



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for språkvitenskap

La didáctica de los contenidos gramaticales en el aula de lengua extranjera

Un estudio sobre el indefinido en español

—

Synne Aanes Fossgård

Masteroppgave i spansk språk ved lærerutdanningen SPA-3980 - mai 2015



Índice

1. Introducción.....	p 3.
2. Estado de la cuestión.....	p 5.
2.1. Introducción al perfecto.....	p 5.
2.2. La conjugación del perfecto.....	p 7.
2.3. El uso del perfecto.....	p 8.
2.4. Diferencias entre el perfecto en español y noruego.....	p 9.
2.5. Pretérito indefinido: descripción.....	p 11.
2.6. Comparación entre el perfecto y el pretérito indefinido.....	p 15.
2.6.1. El perfecto.....	p 15.
2.6.2. El pretérito perfecto simple.....	p 20.
2.6.3. La oposición entre perfecto y pretérito.....	p 21.
3. La didáctica de las lenguas extranjeras en Noruega.....	p 23.
3.1. Metodología de enseñanza.....	p 24.
3.2. Kunnskapsløftet: ¿Qué es?.....	p 27.
3.3. Plan docente para las lenguas extranjeras.....	p 29.
4. Aplicación práctica: la enseñanza del perfecto en contraste con el indefinido.....	p 31.
4.1. Introducción: retos específicos en la enseñanza del perfecto y del indefinido.....	p 31.
4.2. Conocimientos previos de los estudiantes.....	p 32.
4.3. La selección de tareas y método de enseñanza.....	p 33.
4.3.1. Programación docente planeada.....	p 33.
4.3.1.1. Método deductivo: justificación.....	p 33.
4.3.1.2. Periodización.....	p 35.
4.3.1.3. Introducción.....	p 37.
4.3.1.4. Primeras actividades: practicar el conocimiento.....	p 38.
4.3.1.5. Explicación 2: verbos irregulares.....	p 40.
4.3.1.6. Siguiendo paso: producción.....	p 43.
4.3.1.7. Comprobación y evaluación.....	p 46.
4.4. Perspectiva analítica: discusión sobre la realización sobre las prácticas.....	p 47.
4.4.1. Estructura de la clase y primeras particularidades de los estudiantes.....	p 48.
4.4.2. La práctica.....	p 49.

4.4.2.1. La primera sesión.....	p 49.
4.4.2.2. La segunda sesión.....	p 51.
4.4.2.3. La tercera sesión.....	p 59.
4.4.2.4. La cuarta sesión.....	p 63.
5. Evaluación crítica de mi trabajo.....	p 67.
5.1. Orientación de mi tutora durante las prácticas.....	p 67.
5.2. ¿Qué haría ahora de forma diferente?.....	p 69.
6. Evaluación formativa.....	p 71.
6.1. Respuestas de los estudiantes sobre el método docente.....	p 73.
7. Conclusiones.....	p 77.
8. Anexo.....	p 81.
8.1. Texto sobre Don Quijote.....	p 81.
8.2. Cuestionario.....	p 84.
9. Bibliografía consultada.....	p 86.

1. Introducción

Este trabajo trata de la enseñanza de los contenidos gramaticales de español en la escuela. Su tema concreto es la enseñanza del indefinido a un grupo de estudiantes sin conocimientos previos sobre el tema; partiendo de este caso empírico, voy a escribir sobre los métodos de enseñanza en lenguas extranjeras, y cuáles de ellos (o qué combinación de ellos) encuentro que pueden tener más utilidad para facilitar el proceso de aprendizaje a través de distintos tipos de actividades, explicaciones e interacción con el estudiante.

Al mismo tiempo voy a comparar el pretérito indefinido con el pretérito perfecto, que se trata de una forma que el grupo de estudiantes con el que desarrollé las prácticas que dan lugar a este trabajo ya conocían. Un eje importante en mi actividad docente para introducirles en el tema del indefinido fue partir de la base que ya tenían –el perfecto– y a partir de ella llegar al indefinido, contrastando sus usos.

Al mismo tiempo que escribía este trabajo de máster, seguí una práctica docente en una escuela de enseñanza media, donde enseñé español en una clase donde los estudiantes tienen entre 15 y 16 años. Ya que los estudiantes no aprenderían sobre el pretérito imperfecto en este nivel, el contraste en el que me centré fue el que se da entre perfecto e indefinido.

Puesto que la gramática puede ser difícil de aprender cuando la profesora enseña de forma no interactiva, opté por usar varios métodos de enseñanza para ver cuáles de estos dieron lugar a un resultado mejor. Los métodos que he usado han sido ligados a los objetivos de competencia.

Quise enfocarme también en la evaluación formativa, *formativ vurdering* en noruego, porque esto puede indicar si el alumno entiende o no, y le permite corregir sus conocimientos progresivamente, y no solo al final del curso o al final de un módulo. Si se compara la evaluación final y la evaluación formativa, la evaluación formativa está diseñada para descubrir y resolver problemas durante el mismo proceso de estudio. Así puede ser más fácil adaptar la enseñanza para que los alumnos aprendan mejor. El profesor o la profesora puede

corregir al alumno, y así asegurarse de que los alumnos van al día de forma progresiva con el programa de estudio. La pregunta que voy a responder a es así: ¿Cómo enseñar la gramática cuando presenta un tema nuevo, y en el mismo tiempo enfocar en evaluación formativa en el aprendizaje de las lenguas extranjeras?

La estructura de este trabajo es como sigue. Después de la introducción voy a presentar el estado de la cuestión sobre las dos formas temporales de las que trata mi tesis. Aquí voy a hablar sobre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido, y también voy a comparar estas dos formas verbales entre sí para destacar sus dificultades de enseñanza en forma, significado y uso. En el capítulo siguiente voy a hablar sobre la didáctica de las lenguas extranjeras en Noruega, qué normas deben seguir y qué legislación existe al respecto. Aquí voy a explicar qué es el K06 y el plan docente.

A partir de ese punto, me concentraré en la parte más extensa del trabajo: voy a hablar sobre la aplicación práctica de los contenidos mostrados en capítulos anteriores, es decir, sobre cómo enseñé el tema seleccionado durante mis propias prácticas en una escuela de Tromsø. Voy a presentar las sesiones y el contenido que se impartió en ellas. Después voy a entrar a discutir otros detalles prácticos, como la orientación que recibí de mi tutora durante las prácticas. Hablaré también sobre las cosas que habría hecho de forma diferente hoy, por no estar satisfecha con el resultado que obtuve en esas actividades. Por último, voy a hablar sobre la evaluación formativa y cómo la implementé durante mis prácticas.

2 Estado de la cuestión: el perfecto y el indefinido en el sistema temporal del español

En este capítulo voy a proporcionar una revisión descriptiva de los aspectos más relevantes de las dos formas que voy a estudiar en mi trabajo: el perfecto y el indefinido, destacando en cada caso los aspectos más problemáticos en principio para la didáctica.

2.1 Introducción al perfecto

En general puede decirse que el perfecto en español –al menos en español peninsular– se usa normalmente igual que el perfecto en noruego.

Morfológicamente, el perfecto está compuesto de un verbo auxiliar, que es *haber*, y el participio de pasado o pasivo del verbo en cuestión, que es una forma flexiva. En el ejemplo de abajo se subraya el verbo auxiliar y se pone en cursiva el participio.

(1) Yo he *comido*, pero tú no has *comido*.

Al igual que sucede en otras formas perifrásticas, el verbo auxiliar se conjuga en personas y números según el sujeto: *Tu madre ha llamado*. Aquí el verbo haber está conjugada en tercera persona singular, conforme a los rasgos del sujeto, que es *la madre*. Si decimos *tus amigos han llamado*, el verbo *haber* está conjugado también conforme a los rasgos del sujeto, que es *los amigos*.

Aunque se conjuga el verbo auxiliar, no es posible conjugar el participio junto con el verbo *haber*. Esto se aplica lo mismo si el sujeto es femenino o masculino, singular o plural. Es, pues, una forma invariable, pese a que en otras estructuras –como la pasiva– el participio no lo sea.

(2) *Juan ha viajado a España, mientras Pedro y María han viajado a Noruega.*

Tenemos aquí, pues, una primera dificultad didáctica: el participio en estas estructuras no debe variar, pero lo hace en otras, como la pasiva.

El participio y el verbo auxiliar *haber* nunca se pueden separar fuera de algunos usos literarios. Esta es una diferencia que se distingue de la situación en noruego.

(3) *Todavía no he tenido tiempo para hacerlo.*

En noruego se pueden separar los dos verbos así:

(4) *Jeg har ennå ikke hatt tid til å gjøre det.*

Lo mismo se aplica a la negación. También se debe decir en español *No he hecho nada*, mientras en noruego se debe decir, en oraciones principales, *jeg har ikke gjort noe*.

En español es necesario que se ponga *no* antes de los dos verbos, en vez de entre los verbos. Esta es, pues, una segunda dificultad didáctica que surgirá para los estudiantes noruegos.

Hay una tercera diferencia inicial: en español no se puede poner ningún pronombre de objeto junto al participio, mientras que en noruego sí es posible:

(5) a. *No he vístolo.

b. No lo he visto.

(6) Jeg har ikke sett ham.

2.2 La conjugación del perfecto

Desde el punto de vista de la conjugación, no esperamos grandes complicaciones didácticas con el perfecto. *Haber* es un verbo que es irregular en español, es decir, en su conjugación no se aplican las mismas reglas generales que se aplican a otros verbos acabados en *-er*.

En cuanto al participio, los verbos regulares lo conjugan en dos formas distintas. Esto depende de si terminan en *-ar*, *-er*, *-ir*, es decir, de su conjugación. Los verbos que terminan en *-ar*, tiene que añadir *-a-do* detrás de la raíz, como puede verse en habl – ar. Entonces la forma en perfecto con el verbo *hablar* es *hablado*.

Si el verbo termina en *-er* o *-ir*, por tanto de la segunda o tercera conjugación, tiene que añadirse *-ido* detrás de la raíz. Por ejemplo si decimos *comer* o *vivir*, quitamos los sufijos y añadimos *-ido*: comido y vivido.

Como se ha dicho, la conjugación del auxiliar es irregular, pero es la misma en todos los verbos, lo cual lo hace un problema no demasiado serio ya que los estudiantes solo habrán de aprender seis formas que valdrán para todos los verbos imaginables. La lista es así:

(7)

He	<u>hablado</u>	(-ar)
Has	<u>hablado</u>	(-ar)
Ha	<u>comido</u>	(-er)
Hemos	<u>comido</u>	(-er)
Habéis	<u>vivido</u>	(-ir)
Han	<u>vivido</u>	(-ir)

La conjugación está en la misma forma si tenemos verbos reflexivos, por ejemplo *levantarse*. Ya que es un verbo que termina en *-ar*, se conjuga en la misma forma que los otros verbos de esta primera conjugación, pero el pronombre reflexivo tenemos que ponerlo siempre delante del verbo auxiliar: *Me he levantado*, o *nos hemos levantado*. El problema potencial que dará la conjugación del perfecto en términos didácticos será el referido a aquellos casos en que el participio sea irregular.

Los verbos irregulares más frecuentes y usuales desde este punto de vista son probablemente *hacer*, *decir*, *ver*, *escribir*, *poner* y *volver*. Con estos verbos también se usa el verbos auxiliar *haber*, pero la terminación del participio es diferente:

- (8) He hecho la comida
- (9) Has dicho muchas cosas
- (10) Ha visto a tu madre
- (11) Hemos escrito una carta
- (12) Habéis puesto la maleta aquí
- (13) Han vuelto a América Latina

Esto puede aparecer difícil para los estudiantes cuando aprendan español porque normalmente pensarán, como es lógico, que por ejemplo *escribir* es un verbo que tiene que llevar *-ido* detrás de la raíz *escrib*. Entonces el estudiante esperará, y tendrá tendencia a decir hasta que aprenda la irregularidad, que de *escribir* se ha de formar el participio **escribido* en vez del correcto *escrito*. Este tipo de error aparece muchas veces en la escuela secundaria, como veremos más adelante. Lo que tienen que hacer los estudiantes se reduce en tales casos a memorizar estos verbos irregulares.

2.3 El uso de perfecto

Veamos ahora los casos en que se emplea el perfecto. No discutiremos aquí los varios fenómenos de variación geográfica que distinguen sus usos, y nos concentraremos en la descripción que suele aparecer en los manuales, que corresponde más o menos con el español europeo.

Se puede usar perfecto, en general, cuando se habla sobre una acción pasada que tiene relación con el presente para la persona que habla. Por ejemplo, en *¿Has visto a Carmen? – No, no la he visto*, el uso del perfecto sugiere que la acción ha sucedido hace poco tiempo y que ver o no ver a María tienen relevancia directa para el momento presente en que se encuentran. Quien dice, en cambio *¿Viste a María?* (siempre dentro de la variedad europea) habla de una acción más remota en el tiempo. Otro ejemplo similar es *Alberto ha conseguido otro trabajo* (donde se sugiere ‘hace poco tiempo’) frente a *Consiguió otro trabajo*.

Por tanto, la distribución del perfecto se relaciona mucho con la distancia temporal entre el momento de habla y el momento en que se da la situación que describe el verbo. Para ver si se tiene que usar el perfecto, una estrategia para ayudar a la comprensión es hacer que el aprendiente se concentre en las expresiones de tiempo que aparecen en el texto. Hay varias expresiones de tiempo que tienen relación con el presente en el sentido de que se refieren a periodos temporales que o bien incluyen el momento de habla (14) o bien se refieren a periodos de tiempo en los que también se sitúa el momento de habla (15).

(14) {Ahora / en este momento / ahora mismo} ha llegado Juan.

(15) esta semana, hoy, este mes, este año, este verano, esta tarde, este fin de semana...

Por ejemplo, véase *Hoy me he levantado y desayunado*, o *Este fin de semana hemos hecho muchas cosas divertidas*.

2.4 Diferencias entre el perfecto en noruego y español

Pese a que generalmente el perfecto funciona igual en español y en noruego, algunas veces la lengua noruega se usa de otra forma cuando habla del perfecto¹. En noruego el verbo *å ha* compete con el verbo *å være* para hablar del resultado de las acciones terminadas, mientras en español solamente se usa *haber*. Por ejemplo: *Ha empezado a llover* se expresa más naturalmente en noruego como *Det er begynt å regne*. Aquí no se usa el perfecto, sino una

¹ Tengberg (2006, página 147)

forma presente del verbo 'være' que en español sería imposible de traducir con el verbo 'ser'. Otro ejemplo que distingue a las dos lenguas sería la forma de expresar *¿Ha muerto tu gato?* Esto también permite, si lo traducimos al noruego, usar el presente: *Er katten din død?*

También en casos con verbos reflexivos se tiende a usar *å være* en noruego. Por ejemplo, *Antonio y Dolores se han divorciado* en noruego se dice *Antonio og Dolores er blitt skilt*.

Algunas veces se da el caso de que se prefiere emplear pretérito en noruego en casos en que el perfecto se prefiere en español (peninsular). Por ejemplo, esto suele afectar a muchos de los casos de perfecto de hechos recientes:

(16) *¿A qué hora te has despertado?*

Si traducimos al noruego:

(17) *Når våknet du?*

Otras diferencias entre las lenguas noruega y española cuando se usa el perfecto incluyen la situación cuando en noruego se dice *Jeg har nettopp/akkurat spist frokost*. En español la traducción literal de esta expresión no es imposible (*Ahora mismo he tomado el desayuno*), pero idiomáticamente hay una construcción especial donde se usa una forma perifrástica que incluye el verbo *acabar de* en presente, como auxiliar conjugado en número y persona, junto con un verbo en infinitivo.

(18) A. *Acabo de tomar el desayuno.*

(18) B. *Mis hijos acaban de desayunar.*

2.5 Pretérito indefinido: descripción

El pretérito indefinido (*comió*) es otra de las formas que tiene la expresión del pasado en español. Compite típicamente tanto con el perfecto como con el imperfecto (*comía*). Esto se diferencia claramente de lo que sucede en muchas lenguas, entre ellas la lengua noruega.

Ya que debido al plan docente no tuve oportunidad de enseñar sobre el pretérito imperfecto, no voy a comparar imperfecto y indefinido, sino indefinido y perfecto, que es el tema relevante para este trabajo.

El pretérito indefinido expresa una acción en el pasado, y esa acción tiene que estar acabada, acotada, y no establecer relaciones que se extiendan hasta el presente. Este tiempo del verbo tiene relación con otros modificadores temporales que designan periodos que no incluyen el momento en que se habla –más o menos alejados–, como por ejemplo *ayer, el año pasado, la semana pasada, hace muchos años etc.*

La primera dificultad a la que da lugar esta forma es su conjugación, que es más compleja que la del perfecto porque para empezar se distinguen las conjugaciones.

Los verbos que terminan en *-er* e *-ir* están formados por las mismas terminaciones.

En cambio, los verbos de la primera conjugación son distintos. La terminación de estos verbos es así (he elegido ejemplos típicos y regulares como *comer, vivir y hablar*).

Comí	Viví	Hablé
Comiste	Viviste	Hablaste
Comió	Vivió	Habló
Comimos	Vivimos	Hablamos
Comisteis	Vivisteis	Hablasteis
Comieron	Vivieron	Hablaron

Esta conjugación es la forma regular. En indefinido, comparado con el perfecto, el indefinido tiene menos verbos regulares. Mientras en perfecto hay algunos verbos irregulares, y solo a causa del participio, el indefinido tiene muchos más verbos irregulares y patrones distintos. Aquí hay muchas reglas que dependen de las raíces concretas que se usen en cada caso. Esto es una complicación didáctica evidente para el alumno.

Por ejemplo, entre los verbos con vocal delante de la terminación en infinitivo (verbos cuya raíz acaba en vocal), la tercera persona en número singular y plural cambia su terminación. Unos verbos que se pueden usar para mostrar esto son *leer* y *creer*. Porque su raíz termina en *-e*, la conjugación es diferente que los verbos regulares:

Leer	leyó	leyeron
Creer	creyó	creyeron

Otros cambios significativos, esta vez por culpa de la ortografía, es cuando letras como *g*, *c*, *o* *z* aparecen delante la terminación en infinitivo. Por ejemplo *llegar* y *empezar*. Esto aparece normalmente en primera persona en número singular:

Llegar	llegué
Empezar	empecé

Otros verbos son irregulares morfológicamente porque tienen cambio vocálico en tercera persona singular y plural. Suele suceder en algunos casos cuando la vocal de la raíz es *e*. Por ejemplo, sucede con el verbo **vestir**. En todas las personas excepto la tercera persona en número singular y plural, se usa la vocal del infinitivo, pero en estas dos formas hay un cambio a la vocal cerrada *i*:

Vestí

Vestiste

Vistió

Vestimos

Vestisteis

Vistieron

Otro caso paralelo es cuando la *o* se cambia a *u* en tercera persona singular y plural.

Un ejemplo de eso puede ser el verbo *dormir*:

Dormí

Dormiste

Durmió

Dormimos

Dormisteis

Durmieron

Mientras algunos verbos cambian la terminación, otros tienen cambio en la raíz, acompañado de cambios en la terminación. Estos son los llamados ‘indefinidos fuertes’. Nótese que el acento recae en tales casos en la raíz, no en la terminación (salvo en las formas plurales).

Los verbos más habituales son *estar*, *decir*, *tener*, *hacer*, *saber* y *poner*. Aquí todos tienen terminaciones del siguiente modo: *e*, *iste*, *o*, *imos*, *isteis*, *ieron*, salvo cuando históricamente la base sufrió palatalización, en cuyo caso esta última terminación se hace como *-eron* (*dijeron*).

Decir

Estar

Tener

Dije	Estuve	Tuve
Dijiste	Estuviste	Tuviste
Dijo	Estuvo	Tuvo
Dijimos	Estuvimos	Tuvimos
Dijisteis	Estuvisteis	Tuvisteis
Dijeron	Estuvieron	Tuvieron

Lo especial con el verbo *decir* es que porque tiene una *j* en su raíz cuando se usa en indefinido, y además la terminación en tercera persona plural no termina en *-ieron*, sino que es *-eron*. Esto es válido en verbos como *conducir* y *traer* también: *condujeron* y *trajeron* en tercera persona, número plural.

Hay verbos que no pertenecen a estos grupos y en los que directamente la raíz y la terminación son muy diferentes de los otros verbos, también en primera y tercera persona singular, junto a algunas de las otras irregularidades que ya se han mencionado. Estos son *ir*, *ser*, *ver*, *dar* y *oír*. Para mostrar la conjugación de algunos de estos verbos voy a mostrar la lista de *ser* e *ir*, dos verbos que significan cosas diferentes pero que coinciden en indefinido. Se puede apreciar que sus terminaciones, aun siendo irregulares, son distintas del grupo de verbos que acabamos de comentar.

Ser/Ir

Fu-i

Fu-iste

Fu-e

Fu-imos

Fu-isteis

Fu-eron

Otros verbos irregulares que tienen desigualdades muy notables con verbos regulares son por ejemplo *dar* y *ver*, que no tienen tildes en primera y tercera persona singular: *di*, *dio*, *vi* y *vio*. Esto distingue del verbo *vivir*: *viví* y *vivió*.

2.6. Comparación entre el perfecto y el indefinido

2.6.1. El perfecto

La forma temporal que llamamos pretérito perfecto compuesto o simplemente perfecto expresa la anterioridad de una acción que tiene relación con un momento presente. Es decir, esta forma se emplea para hablar de acciones que o se iniciaron o sucedieron completamente en el pasado, pero que tienen relevancia presente por alguna razón.

Se usa esta forma para hablar sobre una acción puntual o durativa. Podemos ilustrar esto con dos ejemplos.

- (X) a. Ya he visto esa película.
b. He estudiado matemáticas desde 2008.

En el primer caso tenemos una acción puntual, en el sentido de que la acción que se expresa se presenta como completada y terminada en el momento de habla. En el segundo caso, en cambio, hablamos de una acción durativa, que se inició en 2008 pero que se extiende hasta el momento presente, y aún no ha acabado.

Lo que une a estos usos es la noción de ‘relevancia en el presente’. Si decimos *He estudiado 3 años en España*, la acción tiene relación con el momento que habla, por una de las tres siguientes razones. Podemos pensar que estamos ante el llamado ‘perfecto de hechos recientes’ (que no se emplea en América), y en tal caso la acción descrita sucedió en el pasado que el hablante considera cercano al momento en que habla. Además, hay una segunda interpretación, de ‘perfecto continuo’, en la que el hablante está describiendo una acción que se inició hace tres años pero que aún continúa: en esta interpretación durativa es posible que la persona todavía estudie en España. Es cierto que esta interpretación es más accesible cuando hay adverbios o modificadores temporales de cierto tipo:

(XX) He estudiado ya tres años en España.

En tercer lugar, podemos tener una interpretación de ‘perfecto de experiencia’, en la que decimos que el hablante en el presente tiene la vivencia de haber hecho algo en el pasado.

Estos son los 3 tipos principales en el uso del perfecto, que acaban de ser introducidos:

a) el perfecto de experiencia

(XX) a. Yo no he leído todavía ese libro.

b. Nunca he visitado Madrid.

c. He conocido a muchos actores.

d. He estado casado con una cantante.

b) el perfecto continuo

- (XX) a. Te ha esperado desde las siete.
- b. He vivido aquí desde 1984.
- c. El bebé ha dormido ya cuatro horas.
- d. He estado casado con mi mujer desde 2009.
- c) el perfecto de hechos recientes (que solo se emplea en parte del español europeo)
- (XX) a. Esta mañana he desayunado café.
- b. Mi gato se ha muerto.
- c. Hoy he visto a tu hermana.
- d. Este verano hemos veraneado en Salamanca.

El primero, perfecto de experiencia, trata sobre acciones ciertas y terminadas que han sucedido una vez o más en el pasado. Normalmente, esta interpretación se obtiene con verbos que expresan nociones que, aunque se hayan hecho ya, podrían en principio repetirse. Es frecuente, según dice la Nueva Gramática de la Real Academia² que esta forma se use con expresiones de tiempo como *últimamente* y *muchas veces*, para indicar con más énfasis la frecuencia con la que se puede entender la repetición de una experiencia. Esta forma puede extenderse a la vida total del sujeto del verbo, como por ejemplo sucede con la palabra *nunca*, que equivale a *en mi vida*:

- (1) Ese es el cumplido más raro que me *han hecho nunca*³.
- (2) *He estado* en España *muchas veces*.

² Bosque (2009, página 439, § 23.4.2d.)

³ RAE & ASALE (2009, página 1725, § 23.7l.)

La relevancia presente de este uso es que se habla de poseer, en el momento de habla, una vivencia sobre algo pasado.

Otra forma del perfecto es el perfecto continuo. Esta forma está expresada por lo general con predicados atélicos –es decir, predicados que expresan situaciones que no tienen un final natural y podrían en principio prolongarse indefinidamente– y expresa que la acción comenzó en el pasado pero no cesa en el presente. Normalmente esto implica que la acción es de larga duración. Por ejemplo, este uso se da fácilmente con verbos como *saber*, *correr* y *dormir*. En contraste con los predicados télicos, los atélicos no tienen un final natural, por lo que se pueden prolongar y la acción puede continuar en el futuro:

(4) *He corrido desde las ocho de la mañana.*

El bebé ha dormido toda la mañana(, y sigue durmiendo).

Los predicados télicos no admiten la interpretación continua –salvo que se conviertan en atélicos porque se combinen con una perífrasis o se interpreten como hábitos o costumbres–, como se ve en los siguientes ejemplos.

(5) *He leído este libro desde la semana pasada.*

(Compárese con: *He estado leyendo este libro desde la semana pasada*)

(6) *He corrido dos kilómetros desde las tres.*

(Compárese con: *Desde que era pequeño, he corrido dos kilómetros todos los días*)

Otro ejemplo de perfecto compuesto continuo confirma estos contrastes:

(8) *He trabajado para él toda mi vida.*

Esto significa que todavía es posible que la persona trabaje para él. Los adverbios *todavía* y *aún* dan lugar a la interpretación de aspecto continuo con predicados negados: ¿**Todavía no** hemos empezado y ya aparecieron los enemigos? El perfecto continuo se obtiene también con predicados télicos en contextos negativos⁴, como en la siguiente oración:

(9) Maite no *ha llegado* (**todavía**)⁵.

La tercera forma del perfecto, el perfecto de hechos recientes, presenta acciones que se localizan en un ámbito temporal que incluye el momento del habla. Este período puede ser el día de hoy, la semana o el año, pero no, por ejemplo, la semana anterior a aquella en que se habla⁶, o el día anterior, o cualquier otro periodo de tiempo que no incluya el momento en el que se está hablando. La relevancia presente de estas acciones se refiere a que el período temporal al que corresponde a la situación mencionada en el enunciado no ha terminado en el momento que habla.

(10) Miguel me *ha llamado* **hace unas horas**.

(se interpreta ‘hoy’)

(11) **Hoy** he visto a María.

(Contrástese: Ayer vi a María)

(12) **Esta semana** he visto a María.

(Contrástese: La semana pasada vi a María)

(13) **Este año** hemos viajado a Madrid.

(Contrástese: El año pasado viajamos a Madrid)

⁴ RAE & ASALE (2010: página 440. 23.4.2g.)

⁵ RAE & ASALE (2010: página 440. 23.4.2g.)

⁶ RAE & ASALE (2010: página 440. 23.4.3a.)

2.6.2. El pretérito perfecto simple

Frente a la variedad de usos a los que da lugar habitualmente el perfecto, el pretérito tiene un solo uso reconocido. Al contrario del perfecto, el pretérito (también llamado pretérito perfecto simple o indefinido) localiza una situación en un punto de la línea temporal que es anterior al momento en que se habla ⁷, presentándola necesariamente como terminada (si el verbo es atético) o completada (si el verbo es télico). Esta acción no se presenta como conectada con el presente. El pretérito tampoco hace referencia a acciones repetidas, habituales o hipotéticas. Es decir, con el pretérito indefinido se presenta una acción que sucede una vez y se finaliza en un periodo de tiempo que no incluye el momento de habla.

(11) Ayer *cayó* por las escaleras.

La forma también es compatible con predicados atéticos o que expresen situaciones que constan, posiblemente, de partes que puedan repetirse (como cada una de las cartas que se escriben en el siguiente ejemplo); lo crucial es que la situación se presenta como una sola acción, aunque sea compleja, más que como un hábito en el que no se hable de acciones concretas que suceden en puntos especificados dentro de un periodo acabado en el momento de habla:

(12) *Escribieron* cartas.

Esta acción no tiene que tener final natural, pero expresa algo que sucedió varias veces dentro un período; lo importante es que no es con relación al momento en que se habla, sino por ejemplo hace muchos años.

⁷ RAE & ASALE (2010: página 441. 23.5.1a)

2.6.3. La oposición entre perfecto y pretérito:

Desde el punto de vista didáctico, lo que más queremos destacar en este aspecto es las potenciales dificultades que le surgen a un estudiante cuando trata de identificar el uso de una forma y a partir de él cuál de los dos tiempos, perfecto o pretérito, debe emplear en una oración.

La diferencia fundamental es que el pretérito no tiene ninguna conexión entre la acción que se menciona y el presente, mientras el perfecto contiene de alguna manera el momento de la enunciación.

- a) Porque se expresa una vivencia que el hablante tiene en el presente
- b) Porque se expresa la continuación presente de una acción iniciada en el pasado
- c) Porque se habla de una acción que sucedió en el mismo periodo de tiempo (este día, hoy, esta semana...) que incluye el presente

Surgen así contrastes como los siguientes, que han sido muy comentados en algunas gramáticas:

- (XX) a. Se ha muerto mi perro.
b. Se murió mi perro.

En la primera oración, el hablante presenta la acción como algo que aún afecta anímicamente su presente; en el segundo se presenta como algo que, de alguna manera, se distancia y no causa tanto dolor en el presente.

Pero es importante recordar que entre estas dos formas hay también diferencias importantes en distintos países hispanohablantes, donde unos usan el pretérito para la expresión de hechos recientes, mientras otros prefieren usar el perfecto:

(13) Marta no *ha llegado* todavía.

(14) Marta no *llegó* todavía.

De aquí se sigue que un hablante de esos países hispanohablantes que no emplean el perfecto para hablar de hechos recientes dirá *Se murió mi perro necesariamente*, independientemente del grado de emoción presente que quiera manifestar. Sin embargo dado que los manuales de lengua extranjera normalmente reflejan el uso en que el perfecto también se emplea para hechos recientes, dejaremos de lado estos usos en lo que sigue.

3. La didáctica de las lenguas extranjeras en Noruega

La palabra didáctica significa “método de enseñar,” y el concepto viene originalmente de la lengua y cultura griega⁸. La didáctica es una parte de la pedagogía que trata sobre cómo transmitir la información desde el profesor hasta el alumno.

Hacia 1600 la didáctica tuvo coherencia con las formas de enseñanza. El trabajo de Johan Amos Comenius fue la primera teoría explícita sobre la enseñanza⁹. Él decía que se tiene que imprimir en el estudiante la información a través de sus sentidos. En esta época ya queda claro que se hace posible decir que la didáctica trata sobre las preguntas fundamentales “que”, “cómo” y “por qué”, acerca del proceso de la enseñanza: qué se enseña, cómo se transmite y cuáles son los objetivos que se desea alcanzar. Sin embargo si no se es consciente de que estas preguntas tienen que responderse en relación con los destinos de la sociedad y las escuelas, se puede creer que la didáctica trata simplemente sobre cómo planificar las clases con sus medios de enseñanza respectivos, lo cual es una simplificación.

La didáctica estudia la coherencia entre los pensamientos de la enseñanza, la planificación de las clases, su implementación en el aula y los procedimientos de evaluación. Las categorías más importantes aquí son el destino, el contenido, la manera de trabajar, la evaluación y las condiciones didácticas¹⁰.

Cuando se va a planear cómo enseñar es importante recordar que hay condiciones didácticas que tienen que estar presentes en la conciencia del enseñante. Estas condiciones pueden ser físicas, psíquicas, sociales, culturales y profesionales. Para dar un ejemplo, es posible que un alumno tenga que recibir enseñanza especial porque no funciona en la misma forma que la mayoría. Quizás necesite remedios especiales para funcionar adecuadamente, y por esta razón el profesor tiene que cambiar la metodología de enseñanza.

⁸ Bjørke (2014, página 19)

⁹ Imsen (2012, página 37)

¹⁰ Bjørke (2014, página 19)

Cuando se enseña es importante saber si los alumnos comprenden lo que enseña el profesor. Si hay problemas, el profesor tiene que encontrar la explicación del problema, por lo que la didáctica también contiene un componente diagnóstico.

Algo importante para las escuelas tanto como para los profesores de hoy, es el **progreso positivo** al desarrollarse el estudiante y el profesor dentro del proceso de enseñanza.

Es decir, es importante que el profesor no solamente enseñe, sino que también se desarrolle a lo largo del tiempo. Esta idea viene de Jon Dewey¹¹. La pedagogía de Dewey rápidamente se hizo famosa en el mundo. Otra perspectiva importante de su teoría fue la pedagogía de actividades¹². Esto implica que el niño o el estudiante aprenda activamente, en la interacción. Para desarrollarse en una asignatura lo social tiene una importancia central en esta teoría. Por eso los estudiantes se desarrollan cuando colaboran con otros estudiantes y con el profesor. El aprendizaje sucede en la escuela, pero también afuera. Además de las actividades, Dewey dice que el estudiante aprende cuando tiene vivencias, hace experimentos y prueba nuevas cosas. Esto se llama *Learning by doing*¹³ ('Aprender al hacer').

3.1 Metodología de enseñanza

Cuando se habla sobre la metodología de enseñanza lo importante es definir las necesidades de la enseñanza, formular los objetivos, elegir las maneras de trabajo, usar remedios, considerar el proceso del trabajo individualmente o junto con otros. Esto va a aumentar el provecho del proceso de aprendizaje para los contenidos de la asignatura.

Las estrategias del aprendizaje que se han propuesto en las lenguas son muchas. La prioridad es que el profesor tiene poner los medios para que los alumnos puedan aprender, y esto es lo que todas las estrategias modernas tienen en común. Es decir, la enseñanza tiene que dar siempre posibilidades concretas para el aprendizaje. El profesor tiene que ser activo para

¹¹ Imsen (2012, página 53)

¹² Imsen (2012, página 79)

¹³ Imsen (2012, página 82)

enseñar a los alumnos cómo aprender.

Para enseñar las lenguas, hay varias estrategias con diferencias cruciales. Voy a mencionar varias para hablar así, sobre todo, acerca de cómo motivar a los alumnos como profesor, y cómo así estos pueden volverse hábiles en estas asignaturas. En primer lugar una primera estrategia puede ser la de combinar actividades de lectura con los intereses individuales de los alumnos. Para dominar una lengua es importante leer tanto como sea posible. Esto es necesario para aprender palabras nuevas y aprender cómo construir oraciones. Cuando uno va a aprender una lengua nueva, puede ser beneficioso todo lo que se encuentra en esta lengua, si corresponde más o menos con su nivel. Las lecturas pueden reflejar en muchos casos los intereses de los estudiantes. En el caso de la asignatura española, si uno se interesa por el fútbol español, es posible leer noticias españolas en la página web de distintos periódicos, por ejemplo. Así es muy probable que se aprendan palabras nuevas y también es más fácil recordar estas palabras.

Otra estrategia puede ser la de enfocar sobre las estrategias comunicativas que hacen posible la interlocución. Una parte de esto sería entender los términos y las normas de cortesía verbal, junto a las funciones básicas de cada enunciado en la lengua, para poder comenzar una conversación. Así se puede hablar con personas desconocidas, y aun así hacerse entender. Por ejemplo en la clase, para que los estudiantes hablen más, el profesor puede preparar oraciones interrogativas para que los estudiantes se pregunten unos a otros. Así es más fácil comenzar una conversación causal. También puede ser una buena estrategia hablar tanto como sea posible. Por ejemplo en la clase, los estudiantes pueden ser animados a preguntar en español cosas sencillas, como si pueden ir al servicio, u otras cosas que piensan. En esta manera se fomenta el forzarse en hablar, y así reflexionar sobre la lengua mediante la práctica.

Otra estrategia para aprender una lengua es escuchar. Esto puede manifestarse a escuchar conversaciones con un lector de casetes o CD's, oír música por Internet, ver películas españolas o actividades similares. Cuando escucha cómo se pronuncia las palabras, se aprende cómo se va a decirlo.

Para cada una de estas distintas estrategias de aprendizaje es necesario también tener en cuenta la personalidad del estudiante. Hay varios tipos de alumnos y en función de esto se ven diferencias en cómo aprenden cosas nuevas. Algunos aprenden más cuando hablan, otros cuando leen, y otros aprenden sobre todo cuando oyen o ven: otros combinan varias de estas estrategias. Por eso es importante adaptar la enseñanza de manera flexible y combinar las distintas estrategias anteriores para que todos aprendan a su manera. Además, esto también es importante para que la asignatura sea interesante y divertida.

En pruebas o presentaciones es bien sabido que algunos estudiantes escriben lo mínimo que sea posible. Si la tarea pide escribir 100 palabras, puede ser inteligente escribir más de lo que solicita la tarea para entender más. Además es importante probar a usar varias categorías gramaticales y construcciones para mostrar que se sabe las diferencias. Un ejemplo de eso puede ser que uno escriba un adjetivo delante y detrás del sustantivo, para enseñar dónde es su posesión, qué efectos de significado se asocian a ella, y naturalmente también para mostrar el dominio de la concordancia en número y género. Cuando el alumno reflexiona sobre esto, aprende al mismo tiempo. Quizás en el proceso tiene que recordar reglas similares, y por eso se puede usar lo que se ha practicado allí en otros contextos. Esta manera de pensar se puede llamar “Learning by doing”, en inglés, “aprendizaje experiencial” en español. Este concepto viene del filósofo John Dewey y trata sobre las experiencias personales del alumno y cómo puede aprender cosas nuevas por su propia experiencia¹⁴.

Otra estrategia puede ser usar herramientas digitales. A menudo los profesores usan los ordenadores para practicar la lengua en el aula. Existen ya muchas páginas de Internet que son útiles para practicar, por ejemplo la gramática. Yo sé que hay una página web que se llama *Duolingo*. Esta plataforma ofrece actividades en muchas lenguas para el principiante tanto como para los que hablan bien la lengua. Esto entre otras cosas puede ser muy útil cuando se aprende una lengua nueva. En estas tareas de actividades se oyen voces en español y se ven imágenes de cosas que los alumnos tienen que deletrear. Como contraste al libro, los medios digitales pueden tener gran importancia en la vida diaria. Además los estudiantes pueden usarlo con su teléfono en su tiempo libre.

¹⁴ Imsen (2009, página 82)

3.2 Kunnskapsløftet: ¿qué es?

El documento llamado *Kunnskapsløftet* se puede acortar como *K06*, y significa una ‘promesa de educación’, si traducimos al español. Esto ha hecho el gobierno noruego para garantizar que todas las escuelas se organicen de forma similar en torno a los mismos conceptos: planes de enseñanza, principios articuladores de la educación y organización de las clases, por mencionar unos. La propuesta fue establecida en junio de 2006. Esta promesa de educación está dividida en dos partes principales, que son los principios de la educación y el parte general del plan docente.

Los principios de la educación contiene “*Læringsplakaten*” que substituye de elementos como cómo dar condiciones iguales a los estudiantes, estimular las ganas de entender, estimular estrategias de aprendizaje del estudiante, y la capacidad de pensar crítico. Además el “*Læringsplakat*” dice que la escuela tiene que fomentar aprendizaje adaptado y asegurarse que el ambiente social fomenta condiciones físicas y psíquicas.

También estos principios tratan sobre cómo establecer una comunidad social e incluso, y al mismo tiempo una comunidad de aprendizaje con gran variedad. Aquí los estudiantes pueden participar en procesos democráticos y así desarrollarse en ser individuos individuales que tienen la responsabilidad de sus elecciones. Otro principio trata sobre cómo motivar a los estudiantes. Esto significa que el profesor tiene que motivarles en la prosperidad y en la adversidad. Si un estudiante no tiene motivación para entender, es importante que el profesor intenta que reforzar lo que comprende el estudiante, para que estudie más. Los estudiantes siempre tienen que saber los objetivos del aprendizaje, cual que el profesor tiene que proveer actividades variadas y sistemáticas, así que la motivación del estudiante fortalece para el aprendizaje más adelante. El profesor tiene que dar tareas para desafiar a los alumnos, pero también los estudiantes pueden estimar en si mismo cuales tareas quieren hacer para desafiarse. Además la valoración es importante para fortalecer la motivación más adelante. Esto se puede hacer con valoración en el camino del aprendizaje o en valoración final. La diferencia es que en la primera el estudiante puede recibir ayuda y orientación para que mejore durante el aprendizaje.

La segunda es dar una calificación después de una prueba o al final del semestre. Durante el proceso del aprendizaje es importante que cada estudiante sepa lo que tiene que hacer para mejorar en la asignatura. Además de esto, los principios de la educación dicen que el aprendizaje tiene que contribuir a que los estudiantes sepan qué han aprendido, en cada momento. Por esta razón las estrategias de enseñanza son muy importantes, porque la educación tiene que dar conocimientos a los estudiantes sobre la importancia de la prestación propia y del progreso de las estrategias.

También los principios de la educación tratan sobre la educación adaptada. Este principio es característico dentro de toda la educación, y se puede encontrar en la ley de educación § 1-3. Este párrafo dice que la educación tiene que estar adaptada a las capacidades y los requisitos del estudiante, el aprendiz y el candidato al aprendizaje. El principio trata sobre el trabajo de las escuelas para asegurar que los estudiantes reciban el mejor provecho que sea posible. Todos los estudiantes tienen que encontrar desafíos a los que puedan intentar llegar. Aquí es importante variar entre distintos métodos de enseñar y métodos de estudiar, y también variar los ejercicios de trabajo. Además se puede variar el uso de las estrategias de enseñanza y la velocidad y el progreso de la educación. Otra posibilidad, que de hecho yo implementé durante mis prácticas, es dar ejercicios en grados diferentes de dificultad, o grado diferente de la obtención del objetivo, dependiendo del nivel del estudiante. En el caso de los objetivos de competencia los estudiantes tienen diferentes métodos para conseguir sus metas, porque usan estrategias diferentes para aprender. Todos los estudiantes tienen que experimentar un buen control y dominio de su propio trabajo, y sentir que han conseguido sus objetivos. Esto es válido para los estudiantes competentes tanto como para los estudiantes menos competentes.

Otro elemento importante es que la colectividad, el grupo en que se encuadra el alumno, es importante también. Esto significa que todos deben poder aportar algo a la colectividad, que puede ser la clase. En todas las clases se puede encontrar una diversidad de antecedentes diferentes, por ejemplo por género, edad u origen étnico. Todos tienen que tener oportunidades similares para desarrollarse en la asignatura en un ambiente inclusivo de aprendizaje. Esto puede fortalecer la comunidad en la clase y fortalecer a los estudiantes individualmente.

La educación adaptada es algo diferente a la educación especial. La educación especial es algo que pocos estudiantes necesitan, pero si lo necesitan es porque por ejemplo tienen dependencias físicas o psíquicas para aprender. Esto puede ser si un estudiante tiene dislexia, y por eso no puede leer normalmente como los otros, o si un estudiante tiene problemas de audición o de visión. Una solución puede usar medios de ayuda digitales como el ordenador. En otras palabras, si es necesaria una adaptación más extensa de lo normal, la escuela tiene que ofrecerla al alumno.

3.3 Plan docente para las lenguas extranjeras

En todas las asignaturas hay algunas aptitudes fundamentales. Estas aptitudes son necesarias para poder estudiar, y en el caso particular del aprendizaje de una lengua extranjera, estamos hablando de aptitudes como poder expresarse oralmente y por escrito.

Las aptitudes orales implican escuchar, aprender y hablar la lengua. Otra aptitud de distinto orden es leer. Leer implica también poder hacer reflexiones sobre textos, algo que puede dar lugar a entendimiento a través de distintas culturas.

Otra aptitud fundamental en las lenguas extranjeras es calcular. Esto es importante en la vida cotidiana porque hay muchas situaciones donde el estudiante tiene que usar cálculos, operaciones matemáticas y presentaciones geográficas en contextos cotidianos. La última aptitud que voy a destacar es la de usar medios de apoyo digitales. Esto puede contribuir a ampliar los contextos y situaciones donde se puede dar la enseñanza de la asignatura y el proceso de aprendizaje. Aquí los estudiantes pueden tener posibilidades de encontrarse con la lengua auténtica y viva a través de textos más o menos espontáneos en internet¹⁵. Un ejemplo adicional puede ser una clase de español en Noruega que comunicase con otra clase en España, por ejemplo, para hablar con los otros estudiantes. Así oirían la lengua en una manera auténtica.

¹⁵ [http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/\(10.05.15\)](http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/(10.05.15))

Los objetivos de competencia para la lengua española del nivel 1 en la escuela secundaria están divididos en tres partes principales. Estas son el aprendizaje de la lengua en su aspecto gramatical, la capacidad de comunicación y el tercer punto son los conocimientos sobre la lengua, la cultura y la sociedad en su interacción. Es decir, que cada parte tiene sus objetivos para que aprendan los alumnos. En el caso de las asignaturas de lengua los objetivos implican que los alumnos utilicen su experiencia con su propia lengua materna y la reflexión sobre ella cuando aprenden una lengua nueva. Por ejemplo pueden investigar similitudes y desigualdades con su lengua materna para aprovechar su conocimiento. Otro factor importante en las competencias que han de desarrollarse es que el alumno tiene que usar medios digitales y describir y evaluar su propio trabajo.

En el punto referido a la comunicación, los objetivos aquí son, por supuesto, usar el alfabeto y la ortografía de la lengua, ser capaz de expresar sentimientos y opiniones, y participar en conversaciones espontáneas. Además el alumno tiene que ser capaz de usar estrategias como escuchar, escribir y hablar en la lengua extranjera¹⁶. En el caso del último punto (lengua, cultura y sociedad), el objetivo es hablar sobre la vida cotidiana, personas conocidas en el área de esta lengua. También es necesario que el alumno pueda hablar sobre tradiciones, geografía y leyendas ligadas a la cultura española. Esto, entre otras cosas, dice el consejo de administración de la educación (UDIR).

¹⁶ <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-733456800>
(10.05.15)

4. Aplicación práctica: la enseñanza del perfecto en contraste con el indefinido

En este capítulo voy a presentar una propuesta didáctica sobre la enseñanza del contraste entre el perfecto y el indefinido, junto con los resultados obtenidos de las prácticas que desarrollé a lo largo de 7 semanas. Pese a que durante esas prácticas me ocupé de otros temas además del perfecto y el indefinido, voy a presentar aquí solamente lo que tiene que ver con este tema, que es el central en este trabajo.

Durante 7 semanas estuve en prácticas en una escuela secundaria de Tromsø, concretamente *Sommerlyst Ungdomsskole*. Es una escuela bastante grande con unos 600 estudiantes repartidos en tres grados diferentes. He enseñado clases de español en cada uno de estos grados, pero ha sido en el último grado (10-KLASSE) donde he enseñado sobre el tema del que trata este trabajo, que era nuevo para los estudiantes: el pretérito indefinido. La práctica empezó el dos de febrero de 2015 y duró hasta el 27 de marzo del mismo año. El nivel de español de los estudiantes a los que enseñé era el nivel uno avanzado, algo que significa que han estudiado español ya en los grados 8 y 9 con anterioridad.

Tuve 2 semanas para practicar el tema del indefinido con los estudiantes. Cada semana tenía dos horas, y por lo tanto estamos hablando de 120 minutos x 2 o cuatro horas. Las clases eran los martes a las 09.00-10.00 y los jueves a las 08.00-09.00. En la clase de la que hablo había 20 estudiantes con edades entre 15 y 16 años.

4.1. Introducción: retos específicos en la enseñanza del perfecto y del indefinido

En capítulos anteriores he destacado cuáles son a mi juicio los principales problemas a los que se enfrenta la enseñanza del perfecto (frente al indefinido) a hablantes nativos del noruego. A mi juicio, hay varias cuestiones potencialmente problemáticas:

- a) La flexión del pretérito indefinido. Mientras en el caso del perfecto, las formas flexivas son relativamente simples –ya que el auxiliar siempre exhibe las mismas formas, y el participio es invariable, aunque a veces sea irregular con ciertos verbos–, el indefinido presenta una mayor variedad de formas irregulares, en las que varían tanto la raíz (*pon-* / *pus-*, por ejemplo) como las terminaciones de concordancia de número y persona, que son distintas de la versión regular (cf. *yo comí* vs. *yo puse*) y, para colmo, con ciertos verbos irregulares también son distintas de la mayoría de los irregulares (cf. *yo puse* / *él puso* vs. *yo fui* / *él fue*)
- b) La existencia de formas perfectas en español donde en noruego se prefiere emplear una forma presente del verbo *være*.
- c) La diferencia entre el uso del perfecto y el pretérito indefinido en lo que respecta a las expresiones del tiempo que se usan con perfecto y pretérito. Por ejemplo la diferencia entre *ayer* (pretérito) y *esta mañana* (perfecto).
- d) La existencia de tres usos diferenciados del perfecto que se recogen en los manuales de lengua (perfecto de hechos recientes, perfecto continuo y perfecto de experiencia), que, aunque distribuidos geográficamente de forma desigual, complican la comparación con el indefinido.

4.2. Conocimientos previos de los estudiantes

Antes de empezar a enseñarles durante mis prácticas, fui informada de que los estudiantes ya habían aprendido sobre el pretérito perfecto, pero no tenían conocimientos previos sobre el pretérito indefinido. Asimismo, fui informada de que el pretérito imperfecto no está en el programa de estudios de este nivel; por esta razón no me he concentrado en esta forma ni en sus contrastes con el indefinido, y por esto mismo no voy a comparar estas dos formas del pretérito. La comparación entre las formas indefinido e imperfecto es una de las relaciones temporales más difíciles de entender en la lengua española para hablantes de lenguas que no tienen dos formar equivalentes, como sucede con el noruego.

4.3. La selección de tareas y método de enseñanza

Antes de introducir la selección de tareas y método de enseñanza, voy a recordar qué principios se consideran centrales en la didáctica de las lenguas extranjeras, donde se incluye la enseñanza de todas las lenguas extranjeras excepto la lengua inglesa, según se refleja en el plan docente del *Kunnskapsløftet* (K06).

Como ya se mencionó, la palabra ‘didáctica’ viene de la lengua griega y significa “enseñar”. Este concepto trata acerca de la planificación, la realización, la evaluación y la revisión crítica con la intención de mejorar la enseñanza. El profesor tiene que determinar el contenido y los recursos de aprendizaje, el objetivo de entre los que conforman el plan docente al que se dedica una actividad o una serie de actividades, y qué métodos se pueden usar para llegar a estos objetivos.

Atendiendo a las aptitudes fundamentales que describe el plan docente, quiero enfocarme especialmente en las siguientes aptitudes en la práctica: leer, calcular y evaluar críticamente, expresarse de forma oral y escrita, y además familiarizarse con el uso de los medios digitales en el proceso de aprendizaje.

Paso ahora a presentar el plan docente que elaboré sobre el contraste entre el perfecto y el indefinido.

4.3.1. Programación docente planeada

En esta sección hablo del plan con el que comencé originalmente; las divergencias prácticas a partir de este plan se presentan y justifican en secciones posteriores.

4.3.1.1. Método deductivo: justificación

Al inicio de la primera sesión dedicada a este tema, me ocuparé de introducir el tema nuevo, que es el pretérito indefinido. Mi plan es relacionarlo de dos modos para que el estudiante

integre el conocimiento de una forma más clara: Voy a relacionar el pretérito indefinido español con el pretérito noruego, para asegurarme de que todos aprendan cuál es el tema. Aquí tengo que explicar que se usa esta forma cuando se habla sobre algo en el pasado, y quizás preguntar si alguien pueda darme un ejemplo en un verbo noruego en pretérito.

Es previsible que los estudiantes en este punto pregunten en qué se diferencia esta forma del perfecto; tanto si lo hacen como si no, planeo relacionar esta forma con el perfecto español, que ya conocen de clases anteriores. Esta introducción tendrá que hacerse forzosamente como un método deductivo en el que presentaré distintos ejemplos en la pizarra, contrastando, y pediré a los estudiantes que observen las expresiones de tiempo que aparecen con ellos para observar mejor la diferencia.

Después de la introducción, para poner en marcha a los estudiantes en el uso de las formas, propondré con tareas escritas. Esta organización es típica del método deductivo, lo cual implica que el profesor comienza la enseñanza explicando la regla gramatical mediante ejemplos bien elegidos que se discuten en clase, y después se pide al estudiante que a partir de esa regla aplique el conocimiento en casos particulares. En mi caso, las reglas que presentaré son, por una parte, la conjugación y, por otra parte, el uso del pretérito indefinido (en comparación con el perfecto).

Lo esencial en este método es modelar, practicar y graduar la dificultad progresivamente, más fomentar la utilización independiente de los conocimientos adquiridos por el estudiante en tareas de distinto tipo. También se puede llamar a este método la manera clásica de enseñanza, pues es el método que se utiliza de forma estándar y preteórica en la tradición previa al desarrollo de la pedagogía moderna como ciencia moderna. Lo importante aquí es que los estudiantes puedan usar esta estructura temporal personalmente y en la práctica, al final del proceso de enseñanza.

El pensamiento que va como trasfondo de los ejercicios y actividades de práctica que complementan a mi explicación es que contribuyan a la automatización de estructuras permanentes, algo que va a ayudarles en la comunicación cuando consigan automatizarlas tanto que no requieran desarrollo reflexivo extendido en el tiempo para emplearlas.

4.3.1.2. Periodización

Presento aquí la periodización sobre el tema del indefinido que organicé previamente a las prácticas, destacando las tareas concretas y el orden en el que esperaba desarrollarlas.

1. sesión 10/03	Método deductivo: Introducción del tema y ejercicios complementarios. Aquí voy a enseñar el uso y la conjugación en la pizarra, y después distribuir ejercicios preparados, sobre las expresiones de tiempo que se usan con el indefinido, y cómo se conjugan los verbos regulares.
2. sesión 12/03	Lectura en el libro de textos: <i>Don Quijote – un señor de la mancha</i> . Aquí vamos a leer un texto en pretérito indefinido y después hacer ejercicios sobre el texto. También voy a introducir algunos de los verbos irregulares en su conjugación, porque aparecen en el texto.
3. sesión 17/03	Actividad escrita: los estudiantes van a escribir al menos 10 oraciones sobre algo que hicieron en las vacaciones de invierno.
4. sesión 19/03	Actividad oral: voy a distribuir unos pedazos de papel pequeñitos, a cada estudiante: los trozos de papel contienen 4 verbos españoles en infinitivo. La tarea es que los estudiantes tienen que hacer una oración espontánea donde se usen los verbos en la forma correcta: pretérito indefinido, 1 persona, número singular. Al final de la clase voy a hacer una prueba, un Kahoot. En esta prueba voy a preparar unas 30 preguntas sobre el pretérito indefinido. En cada pregunta los estudiantes tienen más o menos un minuto para contestar.

Como se ve, la organización de las tareas sigue el siguiente esquema, característico de un método deductivo:

1. explicaciones teóricas del profesor
2. ejercicios de comprobación para aplicar las reglas a casos no espontáneos
3. producción de textos espontáneos

A continuación, presento una periodización de cómo planeé que las distintas actividades serían presentadas y realizadas gradualmente.

Número de sesión	Tiempo dedicado a ella	Actividad
1	10 minutos	Introducción teórica; la conjugación regular del indefinido
2	15 minutos	Ejercicios de práctica y rellenar huecos sobre expresiones que se usan con los verbos en pretérito indefinido y la conjugación de los verbos regulares.
3	15 minutos	Leer y traducir un texto en pretérito indefinido en parejas de dos y dos. El texto se llama: <i>Don Quijote - un señor de La Mancha</i> .
4	10 minutos	Introducción a los verbos irregulares
5	10 minutos	Ejercicios complementarios sobre los verbos irregulares
6	20 minutos	Actividad escrita: escribir 10 oraciones sobre las vacaciones de invierno.
7	10 minutos	Actividad oral espontánea: conjugar 4 verbos en infinitivo a la forma de pretérito indefinido.
8	30 minutos	Prueba: Kahoot con 30 preguntas sobre el uso del pretérito y la conjugación de los verbos regulares e irregulares.

Pasemos ahora, pues, a presentar más en detalle cada una de estas actividades.

4.3.1.3. Introducción

En la introducción al tema, me referiré a varias cosas. En primer lugar presentaré algunos ejemplos del pretérito noruego y español para que los estudiantes observen las dos formas y puedan relacionarlas. Por ejemplo:

- (1) a. Jeg så ham.
- b. Lo vi.

Después, voy a **presentar** la conjugación en indefinido de los tres grupos de verbos regulares españoles, que son las conjugaciones terminadas en *-ar*, *-er* e *-ir*. Voy a dar ejemplos típico como *hablar*, *comer* y *vivir*.

Primero solamente voy a presentar los verbos regulares, para hacerlo lo más fácil posible (o lo menos difícil posible) para los estudiantes en esta primera aproximación al tema. Quiero expresar las reglas con terminología gramatical en español para usar la lengua lo más posible y para que los estudiantes vayan familiarizándose con estos conceptos.

Asimismo en esta introducción compararé con el perfecto mediante la expresión de tiempo que se suele combinar con cada una de ellas, con una oración como la siguiente:

- (2) a. Esta mañana he desayunado zumo.
- b. Ayer desayuné café.

4.3.1.4. Primeras actividades: practicar el conocimiento aprendido teóricamente

Después de la introducción voy a poner en marcha a los estudiantes con el trabajo para **practicar**. Creo que es importante que la introducción no dure un tiempo demasiado largo, porque así habría una posibilidad que los estudiantes se aburrieran, lo cual sería catastrófico para mantener su atención en estos primeros momentos tan importantes. Quiero usar un máximo de 10 minutos en la introducción, y después empezar con tareas escritas.

En la tarea práctica voy a dar ejercicios que reflejen los casos fundamentales, donde los estudiantes tienen que completar las oraciones con palabras traducidas al noruego, por ejemplo:

- La semana pasada.....
- El año pasado.....
- Ayer.....
- Hace nueve años.....

Los estudiantes reciben una lista de verbos y lo que deben aplicar es si ese verbo debe aparecer conjugado en indefinido o en perfecto, atendiendo a la expresión temporal utilizada. Este ejercicio practica dos objetivos:

- a) La flexión correcta de la forma
- b) Que los estudiantes aprendan qué expresión de tiempo aparece normalmente junto al verbo en pretérito indefinido.

Otra tarea complementaria a esta introducción es aquella en que los estudiantes tienen que completar las oraciones con las expresiones de tiempo correctas en la oración que se da. Por ejemplo:

-aprendí a leer y escribir.
-cené con mi familia.
-voy a estudiar en un instituto.
-he desayunado muy bien.

Esto les permitirá reflexionar sobre las combinaciones de formas temporales y expresiones de tiempo, y cómo unas y otras suelen aparecer solidariamente para expresar colectivamente un significado.

Los dos ejercicios de arriba son especialmente para practicar las **expresiones de tiempo** que se usan con el pretérito indefinido y el pretérito perfecto. Después voy a dar ejercicios que específicamente se concentran solo en **practicar la conjugación** del pretérito indefinido.

El primer ejercicio dentro de esta serie será así: Hay una lista de palabras a la derecha, que son traducidas al noruego. Los estudiantes tienen que escribir estos verbos en español en la forma correcta. Todos los verbos empleados en esta tarea son regulares.

- | | |
|------------------------------------|-------------------|
| 1. ¿Qué.....ayer? | <i>Spiste du</i> |
| 2. Ayer.....una manzana. | <i>Jeg spiste</i> |
| 3. Te.....la comida? | <i>Likte du</i> |
| 4. Sí,.....mucho. | <i>Jeg likte</i> |
| 5. Mis padres no.....por un año. | <i>De snakket</i> |
| 6. Mi hermana.....un vestido rojo. | <i>Hun kjøpte</i> |

4.3.1.5. Explicación 2: verbos irregulares

Antes de pasar a la fase de producción, es necesario introducir los verbos irregulares en el pretérito indefinido.

Ya que hay muchos verbos irregulares en esta forma verbal, es cierto que voy a usar solo algunos de ellos.

En esta actividad, vamos a practicar oraciones donde los estudiantes tienen que completar las oraciones que se ofrecen empleando los verbos irregulares en la forma correcta. Planeo dar estos ejemplos:

Ejercicio para practicar la flexión irregular

- | | |
|-----------------------------------|------------|
| 1. El año pasado.....en Mallorca. | Var jeg |
| 2.en avión. | Jeg reiste |
| 3. Un día.....un pájaro. | Jeg så |
| 4.muy divertido. | Det var |
| 5. El pájaro....."hola". | Den sa |

En suplemento a la enseñanza en la clase, voy a preparar una lista de ayuda sobre este tema, que los estudiantes puedan tener delante de ellos durante este primer período.

La lista de ayuda que se dio a los estudiantes fue la siguiente:

Pretérito

Se usa para hablar sobre el pasado

Se puede preguntar: ¿Qué hiciste ayer? (hva gjorde du i går)

Bøyningsmønster på regelrette verb:

AR-verb

Hablar

Hablé

Hablaste

Habló

Hablamos

Hablasteis

Hablaron

ER-verb

Comer

Comí

Comiste

Comió

Comimos

Comisteis

Comieron

Ir-verb

Vivir

Viví

Viviste

Vivió

Vivimos

Vivisteis

Vivieron

Bruken: ofte sammen med tidsuttrykk som for eksempel:

Ayer, anteayer, la semana pasada, el año pasado, hace muchos años, hace tres días.

Til forskjell fra perfektum (som brukes om nær fortid: hoy he hablado español) brukes preteritum om handlinger som skjedde etter hverandre: Pablo se levantó, se duchó, se vistió, desayunó y salió al trabajo.

Noen vanlige uregelrette verb i preteritum som har endring i stammen og endelse:

<u>Decir</u>	<u>Estar</u>	<u>Hacer</u>
Dije	Estuve	Hice
Dijiste	Estuviste	Hiciste
Dijo	Estuvo	Hizo
Dijimos	Estuvimos	Hicimos
Dijisteis	Estuvisteis	Hicisteis
Dijeron	Estuvieron	Hicieron

Andre uregelrette verb i preteritum har også endring både i stammen og endelsen, men endelsen er annerledes:

<u>Ser/Ir</u>	<u>Oír</u>	<u>Ver</u>
Fui	Oí	Vi
Fuiste	Oíste	Viste
Fue	Oyó	Vio
Fuimos	Oímos	Vimos
Fuisteis	Oísteis	Visteis
Fueron	Oyeron	Vieron

Los estudiantes podían tener esta lista frente a ellos durante algunas de las prácticas.

4.3.1.6. Siguiendo paso: producción

Siguiendo con este método, viene el tercer elemento que se ordena lógicamente después de los ejercicios que se enfocan a que el alumno interiorice las reglas explicadas teóricamente por el profesor, que es **producir**. Aquí el foco está en la comunicación. Los ejercicios tienen que establecer una relación entre la gramática y la lengua auténtica en su uso práctico. Esto significa que el objetivo de los ejercicios tiene que estar claro para el estudiante y que la intención del trabajo tiene que estar expresada de un modo explícito que sea fácil de entender para el estudiante: se trata de practicar en formas naturales de comunicación las estructuras aprendidas.

Aquí voy a hacer una tarea para que los estudiantes practiquen esto. Por ejemplo, ya que aprendemos sobre el pretérito indefinido, quiero que la tarea sea de la siguiente manera: un texto escrito sobre un tema que les obligará a emplear la nueva forma en distintos verbos.

¿Qué hiciste en las vacaciones de invierno?

En el K06 se subraya que la función de producir un texto no solamente es una aptitud que los estudiantes tienen que aprender, sino que también es un paso fundamental en el proceso de aprendizaje: la producción de textos personales es un modo en que el estudiante puede enfrentarse a nuevos contextos, de los que les surgirán preguntas y dudas, y la corrección que el profesor hace de estos textos le permite observar de forma más cercana los contextos de uso de una forma, y practicar las distintas facetas de un fenómeno, desde la corrección morfológica hasta los aspectos de uso en el contexto.

En esta tarea los estudiantes tienen que hablar sobre las cosas que hicieron en las vacaciones de invierno. La intención de esta tarea es que usen la forma del pretérito indefinido, y asimismo también que practiquen escribir textos y organizarlos de forma ordenada. Aquí los estudiantes pueden escribir sobre las cosas que quieran, tanto si es la verdad como si es una ficción.

En esta tarea, espero que escriban más o menos diez oraciones completas. Por ejemplo esperaríamos resultados de este tipo, donde se sigue practicando la flexión pero ahora en textos espontáneos:

- El lunes me **desperté** a las once de la mañana.
- El sábado yo y mi familia **fuimos** al cine.
- El domingo **descansé** toda la tarde, y después **hice** los deberes.

Porque puede ser difícil escribir textos en las lenguas extranjeras en este nivel, es importante prevenirlos de antemano de que la práctica de la tarea es emplear el verbo, y por eso deben concentrarse en este aspecto particular; para tranquilizar a los estudiantes en este nivel se recomienda decirles, al menos, cuáles son los objetivos secundarios en los que es aceptable tener algunos errores más de los que se permitirían en el objetivo principal. Esto se relaciona con los aspectos emocionales del aprendizaje de segundas lenguas: un alumno estresado es un alumno inseguro que probablemente tenderá a hablar menos y a inhibirse en la producción de textos.

Para ayudar a los estudiantes a empezar a escribir, quiero hacer un marco o patrón de escritura como ejemplo para que el proceso sea más efectivo. Así los estudiantes pueden contestar a unas preguntas como las siguientes, por ejemplo:

Durante las vacaciones de invierno.....
Un día sucedió algo raro.....
El evento más divertido de las vacaciones.....

Otra actividad planeada bajo el punto **producir** es una actividad oral espontánea.

Quiero hacer esto para asegurar que los estudiantes usan las estructuras enseñadas en la comunicación de forma activa, y las van automatizando, junto con su flexión correcta. Estas tareas tienen objetivos para establecer una relación entre la gramática y la lengua auténtica¹⁷.

La tarea es que los estudiantes reciben pedazos de papel pequeñitos que contienen 4 verbos españoles en la forma de infinitivo. La tarea es usarlos para hablar sobre el pasado. Es decir, los estudiantes tienen que conjugarlos en 1 persona, número singular en la forma indefinido.

Para poner en marcha la tarea, voy a escribir unas oraciones en la pizarra, para que los estudiantes puedan leerlas antes de que pregunten. Las oraciones van a ser así:

1. ¡Hola! ¿Cómo estás?
 ¿Qué hiciste ayer?

2. Muy bien, gracias.
 Ayer por la mañana.....
 Ayer por la tarde.....
 Ayer por la noche.....

¹⁷ Bjørke (2014, página 129)

Si el pedazo de papel contiene los verbos *comer, estudiar, leer e ir*, el estudiante tiene que decir esto:

Ayer por la mañana comí (un bocadillo).

Ayer por la tarde fui (a casa de mi novio).

Ayer por la noche estudié (inglés) y leí (un libro español).

4.3.1.7. Comprobación y evaluación

Igualmente importante dentro del proceso de aprendizaje es comprobar por algún medio que los estudiantes han adquirido conocimientos nuevos.

Para satisfacer esta necesidad, en la última sesión voy a hacer una prueba: un Kahoot. Este concepto es bastante nuevo, al menos hasta donde se me alcanza dentro de la práctica docente. Esta es una actividad nueva que no he hecho antes ni en otras prácticas ni en esta práctica para otros temas, pero considero que puede tener un interés elevado en mis prácticas sobre este tema del sistema temporal español.

Otra razón de que quiera realizar esta clase de prueba es porque solamente tengo, por limitaciones dentro del programa docente de la asignatura para todo el semestre, cuatro horas para enseñar sobre este tema, y por lo tanto para poder comprobar si los estudiantes han adquirido los conocimientos no creo que una prueba escrita vaya a ser óptima. Mientras una prueba como el Kahoot es de esperar que sea divertida, y al mismo tiempo instructiva, su estructura no implica una gran carga de estrés para el estudiante, que, como sabemos, si está estresado o siente mucha presión, puede llegar a bloquearse y producir menos prestación de la que realmente tiene.

En mi experiencia las pruebas o los quizzes por internet, además, suelen ser populares para esta generación de aprendices.

La prueba funciona así:

Habrán una serie de 30 preguntas. Para cada cuestión voy a dar por ejemplo 4 alternativas diferentes, una correcta y tres equivocadas. Los estudiantes tienen que elegir qué alternativa de entre las que se ofrecen es la correcta, en su opinión. Cuando sepan la respuesta que van a elegir, tienen que pulsar la alternativa, y la primera persona que lo haga, obtendrá el puntaje más alto. La meta es conseguir los más puntos posibles, de entre los estudiantes que están participando en la prueba.

Esta prueba funciona por Internet. El profesor tiene que usar un ordenador y los estudiantes pueden usar ordenadores o móviles. El profesor puede elegir cuántos minutos va a durar la presentación de las preguntas, y también cuántas alternativas va a haber. Voy a explicar esta sesión más en detalle cuando llegue allá en la descripción de cómo funcionó cada actividad.

4.4 Perspectiva analítica: discusión sobre la realización de las prácticas

En esta parte de este trabajo de máster voy a hablar sobre la realización práctica.

Voy a discutir sobre el proceso y las elecciones que he hecho en cada uno de los puntos, en reacción a las dificultades y situaciones inesperadas que han surgido en la práctica. Aquí voy a preguntar por qué la enseñanza fue como fue. Esto se puede llamar *la perspectiva analítica*¹⁸ del proceso didáctico.

Hay muchos factores en la aula de la clase que pueden afectar a la enseñanza. Esto depende de la clase y de los estudiantes, entre otras cosas. Lo importante cuando se enseña es la

¹⁸ Imsen (2012, página 93)

relación entre el profesor y el estudiante. Si la interacción entre estas dos personas funciona, es probable que el aprendizaje vaya a funcionar mejor.

En la didáctica de las asignaturas hay un modelo que ilustra una estructura abstracta importante: se llama *el triángulo didáctico*. Este concepto trata de la relación e interacción entre el estudiante, el profesor y el material de aprendizaje. Si una persona quiere investigar cómo el profesor se forma una idea del estudiante, y cómo el profesor adapta la enseñanza al estudiante, se suele usar este modelo ¹⁹, que presenta las relaciones interactivas que van cambiando con el tiempo conforme avanza la enseñanza.

Al final de esta parte de la tarea, voy a hablar de la evaluación continua formativa (en noruego, *formativ vurdering* o *underveis-vurdering*). Este concepto puede entablar relación con el modelo arriba mencionado, *el triángulo didáctico*, porque trata sobre cómo organizar y adaptar la enseñanza a cada estudiante y sus condiciones estables o cambiantes.

4.4.1. Estructura de la clase y primeras particularidades de los estudiantes

Antes de hablar sobre lo que hice, quiero explicar cómo estaba conformada la clase. El curso contenía 20 estudiantes, distribuidos por 4 clases diferentes. Porque esta asignatura es una asignatura optativa, el arreglo es así dentro de la escuela. Lo especial con este curso fue que la mayoría de los estudiantes pertenecían a la misma clase: la número C. Esto representaba a 8 estudiantes. Lo especial con esta clase de C era que más o menos todos eran muy buenos en la asignatura de lengua española, es decir, tenían un nivel relativamente alto. También observé pronto que estaban muy dispuestos a aprender, algo que motiva al profesor, en mi opinión. Una apostilla es que en la clase había una persona con ascendencia familiar hispana – uno de los padres era hispanohablante–, que podía por ello aprender y emplear el español en un nivel más alto (en un instituto) que el resto de la clase. Por eso esta persona no estaba presente, normalmente, en estas clases.

¹⁹ Imsen (2012, página 96)

Por lo demás había 3 estudiantes que tenían problemas diferentes. En un caso el estudiante tenía muchas ausencias, y por eso perdió mucha enseñanza, lo cual evidentemente retrasaba su evolución dentro de la asignatura.

Otro caso fue que a un estudiante le faltaba motivación para estudiar las lenguas extranjeras, y no trabajaba nunca en su tiempo libre.

El último caso fue un estudiante que molestaba a los otros estudiantes, todo el tiempo, e interrumpía y dificultaba la evolución y el progreso dentro de la asignatura.

El resto, 9 estudiantes, no eran ni particularmente fuertes académicamente en esta asignatura, ni tampoco especialmente débiles, por los que los considero en el plano medio y sin dificultades específicas dignas de mención.

4.4.2. La práctica

A continuación describo lo que hice durante los dos semanas:

4.4.2.1. La primera sesión

La primera actividad programada era la introducción del tema, con foco en el uso comparado en noruego y la presentación de la conjugación regular de los verbos en pretérito indefinido.

Aquí, como he dicho, usé un método deductivo, cuando presenté tres verbos con terminaciones diferentes: *-ar*, *-er* e *-ir*. Había calculado 10 minutos máximo para la introducción, pero esto resultó insuficiente y usé más o menos 15 minutos, lo que constituye 5 minutos más de lo que había pensado.

La razón de eso fue que ante la reacción de los estudiantes expliqué más cosas de aquellas para las que había preparado la sesión. Un ejemplo es que en el caso de algunos verbos como *hablar*, la forma es la misma en 1.ª persona del número plural en presente de indicativo y pretérito indefinido: *hablamos, practicamos, compramos, etc.* Pese a que esto alargó la sesión, creo que fue necesario para permitir a los estudiantes comparar lo nuevo con sus conocimientos anteriores.

Después de la introducción los estudiantes recibieron los ejercicios para practicar. Lo primero fue que tuvieron que practicar las expresiones de tiempo, y luego combinar estas con oraciones determinadas.

Más o menos todos estudiantes contestaron correcto, con excepción de unos cuantos. Un ejemplo de eso fue que un estudiante creyó que *hace nueve años*, significaba una acción futura, no pasada. Creyó que la significación fue *om ni år*, en noruego.

La mayoría usaron poco tiempo para contestar a las preguntas, pero unos pocos tenían que ir a buscar unas palabras en el diccionario, y por eso duraba más tiempo. Para los que hicieron las tareas rápido, había preparado tareas suplementas, para que no aburren. Totalmente usaron 5 minutos los que contestaron correcto, y naturalmente los otros usaron más tiempo, más o menos 10 minutos.

Este ejercicio funcionó muy bien, en mi opinión, pero es cierto que era bastante fácil. Lo que quería es que comprendieran la relación entre estas expresiones de tiempo y los verbos en indefinido.

A continuación practicamos la conjugación de los verbos *comer, gustar, hablar y comprar*.

- | | |
|--------------------------|-------------------|
| 1. ¿Qué.....ayer? | <i>Spiste du</i> |
| 2. Ayer.....una manzana. | <i>Jeg spiste</i> |
| 3. Te.....la comida? | <i>Likte du</i> |

- | | |
|---|-------------------|
| 4. <i>Sí,.....mucho.</i> | <i>Jeg likte</i> |
| 5. <i>Mis padres no.....por un año.</i> | <i>De snakket</i> |
| 6. <i>Mi hermana.....un vestido rojo.</i> | <i>Hun kjøpte</i> |

El resultado de este ejercicio fue aquel que había esperado. Porque había hecho una lista de ayuda del indefinido, y podían usarla mientras practicaban, este ejercicio también fue bastante fácil.

Lo que descubrí fue que algunos estudiantes confundieron ya la terminación entre la 1. y la 3. persona en número singular, por ejemplo: *Comí y comió*. La razón de eso puede ser que muchas terminaciones en 1. persona número singular, a menudo terminan en *-o* en presente de indicativo, lo que pudo confundir a los estudiantes. Por ejemplo, la *-o* está presente de forma regular en cualquier verbo regular: (*llamo, juego y como*) e incluso es parte de la terminación en los escasos verbos irregulares por la terminación de la 1. singular del presente de indicativo (*soy, voy...*)

Para la próxima clase (dos días después) los estudiantes tuvieron que hacer los ejercicios terminados, para que pudiera corregirlos antes de distribuir.

4.4.2.2 La segunda sesión

La segunda sesión tuvo lugar dos días lectivos después de la primera sesión. Normalmente los estudiantes recibieron deberes en español entre los martes y los jueves. Ya que estaban acostumbrados a esto, quise continuar con esta costumbre, que además me pareció pedagógicamente necesaria para que fueran asentando los conocimientos que tenían que interiorizar, incluidas las conjugaciones que deben aprender de memoria. Así la nueva información está fresca en la memoria y más fácil de acceder para los estudiantes.

Como una costumbre, para controlar si habían hecho estos deberes, revisé los libros de ejercicios de cada estudiante, cuando trabajaron individualmente, por ejemplo. En este caso se trataba de los ejercicios que hicieron en la clase anterior para controlar que habían copiado bien las respuestas, esperando que en casa los hubieran repasado.

En esta sesión empezamos leyendo un texto en pretérito indefinido, con el objetivo de que se acostumbren a identificar la forma cada vez que la encuentren en un texto, y sean capaces de interpretar correctamente su significado.

El texto trataba de la famosa figura de Miguel Cervantes, *Don Quijote – un señor de La Mancha*. En este texto había muchas palabras irregulares en indefinido, a las cuales los estudiantes no habían sido introducidos en la sesión anterior.

Para introducirlos, quise usar otro método distinto al que había usado antes: el método inductivo.

Hay varias posibilidades disponibles cuando se trata de implementar este método. Lo esencial es que los estudiantes deben tratar de descubrir las reglas y propiedades de la construcción enfrentándose a ejemplos particulares, antes de que el profesor la introduzca mediante instrucción gramatical explícita. Este método puede ser útil porque la enseñanza aparece más interesante e interactiva para el estudiante, que se enfrenta a un problema y debe poner en funcionamiento sus capacidades para resolverlo²⁰. En contraste con la enseñanza tradicional corriente donde el profesor enseñe la mayor parte, puede ser divertido para los estudiantes razonar hasta llegar a la regla correcta. Después de introducir el título del texto y relacionar el tema con los conocimientos de los estudiantes, para hacerlo más interesante y darle mayor sentido, expliqué que este texto contenía verbos en indefinido irregulares.

²⁰ Bjørke (2014, página 131)

La tarea para los estudiantes fue buscar tantos verbos como fuera posible, aunque no los hubiera presentado explícitamente con anterioridad. Aquí pudieron usar la lista de ayuda sobre las conjugaciones de los verbos regulares e irregulares que había preparado para que los estudiantes tuvieran oportunidad de usarla como ayuda cuando buscaran los verbos irregulares. Solamente había seis verbos irregulares en la lista, pero sus terminaciones les daban los patrones necesarios que se podrían usar cuando buscaran estos otros.

Los estudiantes tuvieron más o menos dos minutos para buscar verbos que creían que estaban en una forma irregular del indefinido, guiándose por el contexto gramatical, el sentido y las expresiones de tiempo relevantes. Cuando descubrieran cualquiera de ellos, tenían que escribirlos en su libro y después dar la significación, si tenían propuestas porque hubieran sido capaces, por el contexto y por la semejanza con otras formas ya conocidas del mismo verbo, de averiguar su significado. Cuando pregunté si habían encontrado algunos verbos irregulares, algunos estudiantes habían ya pensado que *quiso* viene del verbo *querer*, porque estos resultan muy parecidos. Por el contrario, y como es esperable, *fue* no resulta tan parecido al verbo *ser* o *ir*, por lo que era menos probable que lo encontrarán. Aquí tendrían que ver la coherencia con el resto del texto, y deducir el significado.

Así pudieron razonar hasta llegar a la significación, y es de esperar, dentro de la filosofía de este método, que recuerden estos conocimientos mejor porque han tenido que buscar algo y utilizar su razonamiento para ello, sin seguir un esquema preconcebido impuesto por el profesor.

Después de leer y traducir el texto sobre *Don Quijote*, practicamos con los verbos irregulares.

Estos fueron los ejercicios:

Ejercicio para practicar la flexión irregular

- | | |
|-----------------------------------|------------|
| 1. El año pasado.....en Mallorca. | Var jeg |
| 2.en avión. | Jeg reiste |
| 3. Un día.....un pájaro. | Jeg så |
| 4.muy divertido. | Det var |
| 5. El pájaro....."hola". | Den sa |

En este ejercicio trabajaron durante unos minutos antes de que distribuyera más ejercicios complementarios. El resultado fue que muchos estudiantes habían comprendido la conjugación de estos verbos irregulares, y por eso los conjugaron correctamente en la mayor parte de los casos.

Otros estudiantes tenían dificultades sobre todo al distinguir los verbos *estar* y *ser*, algo que es comprensible porque en noruego estos dos verbos tienen el mismo significado y la misma traducción, que es *å være*. Parece que lo que sucedió en estos casos es que en la mente de los estudiantes las dos conjugaciones se mezclan. Tal vez influyó un factor semántico: si se dice que *estar* es la versión de *ser* cuando se habla de propiedades limitadas temporalmente, y si el estudiante interioriza que el indefinido se usa para hablar del límite final de una situación, el estudiante pudo pensar que el significado de *estar* se obtiene también usando el verbo *ser* en indefinido. A la inversa podrían pensar que para hablar de *ser* como una situación acabada, *estar* era más adecuado; parece necesario marcar a los estudiantes que hablamos de dos niveles distintos: *ser* / *estar* contrastan por la clase de situación de la que se habla, y el indefinido lo que nos da es la perspectiva con que se presenta esa situación.

Otras dificultades fueron que muchos de los verbos irregulares llevan acento y tilde en la última vocal, como por ejemplo *dormí*. Esta tilde no se puso siempre, y dicho esto, vi que algunos estudiantes escribieron:

Un día ví un pájaro.*

Un día vi un pájaro.

El primer ejemplo marcado con *, obviamente es la versión incorrecta, porque tenemos una palabra monosílaba que no tiene un homófono distinto del que haya que distinguirla con tilde diacrítica. Pero puedo entender por qué querían escribirlo así, con el trasfondo de la conjugación de los verbos regulares, donde la /i/ final lleva acento y tilde. Otro ejemplo de errores encontrados habitualmente fue esta oración:

El pájaro dijó “hola”.*

El pájaro dijo “hola”.

Sucede aquí lo mismo, aunque más grave porque la diferencia no es solo ortográfica: al ser un verbo irregular, el acento recae en la raíz, pero el estudiante quería darle el patrón acentual de los verbos regulares del tipo de *comió* o *cantó*.

La siguiente tarea que recibieron fue esta: se trata de un texto corto sobre un día en Gran Canaria. Los estudiantes tuvieron que rellenar la forma correcta en indefinido.

(Jeg gikk ut).....del hotel a las 9 y (jeg spiste frokost).....café y un bocadillo en un bar al lado del hotel. Luego (jeg gikk).....directamente a la playa.

(jeg solte meg).....el sol, (jeg badet).....y (jeg snakket).....con mis amigos españoles. También (vi spilte).....al fútbol un rato. Luego (vi gikk).....a un bar. Mis amigos (de spiste).....helados y yo (jeg drakk).....un refresco. A la una y media (jeg vendte tilbake).....al hotel. (jeg sov).....una hora y luego (jeg leste).....el periódico. A las tres (jeg tok).....un autobús al centro. (jeg gikk inn).....en El Corte Inglés y (jeg kjøpte).....unos pantalones cortos y dos camisetas. Por la tarde (jeg

gikk).....a la playa otra vez y por la noche mis amigos y yo (vi spiste middag).....en un restaurante mexicano.

Esta tarea no la preparé yo de antemano, sino que la encontré en un texto de ayuda que se llama ‘lærerveiledning’ o ‘texto de ayuda y orientación al profesor’; esta obra existe para ayudar al profesor a dar ejercicios apropiado para el nivel. Porque muchos de los estudiantes no tuvieron problemas grandes en la asignatura, esta tarea funcionó muy bien. Algunos tuvieron problemas no relacionados directamente con la forma temporal: en los verbos reflexivos olvidaron el pronombre reflexivo *me*.

Para ayudar a esta tarea había preparado una lista de vocablos que aparecen en el texto.

La lista fue así:

Å gå ut = salir

Å spise frokost = desayunar

Å gå = ir

Å sole seg = tomar el sol

Å bade = bañarse

Etc...

Quise hacerlo para que los estudiantes no tuvieran que usar mucho tiempo en encontrar los vocablos en el diccionario o preguntar al profesor todo el tiempo, en vez de usar el tiempo en concentrarse en la conjugación.

Ya que hubo diferencias grandes entre los estudiantes buenos y los estudiantes con dificultades, algunos necesitaron bastante tiempo para hacer la tarea de arriba. Por ejemplo en el caso de un estudiante más académicamente débil, usó más o menos 15 minutos en esta

tarea porque solamente conocía la conjugación de los verbos en presente. Además este estudiante no había estado presente mucho durante este semestre. Aquí tuve que orientarle personalmente sobre dónde podría encontrar ayuda en el libro y también aprenderse la conjugación. En este momento supe que él no tenía problemas más serios que pueden afectar el aprendizaje, como la dislexia, sino que esencialmente el problema era que no dedicaba ni mucho menos suficiente tiempo a la asignatura y quizás también estaba un poco desmotivado. Manejé esta problema tratando de ser clara sobre qué tenía que hacer para aprender esto, y presentarlo de manera positiva y tratar de enfocarme en lo que ya dominaba para motivarle a seguir aprendiendo.

A los otros estudiantes que en ese momento ya había acabado con la tarea, ya les había preparado de antemano más trabajo para practicar. Había hecho 10 ejemplos con dos oraciones cada uno donde se tiene que usar perfecto en una oración e indefinido en la otra. Aquí tuvieron que ver las expresiones de tiempo, para distinguir las dos formas verbales.

Las oraciones fueron así:

¿Pretérito perfecto o pretérito indefinido?

1. Ayer.....(levantarse, yo) temprano,
pero hoy no.....(levantarse, yo) temprano.
2. El verano pasado.....(estar, yo) en España,
pero este verano.....(estar, yo) en Noruega.
3. Por cuatros años.....(vivir, yo) en Bergen.
Recientemente.....(vivir, yo) en Tromsø.
4. El año pasado.....(entrenar, yo) tres veces al día.
5. Hace una semana.....(comer, yo) pollo.
Esta mañana.....(comer, yo) pescado.

6. En estas vacaciones no.....(hablar, yo) con mis amigos,
pero ayer.....(hablar, yo) con mi hermano.
7. Estos días.....(vivir, yo) con mis abuelos.
El invierno pasado.....(vivir, yo) con un amigo.
8. Hace muchos años.....(ver, yo) una película buena.
Últimamente solo.....(ver, yo) películas malas.
9. Esta tarde.....(estar, yo) en buen humor.
Anoche.....(estar, yo) en mal humor.
10. La semana pasada.....(dormir, yo) mucho.
Esta semana.....(dormir, yo) tan mucho.

Las dificultades que identifiqué en esta tarea fueron sobre todo incluir la forma correcta del participio de los verbos irregulares en perfecto (*visto*, en este caso). En la pregunta número ocho, con el verbo *ver*, algunos escribieron *he veído* en vez de *he visto*. Ya que *ver* es un verbo que tiene que terminar en *-er* en el participio, puedo entender que el estudiante quisiera escribir *ve-ido*, como si el verbo se conjugara a la manera de *crear*.

Otra cosa interesante que obtuve como resultado en esta prueba fue que un estudiante me preguntó si se puede usar pretérito indefinido con la expresión de tiempo *ayer*. La razón es que el estudiante había interpretado la información de que el indefinido se utiliza cuando la acción se encuadra en un periodo de tiempo acabado como que la acción debe ser presentada como más remota. Puesto que *ayer* define un periodo de tiempo que pasó muy recientemente en el pasado, dudaba de si no sería necesario el perfecto en estos casos. Este estudiante, en efecto, había escrito: *En estas vacaciones no he hablado con mis amigos, pero ayer he hablado con mi hermano.*

Este estudiante comparó la expresión *el año pasado* con *ayer* y opinaba que ambas pertenecen al pasado que está más cerca el momento en que habla. Tuve que explicarle que aunque comprendía su razonamiento, tiene que usar pretérito con la expresión *ayer* porque este espacio de tiempo no incluye el momento en que se habla, y que por tanto lo más importante

en este contraste no es la distancia desde el pasado hasta el presente, sino si el periodo de tiempo en que sucede la acción incluye el momento de habla. *Ayer* no lo hace, pero *este siglo* o *esta década* sí.

El nivel de esta tarea es un poco más difícil, porque al contrario de las anteriores no se concentra exclusivamente ni en practicar la conjugación ni en distinguir el uso de las dos formas, sino en ambas tareas al mismo tiempo. Pero me resultó sorprendente que muchas personas lo consiguieron contestar con bastante exactitud.

Dicho esto, ya habían practicado ejercicios con expresiones de tiempo, para poder ver la diferencia entre las expresiones entre perfecto e indefinido. Trabajaron con esta tarea más o menos 10 minutos, mientras los otros estudiantes que requerían más tiempo trabajaron con la tarea anterior.

Para la siguiente clase, que vino 5 días después de esta clase, los estudiantes no tuvieron deberes para hacer en casa.

4.4.2.3 La tercera sesión

La tercera sesión tuvo lugar cinco días después de la segunda sesión, es decir, entre jueves y martes.

El tema de esta sesión fue un trabajo escrito individual, es decir, ya pasamos a la producción. Lo que los estudiantes tuvieron que hacer fue escribir unas oraciones sobre qué hicieron en las vacaciones de invierno, que habían sucedido dos semanas antes. El tiempo para esta tarea fue planeado como 20 minutos. Quise realizar esta tarea para que los estudiantes practicasen un trabajo escrito y desarrollado individualmente, y también porque una tarea como esta es uno de los objetivos del plan docente: bajo el punto de comunicación en los objetivos de español nivel 1, en la escuela secundaria, está escrito que los estudiantes tienen que escribir textos en

los cuales cuenten, describan o informen²¹ en un nivel al menos básico en cuanto a los temas empleados.

Como el objetivo de esta tarea fue producir un texto individual referido a un periodo de tiempo acotado y ya pasado, evidentemente los estudiantes debían practicar con verbos en pretérito indefinido.

Había preparado tres propuestas sobre cómo empezar una oración, en caso de que algunos estudiantes tuvieran dificultades con el comienzo.

Durante las vacaciones de invierno.....
Un día sucedió algo raro.....
El evento más divertido de las vacaciones.....

Creo que estas propuestas de comienzos tuvieron un gran éxito para facilitar a los estudiantes la realización de esta tarea. Digo esto porque en unos pocos minutos todos los estudiantes hubieron empezado a escribir. Creo que si no hubiera hecho esta serie de propuestas, los estudiantes habrían necesitado más tiempo para empezar a escribir, y la tarea se habría alargado mucho en el tiempo.

Otra estrategia que había presentado a los estudiantes fue una estrategia que muchas profesoras usan para que los estudiantes organicen su información antes de empezar a escribir. Esto se puede llamar *rush-writing* en inglés, y significa que los estudiantes tienen que escribir todo lo que sepan sobre el tema antes de escribir un texto. Como dice Woody Allen: “la parte más difícil de escribir un texto es que ir de nada a algo”²² (“*the hardest part*

²¹ <http://www.udir.no/k106/FSP1-01/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-733456800>
(28.04.15)

²² Bjørke (2014, página 53)

of writing is going from nothing to something”). En este caso los estudiantes tuvieron que escribir notas (en noruego) sobre lo que habían hecho en las vacaciones de invierno, y así sería más fácil empezar a escribir el texto en español.

Lo que descubrí fue que algunos estudiantes tuvieron problemas cuando escribieron verbos regulares que terminan en *-er* e *-ir*. Esto confirma mi diagnóstico inicial de que uno de los problemas principales sería adquirir la flexión propia de estas formas. Lo que sucedió fue que algunos escribieron *comó* en vez de *comí / comió*, *bebó* en vez de *bebí / bebió*. Lo mismo sucedió con el verbo *vivir*: en vez de *viví / vivió*, un estudiante escribió *vivó*. También encontré un error con el verbo *llover*: *llovó* en vez de *llovió*. En otras palabras muchas veces olvidaron la composición de *-ió*. La explicación de este error, creo, se encuentra en los verbos de la primera conjugación, que aparecen más frecuentemente y donde la tercera persona singular en efecto añade solo *-ó*: *cant-ó*. Pero también se observa un grado de confusión entre la primera y la tercera persona, algo que veo difícil de explicar (los estudiantes aún no han visto formas como el imperfecto o el condicional, donde las formas de *yo* y *él* son iguales) salvo por el hecho de que aún no controlan la flexión de esta forma y las correspondientes a estas dos formas son las más cortas, vocálicas (frente a las demás, con más longitud: *-ste*, *-mos*, *-steis*, *-ron*).

Es comprensible que encontrara, sin embargo, la mayor parte de los errores en los verbos irregulares. Por ejemplo, esto sucedió frecuentemente con el verbo *estar*. Algunos estudiantes tuvieron que controlar en la lista de ayuda o en otros medios de apoyo si el verbo estaba en la forma regular o irregular, mientras algunos no controlaron en absoluto y por eso no supieron que era irregular. Vi que algunos escribieron: *estó*, *esto* y *estaron*, en vez de *estuve*, *estuvo* o *estuvieron*.

Otra dificultad que descubrí, claramente relacionada con la anterior en los verbos irregulares, fue la diferencia entre *estuve* y *estuvo*. Aquí unos mezclaron las terminaciones *-e* y *-o*, donde escribieron *estuvo* cuando hablaban sobre ellos mismos, en vez de *estuve*. Creo que la razón de esto en este caso particular es porque en presente de indicativo la terminación en primera persona singular es *como*, mientras la terminación en tercera persona singular es *come*.

Ilustro esta diferencia aquí:

	Presente de indicativo	Pretérito indefinido
1. persona	com <u>o</u>	estuv <u>e</u>
3. persona	com <u>e</u>	estuv <u>o</u>

Otros errores tuvieron lugar con el verbo *tener*. Aquí encontré errores como *tene*, *teneron*, *tenio* y *tenerió*, en vez de *tuve*, *tuvo* y *tuvieron*, que hubieran sido las formas correctas en realidad.

Entre *fui* y *fue*, también hubo algunos errores donde un estudiante los mezcló. Por ejemplo escribió *fue* donde en realidad quiso decir *fui*, porque hablaba sobre sí mismo. Recuérdese que este verbo irregular es doblemente difícil, ya que junto a las irregularidades propias de las formas del tipo de *poner* / *puse*, con acento en la raíz y forma especial de la raíz, suma el hecho de que sus terminaciones no son las propias ni de un verbo regular ni de los otros verbos irregulares. El error que el estudiante produjo, que dijera *fue* en vez de *fui*, se debe probablemente a que en los otros irregulares, la forma de primera persona singular termina en *-e* átona (*estuve*, *tuve*, *vine*, *supe*, etc.).

Por lo demás quiero decir que hubo menos problemas con los verbos regulares que en tareas anteriores. Naturalmente entiendo esto porque usualmente pueden usar los modelos de la conjugación, y en ellos es más fácil automatizar las terminaciones. La diferencia en la producción de texto fue un aspecto bastante variable, en el que recibí textos entre más o menos 5 oraciones y hasta una página completa.

Después de esta clase y hasta la siguiente, los estudiantes tuvieron que practicar con los verbos irregulares antes de la prueba de Kahoot, repasar lo que habían hecho y estudiar las conjugaciones regulares e irregulares. Esto fueron los deberes de esta semana.

4.4.2.4 La cuarta sesión

La cuarta sesión fue la última sesión dedicada a este tema en mis prácticas. Ese día los temas fueron un ejercicio oral espontáneo en parejas y una prueba de control realizada por internet, que se llama Kahoot.

La primera actividad cual fue la actividad oral, que duró durante más o menos cinco / diez minutos.

La preparación para esta actividad fue que hice unos pedazos de papel para cada estudiante, en total veinte trozos. En cada pedazo había escrito cuatro verbos en infinitivo. La tarea planeada era que los estudiantes tendrían que conjugarlos en la forma correcta del pretérito indefinido, preferentemente sin ayuda de libros o otros medios de apoyo. Como describí anteriormente, para ayudarlos a empezar la conversación había preparado unas oraciones y preguntas para poner en marcha el diálogo.

También porque el nivel de los estudiantes era diferente, desde el principio de mis prácticas, había preparado unos pedazos que incluían verbos irregulares, y otros solamente con verbos regulares. Aunque casi todos supieran la conjugación de los verbos regulares, es evidentemente más difícil recordarlos cuando tienen que hablar espontáneamente y automatizar la flexión a la vez que deben recordar vocabulario, ser rápidos, pensar en lo que van a decir, etc.

Esta tarea fue muy bien, en mi opinión. Creo que fue bien porque a los estudiantes les gusta hacer una tarea donde el profesor poner en marcha con un ejemplo lo que tienen que hacer, y al mismo tiempo se define con claridad una expectativa de que los estudiantes participen. Las parejas de personas las organicé yo misma antes de empezaron a trabajar. Quise organizar las parejas para que a nadie le faltara un colaborador, algo que puede suceder con estudiantes tímidos o insociables. Aunque solamente había un estudiante muy tímido en la clase, no quise poner a este estudiante en una situación donde no encontrara un colaborador.

Otra ventaja de organizar las parejas yo misma es que los estudiantes pueden colaborar y hablar con otros estudiantes que no habrían elegido si la elección fuese voluntaria. Creo que esto que hice es algo necesario si se quiere tener un buen liderazgo del profesor durante la clase.

Los estudiantes tenían deberes en casa donde tuvieron que practicar la conjugación de los verbos, y especialmente los verbos irregulares, porque estos eran los verbos más difíciles. En esta tarea sentí que los estudiantes habían practicado especialmente los verbos irregulares, porque sabían que tendrían que practicarlos en la actividad oral y la prueba de control.

El progreso que vi cuando anduve por el aula de la clase para oír, fue que los verbos que había puesto en la lista de ayuda sobre el pretérito indefinido los estudiantes los habían practicado en casa. Por ejemplo, los estudiantes que habían escrito *esté* en vez de *estuve* lo dijeron correctamente en la tarea oral.

Además muchos estudiantes usaron el verbo *hacer* cuando hablaron. Este verbo lo habíamos practicado en el comienzo de las clases, cuando en las últimas sesiones les empecé a preguntar *¿Qué hiciste ayer?*

La razón de que preguntara con la forma segunda persona singular, fue porque así pudieran contestar usando primera persona singular, porque hablan sobre sí mismos. Porque el español es una asignatura con un componente oral fuerte, tenían que contestar a la pregunta levantando las manos, por orden, y usar la forma *hice*. Por ejemplo algunos dijeron: *'Ayer hice los deberes españoles'* o *'El sábado hice la comida'*.

También me parece que cuando tienen que hablar espontáneamente, se descubre que saben más de lo que creían. Quizás porque esto les requiere más esfuerzo y ven que han sido capaces de lograrlo.

La prueba de control por internet, Kahoot, duró por 30 minutos más o menos. Funciona así: El profesor usa el ordenador fijo, y entra en la página web del Kahoot. Las preguntas de la prueba el profesor tiene que prepararlas antes de la clase, como es natural. Además de las preguntas, tiene que proponer alternativas para cada pregunta. El profesor también puede determinar cuántos minutos tendrá cada pregunta. Los estudiantes usan su móvil para conectarse a la prueba. Se usan sus nombres de manera que el profesor sepa cómo contesta a las preguntas cada uno de los estudiantes individualmente.

Las preguntas fueron como sigue; Voy a dar unos ejemplo de cómo hice las preguntas y las alternativas.

1. ¿Qué significa: *vivimos un año en Madrid*?

Vi har bodd ett år i Madrid	Vi bor i Madrid	Vi bodde ett år i madrid	Vi skal bo ett år i Madrid
-----------------------------	-----------------	--------------------------	----------------------------

2. ¿Cómo se dice *jeg sa alt*?

Digo todo	Dice todo	Dije todo	Dijo todo
-----------	-----------	-----------	-----------

3. Traduce: *Vi dro til sentrum*

Fuimos al centro	Hicimos al centro	Estuvimos al centro	Vinimos al centro
------------------	-------------------	---------------------	-------------------

Al final de la prueba de control podíamos ver una lista con las cinco personas mejores y cuantos puntos habían conseguido. Porque hay alternativas a cada pregunta, nunca se puede saber si los estudiantes supieron las respuestas correctas o si adivinaron, lo que es una limitación del método. En consideración al tiempo que tuve para enseñar este tema, quise hacer una prueba de control como esta, antes que una prueba escrita, porque un Kahoot con alternativas no es tan difícil como una prueba escrita. Otro factor es que una prueba como esta usualmente le gusta a los estudiantes porque no es tan seria, y el proceso completo aparece divertido e informativo al mismo tiempo.

5. Evaluación crítica de mi trabajo

En este capítulo voy a presentar los aspectos que tienen que ver con la orientación que recibí de mi tutora de prácticas y con mi propia percepción de las cosas que no funcionaron y que ahora haría de manera diferente.

5.1. Orientación de mi tutora durante las prácticas

Durante este período he tenido una relación muy buena con mi tutora, que es la persona que normalmente enseña a estos estudiantes. Durante este tiempo me fue orientando y aconsejando sobre distintos aspectos, que voy a reflejar en esta sección. Uno de los factores en los que me concienció previamente fue en la necesidad de crear un ambiente bueno en la clase, y al mismo tiempo establecer una relación buena con los estudiantes.

Para hacer esto es importante tener una actitud positiva y comprensiva, pero al mismo tiempo ser claro y dejar definidos con extrema claridad las expectativas que el profesor tiene con respecto a los estudiantes. Además es crucial estar bien preparado para cada sesión. El profesor tiene que saber su oficio bien, y poder prever algunas de las preguntas eventuales, para saber qué contestar y durante cuánto tiempo.

Otra cosa que me dijo la tutora fue que es importante reflexionar en cómo acoger a los estudiantes cuando vienen a la clase. Los estudiantes ven cómo el profesor trata a los otros estudiantes, y así el profesor debe ser un modelo para los estudiantes sobre el tipo de comportamiento que se espera. Por ejemplo, según mi tutora, si un estudiante viene a la clase tarde, aunque al profesor no le guste esto, sin embargo es importante saludarle. Más tarde puede ser conveniente hablar con este estudiante para preguntarle por qué vino tarde y explicarle por qué debe tratar de no hacerlo más. Esto me explicó mi tutora.

Tengo que decir que ella tiene una relación muy buena con todos los estudiantes porque es una persona muy cuidadosa. Si el profesor tiene una relación buena con los estudiantes es más fácil encontrar los problemas, si los hay, antes de que se agraven o empiecen a impedir el funcionamiento de la clase o del proceso individual de aprendizaje. Además la distancia que hay que salvar para entrar en contacto con el profesor cuando el estudiante tenga algo que contar es más pequeño. Así es más fácil considerar el nivel del estudiante cuando trabajan con ejercicios, y adaptar las actividades al nivel correcto para ellos.

Una cosa sobre la que mi mentora me concienció fue que siempre hay que tener trabajo secundario para los estudiantes, porque algunos trabajan muy bien y necesitan más que hacer. Esto me dio problemas en el comienzo de la práctica, pero cuando experimenté estas dificultades, preparé trabajo secundario para cada sesión, porque vi que los estudiantes trabajaban en tiempos diferentes. Aunque puede ser desmotivador hacer tareas difíciles para los estudiantes ‘débiles’, lo contrario puede suceder con estudiantes avanzados si se aburren en la clase porque han hecho todas las tareas. Porque esta divergencia entre estos dos grupos de estudiantes suele hacerse más grande, o percibirse como enorme por parte del estudiante, cuando se cree en ella y uno se convence del tipo de estudiante que debe ser, los problemas que se derivan de ello son una cosa muy extendido entre estudiantes en esta edad. Tengo que explicar que esta diferencia es una diferencia pedagógica, algo que fuerza al profesor a tomar la iniciativa de diferenciar la enseñanza conforme a las capacidades de los estudiantes individuales sin llegar a agruparlos en grupos especiales, en vez de diferenciar a los estudiantes en una organización por grupos basados en capacidades y nivel ²³.

²³ Imsen (2012, página 309)

5.2 ¿Qué haría ahora de forma diferente?

Como profesora aprendiz que no tiene aún experiencia, es obvio y comprensible que hay muchas cosas que podría haber hecho de forma diferente, y probablemente mejor, en las prácticas. Voy a presentar algunos puntos sobre los que mi tutora me aconsejó acerca de cómo podría haber hecho las cosas mejor.

Lo que habría hecho de forma diferente en estas cuatro sesiones, y que mi tutora me aconsejó, fue que la introducción debió durar menos tiempo, porque cuando la introducción tarda en mucho tiempo, los estudiantes se aburren. Trabajan mejor si la introducción tarda menos tiempo y pueden empezar a trabajar rápidamente.

Otra cosa problemática fue que en ocasiones yo no había complementado cada sesión con suficiente trabajo o material de práctica. Aunque muchas veces había preparado demasiado trabajo, más del que era necesario por si acaso, nunca se debe tener poco trabajo planeado, porque no es tan fácil improvisar si uno se encuentra en la situación en que algunos estudiantes ya han acabado con el trabajo previsto porque están más avanzados y no tienen más cosas que hacer.

Hubo una cosa más que en mi opinión podría haber hecho diferente, y también según mi tutora. Esta fue que podría haber realizado una actividad oral preparada donde los estudiantes pudieran haber presentado lo que habían hecho en las vacaciones de invierno, a partir del texto que escribieron. También la tutora pensó que podría haber hecho esto dividiendo la clase en dos partes, por ejemplo un grupo de chicas y un grupo de chicos. Podían haber presentado su texto así, para hacerlo menos incómodo. Frecuentemente los estudiantes se resisten a hablar una lengua extranjera, y por eso podría haber hecho una actividad como esta, en la que tenían una guía escrita hecha por ellos mismos que les habría ayudado a ponerse en marcha.

También podría haber cambiado otra cosa más. En vez de usar más tiempo para que los estudiantes ‘débiles’ terminaran el ejercicio, y así retrasar las otras actividades planeadas, podría haberles instruido para que hubieran hecho los ejercicios en casa. Así podríamos haber ido más adelante con el trabajo planeado.

Otras cosas sobre las que me concienció mi tutora fue que es importante empezar cada sesión hablando español lo más posible. Por ejemplo, me recomendó que me habituara a hacer preguntas como *¿Qué día/fecha/hora/estación del año/tiempo es hoy / ahora?* Así los estudiantes más rápidamente pueden entrar en el proceso de ‘pensar en español’.

6. Evaluación formativa – cómo la implementé

El método que usé cuando hice la evaluación formativa partió de un proceso de observación. Puesto que hay dos formas para hacer esta clase de evaluación, voy a explicar qué significan y por qué he elegido una de ellas.

El primer tipo es observación de primer orden. Esto significa que la persona que observe solamente hace esto, sin intervenir. En contraste, el segundo tipo se llama observación de segundo orden. Esto significa que el profesor por ejemplo puede enseñar al mismo tiempo que observa e intervenir en las emisiones lingüísticas²⁴, y es este segundo orden lo que he usado cuando evalué a los estudiantes durante el período de prácticas.

Cuando se observa se usan los sentidos, y muchas veces la primera impresión tiene una gran importancia. Aquí es importante que el profesor no se deje influir por esto, aunque no siempre esto es fácil ²⁵.

Cuando observé a los estudiantes tuve puntos de énfasis diferentes planeados antes de enseñar. Estos eran sobre todo la participación oral y las estrategias de enseñanza que hubieran usado. Para ordenar la observación he usado el método de escribir un diario docente en el que iba registrando lo que sucedía, y ha sido gracias a él que en el capítulo 4 he podido incluir algunos detalles del proceso de enseñanza que hubiera olvidado si no. Esto lo hice estructurado en un esquema sencillo.

Esta manera de escribir un diario me parece más fácil de usar que otras maneras o métodos. Este método de control sobre la enseñanza tiene un nombre que se puede acortar como *GLL*, en noruego. Este sistema ha sido desarrollado por un profesor de pedagogía llamado Tom Tiller ²⁶. El método *GLL* significa en noruego *gjort, lært, lurt*. Esto significa que el profesor prepara una lista con estas categorías: qué ha hecho, qué ha aprendido y qué puede ser

²⁴ [Bjørndal \(2010, página 29\)](#)

²⁵ [Bjørndal \(2010, página 39\)](#)

²⁶ [Bjørndal \(2010, página 65\)](#)

conveniente o útil para el futuro. Este diario lo he escrito durante las sesiones y después de cada sesión.

El propósito de hacer una evaluación formativa es enfocarse en puntos fuertes y puntos débiles, para asegurar el aprendizaje en una manera cualitativa. Aquí se puede ver un ejemplo de una actividad y cómo la escribí en este diario posteriormente.

Actividades	¿Qué he hecho?	¿Qué he aprendido?	¿Qué puede ser conveniente?
<p>Interrogación oral con preguntas dirigidas.</p> <p>Por ejemplo: ¿Qué tiempo hace hoy?</p>	<p>Pregunté a los estudiantes cuestiones simples sobre <i>el día de hoy</i>. Unos estudiantes contestaban todo el tiempo, mientras otros nunca lo hicieron.</p>	<p>Quizás no todos los estudiantes entendieron las preguntas, o quizás algunos son muy tímidos o inseguros y por eso no se atreven a responder.</p>	<p>Para asegurar que todos participen en las preguntas, puede ser conveniente preguntar en maneras diferentes o traducir algunas palabras al noruego para los estudiantes algo más débiles. Otro cambio podría ser esperar algo más de tiempo para que piensen más o preguntar directamente a una persona que no levanta la mano.</p>

Al mismo tiempo de observar, para realizar la evaluación formativa, el profesor tiene que dar comentarios constructivos a los estudiantes. Aquí es importante que el profesor cree un diálogo con el estudiante donde el profesor destaque sus impresiones positivas sobre el

estudiante para reforzar lo que sepa el estudiante ²⁷. Los comentarios excesivos o innecesariamente negativos pueden bloquear el diálogo, y por eso se debe evitar esta forma de interacción. También el profesor tiene que dar comentarios específicos que el estudiante pueda desarrollar. El diálogo entre el profesor y el alumno puede contribuir a problematizar las observaciones del profesor, crear reflexión y así dar un fundamento mejor al estudiante para un aprendizaje más activo ²⁸.

6.1 Respuestas de los estudiantes sobre el método docente

Ya que el planteamiento inicial de este trabajo fue reflexionar sobre qué métodos puedo usar cuando enseñe sobre un tema nuevo para los estudiantes, que en este caso fue el uso y la diferencia entre pretérito perfecto y pretérito indefinido, decidí usar una encuesta para ver qué pensaban los estudiantes sobre los métodos de enseñanza.

La encuesta que elaboré se encuadra en el llamado método cuantitativo. Esto significa que el investigador quiere investigar un fenómeno que probablemente tiene una extensión más general que en el método cualitativo, donde se suelen emplear muy pocos informantes y se trata de averiguar sus experiencias. Mientras el método cualitativo está enfocado sobre todo a profundizar en una materia y en las vivencias de tal vez un solo individuo, el método cuantitativo tiene más informantes y trata de encontrar tendencias generales que se puedan considerar más o menos características de una población determinada²⁹. Además este método cuantitativo es menos engorroso de implementar en el tiempo, porque no exige entrevistas personalizadas con cada miembro de la clase, que es una de las razones por las que lo elegí, ya que tuve unas prácticas muy intensas en las que era difícil encontrar tiempo para entrevistas personales con cada alumno. Otra razón de que eligiera este método fue porque al mismo tiempo como enseñaba, hacía la evaluación formativa, algo que asegura la enseñanza en una manera cualitativa. Ya que quería investigar qué métodos de enseñanza preferirían los estudiantes, no quería tanto profundizar en las vivencias individuales de uno o dos estudiantes

²⁷ Bjørndal (2010, página 111)

²⁸ Bjørndal (2010, página 111)

²⁹ Bjørndal (2010, página 98)

especiales, sino tener una idea de la apreciación general de la clase. Por eso, también, hice alternativas de respuesta en cada pregunta. Estas alternativas contenían cinco alternativas diferentes. Fueron diseñadas en esta forma, y naturalmente en noruego:

¿Cómo aprendes la gramática cuando el profesor la enseña en la pizarra?

No aprendo nada	Aprendo un poco	Aprendo bien	Aprendo muy bien	No sé
-----------------	-----------------	--------------	------------------	-------

Otra pregunta relevante fue así: ¿Estás de acuerdo con la siguiente afirmación?: “Aprendo la gramática mejor cuando la uso en la forma oral, por ejemplo en diálogo con otros estudiantes.”

Estoy totalmente disconforme	Estoy un poco de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy muy de acuerdo	No sé
------------------------------	--------------------------	------------------	----------------------	-------

En total, la encuesta tenía ocho cuestiones. Hubo dieciocho estudiantes presentes cuando realicé esta encuesta. Quise tener siempre una alternativa de *no sé*, que me parecía mejor alternativa que forzar a los estudiantes a responder algo si no habían comprendido la pregunta.

Para resumir la encuesta los **resultados** fueron así:

En la **primera cuestión** cinco personas dijeron que aprendían un poco cuando leen y traducen textos, cuando trabajan un tema nuevo. Siete personas dijeron que aprenden bien, mientras seis personas dijeron que aprenden muy bien cuando usan estas estrategias de enseñanza.

En la **segunda cuestión** una persona dijo que no aprende nada cuando el profesor enseña la gramática en la pizarra. Cinco personas contestaron que aprenden un poco, siete personas dijeron que aprenden bien, mientras cinco personas dijeron que aprenden muy bien.

En la **tercera cuestión** dos personas dijeron que aprenden un poco cuando hacen ejercicios complementarios. Catorce personas dijeron que aprenden bien, mientras dos personas dijeron que aprendieron muy bien cuando hicieron estos ejercicios.

En la **cuarta cuestión** una persona dijo que se queda poco contenta cuando el profesor pone en marcha diálogos orales entre estudiantes. Catorce personas dijeron que quedan contentas, dos personas estuvieron muy satisfechas, y una persona no supo qué decir.

En la **quinta cuestión** una persona dijo que se quedó contenta al usar un quiz cuando aprende la gramática, mientras el resto, diecisiete personas, se manifestaron muy contentos.

En la **sexta cuestión** tres personas dijeron que estaban disconformes con la afirmación *Aprendo la gramática mejor solo, por ejemplo cuando memorizo o leo*. Ocho personas dijeron que aprenden un poco, siete personas dijeron que aprenden bien, y una persona dijo que aprende muy bien de este método de enseñanza.

En la **séptima cuestión** ocho personas dijeron que aprenden cuando usan la lengua en la forma oral, por ejemplo en diálogos con otros estudiantes. Diez personas dijeron que aprenden bien, mientras una persona dijo que aprende muy bien.

En la **octava cuestión** nueve personas dijeron que están de acuerdo en que es importante variar los métodos de enseñanza cuando aprenden sobre un tema nuevo, mientras el resto, nueve personas, dijeron que están muy de acuerdo con esta afirmación.

Cuando veo los resultados de las cuestiones de la encuesta, siento que he contribuido a satisfacer el aprendizaje de muchos de los estudiantes. Me parece que todos los estudiantes, en general, están satisfechos con alguno de los métodos de enseñanza que probé durante estas prácticas.

Es claro que a todos los estudiantes les parece que es importante variar en cuanto a los métodos que se usan en el aula. Aunque algunos estudiantes dicen que aprenden bien cuando estudian solos, la mayoría dice que aprende mejor cuando el profesor pone en marcha una actividad oral donde tienen que hablar español. Un total de catorce estudiantes dice esto.

También me parece que a la mayoría de los estudiantes les gusta la enseñanza dirigida por el profesor, es decir, cuando el profesor introduce el tema y lo muestra en la pizarra. Esto me dice que a estos estudiantes les gusta el abordaje clásico en la enseñanza de la gramática. Este concepto contiene las tres fases mencionadas, presentar, practicar y producir³⁰, que se puede caracterizar como una aproximación o método deductivo.

Quise evitar que la enseñanza fuera monótona, alejándome de un sistema puro muy tradicional basado por completo en la memorización y recitación³¹. Un día uno de los estudiantes me preguntó lo siguiente: *¿Qué cosa divertida vamos a hacer hoy?* Esto me explica que es importante variar los métodos de enseñanza para divertir a los estudiantes. Me parece que he comprobado que las actividades orales son efectivas para aprender español. Esto además se ajusta a lo que afirma el plan docente de las lenguas extranjeras, que la enseñanza de la gramática tiene que tener relación con la utilización de la lengua, y esa utilización es espontáneamente oral. La gramática no puede ser una asignatura dentro de la asignatura de español, dice el plan docente³², es decir, toda la gramática debe ser asociada a la práctica y el uso de la lengua.

³⁰ Bjørke (2014, página 128)

³¹ Bjørke (2014, página 126)

³² Bjørke (2014, página 126)

7. Conclusiones

En esta parte de la tarea voy a resumir el tema de mi trabajo, que fue cómo enseñar la gramática cuando se presenta un tema nuevo, y al mismo tiempo enfocar la didáctica en la evaluación formativa en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Como he mencionado anteriormente usé el método deductivo cuando presenté el tema nuevo, que fue el pretérito indefinido. Esto significa que primero presenté los contenidos teóricos mediante explicaciones (la regla de la conjugación de los verbos *-ar*, *-er* e *-ir*, sus diferencias de uso con el perfecto, ya conocido por los estudiantes, etc.) y después di ejercicios complementarios para que los estudiantes pudieran practicar y producir. Porque el tema del pretérito indefinido es un poco difícil comparado a los otros temas de este nivel, quise emplear este método antes que el método inductivo.

Usando el método deductivo empecé a introducir el uso y la conjugación de los verbos. Después distribuí ejercicios a los estudiantes para practicar. Ya que quise hacer una evaluación formativa durante el período en el que enseñé, lo hice observando y preguntando a los estudiantes, por ejemplo, si tenían problemas. La razón de que quisiera elegir este método de evaluar fue porque creo que esta forma de control tiene una importancia capital para que los estudiantes aprendan y desarrollen sus conocimientos en una manera positiva en la asignatura, porque provoca reflexión consciente entre ellos. Las preguntas que planteé fueron por ejemplo como las siguientes: ¿Por qué pensaste que “*jeg så*”, se escribe “*vi*” en vez de “*vi*”? Aquí el estudiante tiene que reflexionar sobre la conjugación entre los verbos regulares e irregulares. También escribí un diario después de cada sesión, para registrar mis observaciones, así que fuera posible recordarlas en el futuro cuando me enfrente a este tema o a otros parecidos.

Para analizar el método deductivo se puede usar el acortamiento *PPP*, que significa presentar, practicar y producir³³. Como dije presenté el uso y la conjugación de los verbos en pretérito indefinido, para introducir a los estudiantes sobre el tema nuevo. Después de presentar puede ser útil hacer ejercicios complementarios para poner en mancha una actividad donde los estudiantes tienen que participar. Otra actividad donde practicaron las reglas de pretérito indefinido fue una actividad oral espontánea. Esta actividad es muy importante en mi opinión, porque es una de las aptitudes generales, según el plan docente, y contribuye a la automatización de los conocimientos que han adquirido³⁴. En las asignaturas de lenguas extranjeras esto es muy importante para aprender una lengua. En una actividad oral, los estudiantes tienen que hablar naturalmente español, pero también escuchar lo que pregunte el compañero.

El siguiente punto del *PPP* es producir. Esto significa que los estudiantes deben haber practicado la regla y el siguiente paso es para ellos usar la regla en un contexto. Esto quise hacerlo escribiendo un texto sobre lo que hicieron los estudiantes en las vacaciones de invierno. Así el aprendizaje del tema puede aparecer más útil y auténtico.

Durante las dos semanas en las que trabajé con los estudiantes sobre el tema, quise usar varios métodos de enseñanza para variar las sesiones y satisfacer las necesidades de los estudiantes lo más posible. Para satisfacer a los estudiantes y sus deseos de aprender, pensé que pudiera ser conveniente usar varios métodos que contuvieran actividades escritas, orales, digitales y al mismo tiempo dar ejercicios suplementarios a los estudiantes más aventajados.

Para controlar qué métodos prefirieron los estudiantes, quise usar el método cuantitativo con una encuesta. Siento que la mayoría de los estudiantes estuvieron contentos de variar los métodos de enseñanza. Me parece que aunque a algunos no les gustan hablar español, sin embargo ven positivamente que el profesor ponga en marcha una actividad específica para que practiquen. Cuando han hecho una actividad como esta, quizás no parece tan peligroso o arriesgado hablar la lengua porque se sienten empoderados al hablar español.

³³ Bjørke (2014, página 27)

³⁴ [http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/\(10.05.15\)](http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/(10.05.15))

También he utilizado la orientación que me dio mi tutora durante ese tiempo. Por ejemplo, a ella le debo el consejo de que siempre se debe planear trabajo suplementario para los que lo necesiten, en vez de dejar que se aburran.

Globalmente, siento que he satisfecho al menos algunos de los deseos de cada estudiante. También siento que la mayoría siente algo positivo al aprender sobre un tema nuevo porque hice el esfuerzo de escucharles acerca de sus deseos, como por ejemplo mediante el Kahoot. Creo que cuando el estudiante siente que el profesor juega en el mismo equipo que los estudiantes se obtienen beneficios importantes en el aula.

Para concluir este trabajo quiero destacar los puntos de mayor dificultad que identifiqué durante mi docencia, y que son aquellos que en el futuro trabajaré más.

Encontré los problemas principales en la conjugación de los verbos en pretérito indefinido. Esto apareció principalmente con los verbos irregulares, pero como hemos visto, la introducción de estos verbos también tiene efectos en los errores que pueden darse en otras formas de la conjugación regular. Naturalmente esto se debe a que estos verbos tienen una construcción diferente a los verbos regulares, y son más difícil aprender para muchos estudiantes, entre otras cosas porque no están habituados a dedicar las horas de estudio suficientes para memorizar este aspecto imposible de deducir por reglas.

Ya que para unos estudiantes memorizar estos verbos es difícil, podría ser una posibilidad elaborar más ejercicios que se concentren exclusivamente en la conjugación formal de los verbos en este tiempo, tal vez dando oraciones en las que el estudiante sabe que solo debe usar indefinido y jugar con las distintas formas.

Hay otras formas de ayudarles a memorizar estos verbos. Se puede hacer oyendo una conversación en español, por ejemplo un debate adaptado de la televisión española, adaptado

un poco a este nivel para que aprendan. Después de oír, puede ser conveniente repetir estas oraciones españolas tanto en español como en noruego, en un diálogo o en público por ejemplo. Si el debate tiene un contenido interesante, esto puede ayudar a provocar interés.

No he encontrado, en cambio, problemas tan serios en lo que toca a la distinción con el perfecto. Aunque las reglas que les di estaban simplificadas para este nivel, resulta sorprendente. No me cabe duda, sin embargo, de que al introducir en el futuro el imperfecto surgirán otros problemas, ya que probablemente el indefinido establece una relación gramatical más estrecha con el imperfecto que con el perfecto.

8. Anexos

8.1 Anexo 1: Texto usado en la segunda sesión, con su glosario correspondiente

Como se ve en el propio glosario, este texto contiene numerosos verbos en indefinido.

TAREAS

Du lærer en ny verbtid i dette kapitlet: preteritum.
Se på teksten sammen med sidemannen og prøv
å finne alle verbene som står i preteritum.



PALABRAS

La Mancha område i det sentrale Spania

autor (el) forfatter

nació (av nacer) han ble født

murió (av morir) han døde

estuvo (av estar) (det) var

lleno/-a de fylt av

dejó (av dejar) han forlot

justicia (la) rettferdighet

entró (av entrar) han ble med i

ejército (el) hær

participó han deltok

(av participar)

turco (el) tyrker

batalla (la) strid, kamp

fue herido ble såret

usó (av usar) han brukte

decidió (av decidir) han bestemte seg for

atacaron (av atacar) de angrep

tomaron (av tomar) de tok

prisionero (el) fange

trató (av tratar) han prøvde

fracasó (av fracasar) han mislyktes

El libro de Don Quijote es el libro más conocido de la literatura española y también es uno de los más conocidos del mundo. El autor Miguel de Cervantes Saavedra nació en el año 1547 y murió en 1616. Su vida estuvo llena de aventuras.
5 A los 22 años, dejó España por problemas con la justicia. Entró en el ejército español en Italia. Años más tarde, participó en una guerra contra los turcos. En la famosa batalla de Lepanto fue herido y nunca más usó su mano derecha.

Cervantes decidió volver
10 a España, pero unos piratas atacaron su barco y lo tomaron prisionero. Trató de huir varias veces pero fracasó en sus intentos. Estuvo prisionero cinco años.
15 Finalmente, en 1580 Cervantes regresó a España.

Cervantes empezó a escribir. Ya en 1585 publicó su primera obra *La Galatea* y unos 20 años
20 más tarde, la primera parte de *Don Quijote*. El autor y su colega inglés William Shakespeare, murieron el mismo año, en 1616. Cervantes murió sin saber que un
25 día iba a ser uno de los escritores más importantes de nuestra civilización.

Ahora vamos a leer la parte más famosa del libro *Don Quijote*:
30 la batalla contra los molinos de viento. Hemos modernizado un poco la lengua de Cervantes.



¿Quieres leer más?
DOS GRANDES PINTORES
PÁGINA 71

PALABRAS

intento (el)	forsøk	murió	han døde
estuvo (av estar)	han var	iba a ser	skulle bli
finalmente	til slutt	civilización (la)	sivilisasjon
regresó (av regresar)	han vendte tilbake	batalla (la)	strid, kamp
empezó (av empezar)	han begynte	contra	mot
publicó (av publicar)	han publiserte	molino de viento (el)	vindmølle
obra (la)	verk, <i>for eksempel en bok</i>	modernizar	modernisere
murieron (av morir /ue/)	de døde		

8.2 Anexo 2: Cuestionario entregado a los estudiantes para evaluar la enseñanza.

Spørreundersøkelse

Hva har fungert / ikke fungert for deg gjennom undervisningen? (det vi har gjort i timene da vi har lært om preteritumsformen)

KRYSS AV I RETT KOLONNE FOR DITT SVAR.

OG HUSK, formålet med spørsmålene er å finne ut hvilke undervisningsmetoder som har fungert for DEG.

Spørsmål 1.

I hvilken grad synes du lesing og oversetting av tekster hjelper deg å forstå et nytt tema? (I dette tilfellet preteritum)

I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
--------------	-------------	-------------	-------------------	----------

Spørsmål 2.

Hva lærer du av lærerstyrt tavleundervisning om grammatikk?

Lærer svært lite	Lærer litt	Lærer godt	Lærer svært godt	Vet ikke
------------------	------------	------------	------------------	----------

Spørsmål 3.

Hvor stort utbytte har du av å gjøre individuelle utfyllingsoppgaver for å praktisere preteritum? (sette inn riktig form av verbet)

Ingen utbytte	Lite utbytte	Greit utbytte	Svært stort utbytte	Vet ikke
---------------	--------------	---------------	---------------------	----------

Spørsmål 4.

Hva synes du om at lærer setter i gang muntlige dialoger med lapper/kort, for å praktisere språket?

Misfornøyd	Lite fornøyd	Fornøyd	Svært fornøyd	Vet ikke
------------	--------------	---------	---------------	----------

Spørsmål 5.

Hva synes du om å bruke quiz i grammatikkundervisningen?

Misfornøyd	Lite fornøyd	Fornøyd	Svært fornøyd	Vet ikke
------------	--------------	---------	---------------	----------

Spørsmål 6.

Er du enig i påstanden? Jeg lærer grammatikk best alene, ved for eksempel pugging eller lesing.

Helt uenig	Lite enig	Enig	Svært enig	Vet ikke
------------	-----------	------	------------	----------

Spørsmål 7.

Er du enig i påstanden? Jeg lærer grammatikk best ved å bruke språket muntlig, for eksempel i dialog med medelever.

Helt uenig	Lite enig	Enig	Svært enig	Vet ikke
------------	-----------	------	------------	----------

Spørsmål 8.

Er du enig i påstanden? Jeg synes det er viktig å variere undervisningsmetodene for å lære seg et nytt tema.

Helt uenig	Lite enig	Enig	Svært enig	Vet ikke
------------	-----------	------	------------	----------

9. Bibliografía consultada

- Bjørke Camilla, Dypedahl Magne, Myklevold Gro-Anita, *Fremmedspråksdidaktikk*, 2014, Cappelen damm, 1. Edición, 1. Impresión 2014.
- Bjørndal Cato R.P, *Det vurderende øyet – observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*, 2002, Gyldendal norsk forlag AS, 1. utgave, 7. opplag 2010.
- Cartagena, Nelson, Los tiempos compuestos. I Ignacio Bosque & Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, capítulo 45, pp. 2935-2977.
- Gómez Torrego, Leonardo, *Gramática didáctica de la lengua española*. Madrid, SM, 2006.
- Hanson Ørjan, Inmaculada Moreno Teva, Klingenberg Danne, *¡Vale 3!* 2008, Cappelen damm.
- Imsen Gunn, *Lærerens verden – innføring i generell didaktikk*, 2009, Universitetsforlaget, 4. Edición, 3. Impresión 2012.
- Pitloun Petr, Salkjelsvik Kari Soriano, *Gyldendals Spanske lommegrammatikk*, 2007, Gyldendal Norsk Forlag AS, 2. Edición, 1. Impresión, 2007.
- RAE & ASALE, *Nueva gramática de la lengua española*, 2009, Tres volúmenes. Madrid, Espasa.
- RAE & ASALE, *Nueva gramática de la lengua española – Manual*, 2010, Madrid, Espasa.

- Rojo, Guillermo & Veiga, Alexandre, El tiempo verbal: los tiempos simples. En Ignacio Bosque & Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, capítulo 44, pp. 2867-2935. Madrid, Espasa.
- Tengberg Birgit, *Ta tyren ved hornene*, 2006 N.W. Damm & Søn AS, 2002 Birgit Tengberg og G. E. C. Gads Forlag. 1. Edición 2006.

<http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-733456800>

(10.05.15)

http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/ (10.05.15)