



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for språk og kultur

La enseñanza de *ser y estar* en español como lengua extranjera: desafíos y métodos

—

Berit Opphus

Masteroppgave i spansk språk ved lektorutdanningen - SPA-3980 - mai 2016



CONTENIDO

1	Introducción	4
2	Estado de la cuestión: los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i>	6
2.1	Conjugación de <i>ser</i> y <i>estar</i>	6
2.2	Teorías sobre la distribución de <i>ser</i> y <i>estar</i>	9
2.3	Usos de <i>ser</i> : contextos propios.....	14
2.4	Usos de <i>estar</i> : contextos propios.....	18
2.5	Alternancias: el cambio de significado con ciertos atributos y construcciones.....	20
2.6	Principales retos de <i>ser</i> y <i>estar</i> para la enseñanza: resumen	21
3	Perspectivas didácticas: estado de la cuestión.....	24
3.1	El Marco común europeo de referencia.....	24
3.2	El plan docente: “Kunnskapsløftet”.....	27
3.2.1	Las habilidades básicas en los idiomas extranjeros.....	28
3.2.2	Metas de competencia en idiomas extranjeros, nivel 1	28
3.3	Métodos inductivos y deductivos en la gramática.....	30
3.3.1	El método deductivo.....	31
3.3.2	El método inductivo	32
3.4	Teorías sobre el aprendizaje	32
3.4.1	Jean Piaget y el constructivismo cognitivo	33
3.4.2	Lev Vygotsky y la teoría sociocultural.....	34
3.5	Consecuencias para la elaboración de los ejercicios en mi práctica.....	34
4	La enseñanza de <i>ser</i> y <i>estar</i> : estudio de campo	36
4.1	Descripción del nivel y la situación de la clase	36
4.2	El plan docente	36
4.2.1	Calendario previsto, con el desglose de las actividades.....	37
4.2.2	Presentación de las actividades	43
4.3	Resultados.....	58

4.3.1	Resultados del primer día.....	58
4.3.2	Resultados del segundo día	65
4.3.3	Resultados del tercer día.....	69
4.4	Conclusiones del capítulo	77
5	Conclusiones generales	80
5.1	La conjugación de los verbos y concordancia entre sujeto y atributo	80
5.2	La distinción semántica entre <i>ser</i> y <i>estar</i>	81
5.3	La mezcla de métodos deductivos e inductivos y teorías de enseñanza.....	84
6	Referencias	88

1 Introducción

Esta tesis trata de la semántica de los verbos *ser* y *estar* en una perspectiva didáctica con particular atención a su docencia en el nivel básico de español como lengua extranjera. El tema es considerado uno de los temas más difíciles de la gramática en la enseñanza a los estudiantes extranjeros, porque en gran medida en otras lenguas existe un único verbo que corresponde a *ser* y *estar* en español. Este es el caso del noruego. Para aquellos estudiantes con esta lengua materna se necesita considerar estructuras y reglas que no están acostumbrados a distinguir en su lengua materna.

He elegido este tema principalmente por la dificultad que, en mi opinión, supone la distinción entre estos dos verbos, tanto basado en mi vivencia propia durante los años como estudiante como en la experiencia que he adquirido mediante la perspectiva de profesora en clases de varios niveles. La impresión que tengo es que muchos alumnos solamente memorizan expresiones y frases que se usan típicamente con los distintos verbos, sin saber **por qué** se usan en cada situación. En mi estudio quiero indagar si esta es una tendencia que se repite, o si la clase de hecho sabe por qué se usan los verbos; en caso negativo, quiero ser capaz de proponer soluciones.

En el estudio de campo que realicé para comprobar la utilidad de distintas actividades preparé tareas con la intención de concienciar a los alumnos sobre la importancia de pensar en otra manera: analizar los contextos y explicar el uso de los verbos a partir de ellos, no de la combinación léxica concreta en cada caso. Intenté combinar varios métodos para incrementar sus conocimientos del tema, además de para estudiar en qué partes tendrían problemas para entender esto. El tema me parece importante en la enseñanza de la gramática española, principalmente porque, a menudo, causa dudas para los alumnos extranjeros que no tienen la misma estructura en su lengua materna. Intentaré indicar lo que parece difícil para los alumnos noruegos, propondré soluciones y discutiré los factores que pueden influir la enseñanza de este tema en varias maneras.

En el capítulo dos daré paralelismos y comparaciones entre los verbos *ser* y *estar* y los verbos equivalentes en otras lenguas mostrando los retos que pueden encontrarse en la enseñanza del español. Seguiré presentando la morfología y estructura de los verbos de presente de indicativo, intentando dar una imagen de cómo se distinguen morfológicamente de los verbos

regulares del español y los potenciales problemas didácticos que esto puede causar. Después discutiré algunas teorías que se han formulado sobre este tema, presentaré aspectos que afectan al uso de ambos verbos y los retos que se derivan de esto, y después presentaré varios casos en los que únicamente aparece uno u otro verbo. Al final daré una hipótesis sobre los retos que supongo encontrarán los estudiantes en el estudio de campo que se presenta más adelante en la tesis.

En el capítulo tres me enfocaré en los aspectos didácticos que tienen lugar al aprender una lengua nueva. Primero mostraré un esquema formado a partir del Marco Común Europeo de Referencia que indica los conocimientos del estudiante en cada nivel. Después presentaré el plan docente noruego, *Kunnskapsløftet*, y las metas que se espera obtendrán los estudiantes al finalizar su grado. Seguiré discutiendo los contrastes entre dos métodos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras, los métodos deductivos e inductivos, e intentaré buscar ventajas y desventajas de ambos métodos. Después presentaré dos teorías de aprendizaje que me parecen importantes en la enseñanza de una lengua extranjera. Al final justificaré cómo todo esto me influye en la elaboración de los ejercicios en mi práctica.

El capítulo cuatro trata del proceso que seguí mientras estaba desarrollando mi estudio de campo en una escuela en Tromsø. Primero presentaré lo que he planeado hacer cada día, y después presentaré los ejercicios que he elaborado. Al presentar los ejercicios, también justificaré por qué he elegido cada forma de ejercicios y lo que esperaba indagar en cada uno. Después mostraré los resultados en tablas y discutiré lo que me muestran. Finalmente discutiré las faltas y conflictos que aparecieron, e intentaré buscar razones de por qué resultaron en esta manera.

Al final, en el capítulo cinco, resumiré los resultados que he buscado intentando encontrar una conclusión que unas las distintas líneas de investigación, gramaticales y didácticas, presentadas en cada capítulo.

2 Estado de la cuestión: los verbos *ser* y *estar*

En la perspectiva de los estudiantes de *español lengua extranjera* (ELE), los verbos *ser* y *estar* presentan una de las mayores dificultades en la gramática española. La dificultad se aparece a menudo para estudiantes en cuyas lenguas maternas que existe un único verbo que traducimos al español por *ser* o *estar* (Bertagnoli, 2010). Comparamos en la tabla abajo:

Lengua	Verbo de infinitivo	Ejemplo 1	Ejemplo 2
Español	Ser/estar	<i>Soy un estudiante.</i>	<i>Estoy en casa.</i>
Inglés	To be	<i>I <u>am</u> a student.</i>	<i>I <u>am</u> at home.</i>
Alemán	Sein	<i>Ich <u>bin</u> ein Student.</i>	<i>Ich <u>bin</u> zu Hause.</i>
Noruego	Å være	<i>Jeg <u>er</u> en student.</i>	<i>Jeg <u>er</u> hjemme.</i>

Desde el punto de vista semántico, los verbos *ser* y *estar* están vacíos de significado. Algunos autores los llaman verbos copulativos porque consideran que “*su misión en ellas [oraciones] se reduce a servir de nexos entre sujeto y predicado sin que añadan nada al significado de la oración*”. (Bertagnoli, 2010). A los extranjeros cuya lengua no conoce más que un solo verbo copulativo, como queda presentado en la tabla arriba, les resulta particularmente difícil percibir la diferencia entre *ser* y *estar* en español (Cortillas & Ruano 1991: 300).

Los verbos *ser* y *estar* constituyen el núcleo gramatical del predicado mientras que la estructura que los acompaña representa el núcleo de su significación (Bertagnoli, 2010). En otras palabras, el verbo copulativo funciona como un enlace entre el sujeto y el atributo. El atributo es la palabra que dota de significado al predicado y da información o propiedades al sujeto y funciona como núcleo en el predicado nominal. Por ejemplo, en ‘*El hotel es lujoso*’, el sujeto es el Sintagma Nominal ‘el hotel’; el atributo es el Sintagma Adjetival ‘lujoso’, y el verbo copulativo es ‘es’.

2.1 Conjugación de *ser* y *estar*

Comencemos discutiendo los posibles problemas que la conjugación irregular de estos verbos puede producir.

Al comparar la conjugación de verbos en varias lenguas, se observa que muchas siguen una conjugación más o menos regular en la mayoría de sus verbos. En español hay varios verbos

que siguen una conjugación regular, pero que pueden tener unas pocas irregularidades en algunas formas. Al contrario del noruego, que tiene la misma forma del verbo en todas las personas de la conjugación, el español sigue una forma en la que se conjuga el verbo en número y persona. Por su regularidad, vemos que es posible identificar la persona en el verbo conjugado:

cant-o

cant-a-s

cant-a-∅

cant-a-mos

cant-á-is

cant-a-n

Todas las palabras están construidas por partes mínimas. Estas se llaman *morfemas*, que son la unidad mínima en la que se asocian significado y forma en una palabra. *La raíz* es la base de la palabra, o lo que queda después de quitar *los afijos*. Los afijos son morfemas que modifican el significado de una palabra. *Los afijos sufijos* son los morfemas que se posponen a la palabra para expresar número, género, tiempo, modo, conjugación, y también pueden cambiar clase de palabras de la raíz (Fábregas 2013: 39 y sigs.).

La *vocal temática* designa la conjugación de un verbo, si es de la primera, segunda o tercera conjugación. La suma de la raíz y la vocal temática forma *el tema morfológico*. Cuando el tema designa un verbo, se llama *tema verbal*. El *morfema cero* (aquí expresada con **-∅-**) no tiene sonido ni es visible, pero da información gramatical. Para entender mejor, presento la estructura de los verbos regulares *hablar*, *comer* y *vivir*:

Tema morfológico			
Raíz	Vocal temática	Modo/tiempo	Persona/número
Habl	∅	∅	o
Habl	a	∅	s
Habl	a	∅	∅
Habl	a	∅	mos
Habl	á	∅	is
Habl	a	∅	n
Com	∅	∅	o
Com	e	∅	s
Com	e	∅	∅
Com	e	∅	mos
Com	é	∅	is
Com	e	∅	n
Viv	∅	∅	o
Viv	e	∅	s
Viv	e	∅	∅
Viv	i	∅	mos
Viv	í	∅	s
Viv	e	∅	n

Al estudiar la tabla de arriba, especialmente en la sección que muestra la persona y número del verbo, vemos que hay una forma regular. En la primera persona singular, vemos que en todos verbos aparece el sufijo *-o*. También, a modo de ejemplo, la primera persona plural siempre lleva el sufijo *-mos*. Al estudiar los sufijos de número y persona, vemos una tendencia que aparece en todos verbos: son iguales en cualquier verbo regular. Se dice que son regulares porque todos los verbos que pertenecen a la misma conjugación siguen la misma estructura cuando se conjugan.

Por otra parte, hay verbos que son irregulares en todas las personas, y algunos que solamente exhiben irregularidad en unas. Tanto *ser* como *estar* contienen morfemas que difieren de los verbos regulares. En el verbo *estar* hay una irregularidad que aparece en la primera persona

singular y la posición del acento es distinta de los demás verbos de la primera, mientras que *ser* se conjuga diferente en casi todas las personas:

	Ser	Estar
Yo	Soy	Estoy
Tú	Eres	Estás
Él/ella/usted	Es	Está
Nosotros/-as	Somos	Estamos
Vosotros/-as	Sois	Estáis
Ellos/-as/ustedes	Son	Están

Al comparar *estar* con los verbos regulares, vemos que junto a la posición del acento solamente hay un morfema que puede causar confusión para extranjeros. Si este verbo siguiera la conjugación regular en la primera persona singular, podría pensarse que no existe la 'y'. A semejanza de *estar*, hay muchos verbos en los que en su presente de indicativo solamente hay irregularidad en la primer persona singular, como saber (<sé), hacer (<hago) y salir (<salgo).

El verbo *ser* se distingue de la conjugación regular por completo. En este caso se necesita memorizar la conjugación, porque no corresponde lógicamente a los regulares. Esto puede ser un poco difícil de aprender para los extranjeros, porque tienen que memorizar la conjugación sin poder relacionarla con sus conocimientos sobre cómo se conjuga los verbos regulares.

2.2 Teorías sobre la distribución de ser y estar

Generalmente la regla dice que el verbo *ser* se utiliza para indicar cualidades que ocurren siempre o en modo habitual, mientras que el verbo *estar* se utiliza para expresar algo de carácter transitorio o accidental (Bertagnoli, 2010). En otras palabras, el verbo *ser* atribuye cualidades permanentes e independientes de toda circunstancia, mientras que *estar* las considera como transitorias o accidentales, determinadas por alguna circunstancia (Cotillas & Ruano 1991: 300).

Esta definición puede ser conveniente para dar una distinción general para los estudiantes de ELE, pero, no obstante, esta distinción es insuficiente porque el uso de *ser* y *estar* admite

excepciones numerosas. A continuación presentaré algunas teorías que nos presentan cómo se distinguen estos dos verbos, y me inclinaré por una de ellas:

La primera teoría trata de **la distinción entre propiedades permanentes y transitorias**. Esta teoría es la más común para distinguir entre los verbos *ser* y *estar* en los libros de texto. Esta nos explica que se utiliza *ser* para indicar propiedades permanentes del sujeto, mientras que *estar* se usa para describir algo de carácter transitorio (Bertagnoli, 2010). Pese a que es intuitiva, esta teoría no es sostenible porque no siempre se cumple la regla completamente. Estudiemos los ejemplos siguientes:

- 1) Juan es estudiante.
- 2) Juan está muerto.

En 1) se ve que *ser estudiante* no designa una propiedad permanente; uno deja de ser estudiante en algún momento. En este caso *ser* indica una cualidad que identifica o caracteriza a Juan, igual que indicar el trabajo o profesión de alguien. En 2) se ve que *estar muerto* describe un estado que no puede cambiar, y esto también resulta en un conflicto a la regla que se había dado. En este caso se usa *estar* para describir el resultado que, tras un proceso, ha producido un estado no esencial para el sujeto. Juan estaba vivo, pero ahora está muerto.

Al estudiar estos ejemplos vemos que es imposible seguir dicha regla para agrupar el uso de estos verbos; necesitamos buscar otra definición que dicte un límite más claro entre ellos.

Este nos dirige a la teoría de **la distinción entre el aspecto perfectivo e imperfectivo** de los verbos. Establece que las frases con *ser* tienen carácter imperfectivo mientras que las frases con *estar* tienen carácter perfectivo (Leonetti, 1994). Las acciones perfectivas son de duración limitada, y las acciones imperfectivas son ilimitadas o inacabadas (Bertagnoli, 2010). Veamos unos ejemplos:

- 3) Juan era estudiante.
- 4) Juan estuvo enfermo.

En la oración 3) vemos que la acción “*ser estudiante*” indica una situación que está en curso, sin marcar su final, y la de 4) designa una situación acabada. En la primera oración se ve que el verbo es conjugado en el pretérito imperfecto, y en este caso describe una acción inacabada o ilimitada en el pasado, mientras que en la segunda el verbo es conjugado en el pretérito indefinido y designa una acción terminada. Por ahora esta teoría es sostenible, pero al estudiar los ejemplos siguientes, se produce un conflicto con la regla:

- 5) Juan fue estudiante.
- 6) Juan estaba enfermo.

Si cambia el tiempo del verbo, vemos que resulta en frases de estructura posible. La oración en 5) todavía presenta una situación en principio ilimitada, *ser estudiante*, pero al construirla con el pretérito indefinido surge una interpretación en que esa situación se ve como acabada. Lo mismo pasa en 6), donde tenemos una acción acabada, *estar enfermo*, que también puede aparecer en imperfecto, sin marcar su límite. Ambos tiempos del pretérito indican aspectos de acciones perfectivas e imperfectivas. La teoría de que el verbo ‘ser’ es imperfectivo y el verbo ‘estar’ es perfectivo no es sostenible porque hay tiempos del verbo que específicamente construye situaciones que determinan si están terminadas o en curso: si ‘ser’ fuera imperfectivo, 5) debería ser imposible, y si ‘estar’ fuera perfectivo, 6) debería también ser imposible.

De momento nos hemos concentrado en el conflicto entre definir una regla clara sobre cómo se usan estos verbos y los datos reales. Antes de seguir adelante, quiero presentar otro aspecto que me parece interesante en este contexto. A continuación me concentro en las estructuras ‘*estar muerto*’ que designan una propiedad permanente. Basándonos en las teorías presentadas, no podemos agruparla en propiedades transitorias o en acciones perfectivas, por lo que ninguna de estas dos puede ser la explicación de cuándo se ha de usar ‘estar’. En esta situación podemos decir que *estar* se usa para indicar un resultado: *Juan está muerto*.

Sin embargo, tampoco podemos determinar una regla que se base en esto, a saber, en que ‘estar’ siempre designe resultados. En ese caso podríamos tener problemas para explicar otra situación construida con *estar*, por ejemplo: *España está en Europa*. Es cierto que España está en Europa; es verdad que es una propiedad permanente; pero no describe con claridad un

resultado de algo, porque España nunca se ha mudado desde otro continente hasta Europa. En este caso *estar* designa la posición o ubicación del país, no determina un proceso que resulte en un estadio diferente.

Como hemos visto, hay muchas explicaciones que surgen al buscar una distinción clara entre dichos verbos. Tenemos factores que tratan de propiedades permanentes o transitorias, acciones perfectivas o imperfectivas, y finalmente situaciones que indican un resultado, pero ninguno da una regla concreta que capture los datos. Por esta razón me decantaré por una última teoría, que creo que da mejor cuenta de los datos: **la distinción entre predicado de individuo y predicado de estadio.**

Según Camacho¹ el contraste entre estas dos clases de predicados es que el predicado de individuo denota propiedades permanentes o clasificatorias, que se consideran esenciales de la entidad que se describe, mientras que el predicado de estadio denota propiedades transitorias que se consideran accidentales, de manera que pueden alterarse sin afectar a la naturaleza del sujeto. *Ser* aparece cuando el predicado es de individuos, o sea, clasifica o caracteriza a la persona o entidad, mientras que *estar* lo hace cuando es de estadio. El predicado de estadio describe la situación en que está la persona o entidad, y en cierta manera por lo tanto no da propiedades de la entidad, sino del estado en que se encuentra.

A continuación contrastaré esta teoría, especialmente, con la primera teoría, intentando encontrar una definición más clara y sostenible para entender el uso de ambos verbos. Presentaré varios ejemplos para estudiar los contrastes que podrían causar confusión en los estudiantes:

7) María es estudiante.

8) María está muerta.

Según la primera teoría, las propiedades permanentes vienen con *ser*. En el caso de 7), es muy dudoso que una persona sea estudiante toda la vida, y por eso, esta construcción no tiene sentido conforme a esa teoría. Pero, si nos apoyamos en la última teoría, encontramos una definición que da significado lógico: *ser estudiante* clasifica o caracteriza a la persona por un

¹ Camacho, J. (2012): «*Ser*» and «*Estar*»: *Individual/Stage level predicates or aspect*. Rutgers University

periodo de tiempo definido, a semejanza de indicar la profesión de alguien (*ser médico/abogado/artista etc.*). En 8), según la primera teoría, *estar* indica propiedades transitorias o accidentales. En este ejemplo, que hemos estudiado antes, es problemático decir que *estar muerto* es una propiedad transitoria, pero conforme a esta teoría la oración indica un resultado de algo que termina en un estado particular en que se encuentra el individuo. Así pues, basándonos en la última teoría, vemos que *estar muerto* denota la situación en que está la persona, pero no la clasifica o describe sus propiedades inherentes.

Veamos otro ejemplo:

- 9) Pedro es guapo.
- 10) José está guapo.

En los casos de 9) y 10) la primera teoría es más o menos correcta: ambas oraciones describen propiedades (respectivamente) permanentes y transitorias. Además, se puede utilizar la definición de la última teoría en este caso: *ser guapo* caracteriza a la persona con una propiedad que se considera esencial o típica de él, mientras que *estar guapo* indica la situación en que está la persona ahora, sin afirmar que esencialmente sea guapo o que sea una persona guapa.

En algunos casos no es posible utilizar adjetivos en combinación con tanto *ser* como *estar*. En los ejemplos 11) y 12) vemos que algunas construcciones con *ser* son imposibles combinadas directamente con adjetivos; en versiones con un sustantivo el segundo verbo pasa a ser necesario:

- 11) estar enfermo / ser un enfermo
- 12) estar contento / ser una persona contenta/feliz

Como sabemos de la teoría, *estar* describe la situación de la persona y no a la persona. En estos casos, al utilizar *ser*, es problemático caracterizar o clasificar a una persona como esencialmente enferma o contenta, porque estos adjetivos describen propiedades que normalmente no usamos para clasificar tipos de entidades, sino estados en los que se encuentran las entidades. Por esta razón, necesitamos construir otra estructura para denotar

una característica esencial: ponemos un sustantivo que se relaciona con el sujeto lógicamente, o convertimos el adjetivo en un sustantivo. Al agregar ese sustantivo, realmente estamos clasificando al sujeto entre las personas que tienen ciertas propiedades de forma típica, y ya no estamos presentando su situación.

Finalmente tenemos las expresiones impersonales que obligatoriamente se construyen con *ser*, y no con *estar*. En expresiones como “*es bueno [que...]*” se debe emplear ‘ser’ porque el adjetivo describe una valoración que el hablante considera característica del hecho expresado por la oración subordinada. No es que el hecho de que algo suceda esté en una situación buena, sino que el hablante lo considera clasificado entre las cosas buenas; del mismo modo, el que valora algo como ventajoso cree que ser ventajoso es característico de un hecho, no que el hecho esté en un estado ventajoso. Por ejemplo:

13) Es bueno que estés aquí.

14) Es ventajoso saber idiomas.

Como se ve en 13) y 14), cuando las situaciones subrayados son realizadas, es verdad que cada vez que estés aquí, es bueno. También, es verdad que saber idiomas, en cualquier circunstancia, es ventajoso: mientras sea cierto que sabes idiomas, eso será ventajoso; no es una propiedad accidental y cambiante del hecho, sino lo que para el hablante la caracteriza de forma esencial.

2.3 Usos de *ser*: contextos propios

Hemos visto las teorías que concentran en la distinción semántica de ambos verbos en distintos casos. Ahora vamos a ver varios casos en los que es obligatorio utilizar el verbo *ser*. Basándose en la gramática de Fält², Salkjelsvik³ y Falk⁴, vemos que el verbo se usa en estos casos:

² Fält (2000, secciones 459-465 y 470).

³ Salkjelsvik & Pitloun (2007, sección 7.16).

⁴ Falk, Sjölin, & Lerate (2008, secciones 195 y 197).

- a) Se emplea este verbo exclusivamente cuando se trata de describir una propiedad que se considera característica del sujeto. Con adjetivos, las nociones semánticas siguientes son las más características con 'ser':

En primer lugar, cuando se habla de la forma o del tamaño de un objeto inanimado del que se supone que no cambian estas propiedades:

- (1) La tierra es redonda.
- (2) La pizarra es rectangular.

En segundo lugar, cuando se habla de la nacionalidad de una persona o un objeto:

- (3) Alfredo es español.
- (4) Este vino es francés.

En tercer lugar, cuando se clasifica con el adjetivo la ideología, o la pertenencia a una clase del sujeto, típicamente con religiones, afiliaciones políticas o clases naturales de cosas:

- (5) ¿Sabías que Ana es católica?
- (6) Barack Obama es demócrata.
- (7) Este compuesto es inorgánico.

En cuarto lugar, cuando se expresa la profesión habitual de alguien:

- (8) Mi tío es agricultor.
- (9) Todos los hombres en la familia Lopez son médicos.
- (10) Carla y Alberio son estudiantes.

En quinto lugar, se combina con adjetivos para describir cualidades esenciales, o sea, propiedades que caracterizan a la persona u objeto de forma típica, y generalmente no cambiante (aunque no necesariamente):

- (11) Mi hermano es alto y delgado.
- (12) El abuelo es viejo.
- (13) La nieve es blanca.
- (14) Soy inteligente.

b) El verbo *ser* puede combinarse con la preposición *de* para expresar varias nociones que se asocian con el significado del sintagma preposicional que introduce esta preposición:

Primero, para expresar pertenencia o posesión:

- (15) “¿De quién son estos libros?” – “Son de José.”
- (16) Este coche es de Carlos.

Segundo, se usa en contextos que tratan del origen de algo o alguien:

- (17) Carolina es de Barcelona.
- (18) Los plátanos son de América Latina.
- (19) ¿Eres de Francia?

Finalmente se usa para describir también el material de un objeto:

- (20) La mesa es de madera.
- (21) El collar de mi abuela es de oro.

c) El verbo *ser* también se usa para situar eventos, expresados como nombres de acción, en un lugar o en un tiempo:

- (22) La boda será dentro de unos días.
- (23) El concierto es mañana.

Contrasta este uso con aquel en que se localizan objetos o individuos en un lugar, que como se verá después regularmente emplean ‘estar’ en español.

- d) También se utiliza sistemáticamente este verbo copulativo en contextos semánticamente impersonales que tratan de la hora o el tiempo:

(24) “¿Qué hora es?” – “Es tarde. Son las doce.”

(25) Es verano.

- e) También es frecuente emplear este verbo en contextos que tratan de expresar la cantidad o el valor numérico asociado a un objeto:

(26) “¿Cuántos alumnos sois en la clase de español?” – “Somos veinticinco.”

(27) Son 169 representantes en el Parlamento Noruego.

(28) “¿Cuánto cuestan los zapatos?” – “Son 10 euros.”

- f) Si bien todos los casos anteriores pueden tomarse, generalmente, como casos en que se describe o clasifica un sujeto, también se emplea ‘ser’ cuando se identifica en lugar de describir:

(29) “¿Quién es la mujer?” – “Es mi madre.”

(30) Querer es poder.

- g) Además, se emplea este verbo en oraciones impersonales en las que se da una valoración sobre una proposición u oración subordinada (‘ser’ de 3ª persona singular + adjetivo):

(31) Es ventajoso saber idiomas.

(32) Es bueno que estés aquí.

Este uso es muy abstracto, ya que en ellos el adjetivo presenta una valoración de un hecho; ese hecho puede estar temporalmente limitado, pero lo fundamental aquí es que se caracteriza de forma esencial ese hecho con la propiedad que expresa el adjetivo. Además de estos factores semánticos, relacionados con el significado del atributo o con la función de la oración completa (identificar, describir), podemos destacar factores puramente categoriales que se

refieren a la clase de palabras del atributo. En este sentido, el verbo *ser* se emplea siempre cuando el atributo es:

- Un sustantivo o sintagma nominal (*Juan es mi hermano.*)
- Un pronombre (*El papa soy yo.*)
- Un infinitivo (*Lo que tienes que hacer es comer.*)

2.4 Usos de *estar*: contextos propios

Ahora seguimos viendo varios casos en los que es obligatorio utilizar el verbo *estar*.

Basándose en la gramática de Fält⁵, Salkjelsvik⁶ y Falk⁷, vemos que este verbo se usa en estos casos:

- a) El verbo se usa para indicar la ubicación de un objeto o persona. Sirve para describir dónde está situada la persona por un momento concreto o dónde está ubicada una cosa:
 - (1) Ahora estamos en Salamanca.
 - (2) La farmacia está entre el banco y la comisaría de policía.

- b) Se emplea también de forma exclusiva en combinación con el gerundio, en una estructura de perífrasis verbal. Esta perífrasis verbal se usa para expresar una acción que está en curso (*estar + gerundio*); lejos de caracterizar al sujeto, por tanto, habla de la situación en que se encuentra, en el sentido de que realiza una acción que puede terminar porque no lo define como individuo:
 - (3) Estoy escribiendo una carta.
 - (4) Carla está esperando el autobús.

⁵ Fält (2000, secciones 466-467 y 470).

⁶ Salkjelsvik & Pitloun (2007, sección 7.16).

⁷ Falk, Sjölin & Lerate (2008, secciones 196 y 197).

- c) Este verbo se emplea también en combinación con atributos, muchos de ellos locuciones adjetivales o preposicionales, que expresan locaciones o estados ligados a un periodo de tiempo, o emociones psicológicas.

En primer lugar, tenemos expresiones que tratan de acciones relacionadas con lugares o estados ligados temporalmente:

- (5) *Estamos de paso* por este país.
(6) Juan *está de viaje* todo el verano.

Por otra parte, tenemos expresiones que tratan de estados emocionales:

- (7) Los chicos *están de buen humor*.
(8) Todas las chicas *están enamoradas de* Justin Bieber.
(9) Lola *está de luto* porque su conejo ha muerto.

- d) Se emplea este verbo, por fin, cuando se trata de describir cualidades o estados no característicos de los individuos. Se usa *estar* en contextos en los que se considera que una propiedad no se aplica de forma inherente, o sea, que es posible (aunque no suceda) que acaben o muten después de un tiempo limitado:

- (10) La habitación *está desordenado*.
(11) *Estoy mojado* porque ahora llueve.
(12) María *está bonita* hoy.

Los adjetivos que presuponen que ha sucedido una acción para alcanzar esas propiedades siempre van con ‘estar’, puesto que las propiedades no son inherentes al sujeto, sino que se han adquirido como resultado de un cambio:

- (13) La mesa *está limpia*.
(14) Juan *está descalzo*.
(15) La planta *ahora está viva*.

Al igual que pasaba con el otro verbo copulativo, el verbo *estar* tiene condiciones de uso obligatorias con ciertas clases de palabras. Este verbo debe aparecer en combinación con participios (frente a adjetivos de forma participial, como *educado* en el sentido de ‘amable’), adverbios o sintagmas preposicionales que hablen de lugares si el sujeto no es una acción (Bertagnoli, 2010):

- (16) El coche está roto.
- (17) El enfermo está bien.
- (18) Marta está bajo la mesa.

2.5 Alternancias: el cambio de significado con ciertos atributos y construcciones

Arriba hemos visto que hay reglas definidos en cuándo es obligatorio utilizar uno y otro verbo, pero también hay varias excepciones que necesitamos destacar para entender qué pasa en situaciones en las que pueden utilizar ambos verbos. Como mencionado en sección 2 es esta parte que normalmente causa dificultad de distinguir entre *ser* y *estar* para los estudiantes de ELE, efectivamente porque cambia el significado de la oración.

En la distinción entre estos verbos se han presentado muchas teorías para intentar definir el uso de cada uno, como ya hemos visto anteriormente. Como he mencionado antes, la regla general que trata de la distinción entre el aspecto transitorio y permanente no es sostenible porque hay varias excepciones que no corresponden a dicha regla. En lo que sigue presentaré las distintas alternancias que aparecen con el participio y la voz pasiva, y hablaré de cómo explicarlas con la teoría de Predicado de Individuo y Predicado de Estadio por la que me he inclinado:

- a) Si realmente es un **participio que se relaciona con una acción completada**, la regla es que va a hablar del estado que sigue a dicha acción o al menos de un estado que manifiesta una situación. En ambos casos se espera que necesariamente use *estar* porque habla de un estado asociado a la culminación de una acción (cf. *está cansado*, *está dormido*, *está despierto*). Pero si es un adjetivo con forma de participio, donde se ha perdido por la existencia de un significado idiomático la conexión con el verbo, por ejemplo ‘educado’ en el sentido de ‘amable’ (cf. también *es complicado*, *es pesado*), puede aparecer el verbo *ser*. La distinción de uso de dichos verbos en este caso marca

la diferencia entre propiedad de estadio para el participio de verdad, relacionado con el verbo, ('estar') y la propiedad de individuo para el adjetivo que se parece a un participio pero realmente no lo tiene ('ser'):

- El partido está acabado.
- El chico es malhablado.

b) Si aparece *estar* en **la voz pasiva**, se está hablando del resultado de una acción, no de la acción en sí. El resultado es un estado, o sea, una situación que se alcanza tras hacer algo. Por otro lado, si se utiliza *ser*, se habla de la acción completa y no del estado. Igual que sucede con el participio, los predicados de individuo y los de estadio se distinguen por la misma razón: se habla respectivamente de la acción como un estado ('estar') o como una acción completa ('ser'):

- Todas las casas están vendidas. (solo resultado)
- La casa fue construida por Luis. (acción + resultado)

2.6 Principales retos de *ser* y *estar* para la enseñanza: resumen

Ahora hemos visto distintas teorías que intentan explicar la diferencia semántica entre los verbos *ser* y *estar*, y nos hemos decantado por una de ellas. Para los estudiantes extranjeras puede ser difícil distinguirlos, y en esta parte indicaré los aspectos que supongo son los más desafiantes para ellos en el aprendizaje del español:

a) El primer reto puede ser la conjugación de presente de indicativo de los verbos. No necesariamente resulta muy complejo el verbo *estar*, porque este sigue más o menos la misma conjugación que los verbos regulares, salvo por la posición del acento en algunas formas y la primera persona singular. El verbo *ser*, en cambio, es más difícil en su forma, pues no se conjuga en una manera lógica en comparación con los verbos regulares. Por esta razón, los alumnos tienen que memorizar la conjugación, algo que puede ser problemático para algunos. Relacionado con esto, creo que los estudiantes tendrán problemas al elegir la persona correcta de la conjugación porque no están acostumbrados a tener en cuenta esto en su propia lengua, pero este es un problema al que darán lugar todos los verbos, y no solo estos dos.

- b) Por otra parte, creo que los estudiantes van a tener problemas en la semántica de los verbos, concretamente para interiorizar la regla que deben aplicar para distinguir sus usos. Primero, tenemos situaciones en las que obligatoriamente se usa uno u otro verbo, y segundo, que es lo más difícil, tenemos la distinción de significado que hacen los dos verbos en casos que ambos puede aparecer. Creo que los alumnos entienden la regla general que distingue los aspectos de cualidades permanentes y transitorias, pero ya hemos visto que esta no es la regla real y podrían encontrar casos que no siguen este patrón. Cuando aparezcan casos que difieren de este, los estudiantes pueden resultar confundidos y pensar que este tema es más difícil de lo que habían imaginado de antemano, porque la regla auténtica es demasiado abstracta y compleja para estos niveles.
- c) Finalmente, creo que los alumnos tendrían problemas en entender la estructura de las expresiones impersonales o generales, particularmente. Probablemente van a concentrarse en la regla mencionada antes, enfocándose en indagar si la oración trata de algo permanente o transitorio. En este contexto creo que tendrán problemas en explicar el uso de *ser* en estas expresiones, porque es una estructura que difiere de la regla que conocen porque si estamos calificando un hecho, que por definición suele ser transitorio porque implica un evento que empieza y termina, creerán que deben usar *estar*.

Pasemos, pues, ahora a la presentación del trasfondo pedagógico de esta tesis.

3 Perspectivas didácticas: estado de la cuestión

En este capítulo, presento los aspectos que son relevantes para la didáctica en la enseñanza del español como lengua extranjera en Noruega.

3.1 El Marco común europeo de referencia

La primera pieza que resulta importante en esta consideración didáctica es la existencia de un marco común de referencia que muchos países de Europa han decidido adoptar. La siguiente cita describe cuál es la importancia de este marco:

«El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc, en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. (..) El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.» (Consejo de Europa 2002: 16, cap. 1.1).

Una de las metas del Marco de referencia es “ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes, con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados.” (Consejo de Europa 2002: 23, cap. 3.1). Por esta razón las autoridades han construido un esquema descriptivo que detalla los niveles comunes con objetivos y logros que pueden emplearse como referencia para comprobar que las distintas naciones tienen programas de estudio al mismo nivel.

El marco divide los niveles en seis partes, que son respectivamente los niveles superiores e inferiores de una división tripartita clásica: básico, intermedio y avanzado. Habría sido una dificultad tener que traducir las denominaciones de cada subnivel específicamente para cada lengua (*acceso, plataforma, umbral, avanzado, dominio operativo eficaz y maestría*), y por eso las autoridades educativas han construido un esquema simplificado para mostrar las distintas categorías en tres niveles amplios: A, B y C (Consejo de Europa 2002: 25, cap. 3.2):

A Usuario básico		B Usuario independiente		C Usuario competente	
A1 <i>Acceso</i>	A2 <i>Plataforma</i>	B1 <i>Umbral</i>	B2 <i>Avanzado</i>	C1 <i>Dominio operativo eficaz</i>	C2 <i>Maestría</i>

Para dar información más explicativa sobre dichos niveles, se han desarrollado esquemas tanto generales como detallados para proporcionar puntos de orientación a los profesores y a los responsables de la planificación educativa. Los planes detallados pueden incluir descripciones amplias de la competencia oral, comunicativa y escrita, que resultan prácticos a la hora de evaluar la competencia de cada uno de ellos. Los puntos comunes de referencia se presentan de formas distintas para fines distintos, y para algunos de estos fines será adecuado resumir el conjunto de los niveles comunes de referencia propuestos en párrafos independientes y de carácter general (Consejo de Europa 2002: 26, cap. 3.3.). Presento a continuación los rasgos fundamentales de cada nivel:

Usuario competente	C2	[El alumno] es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. [El alumno] puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	[El alumno] es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

Usuario independiente	B2	<p>[El alumno] es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	B1	<p>[El alumno] es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>

Usuario básico	A2	<p>[El alumno] es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>[El alumno] es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Todos los que utilizan *El marco común europeo de referencia* pueden regularlo de tal manera que sea conveniente para las orientaciones curriculares desde una perspectiva nacional, concentrándose en temas concretos determinados del Gobierno de cada caso. Por esta razón, los objetivos generales se definen de forma muy abstracta y no se especifican, por ejemplo, campos semánticos determinados para cada nivel, ni el peso específico que la gramática o la

cultura han de tener en cada caso. En la sección siguiente presentaré el plan docente que está vigente en Noruega, donde algunas de estas cuestiones se enfocan con mayor precisión.

3.2 El plan docente: “Kunnskapsløftet”

Kunnskapsløftet es una reforma del plan de enseñanza noruego que entró en vigor en 2006. En esta reforma se describen los valores fundamentales, la concepción de ser humano que subyace a la enseñanza, y qué rol tiene la escuela en la crianza de los alumnos. El objetivo principal de la reforma es que todos los estudiantes de Noruega desarrollen su capacidad y sus competencias básicas para que puedan participar activamente en la sociedad. Para conseguir esto, las escuelas deben ser inclusivas y adaptarse a todos alumnos, para que todos reciban las mismas oportunidades para desarrollar sus competencias⁸.

En el *Kunnskapsløftet* –literalmente, Promesa de Conocimiento– se ha dado mucho enfoque en el desarrollo de las habilidades básicas en cada asignatura, describiendo lo que significa desarrollar la competencia del estudiante al *leer, escribir, hablar, calcular y utilizar medios digitales*. También, en cada asignatura hay planes detallados que describen metas sobre lo que se espera que los alumnos hayan conseguido después de finalizar un período de su educación⁹.

Cuando se implementó el *Kunnskapsløftet* en 2006 fue decidido que al empezar la enseñanza media, todos los alumnos necesitarían elegir un idioma extranjero o una profundización en las asignaturas de lapón, noruego o inglés (Regjeringen, 2009).

Al elegir una lengua extranjera los estudiantes la aprenden en un nivel básico, o sea, lo que se refiere a los niveles A1 y A2 conforme al Marco Europeo (véase capítulo 3.1.). Hago observar que en el plan de enseñanza noruego se emplea el término “nivel 1” refiriéndose a lo mismo.

Para todos los idiomas extranjeros hay un plan común que determina las metas de competencia y las habilidades básicas. En lo que sigue presentaré las habilidades básicas y metas de competencia que son descritas en el plan de lenguas extranjeras. Ambos se complementan mutuamente para alcanzar los conocimientos que se esperan en cada nivel.

⁸ Utdanningsdirektoratet (2006): *Generell del av læreplanen*.

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleing/>

⁹ Utdanningsdirektoratet (2006): *Grunnleggende ferdigheter*.

<http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>

3.2.1 Las habilidades básicas en los idiomas extranjeros

Saber expresarse por *escrito* u *oralmente* en un idioma extranjero es un elemento muy central en el desarrollo de competencia, conforme a estos documentos. Los dos son importantes para comprender y practicar el idioma, y son condiciones previas para poder adquirir conocimientos en varias culturas y disciplinas. El aspecto de lo oral incluye tanto la competencia de escuchar como la de hablar.

Saber *leer* en un idioma extranjero forma parte de la competencia práctica y significa que el estudiante va a comprender, explorar y reflexionar sobre el contenido en textos avanzados para poder adquirir conocimientos en varias culturas y disciplinas. El poder leer en ese idioma va a contribuir a desarrollar esta competencia en general.

Saber *calcular* en un idioma extranjero es una condición necesaria para poder practicar la lengua en contextos cotidianos que se relacionan de un modo u otro con la cuantificación, la medición, los cálculos y para comprender modelos gráficos; podemos pensar en contextos habituales como visitar un supermercado.

Saber *utilizar medios digitales* aporta dimensiones de gran valor al aprendizaje con respecto a encontrar y vivir la lengua en una manera auténtica, y la oportunidad de practicarla en varias situaciones comunicativas que permiten acceder fácilmente a hablantes nativos que viven en otros países. Otros contenidos importantes que se asocian al uso de los medios digitales son ser críticos con las fuentes de las que procede cierta información, ser conscientes de los derechos de autor y de la protección de la privacidad¹⁰.

3.2.2 Metas de competencia en idiomas extranjeros, nivel 1

Las metas de competencia introducen lo que se espera tanto en forma general¹¹ como en puntos más concretos en cada nivel¹². Son clasificadas en tres grupos:

¹⁰ Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplan i fremmedspråk. Grunnleggende ferdigheter*.
http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

¹¹ Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplan i fremmedspråk. Hovedområder*.
<http://www.udir.no/kl06/fsp1-01/Hele/Hovedomraader/>

¹² Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplan i fremmedspråk. Kompetansemål – fremmedspråk nivå 1*.
<http://www.udir.no/kl06/fsp1-01/Hele/Kompetansemaal/fremmedsprak-niva-i/>

1. Aprendizaje de idiomas

Un objetivo principal del aprendizaje de idiomas es adquirir conocimientos comparativos de su propio lenguaje y ser consciente de cómo los alcanza. Se desarrolla así la competencia de utilizar estrategias adecuadas para aprender la lengua. Para que sea provechoso el aprendizaje, los alumnos tienen que definir sus necesidades de tal manera que sean conscientes de qué aspectos les permiten obtener progreso profesional; van a definir metas a corto plazo, elegir distintas estrategias en su trabajo, emplear medios de ayuda y evaluar su proceso tanto individualmente como junto con otros.

El alumno, específicamente según este documento, va a:

- Utilizar su experiencia de aprender una lengua para aprender otra nueva
- Comparar similitudes y diferencias entre su lengua materna y el idioma nuevo para desarrollar su comprensión en ambas lenguas
- Utilizar medios digitales y otros medios de ayuda
- Describir y evaluar su trabajo al aprender el idioma

2. Comunicación

El objetivo principal de la comunicación trata sobre saber explicarse en el idioma extranjero. Esto incluye escuchar, escribir, hablar y poder tener conversaciones espontáneas en varios contextos. Para conseguir esto se necesita tanto practicar el vocabulario como producir textos completos, desarrollar la sintaxis y entrenarse en afrontar distintos contextos comunicativos.

El alumno ha de ser capaz de:

- Utilizar el alfabeto y los otros códigos escritos del idioma
- Buscar información relevante y comprender el contenido principal en textos orales y escritos de varios géneros
- Participar en diálogos simples y espontáneos
- Presentar varios temas de forma oral
- Expresar sus opiniones y emociones
- Comprender y utilizar números y cifras en situaciones prácticas
- Comunicarse con una pronunciación clara y comprensible
- Comprender y utilizar vocabulario en situaciones cotidianas
- Utilizar estructuras lingüísticas fundamentales
- Adecuar la lengua para varios contextos comunicativos

- Escribir textos que describen, informan o cuentan
- Utilizar las estrategias de escuchar, hablar, leer y escribir que son adecuadas para la situación
- Servirse de medios de comunicación para encontrar la lengua en forma auténtica

3. Lengua, cultura y sociedad

El objetivo principal de la parte de lengua, cultura y sociedad trata de la comprensión de la cultura extranjera en sentido amplio, incluyendo temas centrales de la sociedad y de la cultura en el país o países donde se hable. El trabajar con textos y otros elementos culturales de ese país podría permitir la comprensión, la tolerancia y la curiosidad acerca de su vida e identidad, además de contribuir a tener ganas de leer, experimentar nuevas culturas y así alcanzar una evolución personal.

El alumno debe, según esta parte, poder:

- Hablar sobre la vida cotidiana, personalidades y eventos en el país extranjero y en Noruega
- Comparar tradiciones, costumbres y modo de vivir en el país relevante y en Noruega
- Hablar sobre la lengua y geografía en el país relevante
- Expresar experiencias relacionadas con la cultura en ese país

3.3 Métodos inductivos y deductivos en la gramática

Paso ahora, que ya he presentado los principios fundamentales que delimitan el contenido que ha de enseñarse en el aula de lengua extranjera, a hablar de algunos principios didácticos y pedagógicos generales.

Se observa que los temas que se relacionan con la gramática son incluidos bajo la categoría *comunicación* en las metas de competencia que se han descrito anteriormente (véase 3.2.2). Esto es así porque se considera que la gramática tiene relación con la lengua comunicativa, ya que aporta vocabulario, pronunciación y conocimientos de las normas socioculturales en varios lugares de todo el mundo. Las escuelas van a velar por que los alumnos sean usuarios competentes del idioma extranjero, de tal manera que puedan utilizarlo más o menos correctamente en comunicación escrita y oral. En este contexto la gramática tiene importancia para poder expresarse correctamente y para evitar malentendidos. (Bjørke 2014: 126 y sigs.)

Durante años han sido practicados varios métodos para enseñar la gramática. En lo que sigue presentaré dos métodos que enfocan la gramática en distintas maneras: el método deductivo y el método inductivo.

3.3.1 El método deductivo

El método deductivo se describe como lo que se considera el método tradicional: el profesor presenta la regla gramatical, después la clase hace ejercicios para practicar esa regla, y al final produce un texto que incluye la estructura gramatical que han aprendido. Este método es conocido por el acortamiento *PPP*, que se relaciona con el proceso en su conjunto: **presentar**, **practicar** y **producir**. (Bjørke 2014: 127)

Al **presentar** la regla, el profesor explica los principios mediante utilizar el uso de terminología gramatical y mostrando ejemplos. A menudo estos ejemplos son estándares que no reflejan el idioma auténtico en la vida cotidiana.

Después de que se ha presentado la regla, los alumnos van a **practicar** la estructura. Muchas veces los ejercicios son compuestos de oraciones y textos muy cortos que son más o menos incoherentes entre ellos, sin dar lugar en su conjunto a una narración. Los ejercicios más comunes en este método son:

- Rellenar huecos (por ejemplo poner la forma correcta del verbo)
- Ejercicios de sustitución (por ejemplo sustituir el sintagma nominal por un pronombre personal)
- Ejercicios de transformación (por ejemplo pasar el texto del presente al perfecto)

Estos tipos de ejercicio son criticados porque algunos autores opinan que se centran en poner lo correcto y no necesariamente en comprender el significado en su conjunto. Muchas piensan que estos métodos son más o menos mecánicos y no estimulan otros aspectos de aprender la lengua en una manera auténtica.

Al final los alumnos van a **producir** un texto para mostrar que saben utilizar la estructura aprendida en un contexto comunicativo, como un nexo entre la gramática y el idioma auténtico. Este método también es criticado porque aunque se va a escribir un texto por sí

mismo, requiere utilizar esta regla en el texto, lo que limita a los alumnos evitando que se expresen totalmente.

El método deductivo es criticado por su falta de relación con la lengua auténtica. Muchos creen que estos ejercicios pueden ser aburridos para los alumnos, y muchas veces, por su falta de relación con la lengua auténtica, no pueden ver la importancia de estas estructuras gramaticales. Por otro lado, este método contribuye a automatizar las estructuras, lo que a su vez puede contribuir a mejorar la fluidez en contextos comunicativos. (Bjørke 2014: 127 y sigs.)

3.3.2 El método inductivo

En el método inductivo, por su parte, el profesor da varios ejemplos sin presentar la regla. La meta es que los alumnos tienen que buscar los principios por sí mismos y al final construir una regla basada en sus conclusiones. Para tener éxito, en estos casos siempre es necesario utilizar ejemplos de fácil comprensión.

La ventaja de este método es que puede ser más divertido por su formato investigador y que, al final, los alumnos suelen recordar las estructuras más fácilmente. También, al construir la regla por sí mismos, los alumnos la formula con una lengua concreta y más cerca de su nivel. Muchos piensan que este método también contribuye a revelar los conocimientos de los alumnos, porque en este caso trabajan en una manera más analítica; discuten, formulan hipótesis y justifican sus respuestas. Al observar los diálogos en la clase el profesor puede indicar lo que saben o lo que necesitan repetir (Tornberg 2012: 120 y sigs.).

Este método es bastante nuevo, y por eso puede ser un modo de trabajar que resulta muy desacostumbrado para ambas partes. Por eso puede ser problemático si los ejemplos son más difíciles y los alumnos no comprenden cómo solucionar la tarea. (Bjørke 2014: 130 y sigs.)

3.4 Teorías sobre el aprendizaje

Durante años, pedagogos, psicólogos y otros investigadores han analizado diferentes maneras de aprender y han formulado distintas teorías sobre esto.

Tradicionalmente se dividen estas teorías en tres grupos: el conductismo, el constructivismo cognitivo y la teoría sociocultural. La primera se enfoca en aspectos externos; por ejemplo cómo el aprendizaje afecta el comportamiento. Los otros métodos enfocan en aspectos interiores; cómo cambia nuestra manera de pensar al aprender, y los aspectos que tratan de las relaciones y la interacción con otras personas; cómo aprenden al cooperar y solucionar una tarea junto con otros (Svanberg 2009: 39 y sigs.). En lo que sigue, me concentraré en las dos teorías últimas citadas presentando a los autores pioneros en ambas teorías.

3.4.1 Jean Piaget y el constructivismo cognitivo

La teoría del aprendizaje de Piaget se basa en el constructivismo cognitivo, una teoría en la que el conocimiento se construye dentro de la persona. La teoría se basa en tres conceptos principales: esquemas (nociones mentales del mundo externo, o sea, los conocimientos que posee), adaptación (el proceso de adaptación mental al encontrar algo nuevo) y el principio de equilibrio (la motivación interno en el proceso). Según dice Piaget, todos los conceptos se complementan mutuamente en el proceso de aprender (Imsen 2005: 230 y sigs.).

En la **adaptación** hay dos subprocesos que obligatoriamente están presentes al desarrollar los **esquemas** (conocimientos previos) que poseemos: *asimilación* y *acomodación*. En la **asimilación** se interpretan nuevas experiencias y se ajustan y explican estas experiencias basándose en los conocimientos (“esquemas”) que el aprendiz posee. En la **acomodación** los esquemas no son suficientes para comprender la nueva experiencia. En este caso se modifican y expanden los esquemas existentes y cambian su conceptualización de la experiencia. Cuando hay un conflicto cognitivo entre lo que sabemos y lo que pensábamos que sabíamos desde antes, queremos restablecer el **equilibrio**. Al interpretar las experiencias nuevas, desarrollamos los esquemas continuamente durante toda la vida (Imsen 2005: 230 y sigs.).

Si la distancia entre el contenido didáctico y los esquemas existentes de los alumnos es demasiado grande esto se debe a la falta de conocimientos previos del tema. Para expandir o modificar sus esquemas existentes, el profesor debe identificar qué conocimientos ya poseen los alumnos y planificar actividades que invocan el desequilibrio en las estructuras cognitivas de los estudiantes para poder desarrollarse.

3.4.2 Lev Vygotsky y la teoría sociocultural

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky se basa principalmente en el aspecto comunicativo, o sea, el aspecto social, y por tanto en la cooperación con otras personas. Conforme a Vygotsky, el desarrollo intelectual tiene su base en la interacción y las actividades sociales. La asimilación de conocimientos surge en interacción con otros y después el alumno es capaz de hacer actividades por sí mismo. Según Vygotsky, la lengua, o sea, la comunicación, es fundamental en el desarrollo del aprendizaje (Imsen 2005: 254 y sigs.).

Un concepto importante en la teoría de Vygotsky, es la **zona de desarrollo próximo**. Este principio trata de distinguir entre lo que el alumno es capaz de hacer solo y aquello para lo que necesita instrucciones o ayuda si ha de comprender. En este contexto la persona que le da ayuda, el profesor u otra persona que posee conocimientos amplios del tema, funciona como ayudante y “mentor” para que el alumno pueda asimilar conocimientos.

Vygotsky creía que la educación tenía que estar en un nivel más alto a aquel que el alumno ya domina, permitiendo que el estudiante pueda desarrollarse. A semejanza del constructivismo cognitivo, es necesario identificar el nivel de cada alumno y proponer una progresión de conocimientos asequible y realista para cada uno. El profesor debe estar disponible para que los alumnos exploten el potencial de aprendizaje que tienen (Imsen 2005: 258 y sigs.).

3.5 Consecuencias para la elaboración de los ejercicios en mi práctica

Pensando en los aspectos que distinguen entre métodos inductivos y deductivos, querría intentar averiguar mediante mi práctica si la crítica que los opone de forma estricta es correcta. Como se ve en la sección 3.3, en la moderna teoría pedagógica se favorecen los métodos inductivos porque hay una concepción de que los alumnos aprenden más si trabajan en una manera más analítica y autosuficiente buscando las reglas por sí mismos. Por otro lado los métodos deductivos son criticados por, supuestamente, crear conocimientos mecánicos y no estimular el aprendizaje de la lengua en una manera auténtica.

Para comprobar la justificación de estas críticas, y cuál de los métodos parece más prometedor para la enseñanza de *ser* y *estar*, preparé ejercicios en ambas formas para indagar si tienen éxito, sin pensar de antemano en si iba a preferir un método ante el otro. Querría averiguar si

una combinación cuidada de ambos tiene éxito en enseñar el contenido didáctico en un tema gramatical.

Al preparar los ejercicios, pensé también en el nivel de la clase. Antes de enseñar, la profesora me dio información sobre la clase en general para que yo pudiera ajustar el vocabulario y los métodos de tal forma que no fueran demasiado difíciles para los alumnos. Preparé ejercicios que iban a ser adecuados para toda la clase intentando desarrollar sus conocimientos previos en este tema en una manera asequible.

Como hemos visto en 3.4, las teorías de Piaget y Vygotsky enfatizan la modulación de la dificultad del contenido didáctico: puede ser asequible, pero debe estar en un nivel más alto que aquel que posee el estudiante para que este pueda desarrollarse y expandir sus conocimientos. En mi práctica querría combinar ambas teorías incluyendo métodos de expansión de sus conocimientos individualmente o con ayuda de otros. La idea es que empezamos lentamente y avanzamos poco a poco, y en el camino alternamos los métodos entre deductivos e inductivos, y colaborativos e individuales.

4 La enseñanza de *ser* y *estar*: estudio de campo

En esta parte presentaré mi práctica en una escuela de enseñanza media en Tromsø. Primero daré información sobre la clase y su nivel, después veremos el plan docente y los ejercicios preparados, y al final presentaré y discutiré los resultados que he encontrado.

4.1 Descripción del nivel y la situación de la clase

Como hemos visto en el capítulo anterior, en todas las escuelas de enseñanza media en Noruega los alumnos tienen que elegir una lengua extranjera. Como mencionado en capítulo 3.2, durante estos tres años los alumnos aprenden la lengua extranjera en un nivel básico, o sea, los niveles A1 y A2 conforme al Marco Europeo.

La clase que hemos empleado para nuestras prácticas está en el último año en una enseñanza media en Tromsø y está compuesta de 25 alumnos de 15 y 16 años. Antes de empezar la enseñanza media, ninguno de ellos estaba iniciado en la lengua española o en otros idiomas extranjeros distintos al inglés. Cuando empezaron los estudios en dicha escuela, en 2013, estos alumnos pudieron elegir entre español, alemán y ‘engelsk fordypning’, es decir ‘profundización en lengua inglesa’. Desde agosto de 2015 la escuela ofrece también francés.

Los alumnos tienen clase de español cada jueves y viernes entre las 11 y 12, por lo tanto dos horas cada semana. El periodo entre las 11 y 12 en el calendario docente constituye la primera clase después de la pausa del almuerzo. Porque tienen la clase de español después de la pausa del almuerzo es muy plausible que estén afectados por esto, principalmente porque han conseguido energía de nuevo y puede pasar un tiempo hasta que logren calmarse y concentrarse en lo que pasará en clase.

4.2 El plan docente

Estuve en la clase dedicada a la enseñanza de la diferencia entre *ser* y *estar* por tres lecciones de 60 minutos cada una. De antemano había preparado actividades para identificar los conocimientos previos de los alumnos y ver hasta qué punto habían interiorizado estas diferencias.

Después de estas actividades, practicamos con actividades tradicionales y nuevas para repetir y ejercitarse en el uso de los verbos *ser* y *estar* en contextos cotidianos. Los estudiantes

trabajaron tanto individualmente como en parejas y ante la clase en público. Al final hicieron una prueba, sin medios de ayuda, para controlar si habían aprendido y entendido los contenidos didácticos que habíamos tratado en clase.

4.2.1 Calendario previsto, con el desglose de las actividades

A continuación paso a presentar la organización y distribución del tiempo que había planeado para estas tres clases:

Primer día

Actividad	Duración	Por qué
Introducción. Presentarme a la clase en español. Doy información de qué vamos a ver durante el período. La profesora habitual del curso me presenta a los estudiantes.	5 minutos	Me presento a la clase en español para que me conozcan mejor y empleo esta presentación como una actividad de audición. Después compruebo si entienden la esencia de lo que vamos a hacer. Doy información sobre el proyecto y qué haremos este período para que tomen la conciencia de qué estudiaré en la tesis de licenciatura.
Conjugar los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> en el presente de indicativo.	5 minutos	Para controlar si los alumnos saben conjugar los verbos correctamente antes de empezar los ejercicios más avanzados. Empezamos lentamente para dar una sensación de que conocen bien el contenido, de seguridad y para establecer relaciones con la clase intentando ‘romper el hielo’.
Método inductivo: Los alumnos estudian varias oraciones construidas con los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> y van a discutir en parejas si observan algunas tendencias	20 minutos	Para averiguar si los alumnos pueden descubrir e identificar en qué situaciones se usa <i>ser</i> y <i>estar</i> sin ayuda de la profesora. Al practicar esta actividad necesitan usar sus conocimientos en otra manera distinta a como los usan tradicionalmente. También

que se repiten de un verbo a otro. Van a identificar en qué situaciones se usan los dos verbos y después construyen una regla en común. Escribimos la regla en la pizarra.		esta actividad muestra, hasta cierto punto, los conocimientos del tema de antemano.
Ejercicio de ‘Fill the gaps’ o ‘rellenar los huecos’: poner la conjugación correcta del verbo entre paréntesis. Corregimos en grupo.	10 minutos	Para averiguar si la clase tiene un control suficiente y automático sobre la concordancia. Esta actividad muestra si consiguen identificar el sujeto y conjugar el verbo correctamente.
Ejercicio de ‘Fill the gaps’ o ‘rellenar los huecos’ concentrado en el contraste entre ambas formas: elegir el verbo correcto basándose en la regla y poner la conjugación correspondiente del sujeto. La clase hará los ejercicios solos y los entregará al final de la clase para que sean corregidos.	20 minutos	Terminamos la clase practicando ejercicios que incluyen todos los elementos que hemos aprendido hoy: <ul style="list-style-type: none"> - Buscar el verbo correcto dependiendo de la situación expresada en la oración. - Identificar el sujeto y conjugar el verbo. Los corrijo y veo si cometen errores o generalmente si hay dificultades.

Empiezo con una breve introducción en español para que los alumnos me conozcan mejor y como una actividad de audición para que puedan acostumbrarse a la lengua. Después presentaré el proyecto y lo que haremos durante este período, principalmente porque tienen derecho a saber todo lo que estudiarán dado que me baso en los resultados de ellos en la tesis de máster.

Porque la clase no me conoce aún y por tanto no está acostumbrada a mi forma de hablar español, quiero hacer una actividad muy básica, que es conjugar los dos verbos *ser* y *estar*,

para asegurarme de que todos saben conjugarlos correctamente antes de empezar los ejercicios más avanzados. También la idea es que empecemos lentamente para dar una sensación de que conocen bien el contenido, de seguridad y para establecer relaciones con la clase intentando ‘romper el hielo’.

Después de la conjugación de los verbos quiero probar con un método deductivo que se concentra ya en el uso entre las dos formas, y no solamente en su conjugación. He preparado varias oraciones con *ser* y *estar* en las que expresan situaciones distintas. Aquí la idea es que los estudiantes van a ser “detectives” buscando, y después, identificando, las tendencias que se muestran en las oraciones.

Al final construimos una regla en común donde la clase da la información que han buscado.

También quiero escribir la regla en la pizarra, en las palabras de la clase, para mostrarles que la regla es un producto de ellos, no de la profesora. En esta manera tienen la conciencia de que han construido la regla por sí mismos, solo necesitando que la confirme como correcta la profesora. Tradicionalmente el profesor les da la regla de antemano y después los estudiantes van a hacer ejercicios basándose en ella. Quiero probar este método deductivo para ver si es tan efectivo como el tradicional.

Se observa en esta secuencia inicial que he seguido una progresión que va de los aspectos más automáticos y memorísticos a los aspectos que requieren ya una reflexión por parte del estudiante que combine semántica y sintaxis:

Introducción

Conjugación

Uso comparado

Al final de esta secuencia, y para consolidar esta secuencia, haremos dos ejercicios de ‘rellenar los huecos’ concentrando en dos elementos distintos. En el primero la clase tiene que poner la conjugación correcta del verbo entre paréntesis. Corregimos en clase para

aseguramos de que todos consiguen identificar el sujeto y conjugar el verbo correctamente. La actividad muestra si tienen control sobre la concordancia. En el otro nos concentramos en todos los elementos que hemos visto en clase:

- 1) buscar el verbo correcto dependiendo de la situación en la oración,
- 2) identificar el sujeto y conjugar el verbo.

En ambos ejercicios van a trabajar solos. Lo que distingue los ejercicios es que en el último los estudiantes entregarán sus papeles para que sean corregidos. El último muestra en grado mayor si controlan todos los elementos individualmente.

Al seguir este orden de los ejercicios podemos identificar los conocimientos previos de cada uno, vemos si tienen control sobre las diferencias de uso entre ambos verbos, y si pueden elegir la forma correcta, tanto en la conjugación como en la identificación del sujeto, para construir oraciones lógicas. Los ejercicios serán más y más avanzados para mostrar si pueden controlar tanto lo básico como lo que se espera que sepan en este nivel.

Segundo día

Actividad	Duración	Por qué
Introducción. Devuelvo los ejercicios corregidos del día anterior a los estudiantes y si hay faltas frecuentes, comentaré estas en la pizarra.	10 minutos	Comento las faltas frecuentes porque es muy importante mostrarles a los estudiantes para evitar, o sea, prevenir, que no las cometan en el futuro. Al ver sus resultados de un ejercicio como este, saben lo que necesitan practicar más y lo que conocen bien. Los alumnos necesitan evaluación de su trabajo para aprender y desarrollarse.
Leer un texto: Los alumnos van a leer un texto buscando todas las formas de <i>ser</i> y <i>estar</i> y explicando por qué se usan en cada caso. La	30-35 minutos	Dejando a los estudiantes realizar las actividades por sí mismos, se ven forzados a pensar de otra manera y discutir con otros estudiantes para encontrar la respuesta correcta. Al hablar y discutir en grupo

clase hará el ejercicio en parejas o grupos de tres para discutir las oraciones que aparecen. Comentamos y corregimos en clase.		después de la actividad, aclaramos los casos en los que hay duda y explicamos por qué.
Eliminación de la forma incorrecta: La clase encuentra varias oraciones donde están los dos verbos en su conjugación. Tienen que subrayar lo que funciona bien en cada contexto. Comentamos y corregimos en grupo.	20 minutos	En esa actividad practican distinguir entre los dos verbos y me da una indicación de su comprensión acerca de en qué contextos van a utilizar uno y otro verbo.

Empiezo la clase devolviendo los ejercicios corregidos del día anterior. Les explico a los estudiantes si hay faltas frecuentes y las comentaré en la pizarra. En esta manera la clase sabe lo que necesita practicar más y lo que conoce bien. La evaluación y aclaración de los contenidos didácticos en los que hay duda son elementos obligatorios para que los estudiantes puedan aprender y desarrollarse.

Seguimos con un texto donde la clase va a buscar todas las formas de *ser* y *estar* que aparecen. Después de buscarlas, van a discutir en parejas o en grupos de tres, para explicar el uso de los verbos en cada caso. Al dejar a los alumnos a hacer la tarea por sí mismos, se ven forzados a pensar en otra manera y discutir con otros para encontrar la respuesta correcta. Van a reflexionar sobre todos los casos y justificar por qué piensan eso. Al discutir en grupo, aclaramos los casos en los que hay duda y explicamos por qué. Al trabajar independientemente, sin ayuda de la profesora en el camino, los alumnos tienen que utilizar sus conocimientos previos para reflexionar sobre los usos en cada contexto y así se desenvuelve su capacidad de analizar.

Al final los estudiantes practican una actividad en la que eliminan el verbo incorrecto, eligiendo entre *ser* y *estar*. En este caso veo si tienen la capacidad de observar los contextos

en cada oración y si han entendido qué verbo funciona bien en cada una de ellas. Al corregir las oraciones en clase, podemos, por última vez antes de la prueba, aclarar el uso de estos verbos justificando por qué se usan en esta manera.

Tercer día

Actividad	Duración	Por qué
Introducción. Preparación de la prueba.	5-10 minutos	Separo a los estudiantes físicamente unos de otros para que no copien. Es necesario que hagan la prueba individualmente para poder medir sus conocimientos.
Prueba: ejercicios semejantes a los que hemos tratado en clase. Los medios de ayuda no están permitidos.	30 minutos	Hacen la prueba sin medios de ayuda para controlar si han aprendido y entendido los contenidos didácticos que habíamos tratado en clase.
Cuestionario: Los alumnos responden un cuestionario relacionado con las clases de este período.	10-15 minutos	La clase tiene la oportunidad de dar una respuesta, o evaluación, de los métodos de enseñanza y justificar por qué prefieren uno a otro. Por esta razón tengo otra perspectiva para discutir mis resultados.

La prueba contiene ejercicios similares a los que hemos tratado en clase. La diferencia es que en la prueba no está permitido utilizar medios de ayuda. Tampoco los alumnos pueden preguntar a alguien si están en duda, con excepción de la profesora solo para confirmar o comprobar si han entendido cómo hacer el ejercicio. Al hacer la prueba, puedo observar si los estudiantes han aprendido y entendido el contenido didáctico y si pueden solucionar los ejercicios individualmente. Los resultados muestran los conocimientos individuales, y pueden mostrarme si hay una tendencia a ciertos errores en la clase en general. Por eso no solo adquiero conocimientos de los temas que son más difíciles, sino también puedo estudiar por qué.

Al final los estudiantes responden un cuestionario donde dan una evaluación de los métodos de enseñanza durante este período, y también justifican por qué prefieren uno a otro. Al

recolectar el cuestionario tengo otra perspectiva para discutir mis resultados. Me dan una indicación de si las respuestas de la clase más o menos se correspondían con las impresiones que yo tengo. Si hay gran divergencia puede posibilitar una discusión que trata ambas perspectivas.

4.2.2 Presentación de las actividades

Paso ahora a presentar las actividades específicas que he empleado en cada caso. Primero pondré cada ejercicio y después los comentaré en que van a hacer en cada uno de ellos. También justificaré por qué he elegido este tipo ejercicios en el estudio.

Primer día

Tarea 1:

Bøy verbene i presens. /Conjuga los verbos en el presente de indicativo.

SER	ESTAR

En este ejercicio los estudiantes me muestran si controlan lo básico en cuanto al estudio de estos verbos: conjugar los dos verbos en el presente de indicativo. Es un requisito mínimo que sepan cómo conjugarlos correctamente antes de empezar los otros aspectos de su uso y significado. También esta tabla puede funcionar como una lista de cosas que se deben

recordar, ya que estos verbos son irregulares y, por eso, puede ser difícil recordar cómo se conjugan.

Tarea 2:

Sammenlign setningene. Ser du noen forskjell? Er det noen tendenser som går igjen? Hva tenker du?/ Compara las oraciones. ¿Ves algunas diferencias entre ellas? ¿Hay unas tendencias?

Esta tarea es un método inductivo, en el que los alumnos van a buscar la regla solos, sin ninguna ayuda de la profesora de antemano. El método tradicional se hace al revés, ya que en él la profesora presenta la regla y la clase hace varios ejercicios relacionados con el tema. Al practicar un método inductivo quiero estudiar si es tan efectivo como el tradicional. Aquí van a identificar y explicar el significado de cada pareja de ejemplos. Encuentran casos en los que expresan aspectos de origen, nacionalidad, características o estados temporales:

Juan **es** argentino.

Juan **está** contento.

“Juan + ser/estar + adjetivo”.

Lo que distingue los dos es el caso que el verbo presenta, si es la nacionalidad o el estado mental de la misma persona. Aquí los estudiantes necesitan identificar lo que presentan los adjetivos y decidir si es una cualidad temporal o invariable.

María **es** bonita.

María **está** enferma.

“María + ser/estar + adjetivo”.

A semejanza de las oraciones sobre Juan, los estudiantes tienen que identificar qué expresa el adjetivo en la oración, si es una propiedad física estable o si es una propiedad sometida a cambios y accidental, como la enfermedad.

Pedro **es** de España.

Pedro **está** en casa.

“Pedro + ser de/estar en + lugar.”

Los ejemplos tratan del origen de Pedro y dónde está en este momento. Estos ejemplos van a revelar si la clase puede clasificarlos correctamente, distinguiendo entre el aspecto temporal e invariable, y si pueden calcular que normalmente con lugares y localizaciones espaciales se debe usar ‘estar’.

Carolina **es** elegante.

Carolina **está** elegante porque hoy lleva ropa nueva.

“Carolina + ser/estar + elegante”

En este caso tenemos el mismo adjetivo en ambos casos. Los alumnos van a explicar por qué se pueden combinar ambos verbos con mismo adjetivo, y cómo se cambia el significado dependiendo del verbo. Se observa que hay una expresión temporal en la segunda oración, es decir ‘*hoy*’, que refuerza que, en este caso, Carolina está elegante por un tiempo limitado o que normalmente no lo está. En el otro lado se ve “es elegante”, que significa que Carolina se caracteriza habitualmente por ser elegante.

Diego **es** nervioso.

Diego **está** nervioso antes del examen.

“Diego + ser/estar + nervioso”.

A semejanza del caso de Carolina, los estudiantes necesitan identificar si la oración expresa una característica o una condición temporal. Aquí también se ve que hay una expresión temporal, es decir ‘*antes de*’, que nos revela que Diego está nervioso por un tiempo limitado, mientras que la primera oración expresa una característica típica de él.

Tarea 3:

¡Conjuga los verbos!

Sett inn rett bøyning av verbet som står i parentes. / Pon la forma correcta del verbo entre paréntesis.

En esta tarea quiero comprobar si los estudiantes controlan la concordancia entre el sujeto y el verbo. En este caso no van a elegir el verbo correcto, sino que han de identificar quién es el

sujeto en cada oración y conjugarlo correctamente. El método donde van a rellenar los huecos es muy concreto y simple, sin elementos de confusión o interferencia, y por lo tanto es muy efectivo cuando se quiere estudiar o controlar este tipo de conocimientos de los alumnos, que se encuentran en el nivel más básico para estudiar este tema. Además las oraciones están construidas en una lengua muy simple, porque, en este caso, lo importante es que entiendan el significado para poder identificar el sujeto.

1. Mi casa _____ (estar) en Tromsdalen.
2. Los alumnos _____ (ser) inteligentes.
3. Vosotras _____ (ser) altas y delgadas.
4. Tú _____ (estar) enamorada de Raúl.
5. - ¿De dónde _____ (ser) tú?
6. Yo _____ (estar) contenta ahora.
7. Tú y Pablo _____ (estar) enfadados. ¿Por qué?
8. Mi abuelo _____ (ser) gordo.
9. Nosotros _____ (estar) de vacaciones en España.
10. Las chicas _____ (estar) tristes después de ver "The Notebook".
11. Yo y Manuela _____ (ser) hermanas.
12. Yo _____ (ser) de Dinamarca.

Tarea 4:

¡Pon el verbo y la conjugación correcta!

Her må du velge om du skal bruke *ser* eller *estar*. Husk å bøy verbet slik at det samsvarer med subjektet i setningen./Aquí necesitas elegir entre *ser* y *estar*. Recuerda conjugar el verbo de tal modo que concuerda con el sujeto.

Esta tarea se apoya en los dos ejercicios anteriores, desarrollando y construyendo sobre ellos una actividad algo más complicada. En este caso nos concentramos tanto en la semántica como en la concordancia. Al igual que el ejercicio anterior, he elegido el método de rellenar los huecos porque es muy concreto y simple, pero por otro lado este ejercicio es más avanzado dado el elemento de elección del verbo correcto; aquí los estudiantes tienen que elegir el verbo, y también la forma de la conjugación correcta.

En esta tarea tienen que pensar más independientemente utilizando y combinando todo lo que hemos aprendido en clase, en morfología y en uso. La lengua está construida acorde al nivel de los estudiantes para que comprendan el contexto en cada situación. Además he acompañado el texto de fotos como ayuda en cada parte para darles una concepción sobre de qué se trata cada caso en el texto.

En lo que sigue, voy a explicar qué usos específicos de ‘ser’ o ‘estar’ he incluido en cada parte de la actividad, ya que más adelante trataré de identificar qué usos producen más problemas a los estudiantes:



María _____ una chica que tiene 12 años. Hoy _____ enferma, y por eso _____ en casa.

María _____ rubia (= blond), y lleva una jersey lila.

Aquí tenemos dos casos en los que se usa cada uno de los verbos, pero en distintas condiciones:

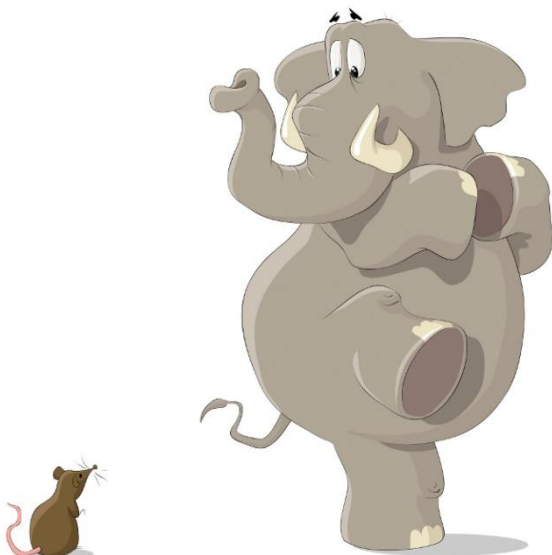
- Ser + sustantivo que define una entidad: “María **es una chica** que tiene 12 años.”
- Ser + adjetivo que expresa una propiedad característica: “María **es rubia**, y lleva una jersey lila.”
- Estar + adjetivo que denota un estado temporal: “Hoy **está enferma** (..)”
- Estar + lugar : “(..) por eso **está en casa**.”

El niño _____ cansado. Necesita su osito de peluche (= bamse) cuando va a la cama. El osito de peluche _____ un oso (= bjørn), y se llama Teddy.



En esta situación hay un caso de cada uno:

- Estar + adjetivo de estado temporal: “El niño **está cansado**.”
- Ser + sustantivo que define una entidad: “El osito de peluche **es un oso**.”



El ratón piensa que _____ divertido porque el elefante _____ asustado, especialmente porque el ratón _____ pequeño, y el elefante _____ grande.

Aquí los estudiantes necesitan identificar tres casos con *ser* y solo uno con *estar*. Todas las situaciones están combinadas con adjetivos, pero en este caso tienen que inquirir si expresan algo temporal o permanente. Los casos con *ser* y *estar* son respectivamente permanentes y estados temporales:

- Ser + adjetivo/atributo que expresa una característica definitoria: “El ratón piensa que **es divertido** (..)”
- Estar + adjetivo de estado temporal: “Porque el elefante **está asustado** (..)”
- Ser + adjetivo de propiedad característica: “(..) especialmente porque el ratón **es pequeño**”
- Ser + adjetivo de propiedad característica: “(..) el elefante **es grande**.”

Los hombres _____ hermanos.
Juan _____ triste, porque
_____ pobre. Pablo, en cambio,
_____ rico y por eso
_____ muy contento.



Aquí hay cinco casos en los que aparecen tres situaciones con *ser* y dos con *estar*:

- Ser + sustantivo que expresa una relación: “Los hombres **son hermanos**.”
- Estar + adjetivo de estado temporal: “Juan **está triste**”
- Ser + adjetivo de propiedad característica: “(..) porque **es pobre**.”
- Ser + adjetivo de propiedad característica: “Pablo, en cambio, **es rico**.”
- Estar + adjetivo de estado temporal: “(..) por eso **está muy contento**.”



Pedro _____ enamorado de una chica en su clase. Esta chica _____ bonita y tiene los ojos azules.

Pedro _____ tímido (= sjenert) y piensa que _____ difícil hablar con ella.

También aparecen aquí adjetivos en todos los casos que expresan estados mentales temporales ('enamorado') o características permanentes físicas o psicológicas de su carácter ('bonita', 'difícil', 'tímido').

El chico _____ triste, porque su perro ha desaparecido (= har forsvunnet). El perro _____ marrón, sus orejas _____ grandes, y se llama Fido. El chico no sabe que (= gutten vet ikke at) el perro _____ en el parque (= parken).



Lo que distingue este ejercicio de los otros es que incluye una oración en la que se identifica un lugar: "El chico no sabe que el perro **está en el parque.**" Junto a esto, hay dos adjetivos de propiedades permanentes ('marrón', 'grandes') y uno de estado psicológico ('triste').

Segundo día

Tarea 1:

¡Busca los verbos!

Strek under alle former for *ser* og *estar* i teksten. Prøv å legg merke til hvilke tilfeller de brukes! / Subraya todas la formas de *ser* y *estar* en el texto. ¡Darte cuenta de qué situaciones aparecían!

El texto está sacado de *Rápido, Rápido* (compilado por Miquel & Sans, Madrid, Difusión, p. 80), un libro de enseñanza que está adaptado a alumnos de nivel A1-B1 conforme al Marco Europeo. Sin embargo he añadido, como apoyo para los estudiantes, una traducción noruega del texto al dorso en el documento, pensando especialmente en aquellos que están en el nivel más bajo, para asegurarme de que comprenden la historia; además les proporciono a los estudiantes un glosario que contiene las palabras más desconocidas para los que lo comprenden casi todo y solamente necesitan ayuda de algunas palabras para entender el conjunto.

En este ejercicio la clase tiene que leer el texto, buscar todos los casos en los que aparezcan los verbos copulativos estudiados e identificar el uso de todos ellos. Al contrario de los ejercicios anteriores, necesitan buscar las oraciones en un texto desconocido, por sí mismos; como complicación adicional, van a encontrar adjetivos y sustantivos que no hemos utilizado antes. La idea es que se ejerciten en descubrir estos casos sin ayuda, en identificar los adjetivos y sustantivos correspondientes, y justificar por qué se combinan con el uno o al otro verbo.

Este texto incluye situaciones en las que describen ambos verbos. En los casos que aparecen *ser*, se ve que describen características de la personalidad y la apariencia, origen, pertenencia y profesiones de las personas. En los casos que aparecen *estar* habla de estados temporales en el aspecto emocional o mental:

1

¿Por qué no lees este texto? Es la primera página de una novela policíaca.



Lola, detective

Me llamo Dolores, pero todo el mundo (tanto mis amigos como en el trabajo) me llama Lola. Vivo en Madrid y soy detective privada. Lo que es bastante raro porque, en España, no es como en las películas de la tele. En la tele o en el cine todo el mundo va a consultar a un detective. Aquí, en cambio, hay muy pocos detectives y menos, "detectivas". Cuando la gente tiene problemas, va a la policía, a casa de un amigo, al psiquiatra o a la iglesia. O sea, que no tenemos muchos clientes... Digo "no tenemos" porque tengo dos socios. La agencia es mía, y de Paco y de Miguel, mis socios. Los tres somos madrileños y tenemos la misma edad: treinta y cinco años.

Paco es gordito, bajito y calvo, pero, sin embargo, tiene un éxito enorme con las mujeres y cada semana tiene una novia diferente, casi siempre extranjera. Siempre está de muy buen humor y es muy buena persona. El único problema es que, cuando está muy enamorado, no viene a la oficina. Y lo que es peor: se enamora constantemente... Mi otro socio, Miguel, es completamente diferente, especialmente en el tema del amor. Es muy tímido y, cuando tiene que salir con una chica, se pone enfermo. Yo no lo entiendo: es un hombre atractivo, alto, moreno, inteligentísimo y también, como Paco, muy buena persona.

En mi oficina también trabajan Margarita y Feliciano. Margarita es bastante despistada, y que,

Vocabulario

Todo el mundo = alle sammen

Gordito = tjukk

Bastante = ganske

Bajito = lav

Consultar = å oppsøke

Calvo = skallet

En cambio = i motsetning, i forskjell fra

Éxito = hell, suksess

Pocos = få (mindre)

Novia = (jente)kjæreste

Psiquiatra = psykiater

Extranjera = utenlandsk

Socio = partner, kollega

Único = eneste

Agencia = byrå, selskap

Enamorado = forelsket

Madrileño = person fra Madrid

Oficina = kontor

La misma = den samme

Tímido = sjenert

Salir = å gå ut

Översettelse/Traducción

Jeg heter Dolores, men alle (både blant venner og på jobb) kaller meg Lola. Jeg bor i Madrid og er privatdetektiv. Det er ganske rart, fordi, i Spania, er det ikke som på film på TV. På TV eller på kino oppsøker alle en detektiv. Her, i motsetning, finnes det få detektiver, og enda færre «(kvinnelige) detektiver». Når folk har problemer går de til politiet, hjem til en venn, til psykiateren eller til kirken. Det vil si at vi ikke har mange klienter.. Jeg sier «vi» fordi jeg har to partnere. Byrået er mitt, Pacos, og Miguel sitt - mine partnere. Alle tre er fra Madrid og er like gamle: trettifem år.

Paco er liten og tjukk, lav og skallet, men likevel har han enormt hell med kvinner og hver helg uke har han en ny kjæreste, nesten alltid utenlandsk. Han er alltid i godt humør og er en veldig god person. Det eneste problemet er at, når han er forelsket, kommer han ikke til kontoret. Og det som er verst: han forelsker seg konstant... Min andre partner, Miguel, er helt annerledes, spesielt når det gjelder kjærlighet. Han er veldig sjenert, og når han må gå ut med ei jente blir han syk. Jeg forstår det ikke: han er en attraktiv mann, høy, mørk, intelligent, og, som Paco, en veldig god person.

Tarea 2:

¿Ser o estar?

Velg riktig verb. Stryk ut det verbet du mener er feil./ Elige el verbo correcto. Quita la forma que crees es lo falso.

En esta tarea los estudiantes practican una actividad en la que eliminan el verbo incorrecto de los dos propuestos. Aquí me muestran si tienen la capacidad de observar los contextos en cada oración y si han entendido qué verbo funciona bien en cada una de ellas; dado que la forma se les da conjugada, este ejercicio me sirve para comprobar su dominio de las reglas en que contrastan los dos verbos, excluyendo el factor de la concordancia. Al contrario del tercer ejercicio del primer día, necesitan concentrarse en el aspecto semántico. Repetimos este tipo de actividad para asegurarnos de que pueden distinguir entre los dos verbos. Esto puede ser un reto para los estudiantes noruegos, principalmente porque en la lengua noruega solo hay un verbo que se utiliza en todos casos, sin importar el contexto. También repetimos este tipo de actividad para prepararlos para la prueba de la siguiente semana:

1. El novio de Manuela **está/es** noruego.
Kjæresten til Manuela er norsk.
2. Mis amigos **están/son** contentos.
Mine venner er glade.
3. **¿Estás/eres** enfermo?
Er du syk?
4. **Estáis/sois** las chicas más altas de la clase.
Dere er de høyeste jentene i klassen.
5. El café **está/es** frío.
Kaffen er kald.
6. **Estoy/soy** de vacaciones en Trondheim.
Jeg er på ferie i Trondheim.
7. José y yo **estamos/somos** hermanos.
José og jeg er brødre.
8. Los profesores **están/son** inteligentes.
Lærerne er intelligente.

En esta tarea he elegido una selección de situaciones que tratan de los temas que hemos estudiado más en este período;

- a) nacionalidad, como se ve en la oración número 1
- b) relaciones expresadas con sustantivos, como en la oración número 7
- c) estados temporales, como en el número 2, 3, 5 y 6
- d) propiedades características y cualidades permanentes, como en el número 4 y 8.

La mayor parte de estas oraciones se combinan con adjetivos, que a menudo son las combinaciones que crean dudas sobre qué verbo es el correcto en cada caso. Para prepararlos lo mejor posible, la repetición está compuesta de oraciones con varios grados de dificultad.

Tercer día

Tarea 1

Kombiner ord fra hver kolonne slik at setningene blir korrekte. Trekk en linje mellom punktene du mener er riktig. Tips: samsvarsbøyning! / Crea las oraciones correctas combinando palabras de ambas columnas. Recuerda: ¡Concordancia!

En esta tarea quiero comprobar si la clase tiene el suficiente control a la hora de identificar el sujeto en la oración y combinarlo con la conjugación correcta. En este caso no hay varias alternativas que puedan ser la respuesta correcta, solo hay una. Elegí este tipo de ejercicio porque es muy importante que la concordancia sea exacta para evitar malentendidos y para saber explicarse correctamente. Si se compara con la lengua noruega, el verbo es igual combinado con cualquier sujeto, nunca cambia. Por esta razón la concordancia puede ser un reto para los alumnos noruegos, porque no están acostumbrados a esta construcción en su propia lengua.

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------|
| 1. Enrique y yo | a. estamos cansados. |
| 2. Tú y Pablo | b. está triste. |
| 3. El bebé | c. son simpáticas. |
| 4. Mis amigas | d. estoy en Fredrikstad. |
| 5. Yo soy de Barcelona, pero ahora | e. sois más altos que Juan. |

Tarea 2:

- Stryk ut det verbet du mener er feil./ Tacha el verbo que crees es lo falso.**
- Forklar kort på norsk hvorfor du har valgt *ser* eller *estar* i hver setning./ En noruego, explica brevemente por qué has elegido este verbo.**

Esta tarea es bastante similar a las otras que hemos practicado en clase, pero a diferencia de las anteriores necesitan pensar por sí mismos y no tienen otros estudiantes para consultar su respuesta. El ejercicio está concentrado en la semántica para comprobar si pueden

a) identificar el verbo correcto, y b) explicar por qué piensan esto. Aquí averiguo si han entendido el contenido didáctico, si pueden hacerlo individualmente, y si pueden identificar la

situación expresada en cada oración explicando por qué se usa este verbo. La distinción entre estos verbos es muy importante, porque puede cambiar el significado, o contexto, en caso de que no sepan elegir lo correcto para expresar lo que quieren. También compruebo si recuerdan la regla que construimos la primera clase, que hemos practicado casi todo el tiempo durante este período. En este caso tengo que admitir cierta flexibilidad sobre cómo han asimilado esa regla y cómo la explican con sus propias palabras, pero se espera que justifiquen por qué.

1. El novio de Manuela **está/es** noruego. (= *Kjæresten til Manuela er norsk.*)
-

2. El café **está/es** frío. (= *Kaffen er kald.*)
-

3. **Estoy/soy** de vacaciones en Trondheim. (= *Jeg er på ferie i Trondheim.*)
-

4. José y yo **estamos/somos** hermanos. (= *José og jeg er brødre.*)
-

Aquí tenemos oraciones que tratan de varias situaciones distintas que practican distintos aspectos de la gramática de ‘ser’ y ‘estar’:

- 1) Ser + nombres (adjetivos o sustantivos) de nacionalidad, como en la primera oración.
- 2) Ser + adjetivo de otras propiedades características, como en el segundo ejemplo.
- 3) Estar + estado temporal, como en el tercer ejemplo.
- 4) Ser + sustantivos que expresan una relación, como en la cuarta oración.

Aquí es importante que los estudiantes puedan distinguir entre los varios casos y que puedan identificar el contexto en cada oración para elegir el verbo correcto, basándose en la regla que hemos practicado. Este tipo de ejercicio es muy beneficioso para desarrollar la capacidad de analizar y tratar la gramática en otra manera; necesitan tanto elegir el verbo correcto como justificar la razón de por qué es correcto.

Tarea 3

Skriv 5-10 setninger om et familiemedlem eller en venn. Nedenfor finner du noen spørsmål som kan hjelpe deg på veien./Escribe 5-10 oraciones sobre un miembro de tu familia o un amigo. Debajo hay una lista de preguntas que pueden ayudarte.

- **Hvor kommer han/hun ifra?/¿De dónde es?**
- **Hvor er han/hun i dag?/¿Dónde está hoy?**
- **Er han/hun gammel eller ung? ¿Es viejo o joven?**
- **Hvordan ser han/hun ut?/ ¿Cómo es?**
- **I hvilket humør er denne personen i dag?/¿De qué humor está hoy?**

Alto/-a = høy
Bajo/-a = lav
Viejo/-a = gammel
Joven = ung
Gordo/-a = tjukk
Delgado/-a = tynn
Simpático/-a = sympatisk
Amable = snill
Inteligente = intelligent
Bonito/-a = pen
Contento/-a = glad
Enfadado/-a = sint

En esta tarea quiero estudiar si tienen control suficiente para producir un texto. Al producir un texto, hay más factores que deben considerar además del uso de *ser* y *estar*, que también puedo estudiar. No puedo garantizar que los estudiantes usen estos dos verbos en cada caso, y por eso necesito observar varios aspectos de la gramática:

- La semántica
- La concordancia en número y género entre sujeto y tanto verbo como atributo

Antes han hecho tareas más o menos ‘cerradas’ eliminando lo incorrecto o dando una respuesta breve. Por esta razón quiero estudiar cómo resuelven este tipo de ejercicio produciendo todo por sí mismos. Al aprender el uso de cualquier verbo u otra clase de palabra, se necesita practicar en varios modos para obtener conocimientos extensos para entender cómo se usan en una manera más práctica. Este tipo de ejercicio me muestra si tienen la habilidad de superar tanto lo gramático como lo creativo donde tienen la libertad de incluir todo lo que deseen en el texto.

Además he puesto un glosario compuesto de palabras relevantes para el ejercicio, como suplemento a la producción del texto. Es imposible saber lo que van a escribir en su respuesta, pero es así para darles ideas sobre lo que pueden decir y para ayudarles si han olvidado estas palabras. Durante la prueba no les está permitido preguntar a la profesora, a menos que no comprendan la tarea.

4.3 Resultados

En esta parte quiero presentar los resultados recogidos después del estudio de campo en el que he aplicado estos métodos y actividades. Comentaré en cada actividad qué dificultades hubo en su implementación, si todo salió según lo previsto, presentaré los resultados de la clase en cada uno de los ejercicios, y al final los discutiré para intentar resolver por qué los estudiantes hacen errores en los distintos ejercicios.

4.3.1 Resultados del primer día

Este día faltaron tres alumnos en clase. Por esta razón hay solamente resultados de 22 estudiantes, de un total de 25. Los resultados son presentados tanto en explicaciones dentro del texto como en tablas. Las tareas 1 y 2 eran fundamentalmente orales, y por esta razón los

resultados de estos son presentados exclusivamente en forma de texto, ya que la dinámica de la clase hizo imposible recoger datos numéricos. Las últimas tareas se desarrollaron de forma escrita, y por su forma es posible presentarlas en tablas.

Tarea 1

La clase respondió acerca de la conjugación de *ser* y *estar* individualmente, y después discutimos los resultados en la pizarra. Hice una tabla semejante a la que está en el ejercicio y pregunté a la clase la forma correcta de cada verbo. También, para asegurarme de que los alumnos sabían dónde ponen el acento en las conjugaciones, les pregunté en todas las formas del número plural en ambos verbos para controlar si sabían esto. Se mostró que no había problemas al conjugar los verbos en esta clase.

Además de conjugar los verbos, quería investigar si controlaban dónde se pone la tilde en todas las formas. Cuando empezamos la conjugación de *estar* les pregunté algunos casos para comprobar si tenían esta parte de la gramática afianzada. También escribí un ejemplo en la pizarra con un error intencionadamente para ver si la clase se daba cuenta de él; puse '*estais*' en vez del correcto '*estáis*', y muchos estudiantes observaron la falta y me corrigieron. También, hice lo mismo poniendo el acento en una forma que no debe llevarlo, por ejemplo '*soís*' en vez del correcto '*sois*', y la mayor parte de los alumnos negaron con la cabeza cuando les pregunté si estaban de acuerdo en que esa era la forma correcta..

Esta tarea fue como había planeado, pensando tanto en la disposición del tiempo como en el propio desarrollo de la unidad docente.

Tarea 2

En este ejercicio la clase trabajó en parejas discutiendo los contrastes y diferencias que encontraron en las oraciones. Esta actividad, pues, forma parte de la llamada estrategia inductiva de aprendizaje.

Mientras que los alumnos trabajaban en parejas, fui a escuchar lo que decían y cuáles eran sus observaciones. Después tuvimos una recapitulación de los resultados y los discutimos. Juntos formulamos una regla en la pizarra destinada a clasificar las clases de situaciones en que se emplea uno y otro verbo copulativo:

ESTAR	SER
Estados temporales	Propiedades características
Lugar	Cualidades permanentes
	Origen

De antemano yo estaba algo ansiosa con respecto a si la clase podría solucionar este tipo de ejercicio, principalmente porque no sigue una metodología tradicional y los estudiantes necesitaban pensar de otra manera distinta a la habitual. La discusión entre los estudiantes que observé en clase junto con la formación de la regla después me hizo sorprenderme en una manera positiva. Identificaron cada oración sin problemas y comprendieron las diferencias entre el uso de cada verbo.

La duración de la actividad fue, no obstante, algo contra lo que había esperado; duró 10 minutos menos de lo previsto.

Tarea 3

Los alumnos trabajaron rápidamente e hicieron la tarea en 5 minutos. Se aprecia que casi toda la clase obtuvo resultados casi perfectos, con excepción de cuatro estudiantes. Los cuatro cometieron las tres mismas faltas. En la siguiente se ven los errores que estos estudiantes cometieron. Entre paréntesis he puesto cuántas veces cada uno de ellos aparecieron en total:

- a) **Los alumnos es inteligentes. (1)*
*Los alumnos **son** inteligentes.*
- b) **Tú y Pablo **están** enfadados. ¿Por qué? (4)*
*Tú y Pablo **estáis** enfadados. ¿Por qué?*
- c) **Nosotros **estáis** de vacaciones en España. (3)*
*Nosotros **estamos** de vacaciones en España.*

Se ve que todos los estudiantes tuvieron un error en común: la oración b). También se observa que todos los errores arriba mencionados aparecían en oraciones que contienen sujetos de número plural. Esto me parece interesante porque habían trabajado la conjugación de los

verbos en la primera tarea, y esto no era nueva información para ellos. Es posible que no hubieran utilizado mucho las formas de número plural en clase, y por eso haya cierta confusión en cuándo van a elegir cada uno de ellos; no obstante, parece que en esta tarea, donde tenían que comprobar con oraciones reales su dominio de la conjugación, muestra en cualquier caso que cuantas más sean las categorías gramaticales involucradas, más compleja les resulta la actividad: si tienen que variar a la vez persona y número (plural), es más complejo que si el número es singular y solo tienen que prestar atención a la persona. Estudiando estos resultados, parece que los cuatro estudiantes no saben la diferencia entre los pronombres personales en número plural o que simplemente no tienen la competencia de identificar el sujeto.

La tarea duró menos de lo que había planeado y la clase la finalizó muy rápido. Pensando en esto, también es posible que estos alumnos cometieran lapsus como resultado de no comprobar su respuesta dos veces, puesto que en teoría habían practicado ya la conjugación.

Tarea 4

Véase la siguiente tabla, donde introduzco los datos numéricos sobre esta actividad. Codifico aquí no solo cuántos errores hay, sino también el número total de formas respondidas:

		Errores de conjugación	Errores de uso	Cuántos huecos respondidos
Alumnos	1		1	9/23
	2	1	4	22/23
	3	1	4	23/23
	4		2	13/23
	5		1	20/23
	6	2	4	21/23
	7	1		12/23
	8	1		20/23
	9	1	2	23/23
	10	2	3	23/23
	11	2	2	23/23

12	2	2	23/23
13		2	19/23
14		3	20/23
15		3	19/23
16		2	23/23
17		2	23/23
18		2	23/23
19		2	5/23
20		3	23/23
21		3	23/23
22		4	23/23

En los resultados se ve que hay más errores en el uso de los verbos que en su conjugación. Se observa que las faltas del uso se repitieron en los mismos ejemplos de forma típica. Empiezo con las dos oraciones que resultaron más difíciles para los estudiantes:

- *El ratón piensa que **está divertido** porque el elefante está asustado (..)
El ratón piensa que **es divertido** porque el elefante está asustado (..)
- *El chico es/está tímido y piensa que **está difícil** hablar con ella.
El chico es/está tímido y piensa que **es difícil** hablar con ella.

En ejemplos de esta clase hay que poner 'ser', porque lo que estamos haciendo es hablar de un sujeto abstracto que es 'un hecho, una acción'. Esa acción, durante todo el tiempo que existe, es divertida o difícil. Por eso va con ser, ya que no ha habido cambio y no es una propiedad que pueda cambiar para ese sujeto.

En mi opinión, los estudiantes usan 'estar' en estos ejemplos por dos motivos: están pensando en que *divertido* es asimilable a una noción psicológica, quizá semejante a *triste* o *contento*, y quizá *difícil* también en este contexto puede asimilarse a las nociones psicológicas, porque es la opinión de alguien. En segundo lugar, como hay una acción, algo que pasa, quizá piensan que ha habido un cambio, algo que ha sucedido, y están inclinados a usar 'estar' también por esto.

Se observan también faltas en oraciones que contienen adjetivos que tratan de:

1) Estados temporales

- *Juan es triste porque es pobre.*
- *El chico es triste porque su perro ha desaparecido.*
- *El ratón piensa que es divertido porque el elefante es asustado.*

2) Cualidades expresadas mediante sustantivos:

- *Los hombres están hermanos.*
- *María está una chica que tiene 12 años.*

3) Lugar

- *Hoy está enferma y por eso es en casa.*
- *El chico no sabe que el perro es en el parque.*

En este caso parece que los estudiantes tienen problemas al distinguir entre todas las clases mencionados, especialmente pensando en la diferencia entre lo que es temporal o lo que es permanente. En todos los casos se aprecia que los estudiantes han malentendido o mezclado qué verbo van a utilizar en cada situación, o simplemente que no saben cuál es la respuesta correcta.

En los casos que tratan de estados temporales o lugares, existe la posibilidad de que los estudiantes hayan pensado en el equivalente noruego o inglés, mezclando 'es' con 'is', sin notar que necesitan elegir entre *ser* y *estar*.

Comparamos que tanto en el inglés como en el noruego en todos los casos se usa el mismo verbo copulativo:

- Inglés: *The boy is sad because his dog has disappeared.*
Español: *El chico es triste porque su perro ha desaparecido.*
- Inglés: *The boy does not know that the dog is in the park.*
- Español: *El chico no sabe que el perro es en el parque.*

En esta manera se ve que hay semejanza entre estas formas. Los alumnos noruegos ya aprenden el inglés cuando empiezan la escuela primaria, y como consecuencia, podrían haber memorizado automáticamente la gramática inglesa cuando aprenden una lengua nueva, máxime cuando la indistinción también se ve reforzada por su propia gramática nativa.

Por otra parte, observo que los estudiantes han mostrado dificultades en entender que el verbo 'ser' es obligatorio cuando el atributo es un sustantivo. En uno de estos casos, la propiedad de ser una chica (joven) puede concebirse como temporal, pero pese a esto se ha de usar 'ser' por expresarse como un sustantivo.

También observo que los estudiantes han tenido dificultades en entender que la noción de lugar, independientemente de su temporalidad o no, se expresa con 'estar'.

En el aspecto de errores de la conjugación, solo encontré un tipo error. En casi todas las oraciones del texto el sujeto es de tercera persona singular, pero en dos casos el sujeto es de tercera persona plural. En ellas se observa una tendencia clara en la que los estudiantes cometían faltas al conjugar los verbos en número plural:

- **Los hombres es hermanos.*
*Los hombres **son** hermanos.*

- **El perro es marrón, sus orejas **sois** grandes, y se llama Fido.*
El perro es marrón, sus orejas **es grandes, y se llama Fido.*
*El perro es marrón, sus orejas **son** grandes, y se llama Fido.*

Observo que los alumnos que cometieron errores en estas oraciones utilizaban normalmente 'sois' y 'es', lo que me parece muy interesante. En todos los casos habían elegido el verbo correcto con respecto al contexto, pero surgieron problemas cuando fueron a identificar el sujeto. En los casos en los que utilizaron 'es', probablemente se habían habituado a conjugar en la tercera persona singular y no se dieron cuenta del cambio del sujeto en ellos.

Por otro lado, cuando aparecía 'sois', los alumnos habían observado que el sujeto es de número plural, pero habían confundido la segunda con la tercera persona. Esta confusión

puede relacionarse con la estructura de la gramática noruega en la que los verbos tienen la misma conjugación en cualquiera persona. Porque los alumnos noruegos no están acostumbrados a pensar en esta manera, es una falta muy común en el aprendizaje de los verbos del español.

Otro aspecto que me parece muy interesante es estudiar el número de casos respondidos por cada alumno. Se observa que hay gran divergencia entre los estudiantes; la mitad de la clase entregó la tarea sin rellenar todos los huecos. Los que respondieron más o menos 19 es plausible pensar que no tuvieron tiempo de hacerlos todos, que trabajaban lentamente o que fueron distraídos mientras lo hacían. Pero también es interesante especular sobre por qué el resto respondió tan poco. Puede haber varias razones: al alumno le falta motivación en la asignatura en general; le parece que el tema en curso es demasiado difícil; fue entorpecido por otros alumnos para hacer la tarea, estaba cansado, etc. También es posible que los estudiantes que respondieron poco simplemente no entendieran la tarea o no supieran lo que debían poner en los huecos.

Ahondamos en un ejemplo concreto: en la tabla se ve que el estudiante número 19 solo ha rellenado cinco huecos, en los que incluso había dos errores de uso. No sabemos si este resultado es excepcional en el alumno o si forma parte de una tendencia más establecida. Si esta situación continúa por mucho tiempo es plausible suponer que el alumno tiene problemas más serios con la asignatura: puede tener una concentración deficiente, puede faltarle motivación o bien puede tener una aproximación negativa a la asignatura. Si continúa así, se debe hablar con el estudiante para buscar soluciones a estos problemas.

4.3.2 Resultados del segundo día

Tarea 1

La clase leyó el texto durante 20 minutos, y me di cuenta de que la mayor parte de los estudiantes intentaron traducirlo por sí mismos, con ayuda del vocabulario, aunque supieran que había una traducción al dorso del documento. Había 13 casos en los que aparecían *ser* y *estar*. Los estudiantes trabajaron en parejas identificando cada uno, además de comentar el uso de ambos en cada oración.

La actividad duró más de lo que había planeado, y descubrí que la clase gradualmente perdió su paciencia cuando hicimos el repaso del texto. Repasamos, por tanto, solo 8 de las 13 oraciones antes de que llegara a comprender que faltaba motivación y paciencia en la clase para desarrollar este ejercicio hasta el final.

Para evitar este problema, que posiblemente se basaba en que la tarea era demasiado pasiva e implicaba poca producción por parte del estudiante, yo podría limitar la tarea de tal manera que cada grupo se preparara para presentar solo cinco oraciones en vez de todas. También creo que algunos de los ejemplos en el texto eran difíciles por la clase, especialmente cuando fueron a explicar el uso de los siguientes ejemplos:

- *Lo que es bastante raro porque, en España, no es como en las películas de la tele.*
- *Y lo que es peor, se enamora constantemente.*

Viendo estas oraciones posteriormente, llegué a comprender que era muy difícil identificarlas solo basándose en las reglas que construimos la clase anterior. Estas oraciones describen algo general, la existencia de algo, y sus sujetos son pronombres relativos con interpretación neutra, por lo que estamos ante aspectos más abstractos, y por lo tanto, un poco más difíciles de explicar sobre las reglas semánticas normales, puesto que solamente habían visto casos de sujetos, personas o cosas, concretos que habíamos construido para definir la regla.

Los alumnos deberían haber tenido más conocimientos previos sobre este tema, o al menos yo podría haber incorporado esta clase de sujetos abstractos en la explicación inicial; para poder identificar el uso en estos casos necesitaban estar en un nivel más alto.

Tarea 2

Aunque fuera una preparación para la prueba de la siguiente semana, específicamente repitiendo el uso de los verbos en contextos conocidos, no todos los alumnos finalizaron la tarea. Como he mencionado antes, los alumnos perdieron su paciencia y les faltó motivación durante la primera tarea, y esta situación continuó durante toda la clase. Además de la falta de motivación y paciencia, no quedó suficiente tiempo para finalizarla porque la tarea anterior duró más tiempo del que había planeado. Por esta razón creo que el análisis no puede confiar en estos resultados en la misma manera que los otros que he encontrado.

Sin embargo, en la siguiente tabla presento los resultados que encontré en esta tarea:

		Errores con 'ser'	Errores con 'estar'
Alumnos	1		
	2		
	3	1	
	4		
	5	2	1
	6		
	7		
	8		
	9		
	10	1	
	11		
	12		
	13		
	14	2	
	15		
	16		
	17		
	18		
	19		
	20	1	1
	21		
	22		
	23	2	
	24		
	25		

Los errores aparecen normalmente en los mismos casos. Notamos que nadie respondió las dos últimas oraciones en la tarea; también observo que las oraciones no siempre son respondidas

en orden, o sea, los huecos que quedan sin responder son más o menos esporádicos. Como antes, he puesto entre paréntesis cuántas veces cada uno de los errores aparecieron:

a) **El novio de Manuela está noruego.* (2)

El novio de Manuela es noruego

b) **¿Eres enfermo?* (2)

¿Estás enfermo?

c) **El café es frío.* (4)

El café está frío.

d) **Soy de vacaciones en Trondheim.* (3)

Estoy de vacaciones en Trondheim.

Basándonos solamente en los resultados, sin pensar en la condición de concentración de los estudiantes al hacer la actividad, podemos proponer una hipótesis de por qué habían cometido estas faltas:

Concentrándonos primero en a), es posible que hubieran pensado que la situación trata de un *lugar*, no de la nacionalidad, y por eso eligieron *estar*. A esto contribuiría una confusión entre *noruego* y *Noruega* que no es infrecuente entre aprendices de español en Noruega.

En b) y c) podría pensarse que los adjetivos *enfermo* y *frío* dan una cualidad o descripción del sujeto, sin pensar en el aspecto temporal acotado. Al final, pensando en la oración d) hay una posibilidad de que solamente vieron las palabras “*soy de ... Trondheim*” y automáticamente hubieran concluido que la oración trata del *origen* sin leer toda la oración antes de responder.

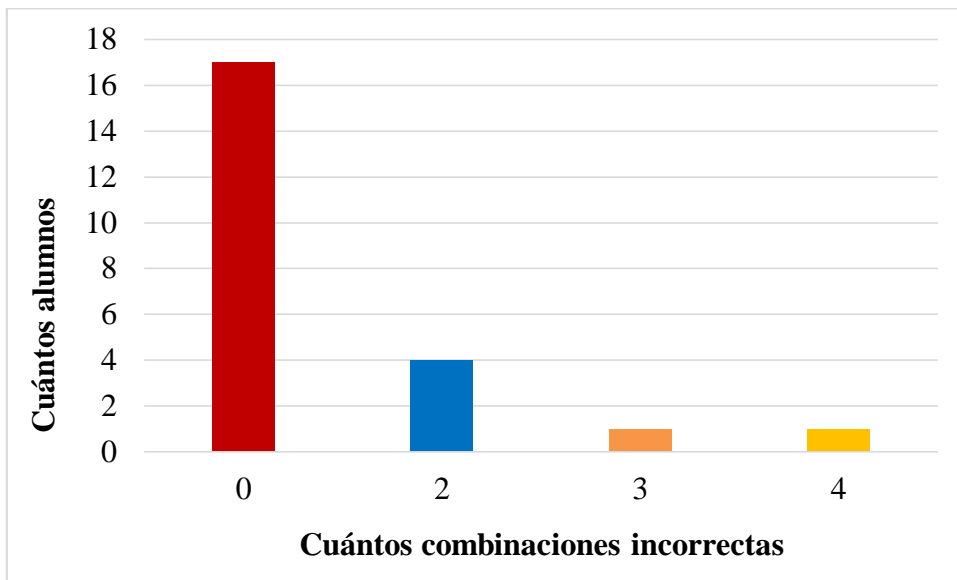
Porque la clase no hizo un esfuerzo máximo en esta tarea, incluí algunas de las mismas oraciones en la prueba de la siguiente semana.

4.3.3 Resultados del tercer día

Pasemos ahora al tercer día y veamos los resultados de la prueba. Noto, de entrada, que dos alumnos no estaban presente y por eso solamente hay resultados de 23 personas.

Tarea 1

En este ejercicio vemos si la clase tiene control sobre la concordancia. Véase el siguiente diagrama, donde introduzco los datos numéricos sobre esta actividad:



En la tabla de abajo se ven los errores que cometieron:

2 incorrectas			
Alumnos	1	<i>El bebé</i>	<i>estoy en Fredrikstad.</i>
		<i>Yo soy de Barcelona, pero ahora</i>	<i>está triste.</i>
	2	<i>El bebé</i>	<i>son simpáticas.</i>
		<i>Mis amigas</i>	<i>está triste.</i>
	3	<i>Tú y Pablo</i>	<i>son simpáticas.</i>
		<i>Mis amigas</i>	<i>sois más altos que Juan.</i>
	4	<i>Enrique y yo</i>	<i>sois más altos que Juan.</i>
		<i>Tú y Pablo</i>	<i>estamos cansados.</i>
	3 incorrectas		
	5	<i>Enrique y yo</i>	<i>son simpáticas.</i>

		<i>Tú y Pablo</i>	<i>estamos cansados.</i>
		<i>Mis amigas</i>	<i>sois más altos que Juan.</i>
	4 incorrectas		
	6	<i>Enrique y yo</i>	<i>estoy en Fredrikstad.</i>
<i>Tú y Pablo</i>		<i>está triste.</i>	
<i>El bebé</i>		<i>estamos cansados.</i>	
<i>Yo soy de Barcelona, pero ahora</i>		<i>sois más altos que Juan.</i>	

Se ve que los errores aparecen frecuentemente en las formas de número plural. Me parece que los alumnos tienen problemas para identificar el sujeto y combinarlo con la alternativa correcta. Al estudiar los errores no parece que los estudiantes hayan automatizado la diferencia entre la primera, segunda y tercera persona en el número plural, y que les falta el conocimiento de transmitir al verbo los rasgos del sujeto que se reflejan en los sintagmas nominales. Por ejemplo encontramos errores en los que la segunda y la tercera persona plural son mezclados: “Mis amigas sois más altos que Juan.”

También se observan combinaciones de sujeto con número singular y verbo conjugado en plural, aunque con menor frecuencia. Esto pasa dos veces, donde han combinado el sujeto “el bebé” con “son” y “estamos”. También hay combinaciones en las que concuerdan en el mismo número, pero falta la persona correcta: “El bebé estoy en Fredrikstad.” Las faltas mencionadas arriba se repiten frecuentemente, y la razón puede ser que la clase se ha enfocado en las formas de número singular y los estudiantes no han obtenido suficientes conocimientos para usar las formas plurales automáticamente; da la impresión de que, partiendo de la tercera persona singular como la forma menos marcada y más habitual en los textos, cuanto más se difiera de esta combinación, más compleja resulta, con los mayores errores localizados en casos en que hay tanto plural como primera o segunda persona. También me parece que la enseñanza no se ha enfocado en la concordancia entre sujeto y verbo y posiblemente que estas faltas no habían sido consideradas tan importantes –porque nos concentrábamos en otros aspectos- como otros temas en el plan didáctico.

Si ahondamos en el alumno número seis, se observa que todas las combinaciones son más o menos accidentales; ha combinado sujetos de número singular con verbos conjugados en plural y al revés, pero entre ellos no hay ninguna relación lógica. Además observamos que

varios errores podrían haber sido evitados si el estudiante hubiera leído el contexto en cada caso y elegido una alternativa que diera un significado real. Por ejemplo, en la última oración que vemos en la tabla de arriba, el alumno número seis tiene un error en el que combina fragmentos que no tienen sentido lógico: “Yo soy de Barcelona, pero ahora sois más altos que Juan.”

En este caso es posible que el alumno tenga problemas de concordancia en general, motivados por una comprensión deficiente del significado de las oraciones debido a un vocabulario muy restringido, o que hizo la prueba sin pensar o solamente para finalizarla lo más rápido posible sin preocuparse del resultado.

Tarea 2

Primero, en la tabla siguiente introduzco cuántos errores aparecían con *ser* y con *estar*, y después presento las faltas más frecuentes e intento explicarlas:

		Errores con ‘ser’	Errores con ‘estar’
Alumnos	1		
	2	1	1
	3	1	2
	4		1
	5	1	1
	6		
	7	1	
	8	1	
	9		
	10	1	2
	11	1	1
	12	1	
	13		
	14		
	15		
	16	1	1
	17		

18		
19		
20		
21		
22		
23		1

Viendo los resultados, se observa que había más problemas en los siguientes casos, tanto en la elección del verbo correcto como en la justificación en por qué se usan en cada caso. Como antes, he puesto entre paréntesis cuántas veces cada uno de los errores aparecieron:

a) *El novio de Manuela está noruego. (4)*

En este caso tres alumnos estaban de acuerdo en que necesitan utilizar *estar* porque da una descripción de la persona. Posiblemente los alumnos han malentendido el uso de *estar* y pensado que todas las descripciones sobre personas, a semejanza de la construcción de los estados temporales, por ejemplo como “estar enfermo”, son válidas en todos casos. Aquí no han notado que en este contexto se habla de nacionalidad, que es una cualidad permanente.

El cuarto estudiante explica que usó *estar* porque sabemos que la persona es un chico y porque sabemos su nombre. Parece que para este estudiante la elección depende de si estamos usando el verbo para identificar o si ya hemos identificado el sujeto y lo que decimos son propiedades adicionales de él.

b) *El café es frío. (7)*

Los siete alumnos que cometieron este error estaban de acuerdo en que se usa *ser* porque es un estado duradero y que describe el café. Aquí probablemente han pensado que todas las descripciones sobre objetos obligatoriamente se construyen con *ser*, y olvidado que esto se trata de un estado temporal. En este caso está sobreentendido que el café primero estaba caliente y después se quedó frío.

c) *Soy de vacaciones en Trondheim. (2)*

Aquí ambos alumnos han elegido *ser* porque piensan que se trata de la descripción de un lugar del que procede el sujeto. A semejanza de c) han entremezclado los aspectos de lo permanente

y lo temporal; han confundido entre el significado de origen geográfico con el de estar en un sitio sin proceder necesariamente de él.

d) *José y yo **estamos** hermanos.* (2)

En este caso ambos alumnos justificaron que se trata de algo permanente, pero en esta situación han elegido el verbo incorrecto. No sabemos con seguridad, pero aquí está posible que solamente han entremezclado el uso de los verbos, porque han identificado correctamente el contexto.

e) *Los profesores **están** inteligentes.* (2)

Un alumno dijo que usa *estar* porque cree que da una descripción del sujeto. Esta respuesta es correcta, pero ha elegido el verbo falso. El otro pensó que la oración trata de algo temporal, que los profesores solo son inteligentes por tiempo limitado. Es imposible ser inteligente por tiempo limitado, el adjetivo *inteligente* es algo que caracteriza a las personas y no se puede alterar.

Tarea 3

Veamos los resultados:

		Errores de conjugación	Errores de uso	Otros
Alumnos	1			
	2		1	
	3		1	“Ella <u>vives</u> es grande el casa.” “Renate <u>es</u> 30 años.”
	4			“Ella <u>es</u> once años.”
	5	1		
	6			
	7			
	8			“También <u>está</u> <u>no</u> enamorada.”
	9			
	10			“Mi madre <u>es</u> 42 años.”
	11	1	3	“ <u>Está vivo</u> en Tromsø.”

				“ <u>Me</u> padre es (..)”
12				
13	1			“ <u>Me</u> madre es (..)” “Lisbet <u>es</u> 42 años.”
14				
15				“Mi amiga <u>es</u> 14 años.” “Ella es <u>mucho inteligente</u> .”
16	1	1		
17				
18	1	3		“El novio de Kristina <u>llamo</u> Kristoffer.”
19	9			
20				“Ella <u>tengo</u> 15 años.” “Ella es mi <u>favorita amiga</u> .”
21				
22		1		“Ella es rubia, delgada y <u>mucho</u> <u>atlética</u> .” “ <u>Tienes</u> 14 años.”
23	1	2		“Isac <u>es</u> 14 años.”

En las respuestas se ve que hubo errores que se repitieron muchas veces. Concentrándonos en la conjugación de *ser* y *estar*, he documentado que usan equivocadamente estas formas conjugadas de los verbos:

- 1) ‘*Estar*’ en vez de ‘*está*’: “Mi hermano Elias estar de buen humor.”
- 2) ‘*Estoy*’ en vez de ‘*está*’: “Isac Elliott estoy en Helsinki.”
- 3) ‘*Estás*’ en vez de ‘*está*’: “Mi madre estás contenta.”
- 4) ‘*Estamos*’ en vez de ‘*está*’: Ella estamos de buen humor.”
- 5) ‘*Estáis*’ en vez de ‘*estamos*’: “Nosotras estáis amigas.”
- 6) ‘*Somos*’ en vez de ‘*es*’: “Ella somos simpática.”

De nuevo podemos pensar que los alumnos no controlan bien la concordancia. Se muestra especialmente en este tipo ejercicio, cuando tienen que producir un texto por sí mismos. El

alumno número 19, por ejemplo, tienen muchos errores de este tipo. Todo el tiempo usó las formas de número plural cuando iba a escribir sobre una amiga suya: “*Ida estamos enamorada de Louis Tomlinson. Estamos triste porque él estamos enamorado de Taylor Swift.*” Nótese que el adjetivo sí está bien conjugado, lo cual sugiere de nuevo que es la concordancia de persona lo que complica la estructura para ellos. En total tiene nueve faltas iguales, y por su caso es bastante obvio que tiene problemas graves con la concordancia verbal.

En el aspecto del uso de los verbos *ser* y *estar* se ve que hay una confusión sobre en qué situaciones se usa cada uno de ellos. En la siguiente lista doy el elenco de errores con ejemplos que se relacionan con:

1) Estados temporales (4)

- *Ella es contenta.*
- *Ella es de buen humor.*
- *Isac es enamorado.*
- *Hoy mi hermana es triste.*

2) Cualidades permanentes (6)

- *Me padre **está** alto y delgado.*
- ***Está** amable e inteligente.*
- *Mi padre **está** profesor.*
- *Isac **está** alto, rubio y amable.*
- *Kristina **está** simpática, amable e inteligente.*
- *Kristina **está** atlética y delgada.*
- *Mi amiga **está** viejo.*
- *Kristina **está** viejo.*

Aquí vemos que se usa ‘estar’ en un caso en que el atributo es un sustantivo, aunque se refiera a una propiedad que puede cambiar (‘ser profesor’). El resto de casos son sencillamente propiedades adjetivales, que caracterizan el aspecto o el carácter típico de las personas. También he notado otros errores que aparecían en los textos, presentados en la última categoría de la tabla. En lo que sigue se ve una lista en la que he clasificado:

3) Errores de conjugación de otros verbos (5):

- ‘Vivo’ / ‘Vives’ en vez de ‘vive’:

Está vivo en Tromsø.

Ella vives es grande el casa.

- ‘Tengo’ / ‘tienes’ en vez de ‘tiene’:

Ella tengo 15 años.

Tienes 14 años.

- ‘Llamo’ en vez de ‘se llama’:

El novio de Kristina llamo Kristoffer.

4) Errores de uso de verbos (6):

- ‘Es’ en vez de ‘tiene’ al expresar la edad de una persona:

Renate es 30 años.

Isac es 14 años.

Mi madre es 42 años.

Mi amiga es 14 años.

Lisbet es 42 años.

Ella es once años.

5) Errores sintácticos (2):

- La negación ‘no’ está pospuesta del verbo:

También está no enamorada.

- El adjetivo ‘favorita’ está antepuesto al sustantivo:

Ella es mi favorita amiga.

6) Errores de adverbios (2):

- El adverbio ‘mucho’ en vez que ‘muy’ para expresar grado de una cualidad:

Ella es rubia, delgada y mucho atlética.

Ella es mucho inteligente.

7) Errores en el uso de determinativos (2):

- El pronombre personal 'me' en vez del determinativo posesivo 'mi' al expresar relación con una persona:

Me madre es secretaria.

Me padre es profesor.

Viendo los errores, se observan algunas tendencias que se repiten frecuentemente. Por ejemplo, las faltas que se repiten de forma relevante para nuestro tema concreto son el uso de *ser* para expresar la edad de una persona –algo que es plausiblemente un resultado de los conocimientos previos en noruego e inglés, donde estas estructuras son construidas en otra manera. En ambas lenguas se usa un verbo correspondiente a *ser* para expresar edad. La entremezcla de lenguas puede pasar también en los errores sintácticos: en el noruego y el inglés siempre se anteponen los adjetivos a los sustantivos. Por esta razón es fácil cometer las faltas arriba mencionadas por estudiantes noruegos.

Los errores de adverbios y determinativos son bastante frecuentes en los estudiantes del nivel básico. En ambos casos no es evidente cómo elegir la palabra correcta, especialmente para estudiantes con una menor comprensión de las reglas y las diferencias entre distintas clases gramaticales. Aquí los estudiantes han utilizado el adverbio “mucho” que normalmente se relaciona con un sustantivo o verbo, como en “Me gusta mucho la película.” En este caso los alumnos debían elegir “muy” para graduar el significado de los adjetivos “atlética” e “inteligente”.

En el caso de los determinativos es posible que los estudiantes hayan entremezclado el determinativo posesivo español “mi” con el pronombre personal “me” en inglés, porque ambos tienen la misma pronunciación. Hay también una posibilidad de que los estudiantes sencillamente no tengan suficientes conocimientos del tema como para elegir lo correcto y deban practicar más la distinción entre ‘me’ y ‘mi’.

4.4 Conclusiones del capítulo

Durante el período experimenté algunos problemas, o retos, que no había anticipado. Por ejemplo, calculé mal el tiempo en ciertas actividades; algunas duraron más o menos tiempo del que había reservado. Otra cosa que pasó y fue problemática fue la actividad donde la clase

iba a buscar y explicar el uso de *ser* y *estar* en un texto. Posteriormente llegué a comprender que había sobreestimado a la clase; algunas de las oraciones eran demasiado difíciles para su nivel. También constaté que muchos alumnos perdieron la paciencia y se aburririeron durante dicha tarea, y como resultado necesité terminarla antes de lo que había anticipado. Para evitar estos problemas creo que es necesario conocer a la clase mejor antes de construir ejercicios, para no sobre- o sub-estimarla. En este caso no sabía mucho sobre la clase antes de enseñar.

También es un problema que los alumnos tienen la clase de español después de la pausa del almuerzo, y como anticipé los estudiantes estaban afectados por esto, principalmente en el comienzo de la clase. Por esta razón hubiera querido que la clase tuviera lugar más temprano para tener una oportunidad mejor de mantener la motivación y tranquilidad para trabajar.

Otro aspecto que me interesó es los problemas que aparecían en las distintas tareas: los ejercicios en que los estudiantes debían rellenar los huecos, cuando había una probabilidad del 50 por ciento de elegir lo correcto, resultaron bien. Por otro lado, por ejemplo cuando debían buscar el verbo correcto y conjugarlo, justificar por qué habían elegido este verbo, o escribir un texto por sí mismos, tuvieron problemas. En ejercicios de este tipo noté que muchos alumnos tienen dificultades con la semántica y la concordancia en número y género entre sujeto y tanto verbo como atributo. Pensando en esto me parece que la clase, o sea, la enseñanza, se ha enfocado más en automatizar las reglas en estructuras estandarizadas, y poco en analizar y percatarse de contextos más avanzados. Basándose en los resultados en este estudio, se muestra que los alumnos han seguido un método mecánico y encuentran problemas en ejercicios que exigen más de un elemento en la respuesta.

También observé que algunos alumnos no dominaban la asignatura de un modo general. Buscar la razón puede ser difícil, primero porque yo no estuve en clase por más de dos semanas y por eso no conozco la clase. Sin embargo, uno puede imaginarse que les falta motivación en la asignatura en general, que les parece que el tema bajo estudio es demasiado difícil, que fueron entorpecidos por otros alumnos al hacer las tareas, que estaban cansados o que hubo otras razones emocionales. En esa situación el profesor necesita buscar soluciones para ayudar al alumno y tomar medidas para encontrar la mejor.

5 Conclusiones generales

Para terminar resumiré los resultados uniendo las partes que he discutido en todos los aspectos que se han tocado aquí. Relacionaré los resultados del estudio de campo con la teoría y discutiré si hay hallazgos que no había esperado de antemano. Antes de empezar el estudio tuve en cuenta especialmente tres elementos que me parecía interesante indagar en la clase:

1. Si dominarían conjugar los verbos y elegir la persona correcta de la conjugación.
2. Si podrían distinguir los verbos semánticamente y explicar por qué eligen cada verbo en varios contextos.
3. Averiguar si una mezcla de métodos deductivos e inductivos resulta bien para este tema, al mismo tiempo combinando las teorías de Vygotsky y Piaget en ellos.

A continuación principalmente me concentraré en estos tres discutiendo si mis hipótesis antes del estudio concuerdan con lo que pasó en realidad, sopesaré qué pude hacer diferente y propondré soluciones a los problemas que experimenté. Al final presentaré otros hallazgos que me parecen interesantes.

5.1 La conjugación de los verbos y concordancia entre sujeto y atributo

Antes indiqué que los alumnos podrían tener problemas al conjugar los verbos correctamente, especialmente el verbo *ser* por su irregularidad, y por esta razón es plausible pensar que los alumnos necesariamente memorizan la conjugación. No recogí faltas significativas de conjugación, pero sí faltas de concordancia entre sujeto y atributo. Aunque los alumnos recuerdan la conjugación de memoria, no podemos dar por hecho que sepan automáticamente qué forma corresponde a cada persona.

Como hemos visto en el capítulo cuatro, encontramos varios casos que nos revelan esto perfectamente. Los ejemplos de abajo son del tercer día, tarea 1:

- *El bebé estoy en Fredrikstad.*
- *Enrique y yo son simpáticas.*
- *Tú y Pablo estamos cansados.*
- *Mis amigas sois más altos que Juan.*

Creo que la razón principal de esas faltas es que los alumnos no están acostumbrados a tener en cuenta que los verbos se conjugan en número y persona, que es un aspecto que no existe en su propia lengua. Como hemos visto, este es un problema al que darán lugar todos los verbos, y no solo estos dos. Doy unos ejemplos del tercer día, tarea 3:

- *Está vivo en Tromsø.*
- *Ella tengo 15 años.*
- *El novio de Kristina llamo Kristoffer.*

Después de estudiar los resultados, me sorprendió que hubiera tantas faltas de concordancia, especialmente en casos en los que solamente debían conjugar el verbo correctamente. Por ejemplo, en el primer día, tarea 3, vemos esto:

- *Los alumnos es inteligentes.*
- *Tú y Pablo están enfadados. ¿Por qué?*
- *Nosotros estáis de vacaciones en España.*

Como he mencionado anteriormente, parece que no saben la diferencia entre los pronombres personales en número plural o que simplemente no tienen la competencia de identificar el sujeto. Se observa que todos los errores arriba mencionados aparecen en oraciones que contienen sujetos de número plural. Es posible que no hubieran utilizado mucho las formas de número plural en clase, y por eso haya cierta confusión sobre cuándo deben elegir cada uno de ellos. Para evitar faltas como estas, es necesario implantar mejores técnicas de estudio para concienciar a los alumnos de que deben pensar en otra manera distinta de aquella a la que ya están acostumbrados en su propia lengua. También es posible que muchos profesores ignoren estas faltas porque las consideran lapsus, y aplazan su explicación por falta de tiempo y porque hay demasiado contenido didáctico en el plan docente anual.

5.2 La distinción semántica entre *ser* y *estar*

De antemano preví que el problema mayor iba a ser cómo distinguir los usos de dichos verbos. Generalmente los estudiantes noruegos aprenden a entender la regla que trata de distinguir cualidades permanentes y transitorias, pero, como hemos visto en los resultados presentados en el capítulo cuatro, pueden interpretar la regla en varias maneras. En el tercer día, tarea 2, los

alumnos eligieron el verbo que pensaban era el correcto, y después justificaron por qué habían elegido esto:

- *El novio de Manuela está noruego.*
- *El café es frío.*
- *Soy de vacaciones en Trondheim.*
- *José y yo estamos hermanos.*
- *Los profesores están inteligentes.*

Resumido brevemente, vemos una tendencia que muestra la confusión al determinar cuáles son cualidades transitorias o permanentes, además de que mezclan la distinción entre el origen geográfico y el de estar en un sitio por tiempo limitado. También los estudiantes pensaban que tanto *ser* como *estar* se usan para dar una descripción de una persona u objeto, sin notar el contexto. Igual que en esta tarea, vemos la misma tendencia en la tarea 4 del tercer día:

- *Ella es contenta.*
- *Hoy mi hermana es triste.*
- *Isac está alto, rubio y amable.*
- *Kristina está atlética y delgada.*

En todas las tareas preparé oraciones que consistían de adjetivos simples para mostrarles a los estudiantes el contraste en una manera muy concreta y clara. Adjetivos como *enfermo*, *contento*, *alto* e *inteligente* son más o menos concretos para determinar cualidades transitorias o permanentes, principalmente elegidas porque he supuesto que tendrían más problemas en esta parte. Junto con la regla que preparamos en clase, esperaba que esta explicación funcionara mejor como medio de ayuda de lo que lo hizo en realidad. Parece que, para algunos estudiantes, todavía es un tema confuso, sobre todo porque no están acostumbrados a pensar en esta manera en su propia lengua. También es posible que estos alumnos creen que es muy difícil entender el contraste entre estos verbos, o que solamente entremezclen los usos. Para evitar esta confusión e interesar a los estudiantes, puedo crear ejercicios que los involucren en mayor medida para asegurar que la enseñanza resulte poco teórica. También es posible que yo pudiera explicar las reglas mejor y pasar más tiempo con los estudiantes que tenían dificultades con el tema.

Además preví que habría dificultades para entender la estructura de las expresiones impersonales o generales. Tenemos especialmente cuatro oraciones en las que aparecen expresiones impersonales que resultaron difíciles a los alumnos. Veamos unos ejemplos del primer día, tarea 4, en el que equivocadamente utilizaron *estar* en las expresiones impersonales o generales:

- *El ratón piensa que está divertido porque el elefante está asustado (..)*
- *El chico es/está tímido y piensa que está difícil hablar con ella.*

Otro caso en el que aparecen problemas lo vemos en la tarea 1 del segundo día, en la que debían explicar el uso de *ser* y *estar* en el texto:

- *Lo que es bastante raro porque, en España, no es como en las películas de la tele.*
- *Y lo que es peor, se enamora constantemente.*

De antemano esperaba que los estudiantes iban a concentrarse en la regla mencionada antes, enfocándose en indagar si la oración trata de algo permanente o transitorio. Esto se ve particularmente en los ejemplos de más arriba. En este caso es plausible que ‘divertido’ y ‘difícil’ se combinen con *estar* porque, según la regla que conocen, indican un evento que empieza y termina y por eso se considera transitorio. Por otro lado, en los últimos ejemplos todos tenían problemas para explicar el uso de *ser*. Estas oraciones describen algo general, la existencia de algo, y sus sujetos son pronombres relativos con interpretación neutra. Por esta razón son más difíciles de explicar con las reglas semánticas normales.

En este nivel no es esperable que los estudiantes puedan explicar esto por completo, sino que entienden que estas estructuras determinan algo general o impersonal. Reconsiderando si incluir estas expresiones, podría explicarlas mejor antes de empezar las tareas. Además creo que es necesario tener más conocimientos previos para comprender esto, y también es mejor enfocarse en este subcaso cuando se esté en un nivel más alto, o quizá sea más conveniente explicarlo a estudiantes mayores.

5.3 La mezcla de métodos deductivos e inductivos y teorías de enseñanza

En la pedagogía se han propuesto varias teorías para definir los que son factores importantes en el aprendizaje de nuevas materias y temas. En este estudio me he enfocado especialmente en dos métodos de enseñanza, los métodos deductivos e inductivos. Quería combinar los dos sin preferir uno a otro, estudiando si la mezcla de ambos resultaba bien. Estos métodos no especifican cómo se va a trabajar, si individualmente, en parejas o en grupos. Sin embargo, esto se discute en las teorías de enseñanza de Piaget y Vygotsky, concentrándose en cómo el entorno influye en el aprendizaje. Por esta razón, los métodos y las teorías se complementan mutuamente.

En el estudio de campo incluí tareas de ambos métodos cada día. También las ajusté para poder trabajar tanto individualmente como en parejas. Los métodos inductivos, como la tarea 2 del primer día y la tarea 1 del segundo día, se concentran en discutir y justificar las respuestas en parejas, mientras que los otros, por ejemplo en forma de rellenar los huecos, son tareas más cerradas que normalmente los estudiantes solucionaron individualmente.

Después de finalizar mi estudio de campo, los alumnos respondieron un cuestionario sobre los métodos que hemos practicado en clase durante este período. Los estudiantes iban a dar un voto a favor de aquellos métodos que les gustaron más. A continuación vemos las alternativas que ofrecía en ese análisis, y entre paréntesis vemos cuántos votos obtuvo cada una:

¿De qué actividades/métodos opinas que has aprendido más? Puedes incluir más opciones.

- 1. Comparar oraciones para buscar si hay algunas tendencias que se repiten y finalmente formular una regla en común. (12 votos)*
- 2. Rellenar los huecos. (16 votos)*
- 3. Leer un texto, buscar todos los verbos, y discutir sus usos junto con otros estudiantes. (9 votos)*
- 4. Corregir y discutir los ejercicios en clase. (11 votos)*

5. *Ver los ejercicios después de que han sido corregidos por la profesora y aclarar las faltas frecuentes en común. (16 votos)*

Vemos que la alternativa número dos y la cinco ganaron más votos. Estos son métodos ambos deductivos, en forma del método clásico PPP, en el que los estudiantes practican la regla que han aprendido. Estos métodos han dominado la enseñanza de la gramática durante años, y probablemente son la práctica más común en esta escuela. Probablemente los alumnos se han acostumbrado a trabajar en esta manera; practican la regla y después producen, a menudo, un texto, para mostrar sus conocimientos. Los ejercicios son corregidos por el profesor y los estudiantes pueden ver sus errores. En este caso también puede incluirse la alternativa número cuatro, claramente deductiva. Creo que los estudiantes prefieren este método porque quieren absorber los conocimientos del profesor, dado que lo consideran el “experto” sobre el tema y por eso confían más en él que en otros estudiantes al medir sus conocimientos. Los alumnos están interesados en obtener buenas notas para poder estudiar en cualquiera escuela que quieran en el futuro.

Relacionado con esto, es muy probable que los alumnos de esta clase prefieran estos métodos porque consideran que son más efectivos para su desarrollo educacional. Todos los alumnos aprenden en distintas maneras, y estos métodos pueden ser más convenientes para ellos. Otra posibilidad es que los alumnos simplemente hayan elegido dichos métodos porque son bastante concretos y muchas veces tienen un 50 por ciento de probabilidad a la hora de elegir la respuesta correcta. Además es posible que sientan seguridad cuando saben que el profesor va a comentar y orientarlos para evitar que cometan las mismas faltas repetidamente.

Al ver las dos alternativas restantes, ambos métodos inductivos, vemos que la primera ganó más votos que la tercera. Como hemos visto en los resultados, en el ejercicio sobre el texto en el que iban a buscar los verbos y explicar su uso, la clase perdió la concentración. Esta tarea no resultó como había planeado, y las respuestas del cuestionario pueden reflejar la experiencia que tuvieron los estudiantes de esta clase con ella. Sin embargo, las respuestas muestran que a muchos alumnos les gustaron estos métodos. En la primera, al comparar las oraciones y después construir una regla en común, constaté que resulta conveniente para la mayor parte de la clase. En esta tarea los estudiantes debían pensar en una manera distinta a las arriba mencionadas, tenían que pensar más analíticamente y justificar su respuesta basada

en sus observaciones. Creo que los alumnos sacaron provecho de discutir en parejas de esta manera, porque es un método más práctico y puede contribuir a que recuerden fácilmente el contenido didáctico.

En la tercera alternativa la idea es la misma: pensar en una manera más analítica, discutir en parejas y justificar su respuesta. Como he dicho antes, es necesario utilizar ejemplos de fácil comprensión para tener éxito en los métodos inductivos. En este caso vemos que solamente nueve estudiantes prefirieron este método; no obstante resultó bien para ellos, a la luz de los resultados. Más adelante, si utilizo una tarea semejante a esta, tengo que tener en cuenta los retos que encontré en mi práctica durante el estudio de campo.

Además es plausible pensar que a los alumnos les gusta trabajar en varias maneras, tanto individualmente como en parejas y con métodos cerrados o abiertos. El factor que todas las alternativas tienen en común es que el profesor siempre está presente, como ayudante mediador o como una persona que confirma o desmiente las respuestas que tiene la clase. Me parece que los estudiantes, como dice Vygotsky, prefieren tener acceso a una persona que pueda guiarlos mientras estudian un tema. Para él la comunicación es crucial al desarrollarse. A semejanza de Vygotsky, Piaget opinaba que es importante que el profesor ajuste las actividades para que los estudiantes puedan expandir sus conocimientos, y por eso es crucial que el contenido didáctico sea asequible para los estudiantes. Creo que esto funcionó bien en mi práctica, pues planifiqué todos ejercicios para asegurarme de que la clase comprendía el contenido y la lengua. Sin embargo, yo podría utilizar una selección más variada de adjetivos para aumentar el grado de dificultad y darles comprensión de más contextos de aquellos que ya hayan utilizado.

6 Referencias

Libros consultados

- Bjørke, C., Dypedahl, M., Myklevold, G.A. (2014): *Fremmedspråksdidaktikk*, Oslo, Cappelen Damm akademisk
- Fábregas, A. (2013): *La morfología. El análisis de la palabra compleja*, Madrid, Editorial síntesis
- Falk, J., Sjölin, K., Lerate, L. (2008): *Moderne spansk grammatikk*, Oslo, Kunnskapsforlaget
- Fält, G. (2000): *Spansk grammatik för universitet och högskolor*, Lund, Studentlitteratur
- Imsen, G. (2005): *Elevenes verden – innføring i pedagogisk psykologi*, 4. utg., Oslo, Universitetsforlaget
- Miguel, L. & N. Sans. (2007): *Rápido rápido*, Barcelona, Difusión
- Saskjelsvik, K.S, Pitloun, P. (2007): *Gyldendals spanske lommegrammatikk*, Oslo, Gyldendal undervisning
- Swanberg, R., Wille, H.P. (2009): *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*, 1. utg., Oslo, Gyldendal akademisk
- Tornberg, U. (2012): *Språkdidaktikk*, 2. oppl. Bergen, Fagbokforlaget

Artículos

- Bertagnoli, P.F. (2010): *El verbo ser y estar en la enseñanza de español para extranjeros*, Universidad del Salvador, Instituto Superior Dante Alighieri
- Camacho, J. (2012): *“Ser” and “Estar”: Individual/Stage level predicates or aspect?*, Rutgers University
- Cotillas, Y.C., Ruano, M.A. (1991): *Usos de ser y estar. Revisión de la gramática y constatación de la realidad lingüística*
- Leonetti, M. (1994): *Ser y estar: estado de la cuestión*, Universidad de Alcalá de Henares

Recursos electrónicos

- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.*
Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Regjeringen, utdanning (2009): *Fremmedspråk og språklig fordypning.*
Disponible en:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/fremmedsprak-og-spraklig-fordypning/id426352/>
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Generell del av læreplanen.*
Disponible en: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Grunnleggende ferdigheter.*
Disponible en: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplan i fremmedspråk. Grunnleggende ferdigheter.*
Disponible en: http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplan i fremmedspråk. Hovedområder.*
Disponible en: <http://www.udir.no/kl06/fsp1-01/Hele/Hovedomraader/>
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplan i fremmedspråk. Kompetansemål – fremmedspråk nivå 1.*
Disponible en: <http://www.udir.no/kl06/fsp1-01/Hele/Kompetansemaal/fremmedsprak-niva-i/>

