológica: | Uso de realia. Escenificación. Traducción. |
| Objetivo implícito actividad: | Aspectos socioculturales. |
| Problemas detectados: | Irregularidades formas verbales. |
| Otros: | Tarea: práctica forma Amé (MR págs. 448-9, ejercicio 9). |

| DIA 5 (16/02/2015) | |
|--------------------------------------|---|
| Punto de partida: | Corrección anécdota en baño público. Corrección primer ensayo. |
| Objetivo gramatical: | Preposiciones Por y Para. |
| Otros contenidos: | Repaso. |
| Técnica metodológica: | Aprendizaje en espiral. |
| Objetivo implícito actividad: | Afianzar conocimientos. Familiarizarse con las pruebas de evaluación. |
| Problemas detectados: | |
| Otros: | Organización entrega segundo ensayo, práctica examen final y corrección: próximo jueves 19 de febrero. Examen final: viernes, 20 de febrero. Tarea: Práctica preposiciones Por/Para (MR p. 455, ejercicio 18). |

| DIA 6 (17/02/2015) | |
|--------------------------------------|--|
| Punto de partida: | Corrección tarea ejercicio Por/Para (MR, p. 455, ejercicio 18). |
| Objetivo gramatical: | Transformación gramatical: verbos de tipo 3 al revés. Introducción al subjuntivo. |
| Otros contenidos: | Repaso y ampliación preposiciones Por/Para. Léxico campo semántico Valores a través EEE: Blancanieves y los siete enanitos |
| Técnica metodológica: | Aprendizaje en espiral. Gramática visual. Traducción. Gramaring. |
| Objetivo implícito actividad: | Falsos amigos. Aspectos socioculturales. |
| Problemas detectados: | Ser/estar + adjetivo + infinitivo (sin preposición). Forma Amé verbos irregulares. |
| Otros: | Tarea: Práctica verbos tipo 3 al revés (MR p. 451, ejercicio 10). Forma Amé verbos irregulares, MR p. 449. |

| DIA 7 (18/02/2015) | |
|--------------------------------------|---|
| Punto de partida: | Revisión tarea. |
| Objetivo gramatical: | Subjuntivo: formas y uso (con Seguramente y Ojalá). Introducción contraste Amé/Amaba. |
| Otros contenidos: | Repaso forma Amé verbos irregulares. Repaso tipos básicos de verbos, pronombres y versiones. |
| Técnica metodológica: | Grammaring. Aprendizaje en espiral. |
| Objetivo implícito actividad: | Forma-significado (Seguramente + N/S). |
| Problemas detectados: | Irregularidades formas verbales. Concordancia verbos de tipo 1. Usos preposiciones Por/Para. |
| Otros: | Tarea práctica subjuntivo (MR p. 458, ejercicio 23). |

| DIA 8 (19/02/2015) | |
|--------------------------------------|---|
| Punto de partida: | Repaso formas verbales, tabla MR, p. 452. EEE: La familia. |
| Objetivo gramatical: | Repaso contenidos estudiados: Los cuatro tipos básicos de verbos. Las cinco versiones. Pronombres según tipo básico de verbo; posición. Usos verbos Ser/Estar. Preposiciones Por/Para. Verbos de tipo 3 al revés. |
| Otros contenidos: | Repaso general. |
| Técnica metodológica: | Aprendizaje en espiral. Grammaring. |
| Objetivo implícito actividad: | Afianzar conocimientos. Familiarizar con tipología examen final. |
| Problemas detectados: | |
| Otros: | |

| DIA 9 (20/02/2015) | |
|----------------------------|------------------------|
| Punto de partida: | Examen final. |
| Objetivo actividad: | Evaluación contenidos. |

EXAMEN FINAL

INTENSIVO GRAMÁTICA II

| DIA 1 (23/02/2015) | |
|------------------------------|---|
| Punto de partida: | Ejercicio de calentamiento: Formar frases: 1 persona, 1 palabra. Formulación interrogativas: Qué, Quién, Cómo, Cuándo, Dónde? Sucesión/Descripción acción viñeta. |
| Objetivo gramatical: | Introducción al R2: V1+V2. A la una: partícula Para. Subjuntivo. Forma. Verbos irregulares (ir, tener, contar, ser, estar, poner, cerrar). Narración relato (sucesión/descripción): conectores discursivos. Introducción contraste Amé/Amaba. |
| Otros contenidos: | Las cinco versiones: repaso + V2. |
| Técnica metodológica: | Aprendizaje inductivo / por descubrimiento. Aprendizaje en espiral. Gramática visual/cognitiva. Gramaring. |
| Otros: | Tarea: escribir texto sobre la visita a Bilbao. Escribir una frase en las cinco versiones describiendo situación y acción a partir de una ilustración. Presentación plantilla claves corrección. (insertar) |

| DIA 2 (02/03/2015) | |
|------------------------------|---|
| Punto de partida: | Corrección texto sobre la visita a Bilbao según plantilla. Léxico: tener ganas de, apetecer, pasarlo bien, hacer bueno/buen tiempo, etc., a partir de ilustración. |
| Objetivo gramatical: | A las tres: partícula Cuando. Contraste Amé/Amaba. |
| Otros contenidos: | Repaso A la una: partícula Para. V1 + Para + Cuando. |
| Técnica metodológica: | Aprendizaje por descubrimiento. Gramaring. Gramática visual/cognitiva. |
| Otros: | Rehacer texto sobre la visita a Bilbao teniendo en cuenta correcciones. |

DIA 3 (05/03/2015)

| | |
|------------------------------|---|
| Punto de partida: | Expresar "condición". |
| Objetivo gramatical: | A las cinco: partícula Si (Cond). |
| Otros contenidos: | Repaso expresión "finalidad" y "tiempo": A la una, partícula Para. A las tres, partícula Cuando. La importancia de la coma. V1 + Para + Cuando + Si (Cond). |
| Técnica metodológica: | Aprendizaje por descubrimiento. Grammaring. Aprendizaje en espiral. Memorización., repetición. |
| Otros: | Memorización sistemas partículas estudiadas. |

DIA 4 (06/03/2015)

| | |
|------------------------------|--|
| Punto de partida: | Ampliación partículas en sistemas estudiados: A la una, partícula Antes de. A las tres, partícula Donde. Repaso A las cinco, partícula Si (Cond). |
| Objetivo gramatical: | A las ocho: partículas Puesto que, Ya que, Dado que. A la una: partícula Antes de (que). A las tres: partícula Donde. Expresar deseo con GI: Combinación GI /Antes de (que). |
| Otros contenidos: | Léxico: Verbos que expresan "emoción", "deseo" y "opinión personal": desear, necesitar, esperar, querer, preferir, intentar. Ser/Estar + adjetivo (excepto "los arrogantes", GI). Todos los verbos de tipo 1. Ejercicios: 3: GI "opinión personal". 2: GI "opinión personal". 1: GI "comunicación". Combinar versiones. |
| Técnica metodológica: | Grammaring. Aprendizaje en espiral. Memorización., repetición. |
| Otros: | Memorizar GIs (MR, pp. 190-192). Entrevistar a una persona española sobre la situación actual en el país: ¿Se podría haber hecho algo para evitar la crisis? Preparar presentación oral. |

DIA 5 (09/03/2015)

| | |
|------------------------------|--|
| Punto de partida: | Presentación oral: situación actual en España. |
| Objetivo gramatical: | Expresión de "hipótesis": Si (Cond), versión 5: |
| Otros contenidos: | Estilo indirecto. |
| Técnica metodológica: | Grammaring. Repetición. |
| Otros: | Tarea: escribir texto especulativo (pasado alternativo, versión 5:) a partir de la información aportada en las presentaciones orales sobre la situación en España (200 palabras aprox.). |

DIA 6 (12/03/2015)

| | |
|------------------------------|--|
| Punto de partida: | Ejercicio pronunciación vocales. Corrección dipotongación vocales final de palabra. |
| Objetivo gramatical: | A las tres, partícula Mientras. GII: Verbos que expresan "opinión", "percepción" y "comunicación": pensar, creer, opinar, ver, decir. Ser evidente/obvio/verdad/cierto/seguro; estar claro... (los "arrogantes"). A las dos: comportamientos y criterios (afirmativo/negativo). A las tres, partícula Mientras. |
| Otros contenidos: | Repaso comportamientos y criterios: A la una, partículas Para, Antes de (que) y Gis; A las tres, partículas Cuando, Mientras, Donde; A las cinco, partícula Si (Cond.); A las ocho, partículas Puesto que, Ya que, Dado que. Repaso GI. Fonética: corrección vocales/ diptongación. |
| Técnica metodológica: | Gramática visual. Memorización. Repetición. Aprendizaje en espiral. Grammaring. |
| Otros: | Tarea: memorización verbos GII (MR, pp. 194-196). |

DIA 7 (13/03/2015)

| | |
|------------------------------|--|
| Punto de partida: | Ejercicio calentamiento: elaborar frases: una persona, una palabra. Repaso ejercicio pronunciación vocales. |
| Objetivo gramatical: | Distinción GI y GII: "opinión personal" A las cuatro: CN1 (entre comas, puede sustituirse por quien/cual/el que) (explicativas) y CN2 (sin comas) especificativas). |
| Otros contenidos: | Repaso A la una, GI (MR, p. 190) y A las dos, GII (MR, p. 194). |
| Técnica metodológica: | Grammaring: práctica estructuras "opinión personal" con GI y GII a partir de ilustración. |
| Otros: | Tarea: práctica de versiones y horas (MR, pp. 460-464). |

DIA 8 (16/03/2015)

| | |
|------------------------------|--|
| Punto de partida: | Corrección ejercicios MR, p. 460. Estructuras Matrioska. |
| Objetivo gramatical: | Uso Amé/Amaba. A las seis: partícula Aunque. |
| Otros contenidos: | Entrega versión definitiva texto sobre la situación en España (uso GII, CN, 3:, 4:, Si (Cond.)). Estructuras Matrioska: Para + Cuando. Expresar "opinión". |
| Técnica metodológica: | |
| Otros: | Tarea: Entrevista y presentación oral sobre elecciones en Andalucía. |

DIA 9 (23/03/2015)

| | |
|------------------------------|--|
| Punto de partida: | Ejercicio de calentamiento: 1 persona, 1 palabra. |
| Objetivo gramatical: | Partícula Si (Cond) + CN. GIII A las seis. |
| Otros contenidos: | Presentación oral entrevista sobre elecciones en Andalucía. Entrega texto. Repaso A las cinco: partícula Si (Cond). G2 + CN2 (conocido/desconocido). |
| Técnica metodológica: | Aprendizaje en espiral. |
| Otros: | |

DIA 10 (26/03/2015)

| | |
|------------------------------|---|
| Punto de partida: | Examen parcial |
| Objetivo gramatical: | Práctica libre estructuras estudiadas. |
| Otros contenidos: | Presentación oral sobre elecciones en Andalucía. |
| Técnica metodológica: | Aprendizaje en espiral. Estrategias metacognitivas en producción libre oral. |
| Otros: | Entrega versión definitiva texto sobre elecciones en Andalucía según pautas corrección. |

DIA 11 (30/03/2015)

| | |
|------------------------------|--|
| Punto de partida: | Ejercicio calentamiento: elaboración frases: una persona, una palabra. |
| Objetivo gramatical: | A las dos: partícula Tan (que). Repaso GII y GIII. A las ocho: partículas De ahí que, Puesto que, Ya que. A las nueve: partícula De ahí que. A las dos: partícula Tan (que). |
| Otros contenidos: | Corrección tarea MR, p. 464, ejercicio 6. |
| Técnica metodológica: | Aprendizaje en espiral. Estrategias metacognitivas en producción libre oral. |
| Otros: | Tarea: Presentación oral sobre las vacaciones de Semana Santa: planes/expectativas y hechos. |

DIA 12 (13/04/2015)

| | |
|------------------------------|--|
| Punto de partida: | Presentación oral sobre las vacaciones de Semana Santa: cosas que te hubiera gustado hacer y no hiciste/lo que hiciste. |
| Objetivo gramatical: | Uso estructuras estudiadas en objetivo comunicativo específico: práctica oral y escrita. |
| Otros contenidos: | Repaso GI ("deseos", "preferencias"); GII ("opinión personal", "comunicación", "percepción". GIII ("emoción", "interacción con la realidad"). |
| Técnica metodológica: | Estrategias metacognitivas en producción libre escrita. |
| Otros: | Tarea: texto escrito sobre las vacaciones de Gloria (inventar narración usando información obtenida en presentaciones orales sobre la Semana Santa). |

DIA 13 (16/04/2015)

| | |
|------------------------------|--|
| Punto de partida: | |
| Objetivo gramatical: | A las siete: GIV: Verbos GI y GII reciclados: GIV + Si / O / Quién / Cuándo / Cuánto / Cómo / Dónde + V2. |
| Otros contenidos: | Repaso GI, GII y GIII. Entrega texto sobre las vacaciones de Gloria. Uso de los cuatro tipos de Como: Como1= "así": A las tres Como2= "porque": A las ocho Como3= Si (Cond.): A las nueve Como4= No importa como: A las siete. |
| Técnica metodológica: | Aprendizaje en espiral. Estrategias metacognitivas en versión definitiva texto corregido. |
| Otros: | |

DIA 14 (20/04/2015)

| | |
|----------------------------|------------------------|
| Punto de partida: | Examen final. |
| Objetivo actividad: | Evaluación contenidos. |

ANEXO 2:

PRUEBAS FINALES

34/35

Intensive Spanish II – Examen Final

23 de abril de 2015

¡Gracias por todos!

Nombre _____

¡De nada!

1) Escribe las cinco versiones de la siguiente frase:

4/5

1: /
2: /

3: Si compro vacas, querré que sean gordas como los cerdos.

4: Si compro vacas, querría que fueran gordas como los cerdos.

5: Si hubiera comprado vacas, habría querido que hubieran sido gordas como los cerdos.

2) Escribe una frase que cumpla las siguientes condiciones; el orden en el que se cumplan no cuenta:

15/15 ✓
✓
✓
✓
✓

a) 5: Tanto or tan, que/cuando Habría comido tanto postre que habría estado enferma cuando hubiera llegado a mi casa

b) 4: para que/si Si tuviera más dinero, viviría contigo para que pasáramos ~~pasáramos~~ más tiempo juntos.

c) 1: GII/aunque Aunque Lugo gana, es ~~claro~~ que Racing es el mejor equipo de fútbol.

d) 3: Puesto que/GII ~~Es verdad~~ que ~~de~~ Santander ~~es~~ será la mejor ciudad ~~que va a tener~~ más estudiantes ~~más de~~ Carolina del Norte

e) 3: si/CI Si tengo más dinero, compraré ese vestido que será bonito.

3) Escribe un párrafo sobre este dibujo en el que uses los cuatro COMO, un ~~GH~~, un ~~ATV~~, un ~~GV~~ y un ~~CI~~. Subraya aquellas partes del texto donde se cumplan estas condiciones:

15/15
en como
como 1
como 2
como 3
627
627
v
z

Yo bailo como Beyoncé. Como bailo muy bien, muchas personas quieren bailar como yo. Sin embargo, algunos amigos no pueden bailar bien. Por ejemplo, Madeline baila como Garzalo canta. Es verdad que ella baila por todas las noches. A mí me interesa saber como ella tiene tanta energía que baila 6 horas anoche. Anoche fuimos a Paradise, que es la mejor discoteca en toda España. Como quieras pasarlo bien, debes ir allí.

30/35

Intensive Spanish II – Examen Final

23 de abril de 2015

Nombre

1) Escribe las cinco versiones de la siguiente frase:

S/S

1:
2:

3: Si compro vacas, querré que sean gordas como los cerdos.

4: Si comprara vacas, querría que fueran gordas como los cerdos.

5: Si hubiera comprado vacas, habría querido que hubieran sido gordas como los cerdos.

2) Escribe una frase que cumpla las siguientes condiciones; el orden en el que se cumplan no cuenta:

que da
podiera

13/15

- ✓ a) 5: Tanto or tan, que/cuando Yo habría comido tantas patatas que tú cuando hubieran tenido sal.
- ✓ b) 4: para que/si volvería a mi casa temprano, si tuviera tiempo, para que yo pudiera cenar.
- ✓ c) 1: GII/aunque Es verdad que vamos a la playa aunque hace frío hoy.
- ✓ d) 3: Puesto que/GII Creeré que Madeline estará triste la próxima semana puesto que ya está llorando.
- ✓ e) 2: si/CI Si tengo tiempo, hablaré con el chico, quien es muy guapo, en el bar.

3) Escribe un párrafo sobre este dibujo en el que uses los cuatro COMO, un GII, un GIV, un GV y un CI. Subraya aquellas partes del texto donde se cumplan estas condiciones:

2/15 tener que
puedo hoy

adjective
como 1: así
como 2: porque
como 3: si
como 4: como
vuma

en como
como 1
como 2
como 3
2/17
2/17
I

Anoche fue una noche interesante. No he estado tan triste como cuando estuve con mis amigos porque tendremos que volver a los Estados Unidos en la próxima semana y no estoy contenta. En el bar, Madeline bebió alcohol como Chris bebió Coca-Cola — ella bebió mucho. La noche fue divertida hasta nosotros tuvimos que decir "Adiós" a nuestras amigas de Alemania. Cuando ellas se fueron, Madeline y yo lloramos. Sin embargo, fue verdad que un chico, quien es un amigo de Parth, nos dió abrazos. Como él era agradable, no estuve tan triste. A mí me interesa cómo voy a ver mis amigas de Alemania otra vez. Como pudiera viajar a su país en el futuro, estaré muy feliz. Deseo que estos tres meses pasó tan lenta como los meses de clases en Los EEUU.

29/35

Intensive Spanish II – Examen Final
23 de abril de 2015

Nombre

1) Escribe las cinco versiones de la siguiente frase:

1: X

2: X

3: Si compro vacas, querré que sean gordas como los cerdos.

4: Si comprara vacas, quería que fueran gordas como los cerdos.

5: Si hubiera comprado vacas, habría querido que hubieran sido gordas como los cerdos.

S/S

2) Escribe una frase que cumpla las siguientes condiciones; el orden en el que se cumplan no cuenta:

0 a) 5: Tanto or tan, que/cuando Parth había sido tan guapo, que cuando ~~cuando~~ hubiera conocido ^{en la calle} a una mujer se hubieran encontrado a los

2 b) 4: para que/si Compraría más helado si necesitara para que los niños distribuiran la tuesta.

11/15 ✓ c) 1: GII/aunque Es evidente que no quiero estudiar aunque tengo un examen esta semana.

✓ d) 3: Puesto que/GII Será obvio que ella irá al supermercado puesto que comprará comida.

✓ e) 3: si/CI Preguntaré al secretario, que estará en la oficina, si tengo tiempo.

13/15 3) Escribe un párrafo sobre este dibujo en el que uses los cuatro COMO, un GII, un GIV, un GV y un CI. Subraya aquellas partes del texto donde se cumplan estas condiciones:

Es obvio que Chris es como una niña pequeña. ^A El le gusta pintar sus uñas cuando está en la cama y le interesa que compre vestidos cuando vaya al centro comercial. Chris camina como una mujer baila en una gran fiesta. Como Chris camina por las calles todos los días, los chicos gritarán su nombre. Como los chicos le vean, estarán enamorados ^{de} con él. muchas veces, él tiene que correr a la casa de su mamá, que está en el centro de la ciudad, para escapar. Tiene una vida muy difícil. Sin embargo, su vida no es tan difícil como ^{la de} Marilyn Monroe

- tan como
- como 1
- como 2
- como 3
- GII
- GIV ?
- GV
- CI
- 1

33/35

Intensive Spanish II – Examen Final

23 de abril de 2015

Nombre

1) Escribe las cinco versiones de la siguiente frase:

S/C

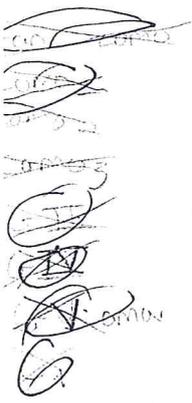
- 1: Quiero que sean gordas como los cerdos.
- 2: Quise que fueran gordas como los cerdos. } No puedo más si en 2:02:
- 3: Si compro vacas, querré que sean gordas como los cerdos.
- 4: Si comprara vacas, querría que fueran gordas como los cerdos.
- 5: Si hubiera comprado vacas, habría querido que hubieran sido gordas como los cerdos.

2) Escribe una frase que cumpla las siguientes condiciones; el orden en el que se cumplan no cuenta:

15/15

- ✓ a) 5: Tanto or tan, que/cuando Yo habría tenido tan hambre, que habría comido cuando hubiera regresado a casa.
- ✓ b) 4: para que/si Si necesitaras ropa, iríamos al centro comercial para que tú la compraras.
- ✓ c) 1: Gil/aunque Es evidente que aunque mi padre sea gordo, mi madre es delgada.
- ✓ d) 3: Puesto que/Gil Crearé que Parth será el ^{Linda}retiro más guapo puesto que Linda no tendrá muchas personas guapas.
- ✓ e) 2: si/Cl Si Gonzalo, quien es el mejor profesor, ^{adame}adame una A, ^{3:}estareé feliz.

3) Escribe un párrafo sobre este dibujo en el que uses los cuatro COMO, un GI, un GII, un GIII, un GIV y un CI. Subraya aquellas partes del texto donde se cumplan estas condiciones:



13/15

Hoy mis amigos, quienes son Parth, Marvin, y Jared, y yo vamos a jugar ^{GI}baloncesto. Creo que nosotros somos jugadores sin talento. Por ejemplo, Jared juega como yo nado y no puedo nadar. Marvin juega tan malo como Jared. Parth y yo somos un buen equipo porque hemos jugado desde ^{GII}que ^{GIII}teníamos 14 años. A mí me interesa saber si Parth y yo ^{GIV}estaremos en el mismo equipo o no. También, yo quiero saber si el tiempo estará bien. Como ^{GIV}hace buen tiempo, será mejor para nosotros. ^{GIII} Sin embargo, como ^{GIV}somos buenos amigos, vamos a pasar un buen día. Debe ser un buen día. ^{GIV} divertirnos un poco.

33/35

Intensive Spanish II – Examen Final

23 de abril de 2015

Nombre

1) Escribe las cinco versiones de la siguiente frase:

- 5/15
- 1: Quiero que sean gordas como los cerdos ✓
 - 2: Quise que fueran gordas como los cerdos ✓
 - 3: Si compro vacas, querré que sean gordas como los cerdos. ✓
 - 4: Si comprara vacas, quería que fueran gordas como los cerdos ✓
 - 5: Si hubiera comprado vacas, habría querido que hubieran sido gordas como los cerdos ✓

2) Escribe una frase que cumpla las siguientes condiciones; el orden en el que se cumplan no cuenta:

- 15/15
- a) 5: Tanto or tan, que/cuando Habría sido tan guapo que ella habría ido conmigo cuando hubiera ido al club.
 - b) 4: para que/si Estudiaría más si tuviera tiempo para que mis padres estuvieran alegres.
 - c) 1: GII/aunque Creo que él quiere bailar aunque este bebiendo ahora.
 - d) 3: Puesto que/GII Pensaríamos que él sería bueno puesto que practicaría mucho.
 - e) 3: si/CI Si quieres, hablaré con Jorge, que está triste ahora.

3) Escribe un párrafo sobre este dibujo en el que uses los cuatro COMO, un GII, un GIV, un GV y un CI. Subraya aquellas partes del texto donde se cumplan estas condiciones:

13/15

Pienso que ella no es tan guapa como Madeline. Esta chica, que no es tan guapa como Madeline, no puede bailar bien. Ella baila como Jared juega al baquet pero sin vergüenza ella sigue bailando y cantando. Como ella baila tan horrible, a veces quiero salir del club. Como baile mejor, deciré más sobre este tema. Me interesa mucho si ella mejora en el futuro.

15/35

Intensive Spanish II – Examen Final

23 de abril de 2015

Nombre

1) Escribe las cinco versiones de la siguiente frase:

1:

2:

3: Si compro vacas, querré que sean gordas como los cerdos.

4: Si compraría vacas, quisiera que sean gordas como los cerdos.

5: Si hubiera comprado vacas, habrían querido que habrían sido gordas como los cerdos.

2) Escribe una frase que cumpla las siguientes condiciones; el orden en el que se cumplan no cuenta:

a) 5: Tanto or tan, que/cuando Yo hubiera ido al parque ~~tan~~ ^{tanto que} que no habría llovido y cuando ~~habría~~ ^{hubiera} sido mucho sol.

b) 4: para que/si ^{si fueramos} Si ~~fueramos~~ ^{fueramos} al cine, sería, por la noche para que Chris ~~tuviera~~ ^{tuviera} tiempo.

c) 1: GII/aunque Es evidente que ^{es} Parth le gusta Jensen aunque son amigos.

d) 3: Puesto que/GII ~~Es~~ ^{será} obvio que Parth será médico puesto que es inteligente.

e) 2: si/CI ^{3:} Parth, quien es el más atlético, jugará ^{sigue} en una liga profesional si ~~sigue~~ ^{sigue} practicando fútbol.

3) Escribe un párrafo sobre este dibujo en el que uses los cuatro COMO, un GII, un GIV, un GV y un CI. Subraya aquellas partes del texto donde se cumplan estas condiciones:

Es evidente que Chris juega fútbol tanto como un niño pequeño. Parth quiere saber cómo Chris puede ser tan malo. Chris juega tan mal que francisco como nadie le puede ver jugar un partido de fútbol. Chris, quien no está en forma, es tan mal de ahí que no juegue en un equipo de fútbol. Como Chris quiere mejorar, va a tener que practicar.

tanto como
si
porque si

0/5

6/15

0

0

2

2

2

9/15

Como 1 x

Como 2 x

Como 3 x

GII x

GIV x

GV x

CI x

31/05

GI

Intensive Spanish II – Examen Final

23 de abril de 2015

deseo (quiero)
opinión personal (es buen
tenib
male

GII

o. general (es obvio, es evidente)
está claro, es
seguro
pensar, decir, creer, opinar

Nombre

1) Escribe las cinco versiones de la siguiente frase:

- ✓ 1: Si ~~compro vacas~~, quiero que sean gordas como los cerdos.
- ✓ 2: Si ~~compro vacas~~ ^{quisiera} que fueran gordas como los cerdos.
- ✓ 3: Si compro vacas, querré que sean gordas como los cerdos.
- ✓ 4: Si ~~compro vacas~~ ^{yo hubiera} quisiera que fueran gordas como los cerdos.
- ✓ 5: Si ~~hubiera comprado vacas~~, habría querido que hubieran sido gordas como los cerdos.

GIII

temer
aceptar
alegrarse

GIV

2) Escribe una frase que cumpla las siguientes condiciones; el orden en el que se cumplan no cuenta:

✓ a) 5: Tanto or tan, que/cuando.

Yo ^{habría estado} tan borracho que ^{habría} llorado en público ^{cuando} ^{mis amigos} hubieran dicho "¡adiós!".

búsqueda
persona
quien
me
interesa
Sub
(S)

✓ b) 4: para que/si Necesitarías

comprar ^{billetes} para ^{viajar} por avión si ^{teniera} que ir a Irlanda.

GVI

✓ c) 1: GII/aunque

Pienso que es una idea buena, aunque es cierto que Pablo no está de acuerdo conmigo.

tener que
deber
ser capaz

✓ d) 3: Puesto que/GII

Puesto que la lluvia seguirá todo el día, es obvio que ~~no~~ necesitarás

hay que

✓ e) 3: si/CI ^{plu}

Si ~~el jefe~~ ^{me} jefé, quien es muy lista, ^{hace} traer ^{sus} paraguas. ^{su} misma, ^{no} ^{necesitaríamos} hacer nada este fin de semana.

GVI
seguir
continuar
andar
ir
esperar

3) Escribe un párrafo sobre este dibujo en el que uses los cuatro COMO, un GII, un GIV, un GV y un CI. Subraya aquellas partes del texto donde se cumplan estas condiciones:

Yo ^{como} camino como mis amigos ^{como} corren, y piensan que este hecho es extraño. Como necesito tener prisa muchas veces, voy a caminar con rapidez. ^{como} Caminaría más despacio como ^{como} tuviera más tiempo para llegar a los sitios ^{como} adónde ^{como} necesitaría ^{como} ir.

GVII

✓ Pero normalmente ^{como} camino como un animal. (Es obvio que tengo que ^{como} darme más tiempo para llegar a estos sitios.)

Me interesa saber cómo mis amigos, ^{como} quienes ^{como} toman mucho tiempo para prepararse, maquillarse y venir a la universidad, siempre ^{como} llegan a clase temprano.

llegan

En curso, Como 1, Como 2, Como 3, GII, GIV, GV, CI

30/35

Intensive Spanish II – Examen Final
23 de abril de 2015

Nombre

1) Escribe las cinco versiones de la siguiente frase:

SK

1: no existe

2:

3: Si compro vacas, querré que sean gordas como los cerdos.

✓ 4: Si compro vacas, querría que fueran gordas como los cerdos.

✓ 5: Si hubiera comprado vacas, habría querido que hubieran sido como los cerdos.

2) Escribe una frase que cumpla las siguientes condiciones; el orden en el que se cumplan no cuenta:

~~13/15~~

✓ a) 5: Tanto or tan, que/cuando Habría visto un lugar tan bonito que nunca habría querido salir cuando hubiera ido a las Picas de Europa.

✓ b) 4: para que/si Prepararía un plato para que ella comiera si quedaríamos para cenar.

✓ c) 1: GII/aunque Aunque llueva, va a ir a la playa.

1 d) 3: Puesto que/GII Pensará ^{que voy a} sobre la playa puesto que querré nadar.

✓ e) 3: si/CI Pensará sobre visitar a Rachel, quien es mi mejor amiga, si ella tiene tiempo libre.

3) Escribe un párrafo sobre este dibujo en el que uses los cuatro COMO, un GII, un GIV, un GV y un CI. Subraya aquellas partes del texto donde se cumplan estas condiciones:

12/15
tan como X
como 1 X
como 2 X
como 3 -
GII X
GIV X
GV X
CI X

Santander es tan bonito como ^{Suiza} ~~Suiza~~. Creo que no es posible ver alguno lugar como Santander. Mi madre, quien nació aquí, me dijo que Santander es ^{el} ~~un~~ lugar más bonito del mundo. Después de mis 3 meses aquí, ya ^{se} ~~se~~ ^{ve} ~~ve~~ hay muchos lugares importantes. Mi tiempo aquí pasó como ^{aviones} ~~aviones~~ vuelan. Como pasó mucho tiempo aquí, mi español ^{le} ~~le~~ mejorado. Como ^{realmente} ~~realmente~~ la oportunidad para regresar aquí, no perdería la. No puedo imaginar mi vida sin mi tiempo en esta ciudad.

ANEXO 3:

CUESTIONARIO DE OPINIÓN

[Editar este formulario](#)

Encuesta de opinión

METODO DE LOS RELOJES

El propósito de este cuestionario es comparar el Método de los Relojos con otros métodos/formas de enseñar la gramática del español (métodos tradicionales) para mi Trabajo de Fin de Máster (M.A. long paper). Para ello, necesito conocer tu opinión como estudiante que ha estado inmerso en esta metodología. Esto ayudará a mejorar la calidad de la enseñanza del español y la eficacia del propio Método, así como darlo a conocer.

Necesito tu opinión sobre cómo has aprendido gramática española con los métodos tradicionales y lo que ha aportado a tu aprendizaje el MÉTODO DE LOS RELOJES. El objetivo es saber las ventajas y los inconvenientes que has encontrado al aprender con y sin este Método. Agradeceré enormemente el tiempo que dediques a rellenar este cuestionario. Por favor, envíalo completado a la mayor brevedad posible. Muchas gracias por tu colaboración.

Datos de contacto:

Carmen Espinosa

Máster enseñanza E/LE

CIESE-Universidad de Cantabria

Avda. de la Universidad Pontificia, s/n,

39520 Comillas, Cantabria (España)

espinosapuras@gmail.com

1. Nacionalidad:

2. Lengua materna:

3. Sexo:

Hombre

Mujer

4. Edad:

Menos de 20

Entre 20 y 25

Más de 25

5. Indica estudios que realizas:

6. ¿Cuántos años hace que estudias español?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

o más

7. ¿Hablas otros idiomas aparte del materno?

- Sí
 No

8. En caso afirmativo, indica cuál(es) y a qué nivel:

| | Nivel básico | Nivel medio | Nivel avanzado | Bilingüe |
|------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Inglés | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Francés | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Italiano | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Portugués | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Neerlandés | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hindi | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Bengalí | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Otros | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Especifica idioma:

9. ¿Habías viajado antes a un país hispanohablante?

- Sí
 No

10. En caso afirmativo, indica lugar(es), duración y motivo de la estancia:

11. ¿Para qué aprendes español? Marca todas las opciones que consideres pertinentes:

- Para leer, escribir y estudiar en español
- Para hablar con otros en español
- Para mejorar mi futuro profesional
- Por afinidad personal o familiar con la cultural del español
- Por placer
- Por otros motivos

Especifica otros motivos:

12. ¿Crees que aprender gramática es indispensable para hablar y escribir correctamente en una lengua extranjera?

- Sí
- No

13. Califica del 1 (muy fácil) al 10 (muy difícil) el grado de dificultad que para ti supone aprender los siguientes aspectos de la GRAMÁTICA ESPAÑOLA en general:

a) LA CONJUGACIÓN DE LOS VERBOS:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

muy fácil muy difícil

c) LA JERGA UTILIZADA:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

muy fácil muy difícil

d) LOS USOS DE SER Y ESTAR:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

muy fácil muy difícil

e) LAS PREPOSICIONES (EN, A, POR, PARA, ETC.):

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

muy fácil muy difícil

f) LOS PRONOMBRES (LO, LA, LOS, LAS, LE, LES, ETC.):

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

muy fácil muy difícil

g) EL USO DEL SUBJUNTIVO:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

muy fácil muy difícil

h) LA RELACIÓN V1-V2 (CONCORDANCIA TIEMPOS VERBALES):

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

muy fácil muy difícil

i) OTROS (ESPECIFICAR):

14. Califica de 1 (nada importante) a 10 (muy importante) la importancia que das a los siguientes aspectos a la hora de aprender español:

a) ESCRIBIR CORRECTAMENTE:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nada importante muy importante

b) HABLAR CON FLUIDEZ:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nada importante muy importante

c) COMPRENDER (NOTICIAS, CONVERSACIONES, PELÍCULAS, ETC.):

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nada importante muy importante

d) PODER LEER TEXTOS (ARTÍCULOS, LIBROS, ETC.):

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nada importante muy importante

15. ¿Te han ayudado a aprender español las explicaciones de gramática según el Método de los Relojes?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nada mucho

16. ¿Te ha motivado a aprender gramática seguir el Método de los Relojes?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nada mucho

17. ¿La terminología que utiliza el Método de los Relojes te ha facilitado el aprendizaje?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nada mucho

18. ¿Los ejercicios propuestos han resultado útiles para tu aprendizaje?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nada mucho

19. ¿La corrección de errores ha satisfecho tus necesidades de aprendizaje?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nada mucho

20. ¿Ha mejorado el Método de los Relojes tu nivel de español?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nada mucho

21. ¿Cuánto te ha ayudado el Método de los Relojes a mejorar tu competencia en los siguientes aspectos?

a) LA CONJUGACIÓN DE LOS VERBOS:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nada mucho

b) EL USO DE LOS TIEMPOS VERBALES:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nada mucho

c) EL USO DE SER Y ESTAR:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nada mucho

d) LAS PREPOSICIONES:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nada mucho

e) LOS PRONOMBRES:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nada mucho

f) EL USO DEL SUBJUNTIVO:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nada mucho

g) LA RELACIÓN V1-V2 (CONCORDANCIA TIEMPOS VERBALES):

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nada mucho

h) COMPRENDER MEJOR CUANDO ME HABLAN:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nada mucho

i) HABLAR MEJOR:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nada mucho

j) ESCRIBIR MEJOR:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

nada mucho

k) OTROS (ESPECIFICAR):

22. ¿Cuáles son las principales ventajas que ha supuesto el Método de los Relojos para tu aprendizaje de español?

23. ¿Cuáles son los principales inconvenientes que ha supuesto el Método de los Relojos para tu aprendizaje de español?

24. ¿Qué sugerencias harías para mejorarlo?

25. Ya por último, te agradecería cualquier comentario que pudieras añadir sobre tu experiencia de aprendizaje de español con el Método de los Relojes. Muchas gracias por tu colaboración.

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

100%: has terminado.

Con la tecnología de

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.
[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

ANEXO 4:

RESUMEN DE RESPUESTAS ENCUESTA DE OPINIÓN

ENCUESTA DE OPINIÓN: RESUMEN DE RESPUESTAS

1. Nacionalidad

Estadounidense

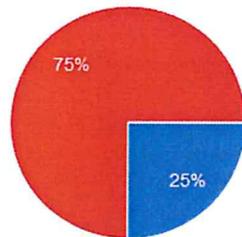
USA 8 100%

2. Lengua materna

Inglés

Inglés 8 100%

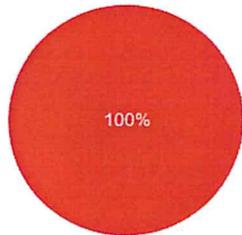
3. Sexo:



Hombre 2 25%

Mujer 6 75%

4. Edad:



Menos de 20 0 0%

Entre 20 y 25 7 100%

Más de 25 0 0%

5. Indica estudios que realizas:

Medio ambiente y sostenibilidad

Comunicaciones

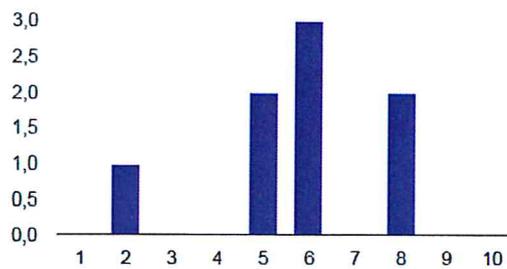
Servicios de salud y Español

Contabilidad, finanzas y español

Derecho

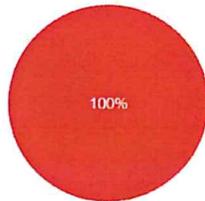
Español

6. ¿Cuántos años hace que estudias español?



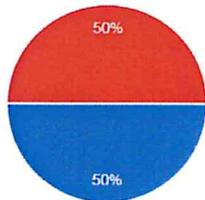
| | | |
|-----------|---|-------|
| 1 | 0 | 0% |
| 2 | 1 | 12.5% |
| 3 | 0 | 0% |
| 4 | 0 | 0% |
| 5 | 2 | 25% |
| 6 | 3 | 37.5% |
| 7 | 0 | 0% |
| 8 | 2 | 25% |
| 9 | 0 | 0% |
| o más: 10 | 0 | 0% |

7. ¿Hablas otros idiomas aparte del materno?



| | | |
|----|---|------|
| Sí | 0 | 0% |
| No | 8 | 100% |

9. ¿Habías viajado antes a un país hispanohablante?



| | | |
|----|---|-----|
| Sí | 4 | 50% |
| No | 4 | 50% |

10. En caso afirmativo, indica lugar(es), duración y motivo de la estancia:

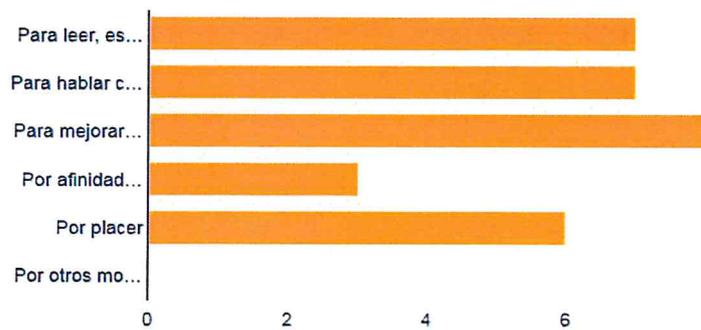
México - una semana de vacaciones

Galicia para estudiar durante 4 meses

Guatemala, tres semanas: Internado de médico

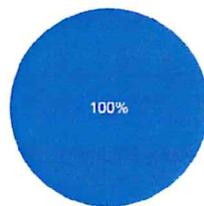
La república dominicana para vacaciones

11. ¿Para qué aprendes español? Marca todas las opciones que consideres pertinentes:



| | | |
|--|---|-------|
| Para leer, escribir y estudiar en español | 7 | 87.5% |
| Para hablar con otros en español | 7 | 87.5% |
| Para mejorar mi futuro profesional | 8 | 100% |
| Por afinidad personal o familiar con la cultural del español | 3 | 37.5% |
| Por placer | 6 | 75% |
| Por otros motivos | 0 | 0% |

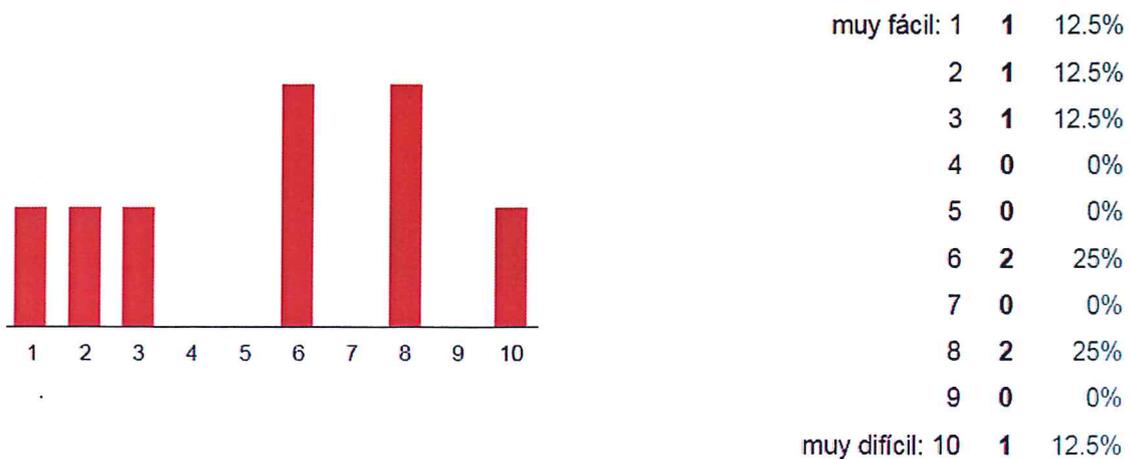
12. ¿Crees que aprender gramática es indispensable para hablar y escribir correctamente en una lengua extranjera?



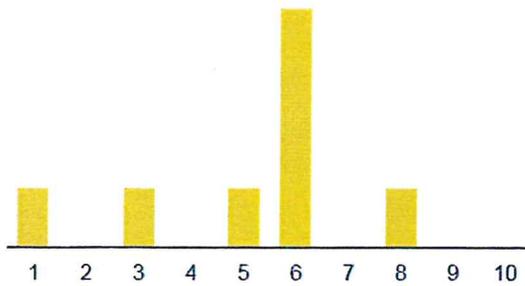
| | | |
|----|---|------|
| Sí | 8 | 100% |
| No | 0 | 0% |

13. Califica del 1 (muy fácil) al 10 (muy difícil) el grado de dificultad que para ti supone aprender los siguientes aspectos de la GRAMÁTICA ESPAÑOLA en general:

A) LA CONJUGACIÓN DE LOS VERBOS

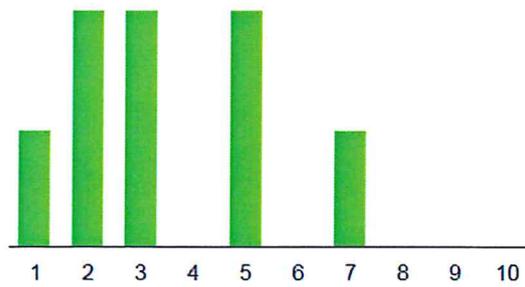


B) LA JERGA UTILIZADA



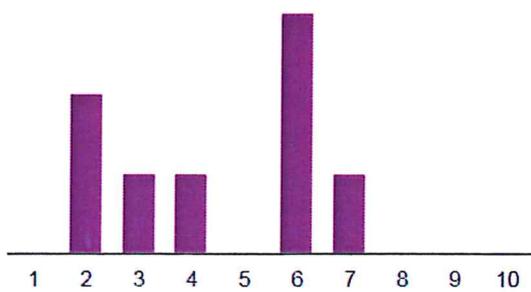
| | | |
|-----------------|---|-------|
| muy fácil: 1 | 1 | 12.5% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 1 | 12.5% |
| 4 | 0 | 0% |
| 5 | 1 | 12.5% |
| 6 | 4 | 50% |
| 7 | 0 | 0% |
| 8 | 1 | 12.5% |
| 9 | 0 | 0% |
| muy difícil: 10 | 0 | 0% |

C) LOS USOS DE SER Y ESTAR



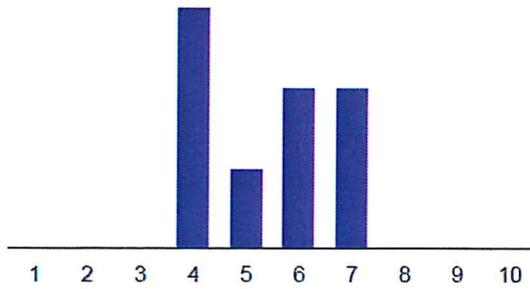
| | | |
|-----------------|---|-------|
| muy fácil: 1 | 1 | 12.5% |
| 2 | 2 | 25% |
| 3 | 2 | 25% |
| 4 | 0 | 0% |
| 5 | 2 | 25% |
| 6 | 0 | 0% |
| 7 | 1 | 12.5% |
| 8 | 0 | 0% |
| 9 | 0 | 0% |
| muy difícil: 10 | 0 | 0% |

D) LAS PREPOSICIONES (EN, A, POR, PARA, ETC.)



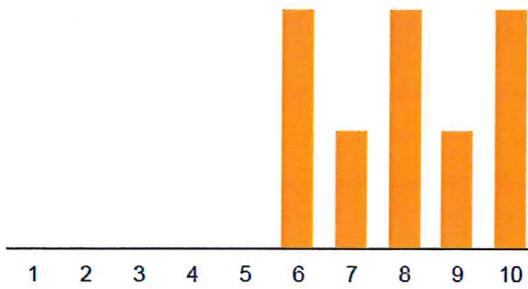
| | | |
|-----------------|---|-------|
| muy fácil: 1 | 0 | 0% |
| 2 | 2 | 25% |
| 3 | 1 | 12.5% |
| 4 | 1 | 12.5% |
| 5 | 0 | 0% |
| 6 | 3 | 37.5% |
| 7 | 1 | 12.5% |
| 8 | 0 | 0% |
| 9 | 0 | 0% |
| muy difícil: 10 | 0 | 0% |

E) LOS PRONOMBRES (LO, LA, LOS, LAS, LE, LES, ETC.)



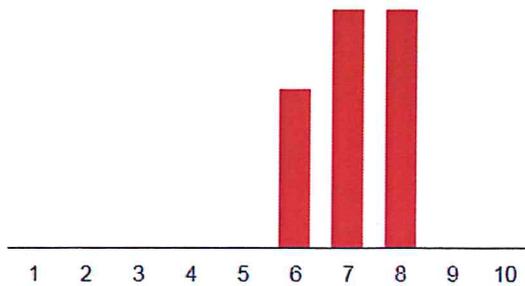
| | | |
|-----------------|---|-------|
| muy fácil: 1 | 0 | 0% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 0 | 0% |
| 4 | 3 | 37.5% |
| 5 | 1 | 12.5% |
| 6 | 2 | 25% |
| 7 | 2 | 25% |
| 8 | 0 | 0% |
| 9 | 0 | 0% |
| muy difícil: 10 | 0 | 0% |

F) EL USO DEL SUBJUNTIVO



| | | |
|-----------------|---|-------|
| muy fácil: 1 | 0 | 0% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 0 | 0% |
| 4 | 0 | 0% |
| 5 | 0 | 0% |
| 6 | 2 | 25% |
| 7 | 1 | 12.5% |
| 8 | 2 | 25% |
| 9 | 1 | 12.5% |
| muy difícil: 10 | 2 | 25% |

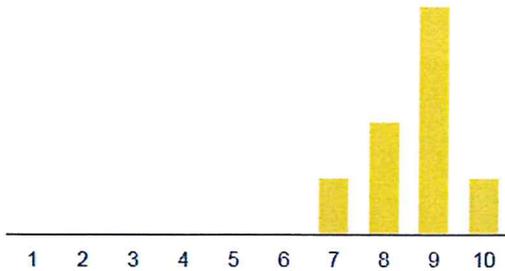
G) LA RELACIÓN V1-V2 (CONCORDANCIA TIEMPOS VERBALES)



| | | |
|-----------------|---|-------|
| muy fácil: 1 | 0 | 0% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 0 | 0% |
| 4 | 0 | 0% |
| 5 | 0 | 0% |
| 6 | 2 | 25% |
| 7 | 3 | 37.5% |
| 8 | 3 | 37.5% |
| 9 | 0 | 0% |
| muy difícil: 10 | 0 | 0% |

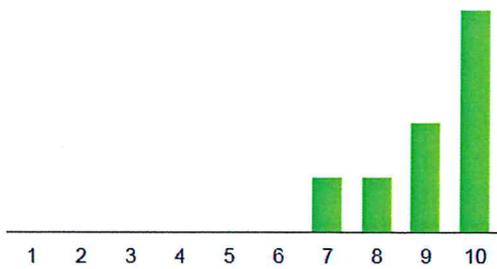
14. Califica de 1 (nada importante) a 10 (muy importante) la importancia que das a los siguientes aspectos a la hora de aprender español:

A) ESCRIBIR CORRECTAMENTE



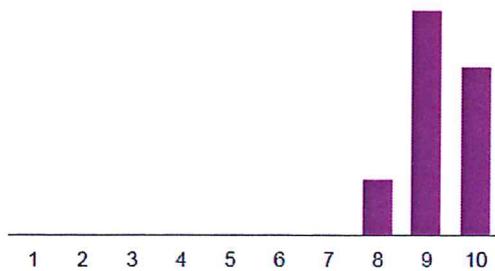
| | | |
|--------------------|---|-------|
| nada importante: 1 | 0 | 0% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 0 | 0% |
| 4 | 0 | 0% |
| 5 | 0 | 0% |
| 6 | 0 | 0% |
| 7 | 1 | 12.5% |
| 8 | 2 | 25% |
| 9 | 4 | 50% |
| muy importante: 10 | 1 | 12.5% |

B) HABLAR CON FLUIDEZ



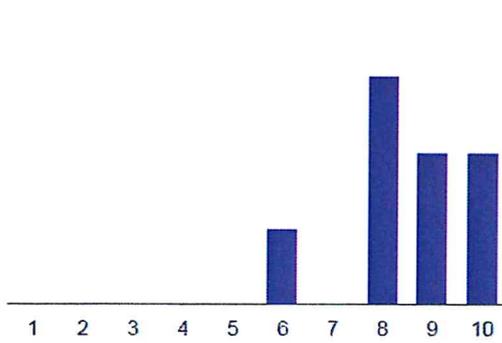
| | | |
|--------------------|---|-------|
| nada importante: 1 | 0 | 0% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 0 | 0% |
| 4 | 0 | 0% |
| 5 | 0 | 0% |
| 6 | 0 | 0% |
| 7 | 1 | 12.5% |
| 8 | 1 | 12.5% |
| 9 | 2 | 25% |
| muy importante: 10 | 4 | 50% |

C) COMPRENDER (NOTICIAS, CONVERSACIONES, PELÍCULAS, ETC.)



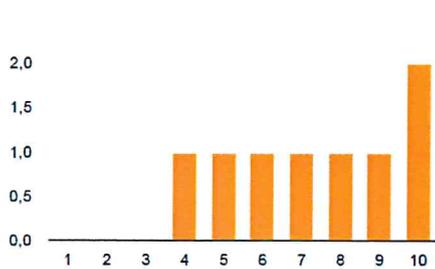
| | | |
|--------------------|---|-------|
| nada importante: 1 | 0 | 0% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 0 | 0% |
| 4 | 0 | 0% |
| 5 | 0 | 0% |
| 6 | 0 | 0% |
| 7 | 0 | 0% |
| 8 | 1 | 12.5% |
| 9 | 4 | 50% |
| muy importante: 10 | 3 | 37.5% |

D) PODER LEER TEXTOS (ARTÍCULOS, LIBROS, ETC.)



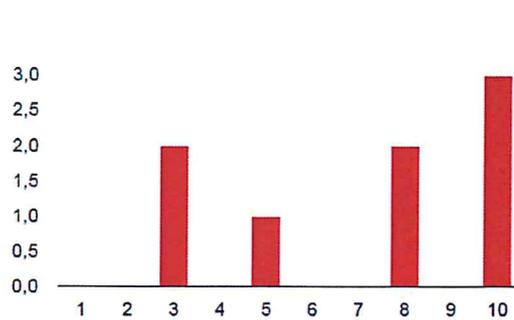
| | | | |
|------------------|----|---|-------|
| nada importante: | 1 | 0 | 0% |
| | 2 | 0 | 0% |
| | 3 | 0 | 0% |
| | 4 | 0 | 0% |
| | 5 | 0 | 0% |
| | 6 | 1 | 12.5% |
| | 7 | 0 | 0% |
| | 8 | 3 | 37.5% |
| | 9 | 2 | 25% |
| muy importante: | 10 | 2 | 25% |

15. ¿Te han ayudado a aprender español las explicaciones de gramática según el Método de los Relojes?



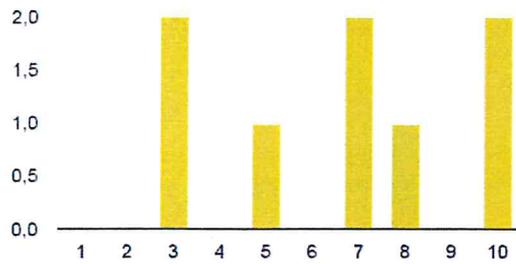
| | | | |
|--------|----|---|-------|
| nada: | 1 | 0 | 0% |
| | 2 | 0 | 0% |
| | 3 | 0 | 0% |
| | 4 | 1 | 12.5% |
| | 5 | 1 | 12.5% |
| | 6 | 1 | 12.5% |
| | 7 | 1 | 12.5% |
| | 8 | 1 | 12.5% |
| | 9 | 1 | 12.5% |
| mucho: | 10 | 2 | 25% |

16. ¿Te ha motivado a aprender gramática seguir el Método de los Relojes?



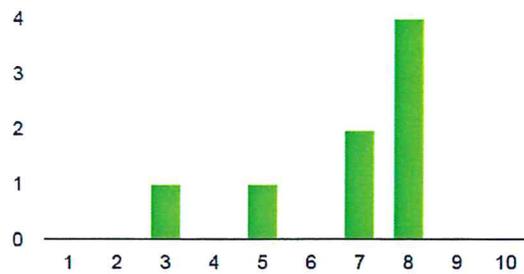
| | | | |
|--------|----|---|-------|
| nada: | 1 | 0 | 0% |
| | 2 | 0 | 0% |
| | 3 | 2 | 25% |
| | 4 | 0 | 0% |
| | 5 | 1 | 12.5% |
| | 6 | 0 | 0% |
| | 7 | 0 | 0% |
| | 8 | 2 | 25% |
| | 9 | 0 | 0% |
| mucho: | 10 | 3 | 37.5% |

17. ¿La terminología que utiliza el Método de los Relojes te ha facilitado el aprendizaje?



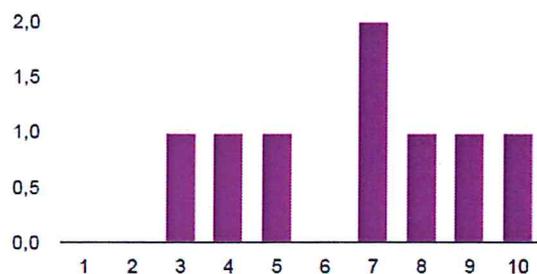
| | | |
|-----------|---|-------|
| nada: 1 | 0 | 0% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 2 | 25% |
| 4 | 0 | 0% |
| 5 | 1 | 12.5% |
| 6 | 0 | 0% |
| 7 | 2 | 25% |
| 8 | 1 | 12.5% |
| 9 | 0 | 0% |
| mucho: 10 | 2 | 25% |

18. ¿Los ejercicios propuestos han resultado útiles para tu aprendizaje?



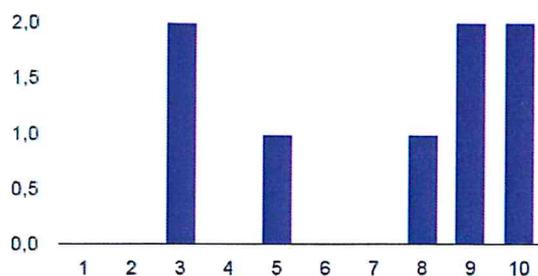
| | | |
|-----------|---|-------|
| nada: 1 | 0 | 0% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 1 | 12.5% |
| 4 | 0 | 0% |
| 5 | 1 | 12.5% |
| 6 | 0 | 0% |
| 7 | 2 | 25% |
| 8 | 4 | 50% |
| 9 | 0 | 0% |
| mucho: 10 | 0 | 0% |

19. ¿La corrección de errores ha satisfecho tus necesidades de aprendizaje?



| | | |
|-----------|---|-------|
| nada: 1 | 0 | 0% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 1 | 12.5% |
| 4 | 1 | 12.5% |
| 5 | 1 | 12.5% |
| 6 | 0 | 0% |
| 7 | 2 | 25% |
| 8 | 1 | 12.5% |
| 9 | 1 | 12.5% |
| mucho: 10 | 1 | 12.5% |

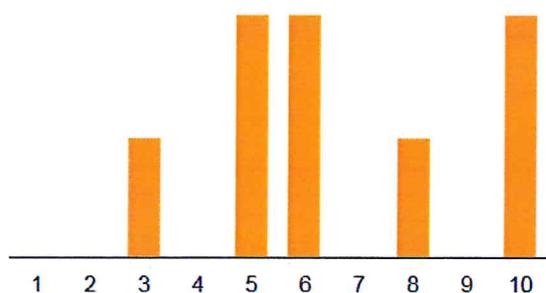
20. ¿Ha mejorado el Método de los Relojes tu nivel de español?



| | | |
|-----------|---|-------|
| nada: 1 | 0 | 0% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 2 | 25% |
| 4 | 0 | 0% |
| 5 | 1 | 12.5% |
| 6 | 0 | 0% |
| 7 | 0 | 0% |
| 8 | 1 | 12.5% |
| 9 | 2 | 25% |
| mucho: 10 | 2 | 25% |

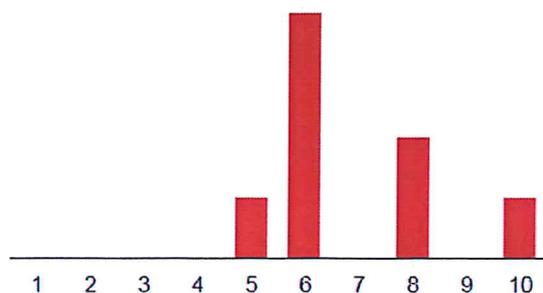
21. ¿Cuánto te ha ayudado el Método de los Relojes a mejorar tu competencia en los siguientes aspectos?

A) LA CONJUGACIÓN DE LOS VERBOS



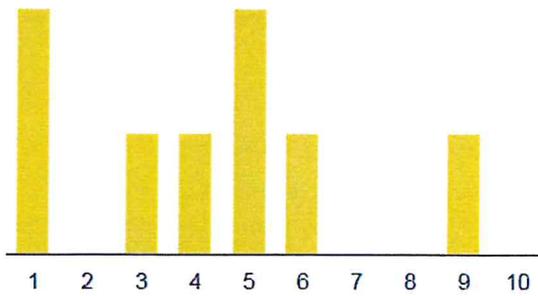
| | | |
|-----------|---|-------|
| nada: 1 | 0 | 0% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 1 | 12.5% |
| 4 | 0 | 0% |
| 5 | 2 | 25% |
| 6 | 2 | 25% |
| 7 | 0 | 0% |
| 8 | 1 | 12.5% |
| 9 | 0 | 0% |
| mucho: 10 | 2 | 25% |

B) EL USO DE LOS TIEMPOS VERBALES



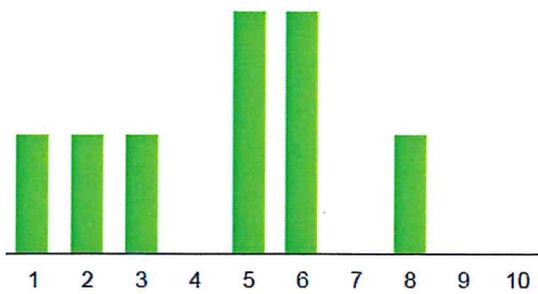
| | | |
|-----------|---|-------|
| nada: 1 | 0 | 0% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 0 | 0% |
| 4 | 0 | 0% |
| 5 | 1 | 12.5% |
| 6 | 4 | 50% |
| 7 | 0 | 0% |
| 8 | 2 | 25% |
| 9 | 0 | 0% |
| mucho: 10 | 1 | 12.5% |

C) EL USO DE SER Y ESTAR



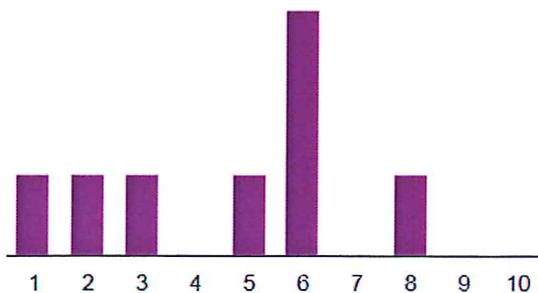
| | | |
|-----------|---|-------|
| nada: 1 | 2 | 25% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 1 | 12.5% |
| 4 | 1 | 12.5% |
| 5 | 2 | 25% |
| 6 | 1 | 12.5% |
| 7 | 0 | 0% |
| 8 | 0 | 0% |
| 9 | 1 | 12.5% |
| mucho: 10 | 0 | 0% |

D) LAS PREPOSICIONES



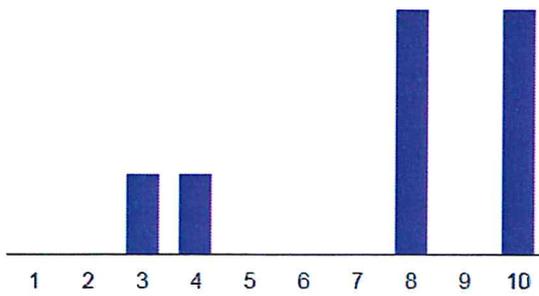
| | | |
|-----------|---|-------|
| nada: 1 | 1 | 12.5% |
| 2 | 1 | 12.5% |
| 3 | 1 | 12.5% |
| 4 | 0 | 0% |
| 5 | 2 | 25% |
| 6 | 2 | 25% |
| 7 | 0 | 0% |
| 8 | 1 | 12.5% |
| 9 | 0 | 0% |
| mucho: 10 | 0 | 0% |

E) LOS PRONOMBRES



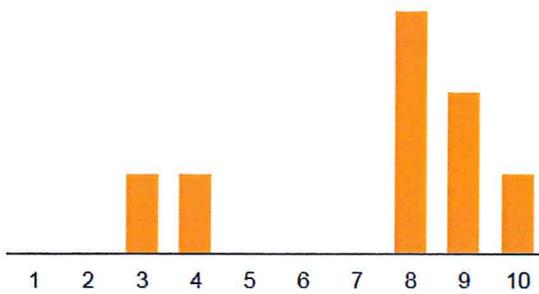
| | | |
|-----------|---|-------|
| nada: 1 | 1 | 12.5% |
| 2 | 1 | 12.5% |
| 3 | 1 | 12.5% |
| 4 | 0 | 0% |
| 5 | 1 | 12.5% |
| 6 | 3 | 37.5% |
| 7 | 0 | 0% |
| 8 | 1 | 12.5% |
| 9 | 0 | 0% |
| mucho: 10 | 0 | 0% |

F) EL USO DEL SUBJUNTIVO



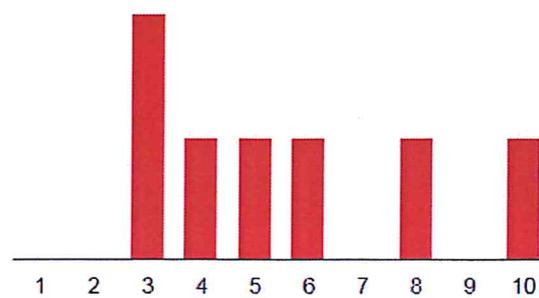
| | | |
|-----------|---|-------|
| nada: 1 | 0 | 0% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 1 | 12.5% |
| 4 | 1 | 12.5% |
| 5 | 0 | 0% |
| 6 | 0 | 0% |
| 7 | 0 | 0% |
| 8 | 3 | 37.5% |
| 9 | 0 | 0% |
| mucho: 10 | 3 | 37.5% |

G) LA RELACIÓN V1-V2 (CONCORDANCIA TIEMPOS VERBALES)



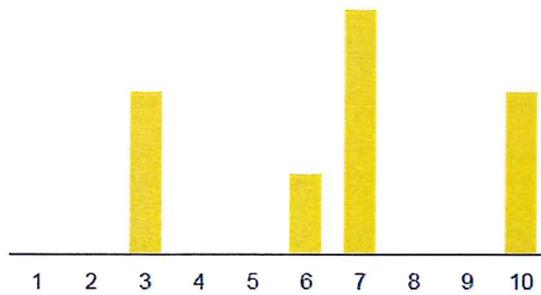
| | | |
|-----------|---|-------|
| nada: 1 | 0 | 0% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 1 | 12.5% |
| 4 | 1 | 12.5% |
| 5 | 0 | 0% |
| 6 | 0 | 0% |
| 7 | 0 | 0% |
| 8 | 3 | 37.5% |
| 9 | 2 | 25% |
| mucho: 10 | 1 | 12.5% |

H) COMPRENDER MEJOR CUANDO ME HABLAN



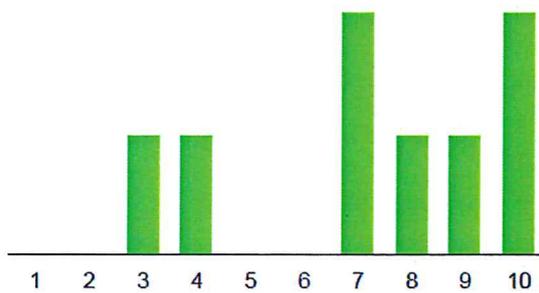
| | | |
|-----------|---|-------|
| nada: 1 | 0 | 0% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 2 | 28.6% |
| 4 | 1 | 14.3% |
| 5 | 1 | 14.3% |
| 6 | 1 | 14.3% |
| 7 | 0 | 0% |
| 8 | 1 | 14.3% |
| 9 | 0 | 0% |
| mucho: 10 | 1 | 14.3% |

I) HABLAR MEJOR



| | | |
|-----------|---|-------|
| nada: 1 | 0 | 0% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 2 | 25% |
| 4 | 0 | 0% |
| 5 | 0 | 0% |
| 6 | 1 | 12.5% |
| 7 | 3 | 37.5% |
| 8 | 0 | 0% |
| 9 | 0 | 0% |
| mucho: 10 | 2 | 25% |

J) ESCRIBIR MEJOR



| | | |
|-----------|---|-------|
| nada: 1 | 0 | 0% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 1 | 12.5% |
| 4 | 1 | 12.5% |
| 5 | 0 | 0% |
| 6 | 0 | 0% |
| 7 | 2 | 25% |
| 8 | 1 | 12.5% |
| 9 | 1 | 12.5% |
| mucho: 10 | 2 | 25% |

22. ¿Cuáles son las principales ventajas que ha supuesto el Método de los Relojes para tu aprendizaje de español?

- Es un buen método para recordar los tiempos verbales y el uso del subjuntivo.
- Escribir y comprender mejor cuando me hablan.
- Ayuda a organizar todos los tiempos verbales y usarlos en la vida cotidiana.
- Una principal ventaja del método de relojes es la organización de las tablas y es fácil recordar la forma de las tablas cuando escribo.
- El uso de las tablas para simplificar el subjuntivo.
- Creo que yo puedo hablar mejor y entender cuando es necesario para usar los tiempos verbales diferentes. Mi entendimiento del subjuntivo ha mejorado mucho.
- Nunca he aprendido todos los momentos diferentes de usar subjuntivo y por eso el reloj es útil. Es conveniente que estén separados (los comportamientos) y me gusta mucho que puedo analizarlos individualmente.

23. ¿Cuáles son los principales inconvenientes que ha supuesto el Método de los Relojes para tu aprendizaje de español?

- Las diferencias entre cada hora.
- Hay mucha información y es difícil recordar todo.
- No hay muchos inconvenientes pero para mí el único inconveniente es no practicar más.
- Hay mucho que memorizar pero es fácil usar el método cuando lo tienes memorizado.
- Es tan diferente que los métodos anteriores que he experimentado y tuve que ajustarme
- Pues es que ya he aprendido de otra manera la información ofrecida en esas clases de gramática. Por eso fue muy difícil aprender de nuevo la misma información, fue muy confuso para mí.
- Algunos aspectos no han sido enseñados mucho durante las lecciones del método de los relojes y es difícil aprender en el futuro

24. ¿Qué sugerencias harías para mejorarlo?

- Aprender un poco todo el reloj primero y luego con mucha detalle para no confundir los tiempos diferentes y cuando se usa.
- Extienda la duración del semestre en el extranjero para que el aprendizaje pueda ser más asimilado.
- Utiliza más la jerga de métodos tradicionales al principio para que estudiantes que los han utilizado puedan ajustarse
- Escribiendo y hablando.
- Creo que debe haber otras prácticas en clase para repasar lecciones. A veces, nos pasamos la clase repitiendo las frases que nuestros compañeros hicieron por la tarea.
- No sé, sería conveniente que todos los estudiantes tuvieran las mismas tablas de conjugación (como una gran chuleta).

25. Ya por último, te agradecería cualquier comentario que pudieras añadir sobre tu experiencia de aprendizaje de español con el Método de los Relojes. Muchas gracias por tu colaboración.

- Es un buen método. ¡Gracias!
- Estoy más motivado a aprender más español y aprender el método de el reloj.
- La clase sería más ayudosa si hay más tiempo dado a la instrucción. 3 meses no fueron suficientes en mi opinión para entender y usar perfectamente el Método de los Relojes.
- Me encanta el método de los relojes y fue muy fácil recordar todos de los tiempos y gramática en poca dificultad.
- Mi experiencia de aprendizaje de español con el Método de los Relojes era muy buena. El Método era muy útil y me siento que yo aprendía mas que era posible en otras clases.

- A mí me gustó mucho el reloj porque había aprendido básicamente nada de concordancia de verbos y subjuntivo. Puedo usar el reloj para continuar a mejorar el español.
- Siempre tenía problemas con el subjuntivo y el reloj me ha ayudado muchísimo. Es un concepto extraño para los que hablan inglés pero ahora está más claro con el esquema.
- Con una base fuerte de gramática tradicional, pienso que el Método de los Relojes funciona bien para mejorar el nivel de habla que tiene un estudiante, en que es posible su aprendizaje se ha estancado.

ANEXO 5:

TABLAS DE FRECUENCIA DE NEXOS EN SUBORDINADAS ADVERBIALES

TABLAS DE FRECUENCIA DE NEXOS EN SUBORDINADAS ADVERBIALES

Tablas de frecuencia de nexos en las oraciones subordinadas adverbiales (temporales, condicionales, causales, finales y concesivas).

(Extraído de Santiago Guervós 2008: 58, 60, 63 y 66).

| TEMPORALES | Corp. 92 | Pe77 | ONE71 | TOTAL |
|--------------------------|----------|------|-------|-------|
| Cuando | 1703 | 2127 | 228 | 4058 |
| A la vez que | 2 | 41 | 12 | 55 |
| En tanto que | 0 | 35 | 4 | 39 |
| En el mismo instante que | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mientras | 130 | 818 | 743 | 1691 |
| Mientras tanto | 13 | 78 | 35 | 126 |
| Entre tanto | 0 | 22 | 6 | 28 |
| A medida que | 8 | 45 | 32 | 95 |
| Conforme | 8 | 2 | 20 | 30 |
| Antes de que | 22 | 89 | 112 | 213 |
| Antes de + Inf. | 105 | 408 | 390 | 903 |
| Una vez que | 27 | 47 | 20 | 94 |
| Después de que | 11 | 61 | 8 | 80 |
| Después de | 137 | 748 | 420 | 1305 |
| En cuanto | 36 | 114 | 98 | 248 |
| Tan pronto como | 0 | 9 | 6 | 15 |
| Cada vez que | 20 | 30 | 77 | 123 |
| Siempre que | 10 | 16 | 31 | 57 |
| Desde que | 33 | 112 | 103 | 248 |
| Hasta que | 60 | 235 | 320 | 615 |
| Nada más + inf. | 25 | 16 | 40 | 81 |

| CONDICIONALES | Corp. 92 | Pe77 | ONE71 | TOTAL |
|-------------------------|----------|-------|-------|-------|
| Si | Miles | Miles | Miles | Miles |
| Con tal (de) que | 0 | 6 | 5 | 11 |
| Siempre que | 16 | 61 | 5 | 82 |
| Siempre y cuando | 16 | 17 | 2 | 35 |
| A condición de que | 1 | 10 | 1 | 12 |
| Con la condición de que | 0 | 4 | 1 | 5 |
| Salvo que | 2 | 6 | 3 | 11 |
| Excepto que | 1 | 0 | 1 | 2 |
| A no ser que | 4 | 16 | 3 | 23 |
| A menos que | 3 | 24 | 4 | 31 |
| Sólo con que | 0 | 0 | 1 | 1 |
| En caso de que | 6 | 20 | 1 | 27 |
| Como si | 51 | 141 | 672 | 864 |
| Salvo si | 40 | 49 | 0 | 89 |
| Menos si | 4 | 5 | 0 | 9 |
| Excepto si | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sólo si | 0 | 12 | 1 | 13 |
| A cambio de que | 0 | 6 | 2 | 8 |
| A poco que | 1 | 4 | 0 | 5 |
| A nada que | 0 | 0 | 1 | 1 |

| CAUSALES | Corp. 92 | Pe77 | ONE71 | TOTAL |
|--------------------|----------|------|-------|-------|
| Porque | 4116 | 2280 | 1397 | 7793 |
| A causa de que | 0 | 1 | 0 | 1 |
| A causa de | 1 | 55 | 21 | 77 |
| Gracias a que | 0 | 1 | 3 | 4 |
| Gracias a | 423 | 127 | 34 | 584 |
| Por culpa de que | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Por culpa de | 3 | 9 | 10 | 22 |
| Debido a que | 1 | 19 | 2 | 22 |
| Debido a | 9 | 107 | 16 | 132 |
| Por aquello de que | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Por aquello de | 6 | 4 | 4 | 14 |
| Ya que | 47 | 530 | 43 | 620 |
| Puesto que | 33 | 147 | 26 | 206 |
| Dado que | 0 | 71 | 0 | 71 |
| En vista de que | 0 | 4 | 7 | 11 |
| En vista de | 0 | 18 | 24 | 42 |

| FINALES | Corp.92 | Pe77 | ONE71 | TOTAL |
|-------------------------|---------|------|-------|-------|
| Para que | 380 | 812 | 443 | 1635 |
| A fin de que | 1 | 21 | 3 | 25 |
| Con el fin de que | 1 | 14 | 2 | 17 |
| Con el objeto de que | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Con la intención de que | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Con la idea de que | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Con el propósito de que | 0 | 3 | 0 | 3 |
| De (tal) modo que | 3 | 22 | 5 | 30 |
| De (tal) manera que | 0 | 12 | 0 | 12 |
| De (tal) forma que | 4 | 26 | 2 | 32 |

| CONCESIVAS | Corp.92 | Pe77 | ONE71 | TOTAL |
|---------------------|---------|------|-------|-------|
| Aunque | 407 | 1482 | 568 | 2457 |
| A pesar de que | 14 | 98 | 25 | 137 |
| Pese a que | 0 | 43 | 6 | 49 |
| Aun cuando | 0 | 32 | 3 | 35 |
| Por más que | 2 | 18 | 8 | 28 |
| Por muy | 5 | 25 | 10 | 40 |
| Por mucho | 6 | 20 | 9 | 35 |
| Aún a riesgo de que | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Si bien | 3 | 139 | 25 | 167 |
| Y mira que | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Y eso que | 0 | 4 | 11 | 15 |
| A sabiendas de que | 0 | 4 | 1 | 5 |