

Institutt for språk og kultur

La enseñanza del pretérito perfecto y del pretérito indefinido en la escuela noruega: desafíos y métodos

—
Karoline Kristjansson

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

Índice

1. Introducción.....	p. 4
2. Estado de la cuestión: gramática.....	p. 6
2.1 El pretérito perfecto compuesto.....	p. 6
2.1.1 Morfología.....	p. 6
2.1.2 Los participios irregulares.....	p. 8
2.1.3 Usos semánticos del perfecto.....	p. 10
2.1.4 Los usos diferentes en España y América latina.....	p. 14
2.1.5 Comparación con el noruego.....	p. 14
2.2 Pretérito perfecto simple.....	p. 17
2.2.1 Morfología.....	p. 17
2.2.2 Verbos irregulares.....	p. 19
2.2.3 Usos semánticos.....	p. 21
2.2.4 Comparación con el noruego.....	p. 23
3. Los aspectos pedagógicos relevantes para esta tesis: estado de la cuestión.....	p. 26
3.1 Teorías del aprendizaje.....	p. 26
3.1.2 Vygotsky y su teoría sociocultural de la enseñanza.....	p. 26
3.1.3 Algunos rasgos de la teoría de Piaget.....	p. 27
3.2 El marco legislativo: el Kunnskapsløftet.....	p. 28
3.3 Competencias básicas en lengua extranjera.....	p. 32
3.4.1 Estrategias de enseñanza: métodos inductivos y deductivos.....	p. 33
3.4.2 Aprendizaje colaborativo: responsabilidad individual y cooperación.....	p. 34
3.4.3 El método del ‘PPP’ – una aproximación clásica de la enseñanza de la gramática.....	p. 37
3.5 Los estilos del aprendizaje y el modelo de Dunn & Dunn (1967).....	p. 38
4. La enseñanza de perfecto e indefinido en la práctica: estudio y análisis.....	p. 42
4.1 Descripción del grupo de estudiantes.....	p. 42
4.2 Plan docente que había previsto.....	p. 43
4.2.1 Calendario.....	p. 43

4.2.2 Las actividades.....	p. 44
4.2.3 El método del rompecabezas + un test escrito.....	p. 45
4.2.3.1 El método y su preparación.....	p. 45
4.2.3.2 Los textos que reciben los estudiantes.....	p. 46
4.2.3.3 El test.....	p. 51
4.2.4 Enseñanza en la pizarra.....	p. 53
4.2.5 Prueba escrita en explicación de los tiempos verbales en cuestión + ‘rellenar huecos’.....	p. 55
4.3 Evaluación de las tres sesiones.....	p. 58
4.3.1 Desarrollo y resultados de los rompecabezas.....	p. 58
4.3.2 Desarrollo y resultados de la sesión con enseñanza en la pizarra.....	p. 61
4.3.3 Resultados.....	p. 64
4.3.4 Desarrollo y resultados de la sesión con la prueba final.....	p. 66
4.3.5 Resumen de la prueba final.....	p. 74
4.3.6 Valoración de toda la secuencia didáctica: clases de errores.....	p. 75
4.3.6.1 Concordancia.....	p. 76
4.3.6.2 Problemas de uso entre los tiempos.....	p. 77
5. Conclusiones.....	p. 80
5.1 Reflexiones sobre la pedagogía.....	p. 80
5.2 Métodos inductivos y deductivos.....	p. 82
5.3 Aprendizaje colaborativo.....	p. 84
5.4 Estrategias de aprendizaje.....	p. 84
5.5 Cierre.....	p. 85
6. Bibliografía consultada.....	p. 86

1. Introducción

Este trabajo trata de un tema gramatical, el contraste entre dos tiempos de pasado, el pretérito perfecto y el pretérito indefinido, en la situación de enseñanza del español como lengua extranjera en la escuela noruega dentro del nivel dos, donde algunos de los estudiantes tenían algunos conocimientos previos sobre los temas, y algunos no.

Investigaré entre otras cosas algunos métodos inductivos y deductivos que se pueden utilizar en la enseñanza, investigando su realización y resultados comparados. Comparo así un método inductivo con un método deductivo para poder investigar varios de sus aspectos diferentes, entre ellos si el resultado puede ser igual o mejor utilizando un método inductivo al introducir un tema gramatical nuevo.

Otro elemento que tiene importancia en este trabajo es una cuestión relevante dentro de la teoría didáctica de Vygotsky, sobre el papel del ayudante mediador. Me parece interesante observar si es necesario que este ayudante mediador tenga un nivel más fuerte que el receptor de la ayuda, y si es así, cómo de más fuerte. ¿Pueden otros estudiantes realmente actuar de ayudantes mediadores, o debe ser siempre el profesor?

Al mismo tiempo que desarrollo estas reflexiones didácticas, discutiré también sobre los temas gramaticales investigando los tipos de errores que aparecen, y si uno de los dos tiempos puede ser más difícil de aprender que el otro; en tal caso, discutiré por qué.

Como la gramática es la base o fundamento de la lengua, es necesario que exista una parte dedicada a ello en el español como asignatura, pero por mucho tiempo estos aspectos han tenido fama de ser duros y de asociarse con una metodología de enseñanza anticuada. Quería, pues, investigar también si es posible cambiar la enseñanza, pero mantener o mejorar los resultados que un método clásico produce utilizando un método nuevo que se separa considerablemente de lo que existe y viene siendo utilizado tradicionalmente en la enseñanza de la lengua extranjera.

En lo que sigue hablaré sobre la estructura de este trabajo. Después de esta introducción presentaré el estado de la cuestión sobre los dos tiempos gramaticales que he elegido, el pretérito perfecto y el pretérito indefinido. En esta parte intentaré explicar las dos formas, y compararlas al noruego, además de destacar algunos verbos irregulares que puedan ser un poco más difíciles de aprender para los estudiantes.

El siguiente capítulo es el estado de la cuestión sobre la pedagogía. En esta parte se ven algunos aspectos de la teoría de Piaget y de la teoría de Vygotsky. Hablaré también sobre los métodos inductivos vs. los métodos deductivos, además de las estrategias de aprendizaje y del aprendizaje colaborativo.

Después de este punto hablaré sobre el trabajo experimental que he realizado en tres sesiones en la escuela. Empezaré con una parte sobre los estudiantes y su nivel. Después se discute el plan docente que había previsto, donde también se encuentra la idea o fundamento que estructura las tres sesiones. Seguirá a esto el plan de las tres sesiones y después la evaluación y los resultados. Al final de esta parte se ve la valoración de toda la secuencia didáctica y discutiré los resultados y problemas que han surgido.

En la última parte se ven las conclusiones, donde intentaré discutir y dar algunas propuestas concretas para los problemas surgidos, y enlazaré didáctica con gramática para tratar de aportar a cuál es la mejor forma de enseñar estos temas en este nivel.

2. Estado de la cuestión: gramática

En este capítulo se va a hablar sobre los aspectos más relevantes de las dos formas verbales que he elegido para este trabajo: el pretérito perfecto compuesto y el pretérito perfecto simple, o en otras palabras: el perfecto y el indefinido. Con cada forma se van a describir los casos que se consideran potencialmente más problemáticos en relación con el trabajo didáctico, es decir, las complicaciones que pueden tener más efecto para complicar el aprendizaje de los alumnos.

2.1 El pretérito perfecto compuesto

El pretérito perfecto compuesto es una forma que expresa la anterioridad de una situación concreta que tiene una conexión con el momento del habla en el que se emite la oración, es decir, con el presente de la enunciación.¹

2.1.1. Morfología

Morfológicamente la forma del perfecto es compleja y consiste en dos verbos: un verbo auxiliar y un verbo principal. El auxiliar es siempre el verbo *haber*, que funciona como un marcador aspectual para el verbo principal, y que se conjuga en las distintas personas y números para dar seis formas distintas. En el perfecto simple, este verbo auxiliar se conjuga en presente. El verbo principal es un participio pasado y nunca cambia, es decir, con el perfecto el participio nunca se flexiona en género y número, al contrario, por ejemplo, de sus usos en la pasiva (*Juana fue detenida*). Sigue un ejemplo con un verbo de la primera conjugación: *Hablar*.

¹ RAE & ASALE. 2010. Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española. Madrid, Espasa p.438

(1)	
(yo)	<u>He</u> hablado
(tú)	<u>Has</u> hablado
(él, ella, usted)	<u>Ha</u> hablado
(nosotros)	<u>Hemos</u> hablado
(vosotros)	<u>Habéis</u> hablado
(ellos, ellas, ustedes)	<u>Han</u> hablado

El verbo auxiliar (*haber*) es un verbo irregular en español, algo que voy a describir rápidamente debido a que es algo que puede tener importancia en la didáctica. Este verbo no tiene las mismas reglas de conjugación que los verbos normales que terminan en *-er*. Aunque es un verbo irregular, las seis formas en que se conjuga no cambian dependiendo de si el verbo principal sea regular o irregular. Sigue un ejemplo con un verbo regular (*beber*) y el irregular (*haber*).

(2.) Conjugación regular

(yo)	bebo
(tú)	bebes
(él, ella, usted)	bebe
(nosotros)	bebemos
(vosotros)	bebéis
(ustedes)	beben

3. Conjugación irregular

(yo)	he
(tú)	has
(él, ella, usted)	ha
(nosotros)	hemos
(vosotros)	habéis
(ustedes)	han

Entre las diferencias, obsérvese que la primera persona singular toma *-e*, no *-o*. Frente a un verbo regular de la segunda conjugación, la segunda persona singular toma *-as*, no *-es*. También se emplea la *-a* en la tercera singular, mientras que la segunda y primera personas

plurales correctamente mantienen –emos y –éis como terminaciones, al igual que un verbo regular. Pero en la tercera plural, se emplea –an, no -en. Para complicar más las cosas, la raíz hab- solo se identifica en la segunda persona plural, que es la única que puede considerarse ‘regular’, por tanto. El resto de formas la evitan, y solo conservan la h- inicial, que no se pronuncia.

Cuando formamos un participio de un verbo regular necesitamos saber qué conjugación tiene el verbo. Las conjugaciones se identifican mediante la vocal que precede a la marca del infinitivo: en la primera, *-ar*; en la segunda *-er*, y en la tercera *-ir*. Una vez identificada la conjugación, formamos el participio con la raíz del verbo y la terminación *-ado*, o *-ido*. Como se ha dicho, esta terminación es invariable en los perfectos, es decir, nunca se concuerda en género o número con el sujeto. Los verbos de primera conjugación usan la primera terminación, como sigue: raíz + ado = participio; por su parte, los de segunda y tercera conjugación usan la otra terminación, como sigue: raíz + ido = participio.

(3) Hablar: habl (raíz) + ado (terminación) = hablado

(4) Comer: com (raíz) + ido (terminación) = comido

(5) Vivir: viv (raíz) + ido (terminación) = vivido

2.1.2. Los participios irregulares

Algunos de los participios tienen una forma irregular en la conjugación, es decir que presentan mecanismos de formación diferentes a los que hemos visto en los ejemplos 3,4 y 5. Se da a continuación una lista de los participios irregulares que he elegido como más relevantes para este propósito, la educación de estudiantes noruegos. Por este razón la lista contiene los verbos que los estudiantes van a utilizar más frecuentemente.

Verbos	Participios
Abrir	Abierto
Cubrir	Cubierto

Decir	Dicho
Escribir	Escrito
Freír	Frito
Hacer	Hecho
Ir	Ido
Morir	Muerto
Poner	Puesto
Romper	Roto
Ver	Visto
Volver	Vuelto

2

Podemos decir que esta lista es una base de palabras con las que pueden los estudiantes formar otros verbos a partir de ellos. Uniéndose estos verbos con por ejemplo un prefijo (ej. *des-*, *pos-*, *pre-*) obtenemos verbos nuevos con otro significado, pero con la misma terminación irregular. Explicare las otras razones que han motivado mi selección de la lista en el capítulo 4. Doy ahora algunos ejemplos de la prefijación.

<u>Infinitivo</u>	<u>Participio</u>
<u>desc</u> ubrir	descubierto
<u>pre</u> decir	predicho
<u>de</u> volver	devuelto
<u>re</u> volver	revuelto
<u>pos</u> poner	pospuesto

² Soriano Sakjelsvik y Pitloun, 2007, *Gyldendals Spanske lommegrammatikk*. P. 78.

proponer **propuesto**

prescribir **prescrito**

3

2.1.3. Usos semánticos del perfecto

En esta sección voy a presentar los contrastes y datos más relevantes sobre el uso del perfecto dentro de distintos contextos sintácticos:

a) Combinación con expresiones temporales

Como he mencionado antes, se usa el perfecto en la variedad que suelen reflejar los libros de texto cuando este refiere a una acción terminada que tiene un conexión con el momento del habla, o que incluye este momento. Por esta razón se usan a menudo expresiones temporales que reflejan esta inclusión temporal para construir oraciones con perfecto. Ya que este trabajo va a tener un aspecto didáctico, voy a concentrarme en las expresiones temporales más usadas habitualmente en la enseñanza a estudiantes noruegos. Sigue a continuación una lista con las expresiones más habituales y ejemplos de su uso en oraciones reales, junto con una equivalencia noruega que muestra que en estos casos el perfecto noruego sí corresponde con el perfecto español.

Hoy - Hoy no hemos salido de la casa.

I dag har vi ikke gått ut fra huset.

Esta mañana - ¿Qué has hecho esta mañana?

Hva har du gjort denne morgenen?(i morges)

Esta tarde - Hemos comido esta tarde.

Denne ettermiddagen har vi spist. (i ettermiddag)

³ <http://tip.dis.ulpgc.es/es/conjugacion-de-verbos/participios-irregulares?start=7> (09.11.15)

Este mes	- ¿Has visto muchas películas este mes? <i>Har du sett mange filmer denne måneden?</i>
Esta semana	- He tenido muchas tareas esta semana. <i>Jeg har hatt mange oppgaver denne uken.</i>
Estos días	- ¿Han hablado estos días? <i>Har de snakket sammen disse dagene.</i>
Este año	- Este año ha pasado bien. <i>Dette året har vært bra.</i>
Este fin de semana	- ¿Has estado en casa este fin de semana? <i>Har du vært hjemme denne helgen? (i helgen)</i>
Estas vacaciones	- No han viajado estas vacaciones. <i>Denne ferien har de ikke reist.</i>
Ahora (mismo)	Ahora ha llegado Juan. <i>Nå har Juan kommet.</i>

b) El perfecto continuo

Otra manera usar el perfecto es cuando se expresa una acción comenzada en el pasado, que ha estado activa ininterrumpidamente por un tiempo y todavía sucede, es decir, se extiende hasta el momento presente. A continuación se muestra un ejemplo:

(6) María ha estudiado chino desde 2005.

La oración significa que María comenzó a estudiar chino en el pasado, ha seguido haciéndolo y la actividad continúa en el momento en que el hablante emite esta oración. ⁴

c) La repetición de los eventos en perfecto

En otros casos, se puede utilizar el tiempo perfecto para hablar sobre una acción que sucede en el pasado, y que por su naturaleza el hablante considera que puede suceder otra vez.

(7) Esto se ha caído.

Si comparamos este ejemplo con (8), en indefinido, vemos que para los hablantes de la variedad peninsular consultados, (8) sugiere que el hablante está pensando en una acción única que no admite repeticiones, es decir, considera que lo que sucedió con el objeto fue un caso que en principio no es probable o posible que se repita. En (7), en cambio, el perfecto permite (aunque no fuerza) que el hablante sugiera que el mismo objeto puede volver a caerse, ya que en el caso del perfecto no se está hablando obligatoriamente de una sola acción específica.

(8) Esto se cayó.

d) En la misma variedad peninsular que suele reflejarse en los libros de texto, puede utilizarse el perfecto en frases negativas en las que se propone que la acción puede suceder aún en el futuro.⁵ Dicho en otra forma, con un perfecto y la negación puede estar hablándose de algo que no ha sucedido todavía, pero cuya ocurrencia aún se considera posible. Un ejemplo se muestra a continuación:

⁴ Soriano Sakjelsvik y Pitloun, 2007. *Gyldendals Spanske lommegrammatikk*. Oslo. P. 80

⁵ Soriano Sakjelsvik y Pitloun, 2007. *Gyldendals Spanske lommegrammatikk*. Oslo. P. 80

(9) Juan no ha llamado.

Vemos que la oración es negativa, y se refiere a algo que no ha sucedido. Pero con el contexto de la oración se comprende que es algo que puede suceder en el futuro, y en este caso quizás es algo que el hablante considere probable o al menos posible.

e) Entre el pasado y el futuro: el perfecto de experiencia

Para hablar sobre una acción que sucede al menos una vez entre el pasado y el futuro, se puede utilizar el perfecto. En estas oraciones se usa con frecuencia expresiones como “alguna vez”. En estas oraciones el tiempo de la acción no es lo más importante, sino que lo que se considera más relevante en la comunicación es si la acción ha sucedido, o no, para el sujeto. Dos ejemplos de este uso se muestran a continuación:

(10) ¿Has visto una película de Pedro Almodóvar?

(11) Hemos estado en Islandia.

En el ejemplo (10) la pregunta es si el receptor de la pregunta ha visto una película, o no. Podemos decir que *alguna vez* está sobreentendido en la oración. Vemos casi lo mismo en el ejemplo (11). La pregunta no es cuándo los hablantes estuvieron en Islandia, sino que es que han estado allí, alguna vez, y tienen esa experiencia.

¿Pretérito o perfecto?: variación geográfica

En partes de España y la mayor parte de América latina, el uso del perfecto es diferente al que ilustran muchos libros de texto. Junto a los usos de experiencia y continuo, que son comunes a todas las variedades del español, en los contextos donde se habla de hechos recientes sucedidos dentro del mismo periodo de tiempo en que se habla se usa pretérito indefinido en lugar del perfecto en las variedades americanas, casi sin excepciones, y algunas peninsulares, como la gallega. Siguen unos ejemplos tomados de Soriano Salkjelsvik y Pitloun, p.79-80:

(12) ¿Qué te **ha pasado**? -> ¿Qué te **pasó**?

He perdido mis llaves -> **Perdí** mis llaves.

Este año **ha llovido** mucho -> este año **llovió** mucho.

Estos oraciones tienen el mismo significado, cada una en su variedad, y los dos versiones de cada oración son usadas dependiendo de en qué área hispanohablante viva cada hablante,. Esta variación afecta a las expresiones temporales que se mencionaron en el apartado (a).⁶

2.1.4 Los usos diferentes en España y América latina

En gran parte de España se usa el perfecto como se describe en el párrafo a) Combinación con expresiones temporales, y el e) el perfecto de experiencia. En la variación de América Latina se usa esta forma como en todos los párrafos, aparte del punto e).⁷

2.1.5. Comparación con el noruego

En esta parte intentare explicar el uso del perfecto en noruego, para poder comparar el uso en los dos idiomas.

En noruego el perfecto está usado cuando se habla de una acción colminada antes el momento del habla, o antes de un punto distinto del futuro. Cuando una acción está colminada, por lo general está también terminada.⁸ Algunos ejemplos:

(13) Hun har reparert vaskemaskinen.

Ella ha reparado el lavador.

⁶ Soriano Sakjelsvik y Pitloun, 2007. *Gyldendals Spanske lommegrammatikk*. Oslo. P. 81

⁷ Soriano Sakjelsvik y Pitloun, 2007. *Gyldendals Spanske lommegrammatikk*. Oslo. P. 81

⁸ Lie 2011, *Norsk morfologi*. Oslo. P.102

(14) Jeg har nesten spist opp brødet.

Casi he comido el pan.

Algunos verbos, en que la acción no tiene ningún límite temporal natural, porque es atética, se considera que la acción resulta consumada tan pronto como se comienza, como en el siguiente ejemplo:

(15) Du har hørt på radio i hele kveld.

Has escuchado a la radio toda la noche.

(16) Jeg har bodd i Finnmark.

He vivido en Finnmark.

En el ejemplo (15) la acción puede ser terminada pero no necesariamente, mientras que en el ejemplo (16) la acción está terminada en su interpretación natural.

Cuando usamos el perfecto en noruego, vemos la acción culminada desde una perspectiva presente o del futuro. Como en español, usamos el tiempo para hacer una conexión entre el pasado y el presente, es decir que la acción tiene un efecto en el presente o el futuro. Doy un ejemplo para demostrar este uso (perspectiva del futuro):

(17) Cuando haya completado los exámenes, voy a celebrar.

Når jeg har fullført eksamen, skal jeg feire.

Como el perfecto tiene una perspectiva presente, usamos muchas veces con él adverbios de presente o de futuro, pero casi nunca con adverbios orientados al pasado porque estos no

crean una relación con el presente. Los llamados “fortidsadverbialer” los usamos en el noruego con oraciones de pretérito.⁹ Un ejemplo con un adverbio de presente sigue:

(18) He comido pan **esta mañana**.

*Jeg har spist brød **denne morgenen/i morges**.*

Puedo comentar que es posible usar adverbios del pasado, pero solo si la acción está muy cerca del presente. Sigue un ejemplo inspirado por Svein Lie:

(19) Pedro ha llegado recientemente.

Pedro er nettopp kommet.

Basándose en la información sobre el perfecto en noruego, se ve que el uso en español es muy similar, en cuanto al significado. Sintácticamente hay al menos una diferencia que es necesario discutir. En español casi nunca se puede separar el verbo auxiliar y el participio, que diferencia a el noruego, donde es posible. Esto lo vemos en ejemplo (14) dónde un sintagma nominal en función de sujeto está separando a los dos. No tiene importancia en cuanto al significado, pero es importante que los estudiantes sean conscientes de esto cuando escriban español.

Otro ejemplo de una desigualdad entre los idiomas, es que en noruego hay otro verbo auxiliar distinto de *haber*. Se puede usar el verbo *å være*, que traducido al español significa *estar*.¹⁰ Este diferencia también se ve en ejemplo (19), donde la traducción al noruego resulta en la cambia del verbo auxiliar en noruego. Voy a dar un ejemplo de esto.

⁹ Lie 2011, *Norsk morfologi*. Oslo. P. 103

¹⁰ Tengberg, 2006. *Ta tyren ved hornene*, København. P.147

(17) **Er** hunden din **død**?

¿Ha muerto tú perro?

Para terminar este parte es necesario comentar que en algunos casos, el pretérito en noruego va a traducirse en perfecto en español. Terminare con estos ejemplos¹¹:

(18) ¿Qué han dicho?

Hva sa de?

(19) ¿A qué hora se ha despertado?

Når våknet han?

2.2 Pretérito perfecto simple

El pretérito perfecto simple, o pretérito indefinido, que también es un nombre usado habitualmente en las gramáticas y estudios sobre este tiempo, es una forma que expresa una situación o acción acabada o completa que es anterior al momento en que se habla y no se presenta como un hábito repetido o costumbre.

2.2.1 Morfología

El pretérito perfecto simple se conjuga en personas y números, con cierto grado de variación e irregularidad que complica su aprendizaje a los estudiantes. Para hacer esta forma con los verbos regulares, añadimos las siguientes terminaciones a la raíz del verbo.

¹¹ Tengberg, 2006. *Ta tyren ved hornene*, København. P.147

	<u>Hablar</u>	<u>Comer</u>	<u>Vivir</u>
(yo)	Hablé	Comí	Viví
(tú)	Hablaste	Comiste	Viviste
(él, ella, usted)	Habló	Comió	Vivió
(nosotros/ -as)	Hablamos	Comimos	Vivimos
(vosotros/ -as)	Hablasteis	Comisteis	Vivisteis
(ellos, ellas, ustedes)	Hablaron	Comieron	Vivieron

12

Como se ve en el diagrama anterior, los verbos de primera conjugación tienen otras terminaciones distintas a los de segunda y tercera conjugación. En primera persona singular se ve que el verbo tiene un *-é* en la primera conjugación, y un *-í* en la segunda y la tercera conjugación. En la segunda persona singular tenemos *-aste* como terminación para el verbo de primera conjugación, mientras la segunda y tercera tienen *-iste*. En tercera persona singular, el verbo de primera conjugación tiene la terminación *-ó*, pero las de segunda y tercera tienen *-ió*. En primera persona plural tenemos *-amos* para la primera conjugación, e *-imos* para la segunda/tercera. Siguiendo con la segunda persona plural, vemos *-asteis* en primera conjugación, e *-isteis* en segunda y tercera. En tercera persona plural se ve *-aron* en primera conjugación, mientras la segunda y tercera tienen *-ieron*.

Es interesante ver que hay un patrón, donde por lo general solo hay una diferencia entre *-a* y *-e*, y en primera persona singular *-é* frente a *-í*. En tercera persona singular y en tercera persona plural, se ve una vocal extra añadida a la terminación:

3.p.sing.	Habló	Comió	Vivió
3.p.plu.	Hablaron	Comieron	Vivieron

¹² Soriano Sakjelsvik y Pitloun, 2007. *Gyldendals Spanske lommegrammatikk*. Oslo. P. 74

Sin embargo, estas diferencias de conjugación ya presuponen una dificultad extra si la comparamos con el perfecto compuesto: mientras los verbos de todas las conjugaciones toman la misma forma del verbo *haber*, y la diferencia entre sus participios regulares es mínima, en el indefinido observamos que ya distinguir dos conjuntos de conjugación, para la primera y para las otras dos, hace que sea necesaria una mayor práctica entre los estudiantes hasta que puedan memorizar y automatizar estas formas.

2.2.2 Verbos irregulares

Como hay tipos diferentes de verbos irregulares, es importante que los estudiantes puedan aprender estas formas también, para que desarrollen completamente su conocimiento de la lengua. Para crear un sistema con el que sea posible que los estudiantes puedan memorizar, es buena idea dividir los irregulares en grupos y utilizar palabras de la lengua más cotidiana. Distinguímos así los siguientes grupos de verbos irregulares:

-Verbos con una vocal delante de la terminación.

En estos verbos se ve un cambio en la tercera persona singular y plural. Un buen ejemplo es el verbo ‘leer’. En tercera persona singular va a ser ‘leyó’, y en tercera persona plural va a ser ‘leyeron’. El mismo cambio se ve en los verbos *caer*, *creer* y *construir*, entre otros.

Otro cambio, en esta ocasión ortográfico, que es necesario mencionar es cuando una de las letras *g*, *c* o *z* está delante de la terminación. En estas palabras para mantener el sonido se añade un grafema ‘u’ después de esta letra en la primera persona singular, por motivos puramente ortográficos. Un ejemplo es la palabra ‘llegar’, que va a ser ‘llegué’ en primera persona singular en el pretérito.¹³

- Verbos que tienen cambio de la vocal en tercera persona singular y plural.

¹³ Soriano Sakjelsvik y Pitloun, 2007. *Gyldendals Spanske lommegrammatikk*. Oslo. P. 74

En los verbos *morir* y *dormir*, se ve que la –o se cambia a una –u en tercera persona singular y plural. Estos dos verbos son los únicos que tienen este tipo de conjugación con paso de /o/ a /u/.

Ej. Dormir

1. p. sing. Dormí
2. p. sing. Dormiste
3. p. sing. Durmió
1. p. plu. Dormimos
2. p. plu. Dormisteis
3. p. plu. Durmieron

Hay otro grupo de palabras que tiene cambios semejantes en tercera persona singular y plural. En estos verbos, se sustituye la –e por una –i. Entre estos verbos se encuentran por ejemplo *medir*, *elegir*, *divertirse*, *mentir*, *repetir*, *preferir*, *seguir*, *servir* y *vestir*, entre los más habituales.

Ej. Preferir

1. p. sing. Preferí
2. p. sing. Preferiste
3. p. sing. Prefirió
1. p. plu. Preferimos
2. p. plu. Preferisteis
3. p. plu. Prefirieron

- Verbos en que la raíz se cambia en pretérito.

Entre los verbos que tienen un cambio en la raíz, que añade una consonante o más sonidos, o sustituye una consonante por otra se encuentran *andar, conducir, decir, estar, hacer, poder, poner, saber, tener, traer*.¹⁴

Ej. Saber

1. p. sing. Supe

2. p. sing. Supiste

3. p. sing. Supo

1. p. plu. Supimos

2. p. plu. Supisteis

3. p. plu. Supieron

En este grupo de verbos irregulares solo hay un verbo que no es irregular en el presente de indicativo; *andar*. Es un factor importante en cuanto a los estudiantes, porque va a ser más fácil recordar que se emplean formas irregulares en el pretérito si las palabras también sean irregulares en presente.

2.2.3 Usos semánticos

En esta sección voy a presentar los contrastes y datos más relevantes sobre el uso del pretérito.

El pretérito se usa cuando se habla sobre las siguientes nociones:

- a) Sobre acciones determinadas que empezó y acabó en el pasado.

¹⁴ Soriano Sakjelsvik y Pitloun, 2007. *Gyldendals Spanske lommegrammatikk*. Oslo. P. 75.

Un ejemplo sería *Mi tía bailó salsa en México*. El ejemplo muestra que el enfoque es en la acción, y que es algo que sucedió en una ocasión determinada, no repetida, y fue terminado en el pasado.

b) Sobre acciones únicas o períodos que están delimitados en cuanto al tiempo.

Por ejemplo, se ve en *Mi papá vivió en Islandia hasta que tuvo veinte años*.

En este ejemplo el enfoque es el tiempo en el que sucedió el final de la acción, ‘hasta que tuvo’ marca este período delimitado.

c) Sobre un serie de acciones en el pasado tal que todas están acabadas.

Ejemplo: *Maria comió, leyó la revista, bebió su taza de café y salió a la escuela*.

En este ejemplo es el período en que todas las acciones sucedieron lo que es importante. Se puede definir como una acción total, que consiste en muchas acciones que sirven para llegar a una misma ‘meta’. En este ejemplo por ejemplo las acciones formarían el conjunto de tareas personales que se hacen antes de comenzar el día o ir a la escuela.

d) Cuando el enfoque es en el término de la acción, y no en su desarrollo, planificación o inicio.

Ejemplo: *Estudié hasta las dos de la noche*.

Con la expresión ‘hasta las dos’, se ve que lo esencial en esta oración es la terminación, y el tiempo donde la acción acabó.

e) Con algunas expresiones temporales que enfocan el término de algo.

Ejemplo: *Hace muchos años vivió en Finnmark, en el norte de Noruega*.

Con las expresiones temporales el enfoque también es en el tiempo donde sucedió la acción. Estas expresiones son fáciles de reconocer, y es especialmente importante recordarlas para los

estudiantes, entre otras cosas porque estas expresiones son muy similares en su lengua materna, el noruego, algo que intentaré explicar más a fondo en lo que sigue.¹⁵

2.2.4 Comparación con el noruego

Como el presente, es también el pretérito una forma temporal en noruego. A semejanza del español es el pretérito una forma que expresa distancia, ya que la forma indica que la acción no es actual en el momento que habla, y esto puede en la lengua noruega ser así por razones temporales o modales. Puesto que no he hablado mucho sobre los aspectos modales en la parte anterior, pasaré por esta parte rápidamente también en esta sección.

a) Pretérito para expresar distancia en el tiempo.

Como en el español es una forma que expresa acciones, o series de acciones en el pasado que están acabadas y terminadas en el pasado, ya para marcar el final de la acción, ya para marcar el tiempo donde sucedió, o con ciertas expresiones temporales. Siguen algunos ejemplos en noruego para demostrar la equivalencia entre los dos idiomas.

1. Sobre acciones o períodos que están delimitado en cuanto al tiempo

- Min far bodde på Island frem til han var 20 år.

2. Sobre una serie de acciones.

- Jeg spiste, kledde på meg, pusset tennene og gikk til skolen.

3. Cuando el enfoque es en la terminación de la acción.

- Jeg sov til klokken 13 idag.

4. Con ciertas expresiones temporales.

En esta lista se incluyen *i går*, *i forgårs*, *for mange år siden*, *i vinter*, *i fjor sommer*.

- Han reiste i går.

¹⁵ Soriano Sakjelsvik y Pitloun, 2007. *Gyldendals Spanske lomme grammatikk*. Oslo. P.76-77

b) Pretérito para expresar modalidad.

Esta manera de utilizar el pretérito se utiliza a menudo con expresiones condicionales, expresiones del discurso indirecto y en afirmaciones corteses. Se muestran algunos ejemplos del uso en lo que sigue.

1. Con expresiones condicionales.

- Hvis jeg var i din situasjon, ville jeg ikke gitt ham pengene.

Con expresiones consideradas ciertas y reales, se utiliza a menudo el presente en noruego.

- Selv om jeg har tid, kommer jeg ikke på festen.

En español, el pasado que se usa en las expresiones irreales es subjuntivo.

2. Expresiones indirectas.

- Hun sa at hun reiste alene.

3. Afirmaciones corteses.

- Kunne du lånt meg pennen din.¹⁶

Se ve que la diferencia entre el español y el noruego principalmente se refiere a los usos modales, porque en el español se utilizan otras formas para expresar los ejemplos que se han mostrado. Otra diferencia que merece mencionar es que en noruego no existe el imperfecto, es decir que el uso del pretérito es más extenso que en español porque subsume simultáneamente los usos de indefinido e imperfecto en la otra lengua.

¹⁶ Lie 2011, *Norsk morfologi*. Oslo. P.100-102

3. Los aspectos pedagógicos relevantes para esta tesis: estado de la cuestión

En este capítulo discutiré los aspectos pedagógicos que he elegido como trasfondo de este trabajo. Empezaré hablando sobre la teoría de aprendizaje de Vygotsky, con particular atención a la llamada zona “próxima”, y a continuación hablaré sobre la teoría de Piaget, con la que la compararé durante mi práctica.

Después de estas dos grandes teorías, pasaré a presentar los documentos que restringen la práctica docente actual en Noruega, comenzando con el K06, *Kunnskapsløftet*, que es la base de la enseñanza de todas las asignaturas en la escuela.

Después discutiré brevemente sobre los estilos de aprendizaje, donde intentaré explicar sus tipos diferentes y sus repercusiones. Luego hablaré sobre las competencias básicas en la lengua extranjera, y los diferentes métodos o estrategias de la enseñanza, entre ellos la enseñanza colaborativa y un método más conocido, enseñanza en la pizarra. Finalmente discutiré un poco sobre el desarrollo en la enseñanza de los temas gramáticas y las actitudes sobre el tema.

3.1 Teorías del aprendizaje

3.1.2 Vygotsky y su teoría sociocultural de la enseñanza

Para esta parte quiero hablar sobre los rasgos generales de la teoría de Vygotsky, porque me parece interesante verlo en conjunto con una forma de enseñanza, los rompecabezas, que seguimos en el capítulo siguiente como parte de las actividades orientadas a la enseñanza de estos tiempos.

Según la teoría de Vygotsky, toda reflexión y desarrollo tienen como su base la actividad social. Es decir, todo el pensamiento y reflexión individual e independiente es un resultado de interacciones sociales entre niño y adulto, y de este conjunto formado entre el estudiante y el profesor. Su teoría requiere que exista una relación directa entre los estímulos y la reacción, pero se añade un elemento de intermediación entre estos dos componentes, que se llama instrumento.

Veamos una ilustración. Un ejemplo para clarificar esta teoría es, si por ejemplo se le enseña a un estudiante a hacer multiplicaciones, el estudiante tiene un estímulo que es la tarea; la reacción es la tarea completada con la respuesta correcta y el instrumento sería lo que le haga

posible resolver la tarea, entre otras cosas la lengua que funciona como instrumento de comunicación entre el profesor y el estudiante.

En lo que se refiere a la lengua, significa este instrumento que el alumno en una fase temprana aprenda a sustituir los objetos concretos con imágenes lingüísticas, en sus pensamientos, algo que se llaman 'mediación'.¹⁷

Otra parte interesante de su teoría es la zona próxima de desarrollo, que significa el área entre lo que el estudiante puede lograr con la ayuda de un mediador de apoyo o ayudante mediador, y lo que puede lograr solo. En la situación como profesor lo principal sería identificar y utilizar esta zona para que el estudiante encuentre un espacio para su aprendizaje y pueda solucionar una tarea independientemente. El rol del profesor es también ser el ayudante mediador, la persona que va a ayudar al estudiante a obtener ese aprendizaje. Primero el estudiante hace algo con la ayuda de alguien que sabe más sobre el tema, y después es posible que el estudiante pueda hacer lo mismo independientemente.

Un rasgo que también caracteriza esta teoría es que la enseñanza necesita evolucionar. Solo está bien la enseñanza si va siempre por delante del desarrollo del estudiante. Dicho con otras palabras esto significa que el nivel de aprendizaje que tiene el estudiante necesita ser desafiado constantemente, y desarrollarse más basándose en los conocimientos que ya tiene. Es decir, que es necesario que la enseñanza resulte un poco difícil, para que el nivel del estudiante vaya a ser cada vez mejor, pero es importante que no aumente el nivel tan fuertemente que la línea de lo que es posible para el estudiante haya sido cruzada.

3.1.3 Algunos rasgos de la teoría de Piaget

Por otro lado, tenemos la teoría de Piaget. Una parte de la teoría de Piaget consiste en explicar las fases de evolución diferentes que se ven en un niño, y los factores exteriores que también están evolucionando al mismo tiempo. En esta visión, los humanos estamos viviendo el mundo exterior a través de acciones y exploración, y lo que hacemos con esa exploración depende del nivel de desarrollo mental, que impondría en cada fase una modalidad de operación para cada caso, o de forma más relevante para nuestro trabajo, distintas secuencias de acciones, a las que Piaget llama 'esquemas'. Se distingue así entre tipos diferentes de estos

¹⁷ Imsen 2008. *Elevers verden*. Oslo. P.257

esquemas, pero solo hablaré sobre los que tienen que ver con el trabajo didáctico, los esquemas cognitivos.

Estos esquemas tratan sobre la reflexión y el pensamiento. Los esquemas no necesitan ser “activados” automáticamente por un estímulo exterior, contra Vygotsky, sino que son almacenados en un nivel mental muy elevado y abstracto y por eso es posible recogerlos y utilizarlos en situaciones y tiempos que son diferentes a aquellos para los que se habían usado antes estos esquemas.¹⁸

Su teoría dice que el desarrollo trata de que estas estructuras cognitivas se cambien. Hay dos maneras en que esto puede suceder: con “asimilación” o con “acomodación”. Esto son dos procesos innatos. No intentaré entrar en esto a fondo aquí, y pasaré ahora a lo que tiene más importancia para la didáctica del fenómeno que he elegido.

Un factor del que es necesario hablar es concretamente cómo se obtiene el aprendizaje. En cuanto a Piaget, el aprendizaje es como se ha dicho un cambio en las estructuras cognitivas. Es posible crear este cambio utilizando métodos sociales, es decir, contándole información y explicándola para el estudiante, pero aquí se ve una limitación. El hecho es que es necesario que el estudiante tenga un esquema que pueda utilizar para asimilar este conocimiento. Por eso presupone de alguna manera solo utilizar métodos que se basen fundamentalmente, o casi exclusivamente, en lo que se refiere a la lengua oral.

En una situación de enseñanza la teoría de Piaget trata sobre la pedagogía a través de la actividad. Este investigador tenía un deseo de adaptar la escuela al niño, utilizando la actividad del niño como piezas para construir la didáctica. Es decir, esto trata de que los conocimientos no pueden ser recibidos de manera puramente receptiva y pasiva; los conocimientos necesitan ser conquistados dentro del uso de la fuerza de las experiencias del estudiante por sí mismo, aplicándolos y jugando con ellos de manera activa.¹⁹

3.2 El marco legislativo: el Kunnskapsløftet

Lo que llamamos *kunnskapsløftet*, o K06, es una reforma del plan de enseñanza. Fue implementada en 2006, y fue un sustituto para las reformas previas, que se llaman

¹⁸ Imsen, 2008. *Elevens verden*. Oslo. P.231

¹⁹ Imsen, 2008. *Elevens verden*. Oslo. P.242

respectivamente R-94 y L-97. El K06 consiste en dos partes principales; principios para la enseñanza, y el parte general del plan de enseñanza.

La primera parte trata en su mayoría sobre qué es necesario en la escuela, y para qué sirve el K06, y se llaman los principios de la enseñanza. Después de la introducción se discute y presenta lo que se llama “el marco general de enseñanza (læringsplakaten)”, que es una visión de lo que la escuela necesariamente debe dar a todos los estudiantes. Entre todos los puntos que se destacan en esta sección se ve entre otras cosas todas las responsabilidades que tiene la escuela para los estudiantes en un ámbito general, y sobre el desarrollo como individuo que necesariamente debe haberse dado para cada estudiante en una sociedad democrática después del final de su enseñanza.

Después se ven en el mismo documento los siguientes puntos:

- La competencia social
- La motivación de enseñanza y estrategias de enseñanza
- La participación de los estudiantes
- La enseñanza adaptada
- Profesores e instructores – competencia y papel
- Colaboración en la familia
- Colaboración en la comunidad local

La parte general del plan de enseñanza trata sobre el ser humano y cómo preparar a los jóvenes para una vida independiente y social; cómo hacerlos dominar las tareas de la vida y superar desafíos. En lo que sigue se ven los puntos que en total forman esta parte del K06, que todos también se subdividen dentro de cada tema:

- El humano capaz de reflexionar
- El humano creador
- El humano trabajador
- El humano como persona con conocimiento general

- El humano colaborador
- El humano consciente del medio ambiente
- El humano integrado socialmente

Además hay una parte especial del plan de la enseñanza que trata de cada asignatura en la escuela, y cada nivel de dichas asignaturas. Como he tenido clases en español nivel dos, lengua extranjera, me focalizaré en el plan específico para este grupo en los párrafos que siguen.

El plan para los estudiantes de español, nivel dos, consiste en tres partes principales: el aprendizaje de la lengua, la comunicación y una parte que se llama lengua, cultura y sociedad. Para hacerlo un poco más sencillo expositivamente, he traducido los puntos de las tres partes al español en la lista siguiente.²⁰

a) El aprendizaje de la lengua:

El campo principal de *aprendizaje de la lengua* trata de la comprensión del conocimiento propio de la lengua y usos lingüísticos, junto con cómo avanzar en ellos. Es posible mejorar el beneficio de la enseñanza al desarrollar la capacidad de utilizar estrategias de aprendizaje adecuadas, como por ejemplo definir sus propias necesidades de aprendizaje, definir metas, elegir métodos de trabajo, utilizar medios de ayuda y, junto con otros o individualmente, valorar el proceso de trabajo y de obtención de dichas metas.

Las metas de formación que el estudiante necesita alcanzar son las siguientes:

- Para desarrollar su plurilingüismo, aprovechar las experiencias de la enseñanza lingüística.
- Aprovechar fuentes diferentes para buscar textos auténticos en su propio aprendizaje lingüístico.
- Utilizar medios digitales y otros medios de ayuda en una manera crítica e independiente.
- Describir y juzgar su progreso al aprender el idioma nuevo.

²⁰ <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/> (Buscado el 24.04.16)

b) La comunicación:

El campo principal de *la comunicación* trata de la mediación de las opiniones propios utilizando la lengua extranjera para transmitirlos a otros. Incluye las habilidades de escuchar, leer, escribir, controlar la producción oral y ser capaz de mantener cooperación espontánea relacionada con situaciones comunicativas diferentes, y una variedad de medios, géneros y funciones de la lengua. Comprende también el repertorio lingüístico - vocabulario, sintaxis, y cohesión discursiva– y aptitudes lingüísticas específicas que son necesarias para poder dominar situaciones comunicativas diferentes. El empleo de medios modernos y el uso de la lengua a través de asignaturas y temas están también incluidos en este campo principal.

Las metas de la formación que el estudiante necesita manejar para esto son las siguientes:

- Entender el contenido en textos auténticos, escritos y orales, en géneros diferentes.
- Leer textos formales e informales de géneros diferentes y dar cuenta de los puntos de vista y las actitudes del autor.
- Participar en conversaciones espontáneas sobre temas diferentes y actuales.
- Presentar temas actuales e interdisciplinarios oralmente.
- Expresar los acontecimientos, las opiniones y actitudes, los deseos y las emociones que sean relevantes.
- Entender y utilizar números y magnitudes en situaciones prácticas.
- Comunicarse con buena pronunciación y entonación.
- Adaptar el uso de la lengua a situaciones comunicativas diferentes.
- Utilizar palabras, sintaxis y maneras de ligar un texto en una manera metódica y variada.
- Escribir textos coherentes en géneros diferentes.
- Elegir y utilizar estrategias de escuchar, hablar, leer y escribir adaptadas al propósito, la situación y el género.
- Juzgar y utilizar tecnologías de comunicación para colaborar y enfrentarse con la lengua auténtica en contextos reales.

c) La lengua, cultura y sociedad:

El campo principal de *lengua, cultura y sociedad* trata de la comprensión de la cultura en sentido amplio. Abarca temas centrales relacionados con aspectos diferentes de la cultura y vida social de la lengua meta. Se trata de trabajar con textos diferentes y encontrarse con expresiones del país de la lengua meta de manera que pueda desarrollarse el interés, comprensión y tolerancia de la nueva cultura, y pueda fomentar la comprensión de sus propias condiciones de vida e identidad. Puede contribuir al gusto por leer, vivir cosas nuevas y desarrollarse de forma personal en nuevas formas.

Los metas de la formación que el estudiante necesita alcanzar en este sentido son:

- Discutir aspectos de la vida cotidiana, tradiciones, costumbres y modos de vivir en la zona donde se habla la lengua nativamente, y, por oposición, en Noruega.
- Discutir aspectos de las condiciones de vida y circunstancias de la sociedad en el área de la lengua.
- Explicar factores geográficos e históricos en el área de la lengua.
- Describir factores centrales de la nueva cultura y expresar experiencias relacionadas con la región donde se habla la lengua.
- Discutir cómo pueden contribuir los conocimientos sobre la lengua y cultura a una comprensión y colaboración multicultural.

3.3 Competencias básicas en lengua extranjera

En esta parte se ve lo que trata de las competencias básicas en la lengua extranjera, un texto que también está creado por udir.no, y trata de cuatro puntos que comprenden las competencias básicas. En lo que sigue se ve el texto fundamental traducido al español.

Las competencias básicas están integradas en las metas de competencia, donde contribuyen al desarrollo de la competencia de la asignatura. En la lengua extranjera son las siguientes:

a) *Expresarse por escrito y oralmente* en la lengua extranjera es central en el desarrollo de la competencia en la lengua extranjera y figuran en las metas de competencia para los dos niveles fundamentales. Estas aptitudes son instrumentos importantes en el trabajo de comprender y utilizar la lengua nueva en situaciones cada vez más variadas y maduras a

través de la cultura y los ámbitos de conocimiento. Las aptitudes orales incluyen tanto poder escuchar como poder hablar.

b) Poder leer en la lengua extranjera es una parte de la competencia práctica e implica comprender, recoger información y reflexionar sobre textos cada vez más complejos, y de esta manera adquirir conocimientos de la cultura, a través de distintos ámbitos.

c) Poder calcular en la lengua extranjera es un requisito para poder entender y utilizar la lengua en situaciones prácticas, y guarda relación con la cuantificación, el cálculo, la medición y presentaciones gráficas en interacciones cotidianas.

d) Poder utilizar herramientas digitales en la lengua extranjera contribuye a extender los contextos de aprendizaje de la asignatura y aporta al proceso de la enseñanza dimensiones valiosas dentro de las posibilidades de confrontar la lengua auténtica y aplicarla en situaciones comunicativas auténticas. Ser críticos con la fuente de una información, ser conscientes de los derechos de autor y de la protección de la privacidad en contextos digitales son ámbitos centrales que están también incluidos en esta competencia en la lengua extranjera.²¹

3.4.1 Estrategias de enseñanza: métodos inductivos y deductivos

En esta parte hablaré sobre los métodos inductivos y deductivos. Empezaré explicando los métodos deductivos y después seguiré con los segundos. Como no utilicé ningún método completamente inductivo explicaré un poco sobre el método de los rompecabezas, que es el método más inductivo de los que he utilizado en la enseñanza de los tiempos gramaticales.

Primero, en la situación de la enseñanza un método inductivo sería que los estudiantes recibieran por ejemplo un objeto, o lo que es más plausible en este contexto, un texto, y su misión sería investigar qué es el objeto, o el texto, por ejemplo el contenido de los verbos en el texto, y hacer por sí mismos una explicación o teoría sobre el objeto/texto utilizando los resultados que hayan encontrado en su investigación personal.

En lo que trata del método de los rompecabezas, este es un método más que contiene una combinación de métodos inductivos y deductivos, por lo que es comparativamente más

²¹ http://www.udir.no/k106/FSP1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter (11.05.16)

inductivo que otros, porque los estudiantes son introducidos a cierta información, pero van a necesitar comprender y explicarla por ellos mismos, tanto para sí mismos como el uno al otro. Vamos a estudiar los rompecabezas más a fondo luego en este trabajo.

Un método deductivo es cuando los estudiantes están introducidos por una teoría y reciben toda la información primero, y luego trabajan con esta información. Un ejemplo puede ser la enseñanza en la pizarra, donde el profesor está hablando y explicando por ejemplo un tema gramatical, y los estudiantes escuchan y escriben esta información, y luego trabajan con tareas relacionadas concretamente con esta información, a modo de ejemplo una tarea de ‘rellenar los huecos’.

Conforme a Vold (2014), es cierto que es necesario que se utilice la enseñanza de la gramática explícita, puesto que la cantidad de tiempo que se tiene cada semana para enseñar la lengua extranjera es tan corto y fragmentado que no es posible obtener suficiente cantidad de estímulos lingüísticos para que los estudiantes puedan apropiarse de la gramática en una manera implícita.²²

Con respecto a los métodos inductivos y deductivos, las dos perspectivas son usadas en la escuela, aunque en grados distintos. La primera es más interactiva, y la otra es más concreta. Se ve una tendencia a utilizar métodos más deductivos relacionados con la enseñanza de la gramática, puesto que son más explícitos, y la gramática, como se ha dicho, tiene una complejidad notable. Otra razón es que los métodos inductivos tienen tendencia a exigir mucho tiempo, algo que es muy desafiante en la situación de enseñanza, mientras los métodos deductivos son posiblemente más eficientes en la enseñanza de los temas gramaticales porque exigen menos tiempo.

En los siguientes puntos hablaré sobre dos aspectos interesantes que tienen importancia para este trabajo.

3.4.2 Aprendizaje colaborativo: responsabilidad individual y cooperación

En la escuela hay una meta explícita que busca que los estudiantes se hagan conscientes de sus obligaciones y responsabilidades personales. Esto incluye la responsabilidad sobre su

²² Bjørke, Dypedal y Myklevold, 2014. *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo. P. 125

propio aprendizaje y su desarrollo en las asignaturas, y también la responsabilidad hacia otros estudiantes y a la escuela como comunidad.²³

Desde este principio hay dos métodos de trabajo, de los que voy a presentar el que tiene más relevancia para este trabajo, y hablar solo un poco sobre el otro: *la responsabilidad de su propio aprendizaje y el trabajo dentro de la cooperación*.

Según Bjørgen (1991) *apud* Imsen (2010) hay diez puntos que resumen qué es necesario para que un alumno se desarrolle en una visión profesional de qué implica ser estudiante. En lo que sigue se ven los diez puntos, traducidos al español y resumidos brevemente.

1. Conocimientos sobre el proceso de aprendizaje
2. Conocimientos sobre el uso de las fuentes y dónde se pueden buscar
3. Conocimientos sobre la enseñanza colaborativa
4. Los estudiantes deben tener dominio sobre su tiempo de trabajo y su propia prestación en él.
5. Los estudiantes deben tener conocimientos sobre la meta de la enseñanza y sobre las diferencias entre lo que diferencia un trabajo adecuado de uno pobre.
6. Los estudiantes tienen que aprender cómo fundar y aplicar sus conocimientos a la realidad.
7. Los estudiantes necesitan obtener conocimientos sobre cómo presentar los resultados de su trabajo.
8. Motivación y perseverancia relacionadas con su trabajo.
9. Confianza y seguridad individual para poder encargarse de un trabajo.
10. Capacidad de expresarse con su propia creatividad.²⁴

Todos estos puntos tratan de cómo el estudiante puede y debe tener la responsabilidad de su propio aprendizaje y cómo la escuela como estructura y el profesor en cada asignatura debe dedicarse para prepararlo a esto. Muchas partes de *la responsabilidad de su propio*

²³ Imsen, 2010. *Lærerenes verden*. Oslo. P. 325

²⁴ Imsen, 2010. *Lærerenes verden*. Oslo. P. 326-327

aprendizaje son la base sobre la que *el trabajo dentro la cooperación* está fundado; con esto es con lo que seguimos a continuación.

El aprendizaje dentro de la colaboración es un método que sirve para aprovechar el potencial que existe de que los estudiantes puedan aprender mediante la ayuda mutua de unos a otros. Es un método que se distancia de las teorías individualistas y basadas en la competición. El método tiene rasgos de la teoría de Dewey. La teoría de Dewey afirma que los estudiantes aprenden dentro de las experiencias que desarrollan por sí mismos, y se distancian de los conocimientos que son solo librescos, teóricos y puramente académicos. Su dicho más conocido es “learning by doing” (aprender haciendo) y esta cita más o menos recapitula esta parte de su teoría: el aprendizaje existe solo cuando surge del estudiante mismo, dentro de su acción activa que es necesaria para lograr el desarrollo y aprendizaje.²⁵

El aprendizaje colaborativo es desarrollado a partir de la teoría de Dewey por los hermanos Johnson, y está elaborado aún más por Haugaløkken y Aakervik, donde es adaptada a la escuela noruega.

El uso de grupos pequeños para trabajar es muy típico en este método. Los grupos tienen tendencia ser homogéneos, es decir que el nivel y personalidad de los estudiantes en el mismo grupo sean similares. Para que este tipo de trabajo no sea una manera para que los estudiantes solo charlen entre ellos en la misma mesa, es importante que los estudiantes realmente estén trabajando juntos. Es decir, que discutan el problema o tarea y se impliquen realmente en resolverlo juntos. Para que salga bien este método hay tres puntos que se tienen como base.

En primer lugar es necesario que el grupo tenga una dependencia positiva mutua. Esto es que el grupo tenga necesariamente una meta común, formulada en una manera en que todos los miembros del grupo deban preocuparse de su propio resultado, pero al mismo tiempo del resultado de todo el grupo y de la prestación de los otros estudiantes. El grupo tiene que repartirse los instrumentos de ayuda y las tareas también. Además cada estudiante debe tener un papel propio y el grupo debe tener una responsabilidad común acerca del trabajo y de los resultados. Estos van a ser juzgados o premiados de forma colectiva.

²⁵ Imsen, 2010. *Lærerenes verden*. Oslo. P.82

En segundo lugar es necesario que exista una interacción cara a cara, para que se entrenen las habilidades sociales. Además la forma de comunicación tiene importancia, por ejemplo cómo se puede discutir o disentir, y que todas las voces sean importantes y respetadas.

El último punto para que este método pueda funcionar es la responsabilidad individual que todos los estudiantes tienen. Es necesario que todos contribuyan y tomen la responsabilidad de su parte individual, al mismo tiempo que todos miembros del grupo tienen la responsabilidad del grupo como conjunto y ayudan si alguien tiene problemas.²⁶

Esto es un método que siempre es necesario practicar. Las aptitudes sobre la colaboración no son tan fáciles de lograr, y entender el papel del profesor en esta actividad es también un reto. Un elemento que se ha criticado es cómo se puede juzgar este tipo de trabajos, porque no es cierto que todos los elementos funcionen siempre como se ha planeado. Si el profesor va a evaluar y premiar el trabajo del grupo globalmente, un posible resultado es que algunos estudiantes hayan hecho casi todo el trabajo. Puede haber varios motivos para este problema, por ejemplo si algunos miembros del grupo no tienen confianza en los conocimientos de los otros miembros, y por esta razón hacen el trabajo por sí mismos. O, al contrario si algunos miembros no participan, y es necesario que los otros hagan el trabajo para poder salir triunfantes con la tarea.

3.4.3 El método del ‘PPP’ – una aproximación clásica de la enseñanza de la gramática

El método ‘PPP’ es un método muy clásico y consiste en tres elementos que juntos forman las llamadas tres pes. La primera es *Presentar*: el profesor presenta un tema y explica las reglas utilizando términos de la gramática, e ilustra el uso con la ayuda de ejemplos. La siguiente parte consiste en *Practicar* lo que han aprendido los estudiantes. A menudo esto se hace con tareas como por ejemplo ‘rellenar los huecos’, donde los estudiantes van a buscar la palabra que falta en una oración, conjugarla y añadirla en el lugar correcto. Un segundo ejemplo es con tareas donde los estudiantes van a sustituir por ejemplo frases que contienen sustantivos con el pronombre personal adecuado. El tercer ejemplo es tareas de transformación, por ejemplo cuando deben cambiar todo un texto del presente al futuro, u otro tiempo. Este punto sirve para que los estudiantes automaticen las estructuras gramaticales. La última parte trata

²⁶ Imsen, 2010. *Lærerenes verden*. Oslo. P. 328-329.

de la *Producción*, es decir que el estudiante va a utilizar lo que ha aprendido dentro de los dos puntos anteriores. Este punto está basado en la comunicación y sirve para que los estudiantes puedan utilizar y entrenar más en las estructuras gramaticales que ya estén automatizadas, y la meta es que en esta fase se cree un enlace entre la gramática y “la lengua auténtica”.

El ‘PPP’ es un método que está usado frecuentemente en la escuela, pero también está criticado por algunas deficiencias. Primero, se critica el punto número dos, algunas tareas que se hacen para practicar son muy mecánicas, porque las oraciones no tienen un sentido global, y estarían atomizadas sin formar un conjunto textual coherente. Otra parte que resulta criticada es en cuanto al tercer punto, la producción. Como se ha dicho estas tareas sirven para crear un enlace entre la gramática y la lengua auténtica, pero la situación en que el estudiante va a utilizar las formas que ha aprendido está a menudo muy controlada y aislada, y por eso la lengua sería próxima a lo que podemos calificar de “pseudo-comunicación”.²⁷

3.5 Los estilos del aprendizaje y el modelo de Dunn & Dunn (1967).

Un estilo del aprendizaje se define como la manera en que cada estudiante logra concentrarse y apropiarse de la información nueva, y cómo se elabora y conserva esta información, conforme a la teoría de Dunn y Dunn (1967). Cada persona tiene cualidades diferentes, biológicas y de su desarrollo individual, y por esta razón un método que es muy eficiente para un estudiante puede ser ineficaz para otro. Su teoría tiene como base cinco dimensiones diferentes:

- a) Primero se ve el estímulo medioambiental, que trata de la luz, sonido, y temperatura.
- b) El segundo estímulo es emocional, que consiste en entre otras cosas motivación, perseverancia y sentido de la responsabilidad.
- c) El tercero son los factores sociológicos, que tratan de si el estudiante prefiere trabajar solo o en colaboración.
- d) La cuarta dimensión trata de los factores fisiológicos, por ejemplo su ritmo diario, sus necesidades de beber y comer, y sus necesidades de estar en

²⁷ Bjørke, Dypedal y Myklevold, 2014. *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo. P.128-129.

actividad física. En este grupo se ven también las preferencias de percepción, de las que voy a hablar un poco más luego.

e) El quinto y último punto trata de los procesos psicológicos de aprendizaje.²⁸

En cuanto a las preferencias de percepción existen cuatro tipos principales. Muchas veces los estudiantes pueden tener estilos que son una combinación de varios de ellos.

1. Auditivo: La persona con un estilo de percepción auditivo aprende más si está escuchando. Por ejemplo si el profesor, u otros estudiantes están leyendo un texto en voz alta.

2. Visual: Una persona con un estilo visual recuerda lo que han leído y ha visto en imágenes.

3. Táctil: Las personas con estilos táctiles aprenden al tocar objetos. Por ejemplo funcionan a menudo con tareas prácticas, especialmente si las tareas incluyen el contacto con objetos concretos.

4. Cinestésico: Las personas con estilo cinestésico aprenden mejor cuando están en actividad física. En decir que tiene buen efecto para ellos si los estudiantes tienen tareas que incluyen actividades, y muchas veces fuera de la escuela.

3.6 Los principios de la enseñanza de los temas gramaticales

En su artículo “Internasjonale trender innen fremmedspråksdidaktisk forskning” Haukås y Vold (2012) escriben sobre temas relevantes dentro la enseñanza de la lengua extranjera, con un enfoque en lo que se refiere a la L3 (tercera lengua) en la escuela noruega (el español, francés y alemán, pues se considera que el inglés es la L2 sistemáticamente): es decir, se refieren a las lenguas que los estudiantes se aprenden como número tres, después de su lengua materna y después del inglés. Voy a hablar un poco sobre uno de los temas sobre el que han escrito, ya que tiene pertinencia para este trabajo y es interesante ver el desarrollo sobre los cambios necesarios en los principios de la enseñanza de la gramática.

Tradicionalmente la enseñanza con un enfoque en la gramática era típica de la enseñanza de las lenguas extranjeras, y muchas veces con una secuencia sobre la gramática separada del resto de la enseñanza de la asignatura, incluida su aplicación práctica. En los setenta y

²⁸ Imsen, 2008. *Elevens verden*. Oslo. P. 354.

ochenta se verificó un cambio, y mucha gente puso en cuestión si este enfoque tenía razón. La causa era que el nivel alcanzado con ese método era insuficiente y los estudiantes no utilizaban la lengua en situaciones auténticas. Algunos de los argumentos de Krashen (1985) eran que la lengua se puede aprender mejor en una situación inconsciente dentro de mucha exposición a emisiones lingüísticas, y que las estructuras lingüísticas que los estudiantes habían aprendido en una manera artificial, no las podían utilizar en general, solo en situaciones específicas y artificiales.

El último diseño ha cambiado, pues algunas investigaciones dieron resultados que muestran el efecto de la enseñanza explícita, y que los estudiantes aprenden más y mejor con instrucción gramatical explícita que aquellos que solo reciben emisiones lingüísticas naturales, como mostraron en sus estudios por ejemplo Norris y Ortega (2010), apud Haukås y Vold.

A pesar de que se ve un cambio, aún hay muchos puntos para los que no existe una respuesta, entre otros cómo se deben enseñar los temas gramaticales.²⁹

²⁹ Haukås y Vold, 2012. Internasjonale trender innen fremmedspråksdidaktisk forskning. P. 386-401

4. La enseñanza de perfecto e indefinido en la práctica: estudio y análisis

En este capítulo presentaré una propuesta didáctica sobre la enseñanza de los dos temas gramaticales en los que he centrado mi investigación, pretérito indefinido y pretérito perfecto, y los resultados de la enseñanza que he desarrollado para estos temas. También discutiré factores que en esta práctica me descubre sobre la gramática y la pedagogía de estas formas.

4.1 Descripción del grupo de estudiantes

En mi período de prácticas estuve en un instituto donde di clases a estudiantes que tenían entre 15 y 16 años. Los estudiantes habían estudiado en diferentes escuelas medias, algo que constituyó un desafío importante para mí, ya que por esta razón los estudiantes tenían conocimientos previos desiguales, pese a que se llama este curso ‘español nivel 2’.

Trabajé con un grupo de estudiantes en que solo había nueve. Me llevó algunas semanas distinguir las diferencias en cuanto al nivel, porque no estaban destacadas de forma evidente en una primera toma de contacto. Sin embargo, al final diagnosticué que había tres estudiantes que tenían un nivel apreciablemente inferior a los otros. También había dos estudiantes con un nivel un poco más fuerte que el resto del grupo.

Todos los estudiantes tenían conocimientos previos de los tiempos verbales pretérito y pretérito perfecto, pero ninguno de ellos podía conjugar o utilizar los tiempos correctamente cuando comenzamos el curso, lo cual me indicó que eran necesarios ejercicios enfocados directamente a esto.

Estuve en la clase por siete semanas, no contando con las semanas de vacaciones, e intenté utilizar dos semanas (ocho horas) para este tema, pero como el profesor quería que una de las horas de cada sesión versara sobre otros temas, solo utilicé cuatro horas, pero repartidas entre las dos semanas. En conjunto utilicé tres días, porque una de las actividades necesitó 90 minutos. Conforme al plan del profesor original, había muchos temas además de este, y por esta razón no pude utilizar más tiempo para estos temas gramaticales.

4.2. Plan docente que había previsto

Paso ahora a mostrar cómo diseñé inicialmente la secuencia didáctica sobre este tema. Paso primero a presentar el calendario con el que comenzaba, pues marcó algunas restricciones sobre mi plan.

4.2.1 Calendario

En este nivel los estudiantes tienen cuatro horas cada semana, y cada hora es de 45 minutos. En la escuela donde estaba, había dos lecciones cada semana –lunes y martes–, es decir, teníamos 90 minutos para cada sesión, con cinco minutos de recreo entre las dos horas. La primera sesión era los lunes a las 08.20, y la segunda era los martes a las 12.15. En cuanto a la hora de las sesiones, la de lunes era la más difícil porque muchos de los estudiantes tenían tendencia a llegar un poco tarde, algo que robó un poco de tiempo porque tenía que explicar otra vez muchas tareas e información para quienes llegaron más tarde.

Otro factor que merece mencionarse es que las clases eran dos días seguidos. Esto podría tener tanto ventajas como desventajas. La clase de los martes era siempre la más eficiente porque los estudiantes podían seguir las explicaciones de forma más sencilla, al estar mejor afianzados tras las explicaciones del lunes, y recordaban lo que habíamos visto el día anterior, pero esto también significaba que solo tenían un día para hacer las tareas, algo que no era bien visto entre los estudiantes, quizás por la razón de que ellos tenían tareas en otras asignaturas también. La clase de los lunes, como he mencionado empezaba a las 08.20; también había casi una semana entre las clases y siempre utilizaba mucho tiempo para empezar la clase cada lunes. Por otro lado, los estudiantes tenían mucho tiempo para hacer las tareas para esta clase, pero esto no significa que siempre las hubieran hecho.

Estuve en esta escuela por nueve semanas, pero mucho tiempo no tuve la oportunidad de dar clases. En la primera semana estaba planeado que observara al profesor y a los estudiantes. La segunda semana fue la de las vacaciones del invierno. Otra semana fueron las vacaciones de Semana Santa.

Como estudiante del PPU, tenía que hacer el plan de estas semanas en relación al plan del profesor de esta clase, y los temas que este había elegido. Las actividades que elegí eran temas gramaticales y por consideración al deseo de mi mentor de tener una hora con gramática y otra con temas culturales, cada una de mis sesiones gramaticales duró 45 minutos.

La base de todo el programa de la enseñanza se refleja en el K06, *Kunnskapsløftet*.

Fundamento de las sesiones

La primera idea que tuve fue examinar si era posible utilizar otros métodos distintos a la enseñanza usando la pizarra desde un mismo principio para enseñar la gramática. Desde esta idea quería probar los métodos de rompecabezas como el primer método para aprender el pretérito perfecto y el pretérito indefinido. En lo que sigue intentaré hablar un poco de los principios generales y los pensamientos que son la base de mi entendimiento de este método.

Como se ha intentado dilucidar en la parte pasada (capítulo 3), los diferentes métodos de aprender apelan a estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. Por eso quería experimentar con los rompecabezas y ver si el método podía apelar a otros estilos que no fueran métodos tradicionales, como por ejemplo enseñanza en la pizarra, y examinar los resultados para ver si podía funcionar igual (o mejor) que el otro método en cuanto a los resultados.

Otro elemento interesante, y una de las razones por las que elegí este método fue observar los principios de dependencia mutua, y ver si funciona entre los estudiantes, y si puede influir en los resultados en el trabajo con los rompecabezas.

Como la gramática es la base de una lengua, quería experimentar con esta parte de la asignatura, donde los resultados son más fácilmente mensurables.

4.2.2 Las actividades

Cuando planeé las actividades y el orden de estas, ya había observado a los estudiantes y sus aptitudes orales en cuanto a las formas verbales en actividades orales que habían hecho algunas semanas anteriores. Lo que descubrí fue que la mayor parte de los estudiantes parecían evitar el uso de los tiempos que tratan del pasado, y parecía que prefirieran usar el presente porque este tiempo sí lo conocían mejor.

Como un experimento, quería observar si era posible que los estudiantes aprendieran las reglas sobre el uso y la conjugación de los tiempos pretérito y pretérito perfecto, solo a través de la ayuda de los otros estudiantes. Para este resultado me decidí a empezar con el método

del rompecabezas. Como no estaba segura de que este método pudiera tener éxito, planeé otra sesión con un método más conocido: enseñanza en la pizarra.

Después de cada de estas dos sesiones también planeé un test, para poder evaluar si el experimento había funcionado o no. Para poder utilizar este método necesitaba tres elementos, o materiales escritos, y por eso también el tiempo imperfecto tenía que ser parte de la sesión aunque no fuera a enfocarme en este tiempo más adelante en este trabajo.

A continuación se muestra cómo planeé esta sesión, y las dos siguientes.

4.2.3 El método del rompecabezas + un test escrito

El plan es utilizar dos horas de 45 minutos. Los estudiantes tienen normalmente cinco minutos de recreo entre las dos horas, pero vamos a quitar el recreo y voy a terminar la sesión diez minutos antes. Supongo que necesito 80 minutos para realizar toda la sesión.

Pienso que diez minutos serán necesarios para obtener orden en la clase, explicar otra vez algunas tareas y otras cosas que puedan aparecer. Los materiales escritos van a ser en noruego, porque he considerado que el nivel de los estudiantes no es suficiente para leer y comprender el material en español y al mismo tiempo tener aprovechamiento del contenido de la sesión. Intentaré escribir los textos muy simplificados, para que todos los estudiantes puedan aprender las reglas generales. Los ejemplos que utilizaré son con palabras conocidas para los estudiantes, y los ejemplos de la conjugación son siempre con las formas clásicas ‘hablar’ ‘comer’ y ‘vivir’. No utilizaré aún verbos con terminaciones irregulares, porque creo que va a haber suficiente información sin estos. Pienso que puedo introducir los irregulares más adelante.

Pienso que utilizaremos cuarenta minutos para el rompecabezas y diez minutos para el test, que haremos al final.

4.2.3.1 El método y su preparación

Comienzo mostrando cuáles son las propiedades que tiene la implementación del método del rompecabezas:

1. Los estudiantes reciben una letra: a, b o c, y esta letra representa su tema. A es pretérito, B es imperfecto, y C es pretérito perfecto.
2. Dividir a los estudiantes en grupos: tres grupos con tres miembros en cada grupo. En cada grupo van a estar representados todos estos tiempos verbales, pero los estudiantes ya van a estar sentados en su lugar acostumbrado, luego van a sentarse con su grupo.
3. Los estudiantes solo reciben la información que necesitan para efectuar un paso cada vez, y reciben solamente más información cuando todos han realizado la tarea.

Paso ahora a discutir cómo se produce su realización:

1. Los estudiantes reciben un texto que contiene información sobre el tema que han recibido, tanto conjugación como el uso y ejemplos. Su primera tarea es leer este texto y para eso utilizan diez minutos. El estudiante que presenta por ejemplo A, el texto sobre el pretérito, solo va a leer el texto sobre pretérito, cuantas veces pueda en estos diez minutos.
2. La nueva tarea es que deben reflexionar sobre lo que han leído; esto va a necesitar cinco minutos.
3. La tercera tarea es escribir cinco puntos, o la información más importante sobre su tema. Utilizan diez minutos para esta parte.
4. El profesor forma los grupos, que tienen tres miembros, donde cada uno de estos tiempos verbales están representados.
5. Cada miembro del grupo va a presentar y explicar su tema, con la intención de que enseñe su tema a los otros miembros del grupo. La meta es que los estudiantes van a discutir la información y ser capaz de distinguir y utilizar las formas después de este punto. Los estudiantes tienen quince minutos, es decir cinco minutos para cada tema.

4.2.3.2 Los textos que reciben los estudiantes:

Muestro a continuación los textos que distribuí entre los estudiantes.

A: *Pretérito*

Pretérito (indefinido) - preteritum

Pretérito, eller indefinido som vi også kan kalle det er en fortidsform og brukes på mange måter likt som på norsk, forskjellen er at på spansk har vi både pretérito og imperfecto for å snakke om fortid, mens vi på norsk kun har preteritum.

Denne fortidsformen brukes når det som skjedde i fortid ikke har en forbindelse med nåtiden. Handlingen er med andre ord avsluttet.

Indefinido brukes når:

- Handlingen er påbegynt og avsluttet i fortiden. Eks: Comí pan. (Jeg spiste brød)*
- Om en handling som varte en konkret periode. Eks: Vivimos dos años en Finlandia. (Vi bodde to år i Finland.)*
- Ved en serie av handlinger i fortid. Eks: María se duchó, comió y salió de la casa. (Maria dusjet, spiste og gikk ut fra huset.)*
- Når hovedfokuset er på handlingens avslutning. Eks: Vimos la tele hasta las diez. (Vi så på tv til klokka ti.)*
- Sammen med disse tidsuttrykkene: ayer, anteayer, anoche, el año pasado, el mes pasado, la semana pasada, hace tres días, hace cinco días (etc.), hace mucho años, el verano pasado, el invierno pasado.*

Bøyning:

	<i>Ar-verb:</i>	<i>Er-verb:</i>	<i>Ir-verb:</i>
	<i>Hablar</i>	<i>Comer</i>	<i>Vivir</i>
<i>(Yo)</i>	<i>habl<u>é</u></i>	<i>Com<u>í</u></i>	<i>viv<u>í</u></i>
<i>(Tú)</i>	<i>habl<u>aste</u></i>	<i>com<u>iste</u></i>	<i>viv<u>iste</u></i>
<i>(Él, ella, usted)</i>	<i>habl<u>ó</u></i>	<i>com<u>ió</u></i>	<i>viv<u>ió</u></i>
<i>(Nosotros)</i>	<i>habl<u>amos</u></i>	<i>com<u>imos</u></i>	<i>viv<u>imos</u></i>
<i>(Vosotros)</i>	<i>habl<u>asteis</u></i>	<i>com<u>isteis</u></i>	<i>viv<u>isteis</u></i>
<i>(Ellos, ellas, ustedes)</i>	<i>habl<u>aron</u></i>	<i>com<u>ieron</u></i>	<i>viv<u>ieron</u></i>

Paso ahora a aclarar mis decisiones al preparar este documento y qué necesidades de los estudiantes quería satisfacer. Empecé el texto explicando brevemente qué es pretérito, e igualando el tiempo con algunos usos del pretérito en noruego. Esto lo hice para abrir con algo tan fácil que todos podrían comprenderlo. Menciono también que mientras en noruego solo tenemos el pretérito, tenemos dos tiempos en el español.

Elegí verbos regulares para crear un fundamento que podría ampliar después cuando los estudiantes comprendieran y recordaran lo básico. Los verbos *hablar*, *comer* y *vivir*, que he elegido para ilustrar, son los verbos más comunes para este grupo de estudiantes, porque todos comprenden el significado, y saben su conjugación en el presente, y por eso es buena idea fundarse en algo que es familiar cuando se empieza un tema nuevo. Introduciré verbos irregulares cuando la clase esté más o menos familiarizada con los regulares.

Los usos semánticos de la lista tienen como objetivo mostrar usos diferentes del pretérito indefinido. Si los estudiantes memorizan estas líneas y ejemplos, es más o menos lo que necesitan en su propio nivel para utilizar el tiempo correcto. Con ejemplos concretos, es también más fácil crear una distinción entre este tiempo y por ejemplo el pretérito perfecto o el imperfecto. Utilizando ejemplos concretos que también están traducido al noruego ayuda a que los estudiantes recuerden el material porque pueden pasar el uso y significado al noruego, que es importante en este nivel.

B: Imperfecto

Imperfecto

Imperfecto er en fortidsform og brukes på mange måter likt som på norsk.

Forskjellen er at på spansk har vi både pretérito og imperfecto for å snakke om fortid, mens vi på norsk kun har preteritum.

Denne fortidsformen brukes ofte for å snakke om noe som skjedde i fortiden, men fokuserer ikke på om handlingen er fullført eller avsluttet.

Imperfecto brukes når:

*- Man forteller om noe uten å fokusere på når handlingen begynte eller sluttet. Eks:
Mi tía vivía en un bosque. (Min tante bodde i en skog.)*

- For å beskrive noe i fortiden. For eksempel en tilstand, hvordan noe så ut, etc.

Eks: *El gato de mi tía era gordo. (Min tantes katt var tykk.)*

- For å fortelle om en vane i fortid. Eks: *La madre jugaba el fútbol. (Moren pleide å spille fotball.)*

- For å fortelle om noe som var rammen for en hendelse. Det vil si bakgrunnen.

Eks: *Mientras María hablaba por teléfono, Pedro comía una manzana. (Mens Maria snakket i telefonen, spiste Pedro et eple.)*

- Når handlinger skjedde parallelt. Eks: *Juan comía mientras veía la tele. (Juan spiste samtidig som han så på tv.)*

Bøyning:

	<i>Ar:</i>	<i>Er:</i>	<i>Ir:</i>
	<i>Hablar</i>	<i>comer</i>	<i>vivir</i>
(yo)	<i>hab<u>laba</u></i>	<i>com<u>ía</u></i>	<i>viv<u>ía</u></i>
(tú)	<i>hab<u>labas</u></i>	<i>com<u>ías</u></i>	<i>viv<u>ías</u></i>
(él, ella, usted)	<i>hab<u>laba</u></i>	<i>com<u>ía</u></i>	<i>viv<u>ía</u></i>
(nosotros)	<i>hab<u>lábamos</u></i>	<i>com<u>íamos</u></i>	<i>viv<u>íamos</u></i>
(vosotros)	<i>hab<u>labais</u></i>	<i>com<u>íais</u></i>	<i>viv<u>íais</u></i>
(ellos, ellas, ustedes)	<i>hab<u>laban</u></i>	<i>com<u>ían</u></i>	<i>viv<u>ían</u></i>

Como en el texto anterior sobre el indefinido, la estructura es la misma en este texto sobre el imperfecto. Empecé con una breve explicación sobre qué es el imperfecto, lo mismo que el texto sobre el indefinido. Elegí también en este texto los verbos *hablar*, *comer* y *vivir*, por la misma razón que se ha mencionado: los verbos representan una base que se puede ampliar con información nueva. Subrayé las terminaciones, para que los estudiantes más fácilmente pudieran distinguir entre la raíz y la terminación.

Los puntos en la lista de los usos semánticos muestran los usos más importantes para los estudiantes en este grupo. Los ejemplos se distinguen explícitamente de los ejemplos en

pretérito indefinido, algo que es importante enseñar en este fase, para crear una estructura que sea más sencilla de memorizar.

C: Pretérito perfecto

Pretérito perfecto - presens Perfektum

Presens perfektum brukes ganske likt på norsk og på spansk. På norsk kan man for eksempel si «jeg har spist mye i dag». Når man sier «har spist» bruker man perfektum.

Perfektum er en fortidsform som brukes når det som skjedde i fortid har en forbindelse med nåtida. For eksempel «he hablado mucho con mi hermana este año» (jeg har snakket mye med min søster i år) eller «he comido mucho esta mañana» (jeg har spist mye denne morgenen/ i morges).

Når vi sier at det har en forbindelse med nåtida vil det si at den tiden du snakker om fremdeles er nært. Det er for eksempel fremdeles år 2015 når du forteller at du har snakket med din søster, eller fremdeles den samme dagen du snakker om at du har spist mye.

Vi bruker ofte tidsuttrykk i et setning med perfektum; eks, esta mañana, este día, este año, este fin de semana, hoy etc.

*Når man lager perfektum brukes det alltid to verb. Et hjelpeverb: **haber**, som bøyes etter person. Og et hovedverb som partisipp. Hjelpeverbet bøyes etter person, mens partisippen alltid er lik. Perfektum har **alltid** et hjelpeverb og et hovedverb.*

<i>Yo</i>	<i>He</i>	<i>comido</i>
<i>Tú</i>	<i>Has</i>	<i>comido</i>
<i>él, ella, usted</i>	<i>Ha</i>	<i>comido</i>
<i>nosotros</i>	<i>Hemos</i>	<i>comido</i>
<i>vosotros</i>	<i>Habéis</i>	<i>comido</i>

ellos, ellas, ustedes Han comido

Partisipp er en bøyd form av hovedverbet, som ikke forandrer seg etter person.

- Ar-verb får alltid endelsen –ado. Hablar - hablado

- Er- og –ir-verb får alltid endelsen ido. Comer – comido vivir – vivido

(Man tar bort endelsen, da står man igjen med stammen av verbet. Deretter setter man på –ado eller –ido)

El texto empieza de forma similar a los dos anteriores, con una breve explicación de qué es el pretérito perfecto y cómo se utiliza este tiempo en español en comparación con el noruego. He intentado explicar la relación con el presente más a fondo, porque esta parte es la que distingue el pretérito perfecto del pretérito indefinido, en cuanto a los usos semánticos. Como antes elegí utilizar ejemplos que también estuvieran traducidos al noruego, para que los estudiantes logaran comprender y recordar el uso del tiempo.

Explicué que en este tiempo necesitan tanto el verbo auxiliar como el participio, porque este tiempo es el primer tiempo compuesto al que se enfrentan, y por ello es el primero que tiene más de un elemento para funcionar correctamente. Utilicé también en este texto los verbos *hablar*, *comer* y *vivir*, por los motivos de antes, la relación entre conocimientos previos y nuevos.

A continuación expliqué cómo se hace un participio añadido las terminaciones *–ado* o *–ido* a la raíz.

4.2.3.3 El Test

Como se ha mencionado antes, pienso que los estudiantes van a utilizar diez minutos para el test. He elegido estas tareas para practicar la conjugación y también repetir las personas. Con relación al nivel de los estudiantes, solo van a practicar un tiempo verbal en este test, porque creo que van a confundirse si los tiempos están mezclados. La primera meta de esta prueba es observar si los estudiantes pueden conjugar los verbos en pretérito perfecto y distinguir entre

las personas en las oraciones. Las preguntas 1, 2, 4 y 5, son oraciones en combinación con expresiones temporales. La pregunta número 3 es una oración con perfecto de experiencia. Me concentré en oraciones en combinación con expresiones temporales, porque son fáciles de reconocer para los estudiantes, para formar una base o fundamento para aprender y recordar cómo se utiliza el pretérito perfecto. En cuanto a la número 3, es para iniciar la idea de que el pretérito perfecto no siempre se utiliza con expresiones temporales.

El test que los estudiantes reciben es el siguiente:

PERFEKTUM PÅ SPANSK

NAVN:

Bøy verbene i PRESENS PERFEKTUM og sett de inn i den setningen som passer.

Los verbos:

- comer
- viajar
- hablar
- pensar
- bailar

1. Este mes María _____ mucho con su hermana menor.
2. Pedro y Sancho _____ en un club este fin de semana.
3. Los estudiantes en la clase _____ mucho en su tarea.
4. La tía de Merethe y Ruben _____ pan con jamón esta mañana.
5. Mis amigos y yo _____ este año.

Para la prueba elegí solo hacer una prueba corta, para que los estudiantes pudieran utilizar lo que habían discutido sobre en los grupos en una manera más práctica, porque es importante que los rompecabezas resulten en un tipo de producto; si no, sería imposible determinar si el método funciona o no, es decir que los estudiantes necesitan un término que cuente algo sobre el resultado, y el profesor necesita también documentar la sesión en una manera escrita. En cuanto al contenido, elegí solo cinco verbos regulares, porque como se mencionó antes me parece que es suficiente información para empezar en este nivel. Cuatro de los verbos terminan en *-ado*, y un verbo en *-ido*, para que los estudiantes practiquen las dos terminaciones del participio. Los verbos son muy comunes y ninguno de ellos es nuevo para los estudiantes, es decir, que habían trabajado con los verbos algunas veces antes. La experiencia muestra que este grupo de estudiantes tiene tendencia a mezclar las personas cuando hay más de un agente en la oración, y por eso intenté hacer oraciones con más personas, para que los estudiantes practicasen determinar quién es el agente o los agentes en las oraciones. Es también la razón de por qué no utilicé oraciones con solamente la primera o segunda persona singular.

4.2.4 Enseñanza en la pizarra y preguntas orales

Para esta sesión planeé utilizar enseñanza en la pizarra y, al final de la sesión mi plan era concentrarnos en hacer oraciones orales que los estudiantes iban a responder utilizando los tiempos correctos. Pienso que empezaré hablando sobre el pretérito perfecto, y después preguntaré a los estudiantes utilizando este tiempo, para después hablar sobre el pretérito y luego preguntar de nuevo utilizando este tiempo. Al final el plan es hacer preguntas utilizando los dos tiempos mezclados, donde los estudiantes van a responder con el tiempo que crean que es correcto para cada uno de los casos. En cuanto al tiempo necesario para desarrollar por completo esta actividad, pienso que necesitamos 45 minutos, que es una hora docente completa, para esta sesión. La actividad alterna entre un diálogo en la clase, y secciones donde yo explicaré la información y responderé a las preguntas que tengan los estudiantes.

Paso ahora a mostrar el plan detallado para cada caso, Comienzo con el pretérito perfecto:

1. Primero preguntar a los estudiantes si recuerdan ‘¿qué es pretérito perfecto?’ y ‘¿cómo se utiliza este tiempo?’

2. Dependiendo de qué respondan los estudiantes a estas preguntas, escribir la información en la pizarra, y agregar lo que no hayan respondido o falte, tanto sobre el uso del tiempo como sobre la conjugación correcta, o la identificación de expresiones temporales que son típicas para el tiempo. También informaré de que es importante que los estudiantes escriban lo que escribiré en la pizarra, para afianzar los conocimientos.
3. Preguntar aleatoriamente a los estudiantes utilizando expresiones temporales que son típicas en este tiempo, para practicarlo, y por mi parte registrar la respuesta que dan los estudiantes. Todos van a tener al menos dos preguntas.

En cuanto a lo que toca al pretérito, el plan es el siguiente:

4. Preguntar ‘¿qué es pretérito?’ y ‘¿cómo se utiliza este tiempo?’
5. Escribir en la pizarra las respuestas y añadir lo que falta, tanto sobre el uso como la conjugación, y lo que se refiere a sus expresiones temporales. Informar de nuevo de que es necesario que escriban la información.
6. Preguntar aleatoriamente utilizando el pretérito y también las expresiones temporales, que los estudiantes van a responder con este tiempo para practicarlo. También aquí llevaré un registro de si las respuestas son correctas o no, y también de si el tiempo o la conjugación que esté presente allí sean o no correctos. Todos van a recibir al menos dos preguntas.
7. Preguntaré a todos cuestiones utilizando una vez pretérito y otra vez pretérito perfecto. Anotaré si los estudiantes respondieron correctamente en cuanto al tiempo y conjugación, para ver si este plan tiene éxito o no.

Después de la sesión con los rompecabezas me pareció buena idea utilizar un método más clásico y diferente, para en una manera más clara poder ver si alguno de estos métodos funciona mejor que el otro. Pensé que si había alguien que no comprendiera algunos elementos de la sesión pasada, yo podría explicar y utilizar la pizarra para hacer notas que los estudiantes escribieran, y en esta manera asegurarme de que las notas que tenían eran correctas.

Otro factor al emplear ahora esta actividad es variar las sesiones con la intención de que los estudiantes no lleguen a aburrirse, especialmente con los temas gramaticales, porque mucha gente básicamente tiene conocimientos previos peores sobre la gramática antes de las sesiones dedicadas a estos temas. Otra razón es apelar a todos los estudiantes, es decir, es importante probar a practicar con los diferentes estilos de aprendizaje para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

En cuanto a las preguntas orales, pensé que era importante incorporar actividades orales también en este tema, para practicar la competencia de hablar y contribuir a automatizar los conocimientos.

4.2.5 Prueba escrita con explicación de los tiempos verbales en cuestión + ‘rellenar huecos’.

En la última sesión que dedicaré a este tema, quiero hacer una prueba escrita. Esta prueba me parece necesaria para otra vez poder ver el nivel de los estudiantes sobre este tema, y además va a servir de documentación luego para poder discutir los métodos diferentes que he elegido. Para esta prueba la intención es ver si los estudiantes aprenden las diferencias entre los dos tiempos actuales, si recuerdan la conjugación y si pueden distinguir los tiempos eligiendo el tiempo correcto en una de las tareas de la prueba. Estimo que utilizarán 40 minutos para la prueba, que es individual y sin medios de ayuda. La prueba va a tratar de los tiempos pretérito perfecto y pretérito indefinido.

En la segunda tarea en la prueba, los estudiantes van a elegir pretérito indefinido o pretérito perfecto, y conjugar el verbo en el tiempo elegido. Es una mezcla entre los dos tiempos, y en algunas de las preguntas hay más de una posibilidad. En cuanto a las oraciones más fáciles hay tres oraciones donde es natural elegir el pretérito perfecto. Entre estas preguntas hay algunas en combinación con expresiones temporales: A, B y G. En las oraciones donde es más natural elegir el pretérito indefinido, se trata sobre acciones determinadas que empezaron y acabaron en el pasado: C, D y E. En estas oraciones he utilizado expresiones temporales, no para crear una asociación como en pretérito perfecto, sino para crear la distancia en el tiempo, para que los estudiantes más fácilmente puedan ver que la acción no tiene conexión con el momento en que se habla.

En las preguntas F, H e I, es posible utilizar tanto pretérito perfecto como pretérito indefinido. Eligiendo pretérito perfecto, van a estar interpretado como perfecto de experiencia, es decir el enfoque en la oración es si la acción sucede o no y por tanto si tiene un impacto en las vivencias relevantes para el presente. Eligiendo pretérito indefinido, el significado está interpretado de forma más general, como un pasado acabado; que la acción está empezada y acabada en el pasado.

A continuación se ve la prueba que reciben los estudiantes.

13.04.15

Test: presens perfektum/indefinido

NAVN:

Oppgave 1.

A) Forklar bruken av presens perfektum:

(Du kan skrive på norsk)

B) Forklar bruken av indefinido:

(Du kan skrive på norsk)

Oppgave 2.

Velg om du vil bruke indefinido eller presens perfektum, og bøy verbet. (I noen av oppgavene finnes det flere muligheter.)

A: Esta semana, Juan _____ (comer) patatas bravas.

B: José y Pablo _____ (hablar) hoy.

C: Una vez, _____ (yo, buscar) dinero en la calle.

D: El año pasado, María _____ (visitar) a su hermana.

E: Ayer mis amigos y yo _____ (ir) al cine.

F: ¿_____ (tú, leer) este libro?

G: Este verano, Susana y yo _____ (viajar) a Argentina de vacaciones.

H: Las chicas _____ (comer) mucho paella.

I: ¿Qué _____ (él, decir)?

Oppgave 3.

Forklar forskjellen mellom presens perfektum og indefinido.

(Du kan svare på norsk)

4.3 Evaluación de las tres sesiones

Para esta parte quiero reflexionar sobre las tres sesiones que he usado en impartir este contraste, primero en lo que toca a la realización de las sesiones, factores prácticos y hechos imprevistos que tuvieran influencia en las sesiones o resultados. Intentaré explicar por qué elegí las tareas y oraciones en las actividades y pruebas. Luego presentaré los resultados de las actividades utilizando un gráfico para ilustrarlo.

Discutiré las sesiones primero individualmente en el orden en que fueron realizadas y después como un conjunto en el que también evaluaré el orden de las actividades de las tres sesiones.

4.3.1 Desarrollo y resultados de los rompecabezas

Empecé la sesión explicando en parte lo que deberíamos hacer aquella clase. El plan era solo explicar un elemento y continuar explicando el siguiente solo cuando los estudiantes hubieran hecho la primera tarea, algo que funcionó solo en parte. Los estudiantes tenían muchas preguntas sobre lo que iba a suceder después de que hubieran leído el texto, y surgió intranquilidad en la clase.

En la primera tarea, donde iban a leer el texto, algunos leían rápido mientras otros leían lentamente, un factor que no había anticipado podría ser un problema. Los estudiantes parecían no comprender la advertencia sobre leer durante *cinco* minutos, y algunos comentaban que habían acabado de leer a pesar de que todavía tenían tiempo de leer el texto otra vez. Algunos estudiantes leían lentamente, y llegaban a leer el texto solo una vez dentro de esos cinco minutos.

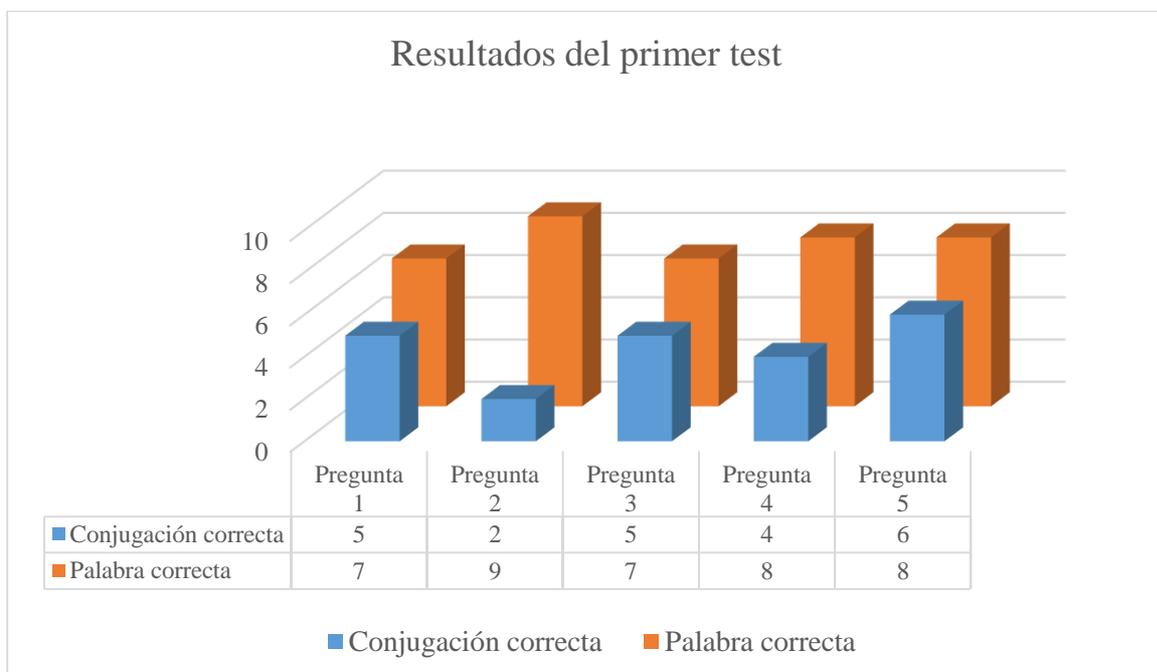
La siguiente parte, donde los estudiantes debían escribir la información más importante, pareció ir bien a primera vista. Los estudiantes anotaron las cosas que querían destacar, y como las reglas de los rompecabezas dicen, el profesor no se iba a implicar. En esta parte de la prueba precisamente quiero profundizar más adelante en la discusión crítica.

La siguiente tarea estaba en explicar la información a los miembros del grupo por turno, y después discutir el contenido. Como el nivel de los estudiantes era diferente, algunos explicaron la información a conciencia, y otros no. Por eso los beneficios fueron diferentes también. Como he mencionado antes, la meta era que los estudiantes discutieran el contenido de los textos, pero esto no sucedió. Cuando todos los miembros habían contado su parte, el grupo me informaba de que sus miembros habían completado la tarea.

No había anticipado que fuera a haber problemas en cuanto al oral, porque se trataba de un grupo muy pequeño y los estudiantes se conocían el uno al otro muy bien. Por eso me parece un poco extraño que los estudiantes tuvieran problemas en esta parte. Parecería que algunos fueran tímidos hacia contar algo “incorrecto” y por eso omitieron hablar sobre lo que pareciera complicado. Los que contribuyeron con gran parte de la información fueron aquellos con un nivel medio y algunos de aquellos con un nivel alto.

La última parte fue el test escrito individual. Los estudiantes utilizaron cinco minutos normalmente en esta parte, y un par utilizó diez minutos. Algunos estudiantes preguntaron si podían utilizar algunos minutos de la pausa para terminar la prueba, algo que acepté.

He aquí los resultados del primer test:



El diagrama nos muestra que la mayoría de la clase comprendió las palabras y eligió la palabra correcta para las oraciones. Como se ve, los resultados en cuanto a la conjugación, eran mucho más pobres y por término medio solo el 48,8% de las respuestas eran correctas, al contrario de la comprensión de las palabras, donde el término medio era de 86,6%.

Con más detalle se ve que muchas de las respuestas equivocadas tienen que ver con la concordancia. En lo que sigue se ve una lista de los errores diferentes más fundamentales.

- Una respuesta tiene solo un participio incorrecto, el estudiante escribió bailando en lugar de bailado. La respuesta puede significar que el estudiante mezcló con el gerundio, porque solo la 'n' es la diferencia, pero como este grupo no había tenido alguna forma de enseñanza sobre el gerundio, me parece que no es probable que sea el caso. Por otro lado es posible que el estudiante hubiera oído esta palabra en otro contexto y por eso la utilizó.

- Un error que se ve en diez respuestas (dos pruebas), es que el verbo auxiliar falta en todas las respuestas. Las respuestas fueron así: *hablado**, *bailado**, *pensado**, *comido**, *viajado**, en lugar de *ha hablado*, *han bailado*, *han viajado*, *ha comido* y *hemos pensado*.

- Tres respuestas aparecen con un error en el verbo auxiliar; no es incorrecto en cuanto a la conjugación, pero el auxiliar está conjugado en la segunda persona plural, en lugar de la tercera persona plural. Siguiendo se ve un ejemplo de una de estas respuestas.

 - Pedro y Sancho habéis *bailado* en un club este fin de semana.*

- Otro error es que un estudiante escribió hastéis *bailado**, en lugar de *han bailado*. Aquí se ve que la conjugación tampoco es correcta y mezcla el perfecto y el indefinido en ella, pero el error es comparable al anterior.

Me parece que los dos últimos errores refuerzan mi sospecha de que las tareas con oraciones en que hay más de un agente son a veces problemáticas para el grupo.

Hubo una prueba que muestra errores en cuanto al tiempo, donde el estudiante respondió en todas las respuestas en el presente, o algo que parece muy similar al presente, en lugar del pretérito perfecto. Algunas de las palabras no están puestas en la oración correcta, pero me parece un error no tan importante. Siguiendo se ve la lista de las respuestas.

1. Este mes María viaje mucho con su hermana menor.
2. Pedro y Sancho bailenéis en un club este fin de semana.
3. Los estudiantes en la clase hablen mucho en su tarea.
4. La tía de Merete y Ruben comís pan con jamón esta mañana.
5. Mis amigos y yo viajamos este año.

Los resultados me dicen que el verbo auxiliar fue el problema principal. Es posible que la razón fuera que estas oraciones eran difíciles. Es decir, que las oraciones quizás fueron con demasiadas palabras, o que las palabras fueron difíciles de comprender para los estudiantes en este nivel; especialmente las preguntas número dos y cuatro parecen problemáticas;

2. ‘Pedro y Sancho (bailar) en un club este fin de semana.’
4. ‘La tía de Merete y Ruben (comer) pan con jamón esta mañana.’

En estas oraciones errores diferentes aparecen. Casi todos los errores que se han mencionado en la lista anterior están representados en estas preguntas. Lo que las preguntas tienen en común es, como se mencionó, que las oraciones tienen varios sujetos coordinados, lo cual complica la computación: en la segunda pregunta hay dos personas que realizan la acción, y en la pregunta número cuatro se nombran tres personas, y solo una de estas realiza la acción. Es decir, en el último, hay otras personas distintas de la persona que realiza la acción.

4.3.2 Desarrollo y resultados de la sesión con enseñanza en la pizarra

Comencé la sesión explicando lo que haríamos ese día, y después pregunté a los estudiantes qué sabían sobre el perfecto. Obtuve pocas respuestas. Solo dos estudiantes de los nueve levantaron su mano para responder. Los que querían hablar fueron los que tienen un nivel alto. La información que proporcionaron estos estudiantes era correcta. Los estudiantes

respondieron en noruego, y las respuestas son traducidas al español. En lo que sigue se ven algunas de las respuestas.

Estudiante A: ‘Es un tiempo que trata sobre algo que sucedió en el pasado, pero es algo que sucedió muy cerca de este tiempo, y tiene importancia hoy.’

Estudiante B: ‘Es un tiempo donde se necesitan dos verbos.’

Empecé explicando las reglas del tiempo, sobre el uso y la conjugación, incluso con algunos ejemplos, mientras escribía la información en la pizarra. Los estudiantes anotaron lo que yo escribí en la pizarra. Cuando había finalizado de hablar sobre pretérito perfecto empecé a preguntar a los estudiantes preguntas donde incorporé un verbo conjugado utilizando este tiempo. La razón era que debía funcionar como una indicación de en qué tiempo el estudiante elegido iba a responder la pregunta. Elegí oraciones en combinación con expresiones temporales, porque me parecía que esto puede ser una clave de la que los estudiantes pueden darse cuenta fácilmente.

Pensé que esta sesión iba a funcionar como repetición de la información de la sesión pasada, pero también era una oportunidad para incorporar información nueva, para elaborar más la competencia de los estudiantes en el tema. Por eso elegí utilizar preguntas con verbos irregulares. Los estudiantes no tenían que utilizar los mismos verbos que utilicé en la pregunta, pero sí era necesario que comprendieran estos verbos para poder responder a las preguntas, algo que me parece un comienzo para aprender los irregulares también.

Elegí estas preguntas específicamente:

- *¿Qué has hecho este año?*
- *¿Has visto algunas películas este mes? ¿Cuáles?*
- *¿Qué has hecho hoy?*

Debido a que solo había nueve estudiantes en la clase, las preguntas fueron repetidas muchas veces. Hice esto intencionadamente, porque la intención era simplificar las oraciones y reducir la cantidad de palabras para que los estudiantes pudieran ver un modelo o patrón, y con este método también memorizar y automatizar la conjugación del tiempo.

Continué la sesión con el pretérito indefinido, y, como antes, comencé preguntando si los estudiantes sabían algo sobre este tiempo. Esta vez, había tres estudiantes que querían explicar factores sobre el indefinido. Como antes, fueron los que tenían un nivel alto, y las respuestas eran correctas. Continué explicando la conjugación y el uso del tiempo, mientras escribía las reglas en la pizarra y los estudiantes las iban anotando. Seguí esta parte con las preguntas orales, y como en la parte pasada utilicé solamente tres preguntas.

Por motivos iguales a los relevantes en pretérito perfecto, elegí también aquí utilizar verbos irregulares. Intentando seguir aprendiendo más sobre el tema, parecía que era apropiado proseguir con estos verbos. En la última pregunta era necesario que los estudiantes utilizaran el verbo que yo utilicé en la pregunta, y en esa manera tuvieron como ejercicio conjugar el verbo antes de poder responder.

Las preguntas en pretérito indefinido fueron las siguientes:

¿Qué hiciste ayer?

¿Qué comiste ayer?

¿Cuándo fue la última vez que compraste ropa?

Para terminar la parte con el pretérito indefinido, informé de que iba a preguntar otra vez, pero esta vez con tiempos mezclados, y utilicé las preguntas que siguen:

¿Qué has hecho este fin de semana?

¿Has hablado por teléfono esta semana?

¿Qué has hecho hoy?

¿Qué hicieron tú familia el verano pasado?

¿Qué hiciste anteayer?

¿Cuándo fue la última vez que fuiste al cine?

4.3.3. Resultados

Pasemos ahora a discutir los resultados de las preguntas en perfecto:

Todos respondieron utilizando pretérito perfecto en estas preguntas. Tres respuestas fueron sin el verbo auxiliar, y dos de estas eran las respuestas de un mismo estudiante. Todos los participios fueron conjugados correctamente. Como corregía a aquellos a los que les faltaba el verbo auxiliar, me parece que los estudiantes que respondieron después se dieron cuenta de que debían recordar utilizar ambos. Siguiendo se ve algunas de las respuestas.

Estudiante A: *Viajado a Francia este año. / Visto una película, no sé cómo se llama.*

Estudiante B: *Comido pan hoy.*

En cuanto a los resultados del indefinido, hago las siguientes observaciones:

Todos respondieron en pretérito indefinido, pero dos estudiantes respondieron con errores, uno con la conjugación equivocada, y otro con la persona equivocada.

Estudiante C: *‘Comé sushi ayer.’*

Estudiante D: *‘Fue al cine anteayer’*

La respuesta del estudiante C, trata de la conjugación. Creo que solo se confundió y mezcló las terminaciones de los verbos que terminan en *-ar*, con los que terminan en *-er*. En cuanto al segundo error, el estudiante ha mezclado la primera persona singular con tercera persona singular, algo que no es tan extraño, ya que la conjugación es un poco especial en este verbo y usa un tipo de terminación especial que no es el que siguen otros verbos irregulares como *poner (puse)*. Podemos ver el caso como una excepción dentro de otra excepción, puesto que el verbo es irregular y no sigue al patrón de otros verbos irregulares en indefinido.

Parecía que los estudiantes necesitaran un rato para pensar y memorizar las terminaciones antes de poder responder a la pregunta.

Veamos ahora los resultados del ejercicio en que mezclé los dos tiempos en la misma serie.

Solo una respuesta de las preguntas en pretérito perfecto fue sin el verbo auxiliar, y solo una respuesta tuvo la conjugación errónea en indefinido.

¿Has hablado por teléfono esta semana?

Respuesta E: ‘Sí, hablado por teléfono.’

¿Qué hizo tu familia el verano pasado?

Respuesta F: ‘Viajemos a mi abuela.’

Era evidente que los estudiantes se dieron cuenta de qué tiempo utilizaba yo cuando les preguntaba, porque todos utilizaron el mismo tiempo en que la pregunta estaba formulada. También aquí, para ver las respuestas de los otros, fue más fácil responder porque las preguntas ya habían sido repetidas.

Dentro de todos los turnos de preguntas, las preguntas eran muy abiertas y por eso podían elegir verbos que conocían. Este factor también pudo influenciar el resultado de la sesión. Muchas veces respondían utilizando los verbos *viajar, hablar, ver, comer*. Es claro que en algunas de las preguntas era necesario utilizar estos verbos, pero no en todas las preguntas. Pienso que la razón puede ser que estos verbos los estudiantes los conocían más que otros; recurrían a su conjugación más que a otros porque habían utilizado estos muy frecuentemente en otras sesiones también, es decir estos verbos estaban automatizados mejor que otros.

En cuanto a la actividad oral, descubrí que si preguntaba incluyendo el nombre del estudiante, aquel estudiante respondía. Esto había anticipado que sería un problema, ya que algunos son más tímidos que otros y habían tenido algunos problemas en la sesión anterior al intentar estar activos durante la tarea oral.

4.3.4 Desarrollo y resultados de la sesión con la prueba final

Como se ha dicho antes, los motivos de hacer una prueba al final de la secuencia era tanto que los estudiantes pudieran practicar las formas verbales y el uso de estas, como documentar los resultados para poder examinar la secuencia didáctica vista en conjunto.

Elegí tareas variadas para poder examinar el conocimiento y la profundidad de este. Al observar las respuestas de la tarea 1 A y B, quería ver si los estudiantes escribían más que solamente la conjugación y se daban cuenta de que es una forma que utilizamos para hablar de ciertos factores del pasado. Las respuestas de la segunda tarea van a reflejar si los estudiantes recuerdan la conjugación, las expresiones temporales, y el verbo auxiliar en pretérito perfecto. La intención con la última tarea es ver si los estudiantes pueden reflexionar sobre el contraste entre las dos formas y expresar las diferencias entre los dos tiempos verbales, y la profundidad de este tema.

Como había planeado, quería realizar la prueba final en la última sesión. Los estudiantes recibieron la prueba y tenían 45 minutos para trabajar con las tareas. Estuvieron informados de que podían preguntarme si tenían preguntas o no comprendían algunas palabras. Todos los estudiantes completaron la prueba durante los 45 minutos, y nadie tuvo preguntas. Todos los estudiantes, que eran nueve, estaban en clase este día.

Los resultados que encontré se muestran a continuación:

Primera tarea, A:

En la primera tarea, parte A, donde los estudiantes van a explicar el uso del pretérito perfecto, hay dos estudiantes que solamente explican la conjugación, es decir cómo se construye esta forma en cuanto a la conjugación. Pienso que solo recordaron la conjugación, ya que esta parte quizás es la más fácil o automática, dado que habíamos repasado la conjugación muchas veces en la pizarra y oralmente también en la clase. A continuación se ve una de las dos respuestas dentro de esta categoría:

<i>A: He comido</i>	<i>He hablado</i>
<i>Has comido</i>	<i>Has hablado</i>
<i>Ha comido</i>	<i>Ha hablado</i>
<i>Hemos comido</i>	<i>Hemos hablado</i>
<i>Habéis comido</i>	<i>Habéis hablado</i>
<i>Han comido</i>	<i>Han hablado</i>

Dos estudiantes responden solamente que es una forma que se utiliza para expresar acciones pasadas. Una de las respuestas se ve a continuación.

B: ‘El perfecto es un tiempo que se utiliza para referirse a algo que sucede en el pasado.’

Hay también dos estudiantes responden que es una forma que se utiliza para expresar acciones pasadas, y también explican la construcción y la conjugación.

C: ‘El perfecto es un tiempo que trata del pasado, pero es relacionado con este momento. Por ejemplo ‘he comido este mes.’ Se utiliza un verbo auxiliar (haber) + un verbo principal en participio. Para hacer el participio se utiliza la raíz y se añade –ado o –ido, depende de si es un verbo de –ar, –er o –ir.’

La conjugación: He

<i>Has</i>	<i>- ar -> raíz + ado</i>	<i>Hablado</i>
<i>Ha</i>		<i>Comido</i>
<i>Hemos</i>	<i>- er/-ir -> raíz + ido</i>	<i>Vivido</i>
<i>Habéis</i>		
<i>Han</i>		

Los tres restantes explican todo lo que he mencionado, y además explican que en el perfecto existe una conexión con el presente e incluyen las expresiones temporales como parte de su explicación. Seguidamente se ve una de estas respuestas.

D: ‘Este tiempo refiere al pasado, una acción. Es algo que tiene relación con este momento, es decir tiene significado hoy. Por ejemplo si yo digo “he viajado este año”, tiene significado porque aún es este año. Esta forma se hace con un verbo auxiliar (haber) que está conjugado en la persona que está haciendo la acción, y un verbo principal que está en participio. La conjugación de haber es: he, has, ha, hemos, habéis, han. El participio se forma con la raíz del verbo + -ado o -ido. Los verbos que terminan en -ar van a tener -ado, y los que terminan en -er e -ir van a tener -ido. Típicamente se utiliza el perfecto junto con expresiones temporales. Por ejemplo: este mes, este año, esta semana, hoy.’

Es interesante ver que en esta tarea parece que los estudiantes habían comprendido la información sobre el pretérito perfecto en un grado desigual. Podemos compararlo en bloques: todos tienen la información correcta, pero pocos tienen todos los bloques de información. Nadie tiene respuestas incorrectas, solo faltan algunas partes, y a algunos les faltan muchas partes. Lo que es cierto es que todos los estudiantes en esta prueba recordaron la conjugación en pretérito perfecto, y que hay dos tipos de participios, los que terminan en -ado y los que terminan en -ido. Quizás es difícil ver todas las partes en un conjunto, puesto que hay muchas partes de información que es necesario recordar.

Primera tarea, B:

En la primera tarea, parte B, los estudiantes tenían que explicar el uso del pretérito indefinido. Dos estudiantes no responden a esta pregunta. Cinco estudiantes explican el uso, es decir, que es un tiempo que se utiliza para referir a una acción terminada en el pasado. Dos de estas cinco respuestas incluyen que la acción sucede una vez. Una respuesta incluye también aclaraciones sobre la conjugación, también información sobre el uso, lo mismo que las otras respuestas. La última respuesta incluye todo lo que se ha mencionado antes, y además una lista sobre expresiones temporales que son típicas en pretérito indefinido.

Para que se puedan ver las respuestas, he traducido una respuesta de cada “grupo” al español; estas se ven en lo que sigue.

A: *‘El indefinido se utiliza para hablar sobre algo en el pasado que está terminado.’*

B: *‘Se utiliza el indefinido para hablar sobre algo en el pasado que está terminado y que sucede solo una vez.’*

C: *‘El indefinido se utiliza para referirse a una acción en el pasado que está terminada y sucede solo una vez. La conjugación de los verbos es:’*

<i>-ar</i>	<i>-er</i>	<i>-ir</i>
<i>Hablé</i>	<i>Comí</i>	<i>Viví</i>
<i>Hablaste</i>	<i>Comiste</i>	<i>Viviste</i>
<i>Habló</i>	<i>Comió</i>	<i>Vivió</i>
<i>Hablamos</i>	<i>Comimos</i>	<i>Vivimos</i>
<i>Hablasteis</i>	<i>Comisteis</i>	<i>Vivisteis</i>
<i>Hablaron</i>	<i>Comieron</i>	<i>Vivieron</i>

D: *‘Este tiempo se utiliza para referirse a una acción en el pasado que ahora está terminada. La acción solo sucede una vez. A menudo se utiliza este tiempo junto con expresiones temporales. Por ejemplo: ayer, anteayer, el navidad pasada, la semana pasada etc. Y, esta es la conjugación de los verbos que terminan en –ar, -er e –ir en indefinido:’*

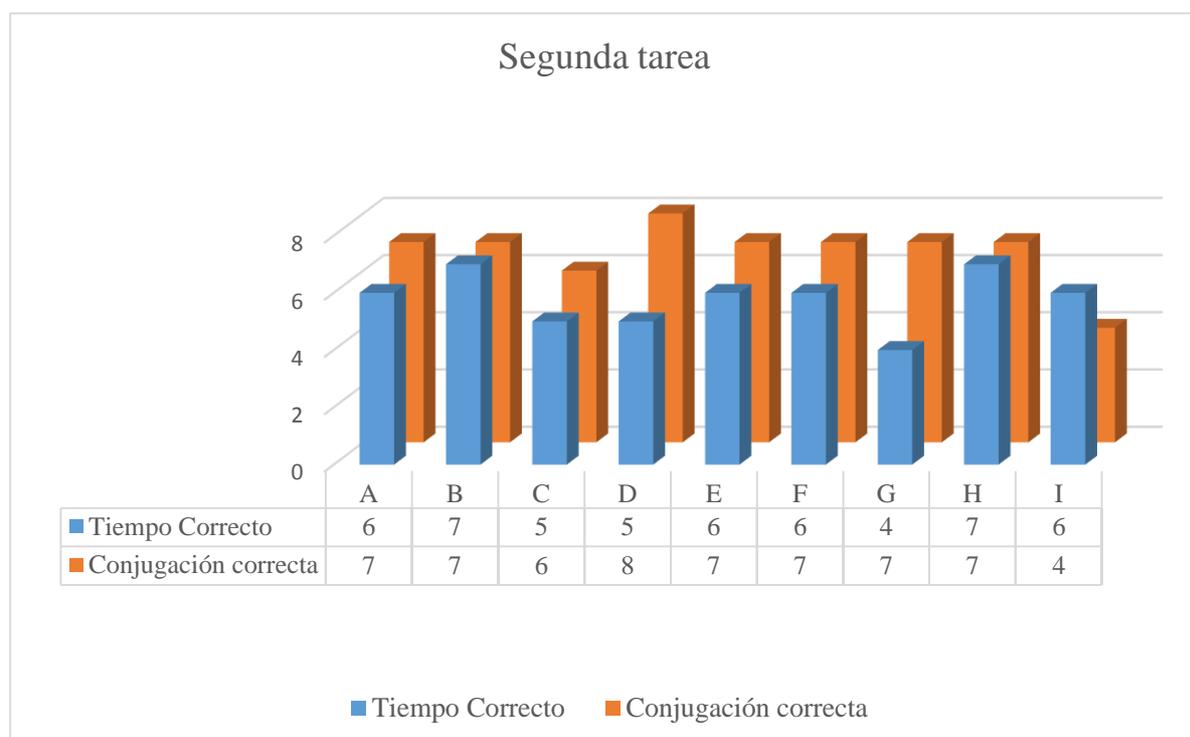
Para no repetir la misma información muchas veces, no apuntaré aquí de nuevo la conjugación. El estudiante había escrito lo mismo que el anterior, con los mismos verbos (*hablar, comer, vivir*) y con la conjugación correcta.

Veo en esta parte también lo mismo que en la parte sobre el pretérito perfecto. Todas las respuestas son correctas, pero en muchas de las respuestas hay partes que faltan. Aquí parece que todos recordaron que en indefinido se trata de una acción que está terminada. Es posible que recordaran este factor porque es algo que, entre otros factores, separa el indefinido del imperfecto. Pienso así porque el grupo tenía más o menos iguales conocimientos sobre los dos

tiempos. Como solo tenemos el pretérito en noruego, es posible que sea más fácil recordar la información que comparten los dos tiempos. Otra posibilidad es que como hay mucha información sobre más de un tiempo, muchos de los estudiantes no tuvieron la capacidad de recordarla toda sobre todos los tiempos, especialmente si no hubieron trabajado con el material en casa, porque no utilizaron tanto tiempo con este tema (solo seis horas total.).

Un factor que me parece posible también es que la información que sea la misma o muy similar al noruego, se les olvide de escribir a los estudiantes, porque no es algo sobre lo que estén pensando conscientemente. Ya que es algo que están utilizando automáticamente en noruego, y no necesitan reflexionar sobre cuándo se utiliza, es posible que lo mismo suceda en el español porque algunos aspectos son iguales en cuanto al uso.

He aquí los resultados de la segunda tarea



El diagrama nos muestra el resultado de la segunda tarea en la prueba. Los números que tratan de la conjugación son una medida de si la conjugación era la correcta, no dependen de si el tiempo es también correcto o no. La meta era observar si los estudiantes recuerdan la conjugación de pretérito indefinido y pretérito perfecto. En total el 74% de las conjugaciones eran correctas, y un factor interesante es que donde la conjugación es incorrecta, este error no

tiene que ver con el verbo auxiliar en pretérito perfecto como antes, porque en esta prueba nadie tuvo errores con esto.

Los que utilizan el pretérito perfecto siempre recordaron utilizar también el auxiliar, pero parece que la conjugación en el verbo principal algunas veces fue problemática. Esto se ve en la respuesta D, en parte en la respuesta C también; suponemos que el estudiante intenta utilizar el pretérito perfecto, puesto que utilizó un verbo auxiliar junto con el verbo principal.

Un error que es importante mencionar se ve en muchas respuestas en la tarea 2, I. el problema es con la palabra ‘decir’, que es irregular en participio. Cuatro de las respuestas dicen «ha decido» en lugar de ‘ha dicho’. Es posible que la razón sea que no habían practicado la conjugación de los irregulares suficiente, y como recordaban solo la forma normal, hicieron un participio según el modelo que conocían, es decir que los conocimientos previos son más fuertes que los nuevos y, por eso se ven respuestas como estas.

Con la misma palabra se ve también otra versión, donde una respuesta dice “él decí”, en lugar de ‘ha dicho’ o ‘dijo’. Me parece que la respuesta es muy similar a la tercera persona singular en imperfecto, ‘decía’, porque a semejanza del pretérito indefinido y el pretérito perfecto, el grupo de estudiantes también tenía conocimientos con el imperfecto. Pero también es posible que el estudiante haya pensado en los verbos de tercera conjugación regulares en indefinido en primera persona singular. Si estudiamos por ejemplo el verbo ‘vivir’, se ve que la primera persona singular es ‘viví’. La última teoría quizás es más probable, puesto que el texto de la tarea dice ‘elijan pretérito indefinido o pretérito perfecto’.

Entre las respuestas se ve también “comearon” en lugar de ‘comieron’. Es claro que el estudiante intenta utilizar el pretérito indefinido, pero creo que no recuerda la conjugación.

Otro error que aparece era una mezcla del pretérito indefinido y pretérito perfecto. En las respuestas hay un verbo auxiliar, conjugado con la persona correcta, como se utiliza en pretérito perfecto y un verbo principal conjugado en indefinido, o algo que se parece al indefinido. Un ejemplo de una de estas respuestas es ‘He comió’.

En pretérito indefinido la conjugación fue problemática también. Se ve en la respuesta A que el estudiante respondió ‘comó’, en lugar de ‘comió’, y en la respuesta B, donde el estudiante respondió ‘buscí’ en lugar de ‘buscó’.

A: ‘Este semana Juan comó patatas bravas.’

B: ‘Una vez, buscí (yo) dinero en la calle.

C: ‘Ayer mis amigos y yo hemos fuiemos al cine.’

D: ‘¿Qué has decido (él)?’

El 64% de las respuestas eran correctas en cuanto al tiempo, pero es importante recordar que dos de las preguntas se puede interpretar de manera diferente, y por eso fueron consideradas correctas en todo caso. Aparte de estas dos preguntas, el 57% de las respuestas eran correctas tanto en conjugación como en tiempo.

Aquí se ven algunas de las respuestas que eran correctas. Lo que tienen en común es que en ambas se ven expresiones temporales. Estas expresiones las habíamos repetido muchas veces, oralmente y en ejemplos en la pizarra, y por eso me parece posible que los estudiantes las recordaran y por esta razón pudieran reconocerlas y elegir el tiempo correcto.

Pregunta B: ‘José y Pablo han hablado hoy.’

Pregunta E: ‘Ayer mis amigos y yo fuimos al cine’

En la pregunta H, que es ‘Las chicas _____ (comer) mucho paella.’, cinco de las respuestas fueron con pretérito perfecto, y los cuatro restantes, con pretérito indefinido. En esta pregunta quería ver qué tiempo elegirían los estudiantes, y si una de las formas sería utilizada más frecuentemente que la otra, para ver cómo interpretaron la pregunta. Pero como se ve en los resultados, los dos fueron utilizados más o menos igual.

En la pregunta I, que es: ‘¿Qué _____ (él, decir)?’ la tendencia entre las respuestas fue utilizar el perfecto. La teoría es que como esto es una pregunta, es natural suponer que se trata de un diálogo, y que las personas están hablando sobre un tema que tiene una asociación con el tiempo presente para los hablantes; lo mismo va a suceder en el noruego si se piensa así, pero es también posible interpretar que es una acción acabada y terminada en el pasado, y, que los hablantes están refiriéndose a esta acción ya terminada sobre la que un hablante pide información a su interlocutor.

Por último se muestran una pregunta en la que más gente puso el tiempo equivocado, la pregunta G: 'Este verano, Susana y yo _____ (viajar) a Argentina de vacaciones.'

Solo cuatro respuestas fueron con el pretérito perfecto. Es posible que esto tenga que ver con la comprensión de la expresión 'este verano', porque en noruego, oralmente cuando se dice este verano, no es obligatorio utilizar el pretérito perfecto. Como se ha mencionado los estudiantes a menudo transfieren el noruego al español, y es posible que la causa esté aquí; otra posibilidad puede deberse a que 'de vacaciones' les haya hecho reinterpretar que estaban hablando de un periodo completamente acabado, ya que las vacaciones están finalizadas.

Tercera tarea

En la tercera tarea lo que había que hacer era explicar la diferencia entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto. Dos de los nueve estudiantes no respondieron a la pregunta. Un estudiante tuvo una respuesta equivocada, es decir mezcló los dos tiempos. Dos estudiantes solo explicaron que en indefinido se presenta algo que 'sucedio' y en pretérito perfecto se cuenta algo que 'ha sucedido'.

Las otras respuestas eran más profundas, e incluyen tanto los elementos que tienen las otras respuestas como información sobre expresiones temporales, y que por ejemplo el pretérito perfecto tiene una asociación con el momento de habla, mientras el pretérito indefinido es una acción que no tiene esta conexión presente.

A continuación se ven algunas respuestas escogidas, traducidas al español.

1: *'Mientras el pretérito perfecto se utiliza sobre algo que ha sucedido, [el otro tiempo] se utiliza sobre algo que sucedió.'*

2: *'Cuando se habla sobre un acción muy cerca en el tiempo, que tiene relación con este momento, se utiliza el perfecto. El indefinido se utiliza sobre acciones que suceden en el pasado, tanto repentinamente como en un momento específico, y no necesita como base el presente.'*

3: *'El indefinido se utiliza cuando es algo que tiene importancia en el presente, por ejemplo este mes, esta semana, este año etc.'*

4: *‘Los dos tiempos se utilizan sobre acciones en el pasado, pero el perfecto es relacionado con el presente, mientras el indefinido no es. El indefinido se utiliza sobre algo que no es un hábito y no se repite. Ej. Perfecto: He bailado este mes. Indefinido: Bailé ayer.’*

Interpretando las respuestas me parece que los estudiantes han mejorado sus conocimientos sobre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto, pero que es un poco problemático explicar la diferencia concretamente. Algunas respuestas apuntan a que ya hay algunos estudiantes que mezclan los dos tiempos un poco, como se ve en respuesta número tres donde la información sobre el tiempo es equivocada.

4.3.5. Resumen de la prueba final

Resumiendo la prueba final, se ve que los resultados en pretérito perfecto han mejorado por lo que respecta a la conjugación después de la secuencia. No es tan fácil ver el desarrollo en cuanto al pretérito indefinido, porque la primera prueba solo trató del pretérito perfecto, pero si se tiene como la base que el nivel de los dos tiempos era similar al principio, porque tenían algunos conocimientos previos sobre este tema también, parece adecuado suponer que los estudiantes han mejorado sus conocimientos sobre este tiempo también, debido a que han trabajado igual en cuanto a la cuantía de trabajo con los dos tiempos verbales.

Para finalizar esta parte presento una lista sobre los errores más frecuentes para poder considerar los aspectos que siguen siendo complicados y luego probar a solucionarlos.

1. Conjugación del verbo en la persona correcta.
2. Las terminaciones en pretérito indefinido.
3. Las terminaciones en pretérito perfecto.
4. La conjugación de los verbos irregulares.
5. Elegir el tiempo correcto.
6. Explicar la gramática con sus propias palabras.

Estos puntos son, en mi opinión, los aspectos más importantes que todavía son problemáticos. Primero, elegir la persona correcta cuando se conjuga un verbo, había sido un problema todo el tiempo con este grupo, especialmente si hay muchas personas en aquella oración o si la

situación con el sujeto es más compleja y exige calcular número y persona, como en el caso de las coordinaciones

Con respecto al segundo y al tercer punto, las terminaciones en pretérito indefinido y en pretérito perfecto, se ve que todavía había gente al final de mis clases que no utilizaba las terminaciones correctas, es decir, estos estudiantes utilizan terminaciones que no existen en el pretérito indefinido, y algunas veces una mezcla entre los dos tiempos.

Las terminaciones de los verbos irregulares son también problemáticas, pero creo que la razón puede ser que los irregulares apenas habían sido introducidos a ellas, y yo había hablado de estas solo un poco; por eso los estudiantes no recordaron las terminaciones, porque no las habían practicado mucho.

Otro problema es elegir el tiempo correcto. Los estudiantes han mejorado sus resultados en cuanto a este punto, pero todavía no todos los estudiantes consiguen esto en la prueba conclusiva.

Finalmente, explicar la gramática con sus propias palabras ha resultado complejo para algunos de ellos. Este punto no es directamente un problema, pero me parece que puede ser una clave para los otros problemas, porque para explicar la gramática con sus propias palabras, los estudiantes tienen que tener conciencia de ella y reflexionar sobre la información, antes de escribir. Utilizando sus propias palabras, la información es a menudo más fácil de recordar y comprender, y los estudiantes pueden como consecuencia utilizar la información más fácilmente.

4.3.6 Valoración de toda la secuencia didáctica: clases de errores

En esta parte quiero hablar brevemente sobre los errores que había visto más frecuentemente, que siguen siendo problemáticos después de las tres sesiones sobre este tema, e intentaré dar algunas propuestas a cómo se puede resolverlos. En las siguientes partes hablaré sobre cada uno de estos problemas, que son divididos en problemas en cuanto a la concordancia, problemas en cuanto al tiempo, y al final un párrafo sobre el punto número seis. Para que se recuerden estas categorías se ve aquí la lista:

1. Conjugar el verbo en la persona correcta.
2. Las terminaciones en pretérito indefinido.

3. Las terminaciones en pretérito perfecto.
4. La conjugación de los verbos irregulares.
5. Elegir el tiempo correcto.
6. Explicar la gramática con sus propias palabras.

4.3.6.1. Concordancia

Como se ha dicho previamente descubrir quién es el agente, o los agentes en una oración es un problema que los estudiantes en este grupo todavía tienen. Es posible que el grupo no hubiera tenido suficiente enseñanza sobre esto, y que sea un tipo de conocimiento que su propio profesor, o profesores anteriores no hubieran practicado mucho, o que es algo a lo que no había dado prioridad. Pero, en mi opinión es un tipo de error que están cometiendo los estudiantes en todos los trabajos que tratan de verbos.

Una solución puede ser que aislar el problema, empezar repitiendo todas las personas en singular y el plural, utilizando verbos conocidos en el presente, por ejemplo ‘hablar’, ‘comer’ y ‘vivir’, porque todos los estudiantes los conocen. Después se trataría de trabajar solo identificando quiénes son las personas en una oración, y qué rol tienen. A continuación encontrar quién está haciendo la acción. Otra posibilidad es introducir los términos sujeto, complemento directo y complemento indirecto, e introducir la enseñanza sobre estos temas para poder explicarlos más a fondo, pero creo que la primera solución es más adecuada al nivel de este grupo de estudiantes.

Las terminaciones en tanto pretérito indefinido como en pretérito perfecto siguen siendo problemáticas, pero en indefinido más que en perfecto. Menciono los dos juntos porque la solución puede ser la misma en los dos casos. El primer pensamiento que tengo sobre este problema es que los estudiantes necesitan practicar más las terminaciones de los dos tiempos. Por ejemplo trabajando con tareas como rellenar huecos o preguntas orales. También es posible dar más tareas para practicar que los estudiantes tuvieran que hacer en casa.

Además es posible que sea mejor separar la enseñanza de dos tiempos diferentes. Empecé la enseñanza de los dos tiempos al mismo tiempo, algo que quizás haya contribuido a que los estudiantes no obtengan tan grandes resultados. Es decir, es posible que los estudiantes se confundieran los dos tiempos, pues tuvimos el enfoque en los dos simultáneamente, y no

pudieran aprender tanta información y al mismo tiempo crear un sistema que los separara. Una posibilidad sería empezar con solo por ejemplo del pretérito indefinido, tener una sesión sobre él y asegurarse de que los estudiantes comprenden y recuerdan la información sobre el tiempo, y luego introducir el pretérito perfecto.

Eligiendo esta solución, no sería posible utilizar los rompecabezas en la primera sesión, algo que me lleva a la próxima solución, que es cambiar el orden de las sesiones, más utilizar la primera sesión como una introducción de uno de los dos tiempos, crear otra sesión para el otro tiempo, y utilizar los rompecabezas en la siguiente o la última sesión, como una actividad para practicar las reglas.

La conjugación de los verbos irregulares está también en la lista. Como se ha mencionado no empleamos mucho tiempo en practicar en estos, y pienso que es la razón principal para que los resultados no fueran tan buenos. Utilizar más tiempo es claramente necesario para poder recordar y memorizar las terminaciones. Otro pensamiento que tengo es el mismo que en la parte anterior, separar la enseñanza sobre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido, y también crear un sistema donde se demuestre que hay clases diferentes entre los verbos irregulares también, para que sea posible recordar más fácilmente para los estudiantes.

4.3.6.2. Problemas de uso entre los tiempos

A propósito del tiempo, no hubo muchos errores, pero mencionaré algunos hallazgos interesantes. Como se mencionó en la lista de los errores que siguen siendo problemáticos después de la prueba conclusiva, elegir el tiempo correcto todavía resulta un reto para algunos estudiantes. Los estudiantes han mejorado sus resultados, pero aún hay algunos que no eligen el tiempo correcto. En las oraciones donde había una expresión temporal, que podía emplearse como una forma de ayuda, muchos de los estudiantes eligieron el tiempo correcto. Es posible que los que salieron mal no recordaran estas expresiones, y por eso eligieron el tiempo equivocado.

En lo que sigue discutiré algunas tareas donde no había alguna expresión temporal, porque los resultados pueden ayudar a comprender otros aspectos de la didáctica. He elegido las siguientes tres tareas y quiero discutir las un poco.

F: ¿_____ (tú, leer) este libro?

H: Las chicas _____ (comer) mucho paella.

I: ¿Qué_____ (él, decir)?

En la pregunta F, seis estudiantes utilizan el pretérito perfecto, mientras tres utilizan el pretérito indefinido. En la pregunta H, hay cinco respuestas con el pretérito perfecto y cuatro con el pretérito indefinido. En la última pregunta hay seis respuestas con pretérito perfecto y tres con el pretérito indefinido.

Se ve que la mayoría utiliza el pretérito perfecto en estas preguntas. Creo que puede haber más de una razón para esto. Primero es interesante observar el uso del pretérito perfecto en noruego. Como se ha mencionado antes, el uso es muy similar en noruego y en el español. Y un factor que es importante mencionar es que los estudiantes en este nivel muchas veces piensan en un patrón noruego en cuanto a las reglas gramaticales, y por eso muchas veces pasan este patrón con el español.

Otro factor es que dos de estas tareas, son redactadas como preguntas, y las preguntas a menudo se asocian con una conversación. Si los estudiantes creen que es una conversación, es natural utilizar el pretérito perfecto, porque va a haber una conexión con el momento de habla que necesitan para utilizar este tiempo.

En cuanto a la pregunta H, me parece que los cinco que utilizan el pretérito perfecto están utilizando el perfecto de experiencia, aunque no habíamos hablado sobre esto en clase. No obstante, el noruego también lo tiene, lo cual hace que no sea sorprendente que lo usen. La teoría va a ser como antes, utilizar pretérito perfecto es más natural en noruego, y por eso se utiliza el mismo tiempo en el español. Un elemento que refuerza esta hipótesis es que no había ningún sistema en cuanto a quién respondió utilizando pretérito perfecto en esta pregunta, porque había tanto estudiantes fuertes como estudiantes con un nivel más bajo.

Es posible que la explicación sea relativamente simple: quizás es generalmente más fácil para los estudiantes noruegos recordar las formas del pretérito perfecto que las de pretérito indefinido. En el pretérito perfecto solo necesitan recordar la conjugación del verbo auxiliar en personas y números, más el participio, mientras en el pretérito indefinido necesitan

encontrar la combinación correcta de la persona/número y también la terminación del pretérito indefinido de todos los verbos principales.

Una solución del problema puede ser, como antes, separar los dos tiempos más en las sesiones, para que no sea posible para los estudiantes confundirse. Además utilizar más tiempo en destacarles las diferencias más claramente antes de que los estudiantes vayan a trabajar con tareas. Posiblemente es buena idea utilizar oraciones donde no puedan confundir los dos tiempos, oraciones que no tengan más que una respuesta correcta, especialmente en las tareas de este nivel. Se pueden introducir oraciones más complicadas cuando los estudiantes tengan buena competencia sobre el tema.

El último punto en la lista es explicar la gramática con sus propias palabras, y aunque no tiene que ver directamente con problemas de uso entre los tiempos, pienso que tiene una parte importante. Se mencionó antes que explicar la gramática puede ayudar en la comprensión porque la información es más personal y propia para los estudiantes. Para proseguir con este factor pienso que las tareas prácticas, quizás es posible hacerlas en grupos. Hablando sobre el tema, y mostrando que todos los estudiantes tienen que hablar sobre él, puede contribuir a que todos recuerden y comprendan la gramática en un nivel mejor. En consecuencia los estudiantes puedan utilizar la información trabajando con tareas sobre el tema.

5. Conclusiones

En este capítulo voy a hablar sobre los aspectos pedagógicos vistos en conjunto con las sesiones sobre las que he hablado en el capítulo cuatro. Intentaré discutir algunas soluciones posibles a los problemas que encontré durante dichas sesiones, y reflexionar sobre los aspectos que siguen siendo complicados pese al diseño de las actividades. A través de cinco puntos, discutiré estos aspectos y empezaré con los problemas relacionados con la implementación de las actividades, los métodos inductivos y deductivos y los problemas relacionados con su desarrollo. Seguiré hablando sobre el aprendizaje colaborativo y las estrategias de aprendizaje y terminaré con algunas palabras sobre lo que me parece más interesante de este trabajo y sobre lo que quiero investigar más en el futuro.

5.1 Reflexiones sobre la pedagogía

Problemas relacionados con la implementación de las actividades

Como planeé, realicé el método de rompecabezas la primera sesión, para poder evaluar cómo funciona un método en el que los estudiantes interactúan entre ellos y no con el profesor. Elegir un método de este tipo como la primera parte de las tres sesiones fue, como he mencionado antes, para poder investigar si el método puede funcionar igual, en cuanto a los resultados, como un método más tradicional.

A partir de examinar las tres sesiones y los resultados en conjunto, hay muchos factores que tienen importancia.

- a) Primero el principio de la enseñanza dentro de la colaboración tiene que funcionar muy bien para que el método participativo pueda salir bien
- b) También la relación entre el profesor y la clase tiene que estar bien definida.
- c) El método se ve afectado por los desniveles entre los estudiantes. En la clase que tenía, había estudiantes con niveles diferentes y por eso una pregunta era si los estudiantes “débiles” podían aportar algo a los que eran más fuertes, e inversamente, si aquellos con un nivel más alto tenían tanto conocimiento para poder explicar en una manera que todos comprendieran. La pregunta a la que di la mayor importancia es si un estudiante puede realmente funcionar como el ayudante mediador de conocimientos para otro, sin la intervención del profesor, y beneficiarse de esto.

Viendo los resultados de la primera prueba, los resultados me dicen que es posible utilizar este método para enseñar temas gramaticales, pero hay muchos elementos que tienen importancia.

Primero, como se ha dicho antes, los estudiantes tienen que comprender que están dependiendo el uno del otro para que todo pudiera salir bien, y también tenían que desear que saliera bien. Para crear un efecto es necesario que los rompecabezas acaben en un producto concreto, o algo de lo que los estudiantes puedan ver resultados. Es decir, el esfuerzo de todos va a afectar al resultado del individuo, y los resultados del producto, que en este caso son también los resultados de la prueba, funcionan como una medida de si salieron bien o no.

Estos dos elementos parecen simples, pero en realidad no lo son. Especialmente la distinción entre los niveles de los estudiantes es algo que a los estudiantes personalmente no parece que les guste: los que tienen un nivel alto expresan que no van a aprender algo nuevo/correcto de los con un nivel más bajo; también expresan que tienen miedo de que otros estudiantes puedan enseñar/explicar algo incorrecto.

Para poder escapar de este problema el material que el profesor hace es muy importante. Tiene que quedar muy bien explicado el tema, con palabras que todos los estudiantes comprendan y no sea posible entender mal. Y aquí aparece otro problema, que es ajustar el material para los estudiantes menos fuertes. Esto va a afectar a los que son fuertes, porque el material es quizás tan fácil para este grupo de estudiantes que no tienen los desafíos que necesitan para evolucionar en su conocimiento.

Una solución posible de este problema es hacer materiales individuales que estén ajustados a todos niveles. Pero aquí un problema de otro tipo aparece, porque es importante en un sentido ético no diferenciar entre los estudiantes, y el límite entre individualización y enseñanza adaptada es algunas veces muy difícil de mantener. Es conocido que la diferenciación no es negativa si se produce de una manera positiva e inclusiva³⁰ pero muchas veces en la práctica no es obvio cómo puede hacerse. Es importante en todo caso que los estudiantes no estén organizados en grupos por nivel, porque es posible que alguien no se identifique con este nivel, y además sería determinar de antemano si el estudiante es competente o no.

³⁰ Imsen, 2008. *Elevens verden*. Oslo. P.343.

Para resolver la actividad, es necesario planear quién va a trabajar con el texto previamente, y el texto tiene que ser ajustado al nivel de ese estudiante. Depende del grupo de estudiantes, el resultado puede ser que las diferencias sean tan grandes que los estudiantes no puedan colaborar, al mismo tiempo que puede resultar en que todos se beneficien igual.

Una situación de enseñanza conlleva también que la sesión planeada no pueda modificarse o sea muy difícil de cambiar si cosas imprevistas aparecen o si alguien no está en clase, un factor sobre el que es necesario llamar la atención.

Desde de la perspectiva del profesor, va a ser un trabajo laborioso diseñar textos individuales para todo un grupo, en lugar de tres o cuatro textos que todo el grupo pueda utilizar. Aquí es necesario mencionar que muchos grupos son bastante grandes, con a menudo veinticinco estudiantes.

También depende de que todos los estudiantes estén en clase, para que los rompecabezas funcionen, algo que tampoco es cierto. Hay muchas razones para que algunos estudiantes falten, estén enfermos, tengan que ir al dentista, estén citados para otras asignaturas, o algunos tengan clases de conducir, etc.

Observando solo una clase, es claro que los estudiantes con un nivel bajo tuvieron beneficios grandes, pero los otros no tan grandes. Pienso que, como se ve en la teoría de Vygotsky, es necesario que el ayudante mediador del conocimiento tenga un nivel muy fuerte, y más alto que el receptor, y en este caso es difícil dar beneficios grandes a las dos partes al mismo tiempo. Quizás el método funciona diferente en otra clase, dado que solo realicé este experimento en una clase de solo nueve estudiantes. Una solución puede ser utilizar los rompecabezas como una actividad para repasar, y más bien utilizar la enseñanza en la pizarra u otro método para aprender lo fundamental de un tema gramatical, pero el inconveniente es que el aspecto inductivo desaparecería o al menos quedaría muy disuelto si eligiera esta solución.

5.2 Métodos inductivos y deductivos

Resumiendo lo que trata de los métodos inductivos y deductivos, elegí utilizar un método deductivo fundamentalmente -la enseñanza en la pizarra-, pero también exploré un método más inductivo: los rompecabezas.

Observando los aspectos inductivos, hay un par de elementos que todavía son problemáticos de resolver. Viendo los resultados de la primera sesión, se muestra que es posible en principio utilizar este método para aprender temas gramaticales. Se puede encontrar difícil comparar los dos métodos solo desde los resultados de mi experimento, por varios motivos. Primero, es natural que los resultados hayan mejorado entre las dos primeras sesiones, porque los estudiantes tenían más tiempo para afianzar los conocimientos, y por segunda vez habían sido presentados la información. Pero es posible que los resultados fueran diferentes si hubiera elegido cambiar el orden de las sesiones, si solo hubiera usado sesiones deductivas, o solo inductivas. Por todos estos motivos, es posible que los resultados no sean completamente extrapolables en lo que toca a este contraste entre métodos.

Pero sin embargo, hay elementos en los rompecabezas que necesariamente tendrían que modificarse para poder efectivizarlo. En mi opinión los resultados de la primera prueba, (la prueba en la sesión de los rompecabezas) no son satisfactorios, pero es posible que la razón sea que como es un método más inductivo yo había calculado demasiado poco tiempo para realizarla, y quizás los resultados habrían sido diferentes si hubiéramos tenido más tiempo para esta actividad.

Una solución sería cambiar las reglas de los rompecabezas, o más la composición de los grupos y los roles. Para obtener el aspecto inductivo una posibilidad tal vez sería cambiar el orden de las dos primeras sesiones, como he sugerido antes. Debido al mismo factor, también aquí el profesor no puede involucrarse en la propia sesión. La idea es que los estudiantes con un nivel fuerte obtengan de alguna manera la responsabilidad del grupo, y el rol de esta persona sería enseñar al resto de los miembros del grupo; tal vez debería haber una sesión en que este “líder” del grupo tuviera tiempo para prepararse antes de la clase.

Quizás es esta propuesta también la solución a los problemas que forman parte de lo que toca, en la teoría de Vygotsky, a la figura del ayudante mediador. La intención era que todos los miembros del grupo fueran el ayudante mediador los unos para los otros. La realidad fue que los estudiantes con un nivel bajo verificaron un desarrollo mejor que los estudiantes con un nivel fuerte, porque su ayudante mediador posiblemente explicaba en una manera comprensible y su nivel era relativamente más fuerte. Lo que se puede conseguir con esta solución de permitir que cada grupo tenga un líder con tiempo para prepararse es que los estudiantes con un nivel fuerte tengan más desafíos y experiencias en otros campos, que sean más adaptadas a su nivel, y en esta manera también obtengan un desarrollo positivo. Además,

una práctica continuada de este método permite que los líderes de cada grupo vayan rotando, con lo que pueden alternarse distintos líderes y así permitir un enriquecimiento más simétrico.

5.3 Aprendizaje colaborativo

Se ha mencionado antes que la idea del aprendizaje colaborativo es que los estudiantes trabaja en juntos para resolver un problema. Se puede describir este método como una ampliación del clásico trabajo en grupos. La base de la técnica consiste en algunos principios importantes, especialmente la llamada colaboración legítima, que consiste en que los estudiantes discutan el trabajo juntos, todos tengan papeles definidos pero estén juntos en el trabajo. Los aspectos sociales tienen que funcionar, es decir que los estudiantes entiendan que es necesario que hablen, discutan cara a cara, se respeten los unos a los otros, resuelvan problemas y entiendan que han de tener consideración los unos por los otros. Si todos los elementos funcionan se pueden ver los beneficios del método, la dependencia positiva mutua.

Es un método complejo, y no es tan fácil alcanzar el éxito en todos los elementos que he mencionado. Por eso es buena idea practicar el propio método varias veces, también con el mismo grupo de estudiantes. Esto se aplica al caso que he comentado, que es mi uso del método del rompecabezas. Comparado con la enseñanza en la pizarra, los rompecabezas serían desconocidos para el grupo de estudiantes, y es posible que esto tuviera una influencia negativa en los resultados. Otro aspecto es el enfoque en el aspecto inductivo que yo tenía. Quizás sería mejor entrenar algunas veces en solo el método, antes de que se mezclara con un tema gramatical nuevo en una secuencia que en cualquier caso tomaba una perspectiva basada en los resultados. En esta manera los estudiantes habrían tenido una mejor comprensión sobre cómo trabajar, y podrían estar más focalizados en la tarea, y quizás así sería más fácil el trabajo buscar elementos concretos que son problemáticos sobre el método.

5.4 Estrategias de aprendizaje

Desde un punto de vista que se concentre ahora específicamente en las estrategias de aprendizaje, en la enseñanza de una lengua extranjera es deseable utilizar tanto métodos de forma oral como métodos escritos, y en la medida de lo posible que ambos se encuentren representados igualmente. En la gramática es muy conocido, como ya se dijo, utilizar el método PPP (presentado en §3.4.3), y los estudiantes son a menudo pasivos en la primera

parte, la parte oral en la que normalmente el profesor clarifica verbalmente, con o sin ayuda de hojas y esquemas de comprobación, un tema. En contraste, desde esta perspectiva que se refiere a combinar distintos métodos que se adapten a las estrategias de aprendizaje de distintos tipos de estudiante, se pueden ver los rompecabezas bajo una luz más positiva, porque el método consiste en muchas estrategias diferentes, entre otras hablar y discutir, leer, escribir, y también se pueden incorporar elementos más prácticos y físicos, como por ejemplo que los estudiantes vayan a otro espacio o hagan una tarea que implique actividad física, o creativa, si van a crear un producto. Por eso creo que el método puede apelar a varios estilos de aprendizaje, pero como se ha dicho antes es necesario practicarlo para que funcione en cuanto a obtener desarrollo y aprendizaje en el tema relevante. Es deseable que en todas las asignaturas de la escuela se encuentre la mayor parte de los estilos posibles, para poder alcanzar un desarrollo y aprendizaje lo más amplios posibles, y por eso es importante variar los métodos de enseñanza.

5.5 Cierre

Para terminar este trabajo considero que en conclusión lo más interesante que he descubierto en mi práctica ha sido poder investigar si un método inductivo puede llegar a funcionar igual que un método deductivo en lo que toca a los resultados, manteniendo el tiempo que se dedica a cada actividad estable. Creo también que lo que me gustaría investigar más adelante para entender mejor estos aspectos es cómo se pueden utilizar los aspectos del aprendizaje colaborativo en la enseñanza de la lengua extranjera, incluyendo otros métodos distintos a los rompecabezas, que es el que he empleado aquí provisionalmente.

6. Bibliografía consultada

- Bjørke Camilla, Dypedahl Magne, Myklevold Gro-Anita, *Fremmedspråksdidaktikk*, 2014, Cappelen damm, 1. Edición, 1. Impresión 2014.
- Imsen Gunn, *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi*, 2005. Universitetsforlaget, 4. Edición, 3. Impresión. 2008.
- Imsen Gunn, *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk*, 2009. Universitetsforlaget, 4. Edición, 2. Impresión 2010.
- Lie Svein, *Norsk morfologi*, 2006. Ling forlag. 2. Edición, 3. Impresión, 2011.
- Pitloun Petr, Salkjelsvik Kari Soriano, *Gyldendals Spanske lommegrammatikk*, 2007. Gyldendal Norsk Forlag AS, 2. Edición, 1. Impresión, 2007.
- RAE & ASALE. 2010. Manual de la Nueva Gramática de la lengua Española. Madrid, Espasa.
- Haukås, Åsta. Vold, T, Eva. Internasjonale trender innen fremmedspråksdidaktisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Årgang 96, nr. 5:386-401

Recursos electrónicos:

- <http://tip.dis.ulpgc.es/es/conjugacion-de-verbos/participios-irregulares?start=7>
(09.11.15)
- <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
(24.04.16)
- http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter
(11.05.16)

