



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

ENSEÑANZA DE LA TRANSITIVIDAD EN LA CLASE DE ELE DESDE UNA PERSPECTIVA FUNCIONAL Y COGNITIVA

Alumno/a: Vega Jaime, Luis Alberto

Tutor/a: Prof. D. Ventura Salazar García
Dpto.: Filología española

Julio, 2023

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	4
1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	8
1.1. De la gramática tradicional a la gramática de construcciones: tres enfoques teóricos de la transitividad	8
1.2. De la lógica de la forma a la lógica del significado: la lengua como objeto de comunicación a propósito de la enseñanza del OD y OD en manuales de ELE.....	26
1.3. Una gramática para la comunicación	32
2. DISEÑO DE LECCIONES BASADO EN TAREAS: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.....	40
2.1. Diseño de lecciones desde el procesamiento del input (IP): consideraciones teóricas desde la adquisición de segundas lenguas	45
3. PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA TRANSITIVIDAD EN LA CLASE DE ELE	50
4. CONCLUSIONES	54
5. PROPUESTA DIDÁCTICA	56
BIBLIOGRAFÍA	78

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Máster es una indagación acerca de las formas más operativas de enseñar la transitividad en el aula de ELE. En este sentido, las propuestas que se han hecho aquí van desde las concepciones teóricas a las concepciones metodológicas sobre la enseñanza de la gramática en el aula de L2/LE, aplicada a la transitividad en español. Normalmente, esta cuestión es abordada en los manuales tradicionales de ELE desde los pronombres de objeto directo e indirecto. De esta manera, hemos querido sobrepasar las limitaciones de la gramática tradicional y reflexionar sobre las concepciones más funcionalistas de la noción de transitividad. De la misma forma, hemos indagado sobre las posibilidades cognitivas de la instrucción gramatical y su implicación en el aula de ELE y hemos plasmado estas reflexiones en una unidad didáctica para la enseñanza de la transitividad.

PALABRAS CLAVE: transitividad, gramática, construcciones, funcionalismo, input, tarea.

ABSTRACT

This Master's Thesis is an investigation into the most effective ways of teaching transitivity in the Spanish as a Foreign Language (ELE) classroom. In this regard, the proposals conducted here range from theoretical conceptions to methodological approaches to grammar instruction in the L2/LE classroom, specifically applied to transitivity in Spanish. Typically, this topic is addressed in traditional ELE textbooks through direct and indirect object pronouns. However, we aim to surpass the limitations of traditional grammar and reflect upon a more functionalist approach. Likewise, we have explored the cognitive possibilities of grammar instruction and their implications for the ELE classroom, and we have captured these reflections in a didactic unit for teaching transitivity.

KEYWORDS: transitivity, grammar, constructions, functionalism, input, task.

INTRODUCCIÓN

Pareciera ser que, hoy en día, la concepción más extendida de la gramática en el aula de segundas lenguas fuera la de aquella parte de la lengua “mayormente mecánica, con un foco exclusivo en utilizar una forma gramatical para producir algún tipo de enunciado” (Lee y VanPatten, 2003, p. 123), o bien la parte de la clase en la que el estudiante se aburre memorizando reglas aburridas poco aplicables y con muchas excepciones, pero resulta aún más interesante escuchar a muchos profesores de lengua satanizar la gramática en el aula en aras de la enseñanza comunicativa de idiomas.

Una explicación sobre lo anterior podría ser la concepción que muchos profesionales de la lengua tienen sobre la gramática. Como lo explica Ruiz (2019), la gramática tiene la posibilidad de ser concebida de diferentes formas. Por ejemplo, desde el formalismo y las prácticas conductistas, enfoques imperantes en los materiales de enseñanza, la gramática se concibe como una parte de la lengua desconectada del significado; aquella que se encarga de establecer reglas, a través de las cuales el estudiante debe decidir qué producciones son correctas o incorrectas. Lo anterior se encuentra muy alejado de concepciones funcionalistas como la de Halliday (2014), quien concibe la gramática como la posibilidad comunicativa de construir diferentes significados a través de las estructuras de la lengua y en diferentes contextos. Esta afirmación de Halliday constituye una —no la única— de las actuales miradas y reivindicaciones de la concepción de la gramática en el aula de segundas lenguas, pero también introduce la pregunta, que muchos profesores de lengua se hacen, sobre cómo se debe enseñarse la gramática en el aula; en nuestro caso: cómo deben enseñarse los aspectos relacionados al objeto directo e indirecto en ELE.

En la reflexión que en el presente trabajo realizamos, hemos llegado a la conclusión de que, para enseñar de manera eficaz el objeto directo e indirecto en clase de ELE, se hace necesaria la instrucción con un enfoque en la forma, ya que, como lo explica D’Amico (2013; 2014), la comprensión de los pronombres de objeto directo, y por extensión los de objeto indirecto, conllevan ciertos problemas pedagógicos que giran en torno a una de las particularidades de estas estructuras: su fuerte conexión entre forma y significado.

Como sugiere D'amico (2014), la instrucción sobre los pronombres de objeto directo debe combinarse con explicación gramatical y actividades que le permitan al estudiante comunicar su ideas y pensamientos mientras usan los pronombres. Además, la autora concluye que hay una diferencia entre la instrucción centrada en el significado y la centrada en la forma. Esta última, según el estudio hecho por la autora, mostró mejores resultados en el desempeño de los estudiantes puestos a prueba. Aunque estos resultados fueron mejores, en el caso de la implementación de la atención a la forma (en inglés, *Focus on Form* o, abreviadamente, *FonF*) no mostró especial diferencia en comparación con la meta esperada, por lo que la autora sugiere la necesidad de una instrucción de mucho más tiempo.

En una línea similar, la propuesta que realizaremos aquí nace de la propia experiencia, al observar las dificultades de numerosos estudiantes al exponerse al objeto directo e indirecto en clases de ELE. Principalmente, debido al hecho de no encontrar en los manuales de ELE disponibles, en el ámbito de la enseñanza del español como segunda lengua, explicaciones válidas que resolvieran las propias dudas y las de los estudiantes.

De esta manera, el presente trabajo parte de la siguiente pregunta: ¿cómo enseñar operativamente el objeto directo e indirecto en clase de ELE? Esta pregunta nos condujo a explorar las principales aproximaciones que se han hecho sobre el asunto desde diferentes perspectivas, pero principalmente nos llevó a indagar sobre las definiciones más abarcadoras de los conceptos de objeto directo e indirecto.

Dicha exploración partió desde la gramática tradicional, ya que es la gramática a la que la mayoría nos hemos expuesto y es la más difundida en los manuales de ELE. Luego, esa exploración, gracias a algunos vacíos señalados por algunos autores sobre la gramática tradicional, nos llevó a indagar en lo propuesto de las corrientes más funcionalistas del estudio del lenguaje, específicamente desde el funcionalismo norteamericano: Goldberg (1985), Hopper y Thompson (1980), Givón (2001), entre otros. Tuvimos en cuenta, en especial, el sustento teórico de la Gramática de Construcciones y los presupuestos teóricos de la Gramática Sistémico-Funcional de Halliday (2014). De esta etapa concluimos que la

mejor manera de entender el objeto directo y el indirecto era circunscribiéndolos al concepto de transitividad y no deslindándolo de las posibilidades lingüísticas y analíticas de este.

Posteriormente, surgió la pregunta sobre qué enfoque adoptar en la enseñanza de este componente gramatical de la lengua. De esta forma, las reflexiones de Salazar (2006) sobre la enseñanza comunicativa de la gramática nos encaminó a indagar sobre las conveniencias de adoptar una enseñanza deductiva-inductiva o implícita-explicita. Llegamos a la conclusión de que era necesario adoptar una enseñanza explícita, a la vez inductiva, deductiva y reactiva, ya que, como lo señala D'amico (2014), una de las recomendaciones para la enseñanza-aprendizaje de los pronombres de objeto es la instrucción directa de estos. Además, como lo señala Ellis (2008), la instrucción inductiva proporciona al estudiante la posibilidad de incrementar su conciencia acerca de una estructura meta.

Subsanada esta parte, surgió la necesidad de adoptar una metodología que tuviera en cuenta las características de nuestro objeto de reflexión y que pudiera incorporar la instrucción explícita del componente gramatical. Esto nos condujo al denominado enfoque de la enseñanza de lenguas basado en tareas (Ellis, 2003; 2006; 2009), ya que este posibilita la organización y la selección de las tareas que los estudiantes realizarán para atender una necesidad específica. Dentro del mencionado enfoque, se combinaron los aspectos teóricos y metodológicos concernientes al modelo conocido como *atención a la forma (focus on form)* y el modelo de procesamiento del *input* (VanPatten, 1996; 2002; 2007). De esta forma, buscamos combinar en nuestra propuesta que el estudiante mantenga la atención progresiva sobre una determinada estructura gramatical con la dedicación simultánea a los mecanismos y estrategias que cognitivamente son más prominentes para vincular una forma lingüística con su significado.

De acuerdo con lo anterior, la reflexión realizada en el presente trabajo tuvo como objetivo indagar sobre mejores alternativas teóricas y metodológicas para la enseñanza del objeto directo e indirecto en el aula de ELE. Esta exploración surge a partir del análisis previo de un conjunto de manuales de ELE en los que se evidencian algunos problemas que describiremos durante el desarrollo de este trabajo. De estos dos procesos surge la necesidad

de proponer una unidad didáctica que recoja, por una vía aplicada, las conclusiones de estas reflexiones.

En forma general, creemos que el enfoque de enseñanza de lenguas basado en tareas es una herramienta lo suficientemente sólida como para bordar la enseñanza de estructuras gramaticales con una fuerte conexión entre forma y significado. En este sentido, lo que aquí se propone es una hoja de ruta para la elaboración de materiales para la enseñanza de esta estructura gramatical. El profesor de ELE podría seleccionar textos que se ajusten a necesidades más específicas de sus estudiantes y adaptarlos a esta propuesta de acuerdo con las características específicas de cada contexto de aprendizaje. Debe tenerse en cuenta, en cualquier caso, que la puesta en práctica de nuestra iniciativa didáctica solo resulta viable si se promueve entre los estudiantes un incremento de su conciencia metalingüística, para que sean capaces de dilucidar las conexiones entre forma y función de los contenidos gramaticales sobre los que se focaliza la actividad pedagógica.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Uno de los objetivos de este trabajo es analizar y describir algunos problemas y limitaciones en el abordaje de la enseñanza de la transitividad en manuales y gramáticas de ELE. Para llevar a cabo este objetivo, creemos que es necesario empezar realizando una reseña de las principales concepciones teóricas que se han producido sobre el asunto. En este sentido, partimos de la idea de que la comprensión de la transitividad es de vital importancia para el estudiante de L2, ya que esta configura aspectos de la experiencia humana a través del lenguaje (Halliday, 2014).

1.1. De la gramática tradicional a la gramática de construcciones: tres enfoques teóricos de la transitividad

A grandes rasgos, cabe atestiguar, en el estudio de la transitividad, tres enfoques distintos que, a lo largo de la historia reciente, han intentado explicar desde diferentes perspectivas este fenómeno o propiedad gramatical (Furtado y Souza, 2007; Lucena, 2019). En el primer caso, la gramática tradicional considera la transitividad como una propiedad que es exclusiva del verbo y, en este sentido, establece la distinción entre verbos transitivos e intransitivos, lo que se podría conectar con el concepto de regencia verbal o valencia verbal. De esta manera, para Trask (2008, p. 298), lo anterior se refiere a “la manera como un verbo se relaciona con los sintagmas nominales en una misma oración”.

Como señala la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE & ASALE, 2010) —de ahora en adelante: NGLE—, la transitividad es una característica de algunos verbos que pueden requerir complementos, directos o no, dentro del grupo verbal para completar su significado y se define en esta como “una función sintáctica dependiente del verbo que puede ser desempeñada, dentro del grupo verbal, por varios segmentos sintácticos —nombres, pronombres y los grupos que forman—, así como por oraciones subordinadas sustantivas” (p. 4063). En este sentido, la NGLE extiende el termino transitivo a aquellos verbos que exigen un objeto o complemento directo.

En esta concepción tradicional de la transitividad, se señalaba que el complemento u objeto directo es aquel elemento que dentro de la oración “recibe la acción del verbo, e incluso que esta pasa al objeto o se manifiesta en él” (p. 4065). Esta interpretación conlleva algunos problemas, ya que solo algunos tipos de verbos introducen realmente objetos directos afectados.

En una concepción más actual, pero inscrita en la concepción tradicional, normalmente se aplica el concepto de complemento directo a aquellos verbos que denotan acciones que producen un efecto, sea material o inmaterial, en las entidades que lo reciben. Nuevamente, como lo señala la NGLE, “aunque esta observación es correcta, no puede extenderse a los verbos de acción que no dan lugar a alteración alguna en la persona o la cosa a la que se aplica tal acción [...]. Tampoco puede aplicarse esta idea a los verbos transitivos que designan estados o propiedades” (p. 4065).

Uno de los aspectos importantes, a los que apunta la NGLE, es que “los verbos tienden a ser transitivos o intransitivos en función de su propio significado. En efecto, por razones semánticas, unos verbos (preparar, conocer) requieren como complemento un argumento que complete la significación del predicado, mientras que otros (bostezar, sollozar) no necesitan de él, pese a que en determinadas circunstancias puedan construirse con objeto directo”. Esta particular forma de abordar la transitividad es central en el planteamiento que aquí afrontamos: proponer una explicación operativa del objeto directo y del indirecto.

En resumen, la mayoría de las gramáticas, libros y manuales, tanto de lengua materna o segundas lenguas, asumen esta concepción tradicional de la transitividad y dejan de lado las motivaciones discursivo-interaccionales que se manifiestan en la transitividad, como lo menciona Lucena (2019). El mayor problema de esta concepción, como lo apunta Said Ali (1971), es que algunos verbos pueden ser transitivos e intransitivos según sea el caso o contexto. El autor coloca el ejemplo de verbos como *comer* o *beber* en las siguientes situaciones: *comer carne* o *beber vino*. En estos ejemplos, hay claramente la presencia de un objeto directo al que se extiende el significado o acción del verbo (perspectiva sintáctica).

Ahora bien, en una oración como *el enfermo no come ni bebe* no hay ya un objeto o complemento sobre el que recaiga la acción verbal. Por otro lado, el mismo autor va más allá al identificar los mismos problemas, pero ahora desde la perspectiva semántica, por ejemplo, al identificar verbos transitivos en frases donde una persona o cosa recibe una acción, *Antonio hirió a Pedro*, o el producto de ella, *la tierra produce trigo*, o el punto hacia donde se dirige un sentimiento, *Otelo ama a Yago y Yago odia a Otelo*. En estos casos se puede identificar si los verbos son transitivos o no al preguntarse si estos representan acciones que emanan de un agente y que son recibidas por un ser paciente, pero este criterio, como también advierte Said Ali (1971), no puede extenderse a todos los verbos considerados tradicionalmente como transitivos.

Por otro lado, a diferencia de los abordajes tradicionales, el funcionalismo norteamericano propone la transitividad como una propiedad escalar de la oración, en términos de que una oración puede ser menos o más transitiva (Hooper y Thompson, 1980; Givón, 2001). Es decir, la transitividad, para el funcionalismo norteamericano, es “una propiedad continua, escalar (el gradiente), de la oración como un todo. Es en la oración que se puede observar las relaciones entre el verbo y sus argumentos –la gramática de la oración”¹ (Furtado y Souza, 2011, p. 37).

De la misma manera que las gramáticas tradicionales, el funcionalismo norteamericano distingue un componente semántico y otro sintáctico para la transitividad. El funcionalismo americano adopta los mismos componentes que las gramáticas tradicionales, pero desde el supuesto de que la oración transitiva es aquella que “describe un evento que potencialmente envuelve por lo menos dos participantes, un agente que es responsable de la acción, codificado semánticamente como sujeto, y un paciente que es afectado por esa acción, codificado sintácticamente como objeto directo” (Furtado y Souza, p. 37).

¹ Traducción nuestra del siguiente pasaje original: “uma propriedade contínua, escalar (ou gradiente), da oração como um todo. É na oração que se podem observar as relações entre o verbo e seu(s) argumento(s) – a gramática oração”.

Aunque, dentro del funcionalismo norteamericano, existen diferentes puntos de vista sobre el fenómeno de la transitividad, lo común entre esos puntos de vista, sobre todo entre el de Givón (2001) y el de Hooper y Thompson (1980), es que asumen la descripción sintáctica y semántica de la transitividad a través de gradientes o escalas, además de la consideración de los aspectos comunicativos y cognitivos de esta (Furtado, 2006).

Para el funcionalismo norteamericano, pues, la transitividad consiste en una serie de parámetros que actúan en conjunto y están articulados en la lengua a través de las siguientes diez categorías:

Cantidad de participantes (uno vs. más de uno), cinesia (acción vs. no acción), aspecto (perfectivo vs. no perfectivo), puntualidad del verbo (puntual vs. no puntual), intencionalidad (intencional vs. no intencional), agentividad del sujeto (agentivo vs. no agentivo), polaridad (afirmativa vs. negativa), modalidad de oración (modo *realis* vs. modo *irrealis*), afectación del objeto (afectado vs. no afectado) e individuación del objeto (individuado vs. no individuado) (Furtado y Silva, 2018, p. 50).

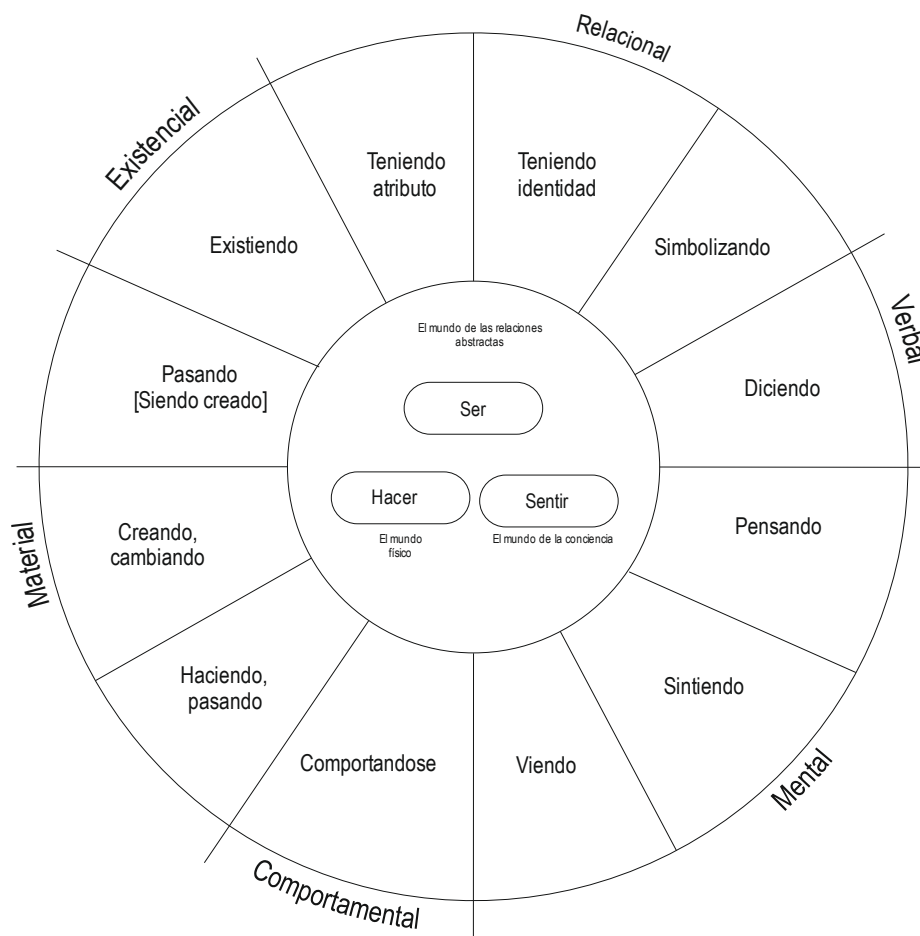
De acuerdo con lo anterior, si una oración presenta una mayoría de estos rasgos positivos es más transitiva; por el contrario, si presenta más rasgos negativos, será considerada como menos transitiva. Esta forma de concebir la transitividad, a través de una oración transitiva prototípica, constituye un avance en la forma de entender la transitividad, ya que representa la transferencia de una acción completa de un participante a otro, causando cambios en este, y no simplemente la completitud del significado expresado por un verbo.

Dentro del funcionalismo, otra de las perspectivas sobre el estudio de la transitividad es la de la Lingüística Sistémico Funcional (de ahora en adelante: LSF). Para esta corriente funcionalista del lenguaje, la transitividad es una propiedad gramatical que está relacionada con la metafunción ideacional, la cual se refiere a la representación de las ideas y experiencias humanas.

Desde la LSF, la cláusula puede representar la transitividad —y, por extensión, la experiencia humana, es decir, el mundo exterior (real) y el mundo interior— como un flujo de eventos, acontecimientos y hechos ligados al hacer, decir, sentir, ser o tener que se materializan a través de diferentes tipos de procesos verbales, los cuales incorporan diferentes participantes. Dicho de otro modo, la transitividad, desde la LSF, es la gramática de la oración, al representar una gama de significados ideacionales y cognitivos a través de la organización semántica de diferentes tipos oracionales, con distintas manifestaciones de la transitividad (De Beaugrande, 2014). En particular, la Función Ideacional provee recursos para analizar la codificación de la experiencia a través del lenguaje. En esta función se inserta el sistema de transitividad propuesto por Halliday (1994), en el que se configuran los diferentes procesos verbales y sus participantes.

En este sistema, los procesos están organizados de manera que dan cuenta de la experiencia tanto del mundo exterior, las acciones y eventos, como del mundo interior, la conciencia, de la clasificación o identificaciones de las diferentes entidades, de la manifestación externa de la conciencia, la representación lingüística de las relaciones simbólicas y de la existencia. En el eje central de este sistema, (Figura 1) se ubican los campos semánticos del ser, el hacer y el sentir, es decir, el mundo físico, el mundo de la conciencia y el de las relaciones abstractas. De allí, se desprenden los diferentes procesos verbales que describen la experiencia del mundo.

Figura 1. Sistema de la Transitividad



El primer grupo de procesos que describe Halliday son los *procesos materiales*. Estos son procesos de acción y suceso que describen un cambio concreto en el mundo material. Este cambio puede ser percibido como un movimiento en el espacio o un cambio en el mundo físico, pero también como un cambio a través de un fenómeno abstracto. Los tipos de cláusulas con estos procesos poseen inherentemente el participante *Actor*, que es quien desarrolla el proceso a través del tiempo. Este actor puede ser animado, como participante de una acción, o inanimado, como participante de un evento. En las cláusulas materiales, el proceso material puede extenderse o estar dirigido hacia otro participante, *la Meta*. La presencia o no de este participante crea la diferencia entre una cláusula material transitiva (con *Meta*) y una cláusula material intransitiva (sin *Meta*). La presencia de la *Meta*

también establece la diferencia entre una cláusula material creativa y una transformativa. En las cláusulas materiales creativas, el *Actor* o *Meta* son creados a través del desenvolvimiento del proceso; en las cláusulas materiales transformativas, el *Actor* o *Meta*, que ya existen previamente, se transforman en la medida en que el proceso material se desenvuelve.

Además del *Actor* y la *Meta*, puede haber otros participantes en una cláusula material. Uno de ellos es el *Alcance*, el cual no es afectado por el proceso, sino que construye el dominio en el cual se desenvuelve el proceso. Una forma de reconocer la diferencia entre la *Meta* y el *Alcance* en una cláusula material es el hecho de que el *Alcance* existe independientemente de que el proceso se desenvuelva, mientras que la *Meta* es creada o transformada a partir del desenvolvimiento del proceso material. Una característica particular del *Alcance* es que solo se introduce en cláusulas intransitivas, sin *Meta*.

Otros dos participantes que se incluyen en las cláusulas materiales son el *Receptor*, quien recibe los bienes, y el *Beneficiario*, para quien están hechos los servicios. Estos son participantes que se benefician de la realización del Proceso Material. Por último, las cláusulas materiales pueden incluir el *Atributo* y, aunque este participante es típico de los Procesos Relaciones en los Procesos Materiales, puede incluirse en ocasiones para especificar cualidades del *Actor* o *Meta*.

El siguiente grupo de procesos que describe Halliday corresponde a los *procesos mentales*. Estos representan la experiencia del mundo interior, el mundo de nuestra conciencia, por lo que codifican procesos de percepción, cognición y afectividad: desiderativos y emotivos. En estas cláusulas hay dos participantes principales: el *Perceptor* o *Experimentante*, que es quien piensa, siente, desea o percibe y por lo general es un participante humano o una entidad dotada de conciencia, y el *Fenómeno* que corresponde con lo que es sentido, pensado, deseado o percibido y puede ser una cosa, una acción o evento.

Por su parte los *procesos relacionales* representan la experiencia en términos de ser, estar y tener. Sirven para caracterizar e identificar. Este tipo de procesos construyen tanto la

experiencia exterior como la experiencia interior, aunque son procesos en los que no se desenvuelve ninguna acción. Halliday describe dos posibilidades: una, las cláusulas relacionales atributivas, en donde se relacionan una clase, el *Atributo*, con un fenómeno, el *Portador*; otra, las cláusulas relacionales identificativas que identifican fenómenos o entidades particulares. En este tipo de cláusulas existe un elemento, el *Identificador*, que sirve para definir la identidad de otro, el *Identificado*, o, en el caso en donde hay una equivalencia entre dos entidades, es posible hablar de *Token* y *Value*, para referirse a la expresión y el contenido.

Los tres anteriores tipos de procesos, en el sistema de transitividad, están definidos como procesos principales dentro de la GSF. Estos expresan a través de diferentes estructuras la experiencia y explican la mayoría de cláusulas en un texto. Ahora bien, existen tres tipos de procesos más que son una especie de procesos fronterizos entre los procesos materiales, mentales y relacionales. El primero de ellos corresponde a los *procesos de comportamiento*, que se ubican entre los materiales y mentales; los *procesos verbales* se ubican en el límite entre los mentales y relacionales, mientras que los *procesos existenciales* constituyen el límite entre relacionales y materiales.

Los *procesos comportamentales* son procesos de comportamiento fisiológico y psicológico. Estos procesos pueden representar manifestaciones externas de funciones fisiológicas internas (*La niña tiene hipo*) o de actividades psicológicas (*Escucho música*). Estos procesos poseen un participante llamado *Actuante* (*behave*), que está dotado de conciencia, como el *Perceptor*, aunque gramaticalmente está más cerca de un proceso de acción (material). Esto hace que los límites de los procesos comportamentales sean indeterminados y de difícil identificación. En este sentido, se necesitan más análisis que, en el español, puedan proveer de pautas claras para identificarlos.

Otro de los tipos de procesos fronterizos es el representado por los *procesos verbales* que representan intercambios simbólicos de significado, procesos del decir. Estos procesos, que se sitúan entre los procesos mentales y los relacionales, poseen los siguientes participantes: el *Comunicador* (quien lleva a cabo el proceso), el *Destinatario* (a quien va

dirigido el discurso), el *Objetivo* (que es el objeto de la interacción) y el *Informe* (que corresponde a lo reportado o citado).

Por último, los *procesos existenciales* son los que representan algo que existe o pasa. Se ubican entre los procesos relacionales y los materiales. La entidad o evento que viene a ser a través de estos procesos recibe el nombre de *Existente* y puede ser una cosa, una persona, un objeto, una institución o una abstracción, pero también puede ser una acción o un evento. Todo este conjunto de procesos puede sintetizarse por medio de la Tabla 1.

Tabla 1. *Resumen de los procesos verbales y sus participantes*

Tipo de procesos	Participantes directamente envueltos	Participantes indirectamente envueltos
Materiales	Actor, Meta	Recipiente, Iniciador, Alcance, Cliente, Atributo
Mentales	Perceptor, Fenómeno	—
Relacionales		
Atributivos	Portador, Atributo	—
Identificativos	Identificado, Identificador, <i>Token, Value</i>	—
Comportamentales	Actuante	Comportamiento
Verbales	Comunicador, Destinatario	Objetivo, Informe
Existenciales	Existente	-

Como observamos, los procesos verbales son el centro del Sistema de la Transitividad en la GSF. Ellos representan el mundo de la experiencia construido a través de la cláusula. En cuanto a los participantes que se adscriben a cada tipo de proceso, estos responden a las preguntas: quién, cuál, para quién y por quién se desarrolla el proceso. Por

otro lado, las circunstancias (cf. Tabla 2) responden a las preguntas dónde, cuándo, cómo y con quién los procesos se desarrollan. Los circunstanciales, aunque no forman parte del núcleo de la transitividad, localizan el proceso en el espacio y en el tiempo, sugiriendo cómo se desarrolla el proceso o proveyendo información acerca de las causas del proceso. Estas son realizadas a través de adjuntos circunstanciales o adverbios diferentes a los terminados en -mente, ya que estos, como señala Thompson (2014), no tienen una función transitiva.

En el sistema de la transitividad se puede presentar otro participante que puede desenvolver una función común en algunos procesos verbales. Este participante, el causante, es quien causa estados o eventos y, dependiendo del proceso en el que se manifieste, se le asignará un nombre diferente. Por ejemplo, recibirá el nombre de Atribuidor si el proceso causado es atributivo, Asignador si el proceso causado es identificativo, Inductor si el proceso causado es mental e Iniciador si el proceso causado es material o de otro tipo.

Tabla 2. *Elementos circunstancias en la Gramática Funcional de Halliday.*

	Tipo	
Expansión	1. de extensión	Distancia
		Duración
		Frecuencia
	2. de localización	Lugar
		Tiempo
	3. de modo	Medio
		Cualidad
		Comparación
		Grado
	4. de causa	Razón
		Propósito
		Beneficio
	5. de contingencia	Condición
		Falta
		Concesión
Extensión	6. de acompañamiento	Comitativo
		Aditivo
Elaboración	7. de papel	Apariencia
		Producto

Proyección	8. de asunto	-
	9. de ángulo	Fuente Punto de vista

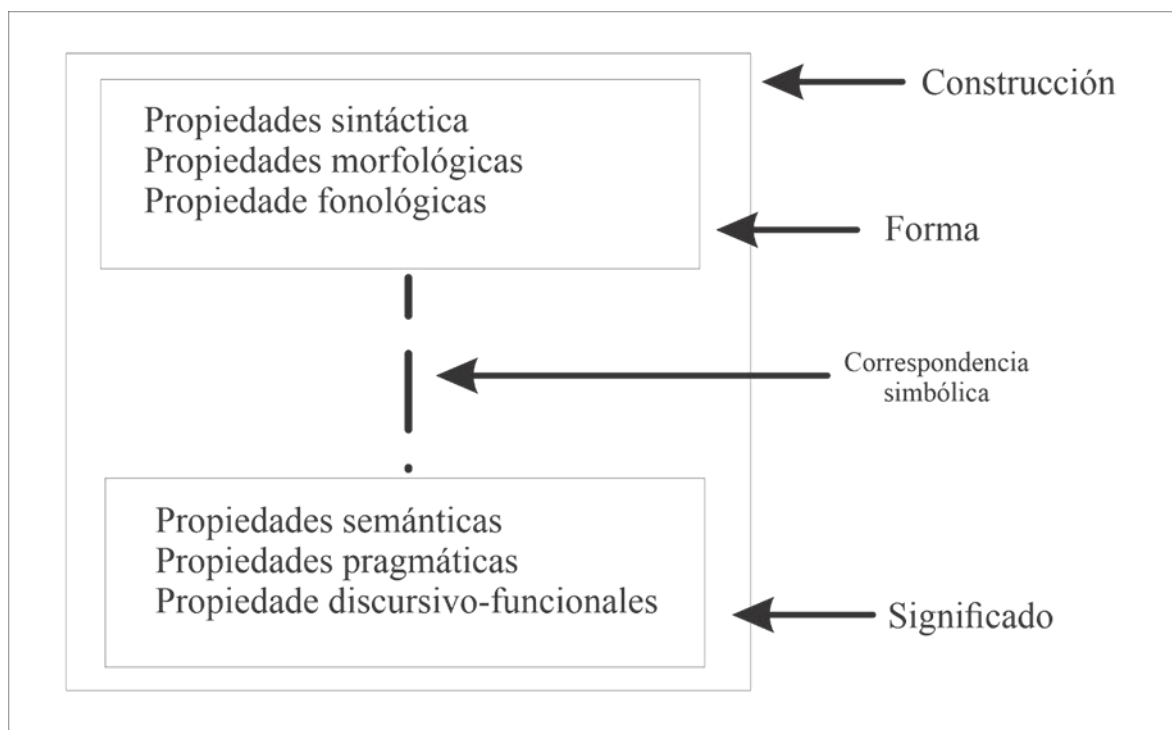
Por último, presentamos la Gramática de Construcciones como una serie de acercamientos a la gramática de corte cognitivo-funcional, como lo explica Gras (2018). Este enfoque especial del estudio del lenguaje concibe el conocimiento lingüístico de los hablantes como un conjunto de construcciones gramaticales organizadas en red.

La Gramática de Construcciones (de ahora en adelante GC) se puede concebir, según Goldberg (1995), como una visión complementaria a la esbozada por el funcionalismo norteamericano, más específicamente desde la visión de Chafe (1972), que considera que el universo conceptual humano se puede dividir en las áreas del verbo y del nombre, en donde el área del verbo comprende los eventos y estados, las condiciones y cualidades, y el área del nombre comprende las cosas como objetos físicos y abstractos.

Desde lo anterior, para la GC un objetivo principal es determinar la naturaleza del significado del verbo y establecer las relaciones de este con el significado de la oración. Un aporte importante de esta visión es que estudia cómo los enunciados nuevos se basan en enunciados ya aprendidos. En este sentido, la tesis central de la GC es que las oraciones básicas de toda lengua son instancias de construcciones, es decir, correlaciones entre forma y significado que existen independientemente de verbos particulares. Esto quiere decir que todas las construcciones tienen significado sin importar las palabras que forman la oración.

Por otro lado, como la define Croft y Cruise (2004, p. 274), una construcción en la lingüística cognitiva “is as a conventional symbolic unit”. Como lo explica Gras (2010), una construcción gramatical se considera una unidad, ya que es una rutina almacenada en la mente de un hablante. Del mismo modo, es convencional, porque su valor es un consenso entre una comunidad de habla; también es simbólica, ya que es la asociación entre una representación formal (forma) y una representación semántica (significado) (Figura 2).

Figura 2. Vínculos entre forma y significado (Croft, 2001, p. 18).



Los diferentes abordajes construccionistas concuerdan en que las lenguas naturales son aprendidas, construidas a través del *input*, las presiones cognitivas, pragmáticas y de procesamiento. Desde esta percepción, todos los niveles gramaticales envuelven construcciones, es decir, todos aquellos parámetros aprendidos, adquiridos o almacenados que tienen una conexión entre forma y significado, incluso en un nivel pragmático o discursivo. De esta forma, son construcciones tanto los morfemas y las palabras como los patrones parcialmente aprendidos o los patrones no especificados o esquemáticos (Goldberg, 2006, citado en Furtado, 2017).

Otro de los principios importantes de la GC es la concepción de la lengua como una red. Esto quiere decir que, en oposición de las concepciones gramaticales tradicionales que conciben la lengua como el conjunto de gramática y léxico, la GC concibe la lengua como una asociación de nodos e hilos, esquemas e instancias, “de modo que una construcción

(parcialmente) esquemática tiene como instancia diversas construcciones (parcialmente) especificadas, que heredan rasgos de la construcción más esquemática” (Gras, 2010, p. 9).

De la misma forma, Goldberg (1995) define la construcción como un parámetro entre forma y significado. En esta definición, al hablarse de significado, sentido, se hace referencia a las propiedades semánticas, pragmáticas, discursivas y funcionales que se relacionan con una configuración estructural determinada. De esta forma, todo elemento formal que está directamente asociado a un sentido es una construcción, y por tanto la división entre el léxico y la gramática deja de existir.

Por otro lado, conviene tener en cuenta lo siguiente:

...el formato de las construcciones refleja la conexión entre la sintaxis y la semántica. Además de la estructura sintáctica, las construcciones deben especificar los papeles argumentales, tales como agente, paciente y recipiente, así como la interacción semántica entre esos papeles. Las construcciones también deben restringir las clases de verbos que pueden integrarse a ellas [...] y deben especificar el modo por medio del cual un tipo de evento verbal se relacionan al tipo de evento de la construcción. La moldura sintáctica y las especificaciones semánticas de una construcción son, en principio, independientes de los verbos que pueden fundirse con ella, aunque el evento evocado por el verbo contribuye a la interpretación de la oración (Furtado, 2017, p. 3).

En cuanto a la construcción transitiva prototípica, esta se puede definir como aquella que designa un evento causativo, en donde un agente intencional, que es codificado como sujeto, afecta a un paciente, que es codificado como objeto directo. De esta manera, se configura un evento transitivo, en donde un agente causa un cambio de estado o de condición en un paciente (Givón, 1984; Slobin, 1982). La forma como se configura dicho evento transitivo depende de factores discursivos o pragmáticos, es decir, en la forma en que el hablante interpreta y comunica el evento, que puede ser desde el punto de vista del agente (voz activa) o desde el punto de vista del paciente (voz pasiva) (Furtado y Souza, 2007).

Como lo describe Taylor (2003, pp. 232-233), las instancias de construcciones transitivas poseen los siguientes atributos semánticos:

1. La construcción describe eventos que involucran solo dos participantes codificados como sujeto y objeto directo;
2. Se puede determinar la identidad de los participantes, es decir, el sujeto y el objeto directo tienen referencia específica;
3. Los dos participantes están altamente individualizados, distintos entre sí y de su entorno;
4. El acontecimiento es iniciado por el referente del sujeto, es decir, por el agente. Así, la responsabilidad del evento es exclusiva del agente. El sujeto es el tópico de la oración;
5. El agente actúa consciente y volitivamente y por lo tanto controla el evento. Dado que la conciencia y la voluntad son atributos típicamente humanos, el agente es típicamente humano;
6. Como consecuencia de la acción del agente, algo le sucede al referente de objeto directo. El efecto sobre el paciente es intencionado por el agente y, generalmente, el paciente es inanimado;
7. Después de la ocurrencia del evento, el paciente se encuentra en un estado diferente al anterior al evento;
8. El evento es puntual. Incluso si el evento tiene extensión temporal, la estructura interna del evento y los estados intermedios entre su comienzo y final no son el foco;
9. La acción del agente sobre el paciente suele implicar contacto físico directo, y el efecto sobre el paciente es inmediato;
10. El evento tiene un componente causal, es decir, la acción del agente provoca un cambio en el paciente;
11. El evento reportado por la construcción es real, no imaginario, hipotético o contrafáctico.

Un aspecto clave para entender la construcción transitiva prototípica es que no siempre el evento codificado representa un cambio sobre el paciente. Como lo argumenta Tylor (2003), existen casos en los que la construcción transitiva se aleja del prototipo (S+V+Obj. o S+V+OD) por extensión metafórica. En estos casos, la metáfora se considera como un proceso en el que un dominio es conceptualizado en términos de otro dominio, lo que permite que el esquema *agente-acción-paciente* se extienda a eventos no transitivos. En estas situaciones se interpreta el evento en términos de un agente que actúa de alguna forma para causar un cambio de estado en el paciente.

En cuanto al plano discursivo, la transitividad se presenta cuantitativamente más en el discurso narrativo, debido a que este tipo de discurso, según Hopper (1979, citado en Lima, 2016, p. 82),

Presenta una distinción entre lo que es central y lo que es periférico. Esta distinción es producto del modo como el hablante organiza su texto para conseguir su propósito comunicativo. La distinción entre lo que es central y lo periférico se configura en la distinción entre figura y fondo: las porciones textuales que son más sobresalientes y perceptibles para el individuo se encuentran en la figura, en cuanto a las porciones menos sobresalientes se encuentran en el fondo.

En cuanto al objeto indirecto, la GC define la construcción ditransitiva como aquella en la que se inserta un verbo ditransitivo, es decir, aquel que posee un argumento agente (A), un argumento receptor (R) y un argumento paciente (P) y que denota transferencia de una entidad por parte del agente para un receptor, siendo el prototipo de esta construcción el verbo *dar*. Esta definición de construcción ditransitiva prioriza el aspecto del significado sobre la manifestación formal, o sintáctica, de los argumentos (Malchukov, Haspelmath, Comrie 2010).

Debido a las diferentes posiciones que puede adoptar el receptor (objeto indirecto u OI), en la construcción ditransitiva surgen dos patrones sintácticos diferentes, pero que están asociados al mismo significado o definición, como lo expresa Furtado (2017). Esto dos patrones, S-OI-V-OD y S-V-OI-OD, aunque semánticamente son iguales, pragmáticamente difieren, ya que en el primer patrón el receptor es tópico y, por tanto, es más prominente discursivamente en comparación con su ocurrencia en el segundo patrón (Furtado, 2015).

Un aspecto que se ha de destacar de la aproximación que la GC hace de la transitividad, es el hecho de que esta defiende la transitividad

como una propiedad del esquema construccional almacenado en la mente del hablante, el cual es utilizado en las experiencias sociocomunicativas. [...] Ese esquema permite que el usuario de la lengua al crear un nuevo uso lingüístico se base en esquemas ya almacenados en su cognición. El hecho de que el sentido

central de la construcción transitiva se extienda para comprender otros [existentes] corrobora el supuesto de que las construcciones de una lengua son patrones de experiencia, es decir, esquemas cognitivos que implican procedimientos, en gran medida, *rutinizados* para que los usuarios de la lengua logren objetivos comunicativos específicos (Lucena, 2019, p. 63).

La reflexión que se ha llevado a cabo hasta este momento nos ha demostrado que la forma tradicional de concebir la transitividad, discriminando entre verbos transitivos e intransitivos, puede no ser rigurosa, ya que, como expone Said Ali (1971), algunos verbos transitivos pueden ser empleados intransitivamente. En este sentido, Cunha y Cintra (1985, p. 134) proponen interesarse en el papel del contexto lingüístico a la hora de interpretar la transitividad, además de considerar el hecho de que el objeto directo pueda desempeñar diferentes papeles semánticos.

El estado de la cuestión desarrollado en las páginas precedentes se puede resumir en los siguientes planteamientos de Furtado y Costa (2009, p. 63):

1. La transitividad no es una propiedad inherente de un verbo dado. Dependiendo del contexto de uso, el mismo verbo puede oscilar/variar entre una clasificación transitiva o intransitiva.
2. El SN que se analiza como un objeto directo no siempre funciona semánticamente como paciente de la acción verbal, alejándose del caso característico o prototípico.
3. La evaluación de la transitividad integra elementos tanto sintácticos (presencia/ausencia de complemento SN), semánticos (rol semántico del objeto) y pragmático (uso textual del verbo).

Como complemento a los abordajes de la transitividad aquí expuestos, existe una propuesta teórica y metodológica que conjuga los aspectos más sobresalientes de la GC y la GSF de Halliday para la evaluación de la transitividad y otros aspectos gramaticales: los elementos sintácticos, semánticos y pragmáticos. Esta propuesta ha sido desarrollada por un grupo de la Universidad de Vigo liderado por José María García-Miguel, bajo el nombre de proyecto ADESSE, que se define en estos términos:

Una base de datos de verbos y construcciones verbales del español con el análisis sintáctico-semántico de un corpus, y que permite ofrecer para cada verbo una completa caracterización sintáctico-semántica, con sus alternancias de diátesis junto con las frecuencias relativas de cada alternativa construccional para relaciones semánticas similares (ADESSE, s.f.).

Como se observó anteriormente, para el correcto abordaje de la transitividad es necesario determinar qué papeles semánticos pueden asumir los participantes de una cláusula transitiva y qué función textual pueden desempeñar los verbos en esas cláusulas. En este sentido, la clasificación que hace ADESSE tanto de los verbos y argumentos verbales nos permite tener en cuenta estos aspectos, ya que adopta “una perspectiva semántico-conceptual y relacional a la hora de clasificar los verbos del español” (Albertuz, 2007, p. 3).

A continuación, se presenta la tabla que resume la estructura de clasificación utilizada por ADESSE, precedida por las precisiones ofrecidas por Francisco Albertuz (2007), quien nos indica lo siguiente:

[ADESSE] consta en principio de dos niveles básicos en relación jerárquica: la clase y la subclase. Los dominios generales de experiencia a los que remiten las clases, cuyas denominaciones pretenden ser suficientemente transparentes, se han compartimentado en subclases asociadas con marcos conceptuales más concretos. (Albertuz, 2007, p. 5).

En cuanto a la asignación y reconocimiento de las subclases en ADESSE, Albertuz (2007, p. 6) indica lo siguiente: “El criterio básico que guía el reconocimiento de clases y subclases en ADESSE es la identificación de configuraciones recurrentes de papeles semánticos”.

Tabla 3. Clasificación verbal en ADESSE (Albertuz, 2007, p. 5-6).

<i>Macroclase</i>	<i>Clase</i>	<i>Subclase</i>	<i>Ejemplos</i>
PROCESO MENTAL	[MENTAL General]		Sentir
	SENSACIÓN	General	gustar, querer, doler
	PERCEPCIÓN	General	ver, escuchar
	COGNICIÓN	General	pensar, entender

PROCESO RELACIONAL	ATRIBUCIÓN	Conocimiento	saber, recordar
		Creencia	creer, opinar
		General	Ser
		Relación	equivaler, depender
		Propiedad	estar, quedar, dejar
		Valor	medir, costar
		Apariencia	oler, saber
		Denominación	nombrar, llamar
	POSESIÓN	General	adeudar, deber
		Pertenencia	tener, poseer, carecer
		Transferencia 1	dar, pagar
		Transferencia 2	recibir, cobrar
PROCESO MATERIAL	ESPACIO	General	mover, girar
		Desplazamiento	ir, andar, llevar
		Localización	poner, pender
		Postura-posición	sentar, agachar
		Orientación	señalar, apuntar
		Manera-movimiento	aletear, mecer
		Unión	juntar, añadir
	CAMBIO	General	pintar, cocinar
		Creación	crear, fabricar
		Distribución-consumo	comer, gastar, eliminar
		Modificación	romper, secar, hervir
		Cuidado personal	lavar, cepillar
	HECHO	General	
		Meteorología	llover, atardecer
		Emisión	brillar, emitir
		Contacto	golpear, tocar
		Control	agarrar, coger
		Uso	emplear, usar
		Sustitución	reemplazar, suplir
		Actividad	trabajar, actuar
		Competencia	luchar, vencer
CONDUCTA	COMPORTAMIENTO	General	portar, comportar
		Vida	nacer, matar
		Fisiología	llorar, orinar
		Relaciones sociales	acoger, casar
PROCESO VERBAL	COMUNICACIÓN	General	decir, hablar
		Valoración	criticar, felicitar
		Mandato	ordenar, suplicar
PROCESO EXISTENCIAL	EXISTENCIA	General	haber, ocurrir
		Fase	empezar, acabar
		Tiempo	durar, retrasar
	CAUSATIVO	General	Hacer
		Inductivo-colaborativo	incitar, ayudar
		Permisivo	permitir, dejar
		Obligativo	obligar, forzar
	DISPOSITIVO	General	atrever, aspirar

Sin embargo, aunque la clasificación verbal que hace ADESSE representa una forma detallada de concebir los verbos, tanto sintáctica como semánticamente, también

presupone algunas dificultades aún no resueltas, como la determinación entre el solapamiento de algunas clases verbales y la imposibilidad de determinar los dominios semánticos de estas (Albertuz, 2007). Por ese motivo, utilizaremos como base para este trabajo la clasificación más abstracta y general de Halliday (2014), pero, cuando se considere necesario, tomaremos en consideración la distinción de los papeles semánticos según la clasificación más detallada de ADESSE.

1.2. De la lógica de la forma a la lógica del significado: la lengua como objeto de comunicación a propósito de la enseñanza del OD y OD en manuales de ELE

Como advierten Ruiz y Real (2012), para resolver el problema de explicar, enseñar y aprender cómo funciona la gramática de una lengua no basta con una perspectiva más humana o una teoría que pueda explicar todos los *porqués* y *paraqués* de los aspectos más formales de la lengua. Según ambos autores, se hace necesario un mecanismo preciso y maleable que explique por qué una forma particular que aparece frecuentemente se usa para producir significados observables en el uso cotidiano. En síntesis, para Ruiz y Real es necesario pasar de un enfoque interpretativo a un enfoque productivo, por medio del cual se proporcione un análisis coherente de las formas presentes en la lengua, con vistas a que el estudiante pueda reproducir interacciones lingüísticas infinitas a partir de un repertorio de formas limitadas. Es a esta capacidad para explicar las formas gramaticales a lo que Ruiz y Real llaman *operacionalidad*.

Contrariamente a dicho planteamiento, la forma más común, hasta ahora, de abordar la gramática y los ejercicios que se desprenden de su explicación consiste en ofrecer al estudiante un acercamiento más descriptivo que explicativo (Ruiz y Real, 2019). De esta forma, el aprendiz asume a menudo la enseñanza de la lengua como una mera reproducción de reglas y no como una colección de instrucciones para operar las nuevas formas que aprende, lo cual puede conducir al fracaso de la instrucción gramatical.

Como lo declaran Lozano y Ruiz (2009), uno de los principales principios que todo profesor de L2 debe asumir es el hecho de que enseñar una lengua no debe tratarse de la

lengua en sí, sino más bien a enseñar al estudiante a comunicarse a través de ella. Es decir, que en nuestro quehacer como profesores de ELE siempre debemos reflexionar sobre el fin de los contenidos que impartimos en clase y sobre la forma como estructuramos esos contenidos y, sobre todo, cómo los presentamos. En resumen, la lengua en la enseñanza debería concebirse como un instrumento para alcanzar objetivos sociales. De esta manera, explican Lozano y Ruiz (1995): “la actividad deberá situar el foco en la tarea (hacer cosas con el instrumento lingüístico) y estar orientada hacia el mensaje en lugar de hacia el medio” (p. 90).

En este sentido, otro principio importante para los autores reseñados, a la hora de presentar contenidos en la clase de L2, son: emplear un nivel de análisis más allá del nivel oracional, ya que al incluir todos los niveles de la comunicación (morfológico, sintáctico, semántico-proposicional y pragmático) se producen y comprenden mensajes completos y reales. De la misma forma, se tendría que dar al estudiante la posibilidad de elegir lo que dice y cómo lo dice, obteniendo el debido *feedback* de sus producciones.

Asumiendo dicho punto de vista, nosotros revisaremos en el presente trabajo algunas concepciones teóricas y pedagógicas formuladas por Ruiz (2012) sobre la enseñanza de la transitividad en la enseñanza de ELE. Al mismo tiempo, las pondremos en relación con los postulados teóricos de la GC., Ambas iniciativas resultan esencialmente compatibles, toda vez que la GC también adopta un enfoque operativo que aborda la explicación gramatical desde construcciones o patrones gramaticales que pueden aplicarse a un sinnúmero de concurrencias de la misma forma gramatical.

Como primer paso en nuestro análisis, llevaremos a cabo un cotejo de materiales estandarizados actualmente disponibles en el mercado para la enseñanza de la gramática de ELE, lo cual permite establecer un diagnóstico inicial en torno al tratamiento que actualmente se da a la transitividad en la enseñanza de ELE (cf. Tabla 4). Seleccionamos a tal fin 15 publicaciones de distinto formato (gramáticas, manuales y libros de texto) que, conforman una muestra parcial, pero suficientemente representativa para nuestro propósito. Hemos circunscrito nuestro cotejo a materiales del nivel A2, pues, de acuerdo con el *Plan Curricular*

del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes 2006), es en este nivel donde debe tratarse de manera prioritaria dicha cuestión gramatical.

Estos materiales se enfocan prioritariamente en el desarrollo de la competencia lingüística en las vertientes léxica y sintáctica. Ciertamente, también hay alusiones a los componentes semántico y discursivo, pero esto ocurre sobre todo cuando es necesaria una explicación más específica sobre asuntos que son complejos de explicar y entender. Este es el caso de la transitividad, la cual se afronta normalmente, en un primer momento, en términos formales, a partir de la distinción entre los pronombres átonos de OD y OI, para pasar luego a explicar, en alguna de las muestras, las reglas sobre el uso y posición de los pronombres. Por su parte, la explicación sobre qué significa el OD y OI desde un punto de vista semántico, gramatical y discursivo aparece en mucha menor medida. Solo en algunos manuales se conectan los pronombres de OD y OI con los mecanismos de cohesión textual.

Específicamente el tratamiento del OD se da a través de la presentación de los pronombres de OD, su posición en la oración y las reglas de combinación respecto a los pronombres de OI. Por su parte, el OI se aborda mayormente desde los verbos o procesos de sensación, como *gustar* y *encantar*. De igual manera, se presentan las reglas sobre la posición en la oración y las reglas de combinación con los pronombres átonos de OD.

En la muestra analizada, dos casos, que corresponden a una gramática y a un libro de texto, llaman nuestra atención: Cuadernos de gramática española y *En gramática*. En estos casos hay un abordaje muy diferente del OD y OI, al presentar una asunción conceptual sobre ambos constituyentes oracionales. Aunque, en líneas generales, ambos textos siguen anclados en el paradigma tradicional de la transitividad, es interesante y novedoso su intento de dar un sentido conceptual a la explicación de los pronombres de OD y OI, ya que en los demás casos solo hay mención de reglas de aparición y combinación de estos pronombres en la frase, y en algunos casos estas reglas no se hacen explícitas, sino que se presentan a través de los ejemplos o ejercicios. En este sentido, el abordaje que hacen estos dos casos antes mencionados, se da a través de dos componentes: el semántico y el sintáctico.

Tabla 4. Manuales, libros y gramáticas seleccionados para el análisis de la transitividad.

Nombre	Manual (M), gramática (G) o libro de texto (L) o curso (C)	Nivel	Editorial	Enfoque y características	Tratamiento de la transitividad
Uso de la gramática española	G	Intermedio	Edelsa	Syllabus gramatical-desarrollo de la competencia lingüística	Se presentan los pronombres personales de OD y OI sin preposición y luego se explica la posición en la que aparecen
Sueña	L	A1-A2	Anaya	Orientado a las habilidades lingüísticas, nociofuncionales y las destrezas: comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita	Se presentan los pronombres de CD y CI, se explica la posición en la que aparecen. También se presentan en torno a la función <i>Expresar gustos</i> y sus verbos derivados
Nuevo Prisma	C	A2	EdiNumen	Enfoque comunicativo orientado a la acción y centrado en el alumno	Se presentan los pronombres de OD y OI en relación con el imperativo y se establecen algunas reglas sobre su combinación
Español en Marcha	L	A2	SGEL	No especifica	Se presentan los pronombres de OD y OI y algunas reglas sobre su combinación. Es interesante que estas reglas no se hacen explícitas, sino que se presentan por ejemplos
Nuevo ELE inicial 1	L	Inicial	Sm ELE	Curso comunicativo	Simplemente se presentan los pronombres de OI, parece ser que se articulan con el verbos gustar y construcciones similares, pero no se hace explícito
¡Nos vemos!	M	A2	Difusión	No especifica	Se presentan los pronombres del OD y OI y las reglas de

					sus combinaciones, pero de manera intuitiva
Gramática de uso del español	G	Elemental a intermedio	SMele	Orientado al desarrollo de la competencia lingüística	Se presentan los pronombres de OD y OI como un mecanismo de cohesión. También se presentan las reglas de combinación.
En gramática	L	Elemental (A1-A2)	ANAYA	Orientado al desarrollo de la competencia lingüística	Se presentan los pronombres de OD. Se presentan las reglas sobre su posición. Sobre el uso, se conecta el OD como complemento semántico del verbo y como un mecanismo de cohesión. Se presentan los pronombres de OI. Se presentan las reglas sobre su posición. Sobre el uso, se conectan con verbos de percepción (<i>gustar</i>), se identifica su función de destinatario, se menciona el mecanismo de concordancia,
Gramática básica del estudiante de español	G	A1-B1 Aunque el tema en cuestión se presenta entre el nivel A1-A2.	Difusión	Orientado al desarrollo de la competencia lingüística a través de una descripción clara, útil y operativa del funcionamiento de la lengua española	Se presentan los pronombres de OD y OI de primera, segunda y tercera persona. Se identifica el uso de los pronombres de OD y OI como

					un mecanismo de cohesión. Se establecen las reglas de posición y combinación de los pronombres de OD y OI. Se explica la reduplicación de pronombres La explicación también es gráfica.
En marcha 2	L	A2	SGLE	Orientado al desarrollo de la competencia lingüística	Simplemente se presentan los pronombres de OD y OI.
Embarque 2	L	A2	Edelsa	Enfoque por competencia orientado a la acción	Simplemente se presentan los pronombres de OD y OI y algunas reglas sobre su ubicación en la frase.
ELE Actual A2	L	A2	SM	Orientado al desarrollo de la competencia lingüística	Simplemente se presentan los pronombres de OD y OI.
Nuevo ven 1	L	Inicial	Edelsa	Orientado al desarrollo de la competencia lingüística a través de las funciones comunicativas	Simplemente se presentan los pronombres de OD y OI.
Aula Internacional 2	C	A2	Difusión	Orientado al desarrollo de la competencia comunicativa a través del microtarear comunicativas	Se presentan los pronombres de objeto directo como un mecanismo de la cohesión. Se presentan algunas reglas sobre la posición en la frase
Cuadernos de gramática española	G	A1-B1	Difusión	Orientado al desarrollo de la competencia lingüística a través del enfoque orientado a la acción	El Objeto Directo se asume desde una concepción tradicional, desde lo sintáctico como parte de la oración y como quien recibe la acción del verbo y desde lo

					semántico como el elemento que completa el significado de algunos verbos e introduce al receptor de la acción. Además, se asume el OD como un mecanismo de la cohesión. Se presentan los pronombres de OD y su posición en la frase. En cuanto al OI se asume una concepción puramente semántica, al identificarlo como un elemento que completa el significado de algunos verbos y con el elemento que recibe la acción del verbo. De igual forma, se conecta al OI con la cohesión. Se presentan los pronombres de OI y su posición en la frase.
--	--	--	--	--	--

1.3. Una gramática para la comunicación

Muchos han sido los trabajos que han indagado sobre la enseñanza de la gramática en el aula de segundas lenguas o lenguas extranjeras. También, varios han sido los enfoques utilizados al momento de su abordaje en las actividades o contenidos. De esta manera, podríamos dividir los acercamientos teóricos sobre asuntos de enseñanza de segundas lenguas en dos grandes paradigmas: el formal y el funcional (Salazar, 2006).

La mayoría de los manuales, libros y gramáticas aquí analizados se inscriben en el paradigma funcional, más específicamente en el enfoque comunicativo clásico, también conocido como *enfoque nociofuncional*. El problema, como observan Lozano y Ruiz (2009), estriba en la diferencia que existe entre querer adoptar un enfoque comunicativo y que este se refleje en el uso de los manuales para la enseñanza de segundas lenguas. Esta diferencia, como lo expresa Salazar (2006, p. 3), se da porque “un currículo diseñado en el marco de un enfoque comunicativo no puede basarse en una descripción tradicional de la lengua objeto”, sino más bien en que el estudiante sea competente en esa lengua objeto.

Como también advierte Salazar (2006), la pregunta en cuanto a la gramática en el aula de segundas lenguas no debería girar en torno a la inclusión de esta o no, sino más bien a si se da la enseñanza implícita o explícita de la gramática y si esta enseñanza debería ser inductiva o deductiva. En este sentido, estas dos variables generan cuatro posibles posturas, con diferentes matices pedagógicos: la enseñanza deductiva explícita, la enseñanza inductiva explícita, la enseñanza deductiva implícita y la enseñanza inductiva implícita.

En cuanto al corpus analizado previamente en el presente trabajo, consideramos que mayormente se ha empleado una enseñanza deductiva-implícita de la gramática, al utilizarse los denominados ejercicios o prácticas gramaticales, en donde se requiere una respuesta mecánica y repetitiva por parte del estudiante, sin haber mediado una explicación metalingüística previa. Como lo describe Salazar (2006), encontramos en estas prácticas gramaticales ejercicios de repetición, ejercicios de huecos, ejercicios de manipulación y transformación de estructuras y ejercicios de construcción de oraciones correctas, entre otros. De igual manera, encontramos la presencia de diálogos introductorios preparados a propósito de los nuevos contenidos que funcionan como antesala de la fase de entrenamiento y evaluación previstas para los ejercicios. De esta manera, los diálogos son subsidiarios de los contenidos y prácticas gramaticales, lo que provoca la inclusión de muestras de lengua nada auténticas ni reales. Esto es lo que suele denominarse *habla gramatical*, que dista del uso real de la lengua.

En cuanto a la relación entre la enseñanza y el conocimiento gramatical, Gómez del Estal (2004) explica que puede haber tanto un conocimiento explícito como implícito en la enseñanza de la gramática. Por una parte, el conocimiento gramatical implícito abarcaría las reglas y estructuras organizadas y analizadas conscientemente por parte del estudiante de una lengua extranjera, lo que se traduciría en reglas o representaciones abstractas del funcionamiento gramatical. Por su parte, el conocimiento gramatical implícito es de naturaleza intuitiva y no se representa por medio de un conjunto de reglas. De esta manera, nos explica este autor que tanto el conocimiento gramatical explícito como el implícito se utilizan en la comunicación, con la limitante de que es más difícil que el estudiante acceda al conocimiento explícito cuando habla o escribe. En ese sentido, la función principal del conocimiento explícito en la comunicación es la de actuar como *monitor*, en términos de Krashen (1982); es decir, el conocimiento gramatical explícito permite al estudiante revisar y corregir los errores de sus producciones lingüísticas, pero esto solo si es capaz de darse cuenta de su error y conoce la forma correcta para corregirlo. Lo anterior relega al conocimiento explícito a un papel secundario en la comunicación, otorgándole un papel primordial al conocimiento gramatical implícito, ya que este es el que rige los usos formales de la comunicación. A pesar de lo anterior, Ellis (1990), Larsen-Freeman (1991) y Long (1991), entre otros, llegan a la conclusión de que el abordaje explícito de estructuras gramaticales específicas se transforma en conocimiento gramatical implícito y, además, que la enseñanza gramatical explícita genera conocimiento implícito cuando existe la oportunidad natural de comunicación. Eso se debe a que, por lo general, el *input* que se suministra al estudiante por vía explícita llega mucho más estructurado, y por consiguiente ofrece más oportunidades para una reflexión metalingüística que genere un aprendizaje real. En definitiva, la frontera psicolingüística entre lo implícito y lo explícito sería mucho menos radical de lo que inicialmente había planteado Krashen.

Por otro lado, Ellis (2014) se plantea la siguiente pregunta: ¿cómo se puede enseñar la gramática de tal manera que los estudiantes puedan usar lo que han aprendido en la comunicación espontánea? Esto nos dirige hacia la necesidad de facilitar el desarrollo del conocimiento implícito en los estudiantes como objetivo principal de la enseñanza de la gramática. En este sentido, Ellis caracteriza al conocimiento implícito como aquel que se

puede utilizar automáticamente en la comunicación, mientras que el conocimiento explícito necesita de un procesamiento controlado, que sería la instrucción. Otra diferencia que el autor señala sobre estos dos tipos de conocimiento es que el conocimiento explícito puede ser enseñado directamente, mientras que el implícito solo se puede aprender a través de la participación en la comunicación. La tabla 5 resume las características descritas por Ellis sobre ambos tipos de conocimiento.

Tabla 5. Conocimiento implícito y explícito (cf. Ellis, 2015)

Características	Conocimiento implícito	Conocimiento explícito
Conciencia	No somos conscientes de lo que sabemos implícitamente; el conocimiento implícito sólo es evidente en el comportamiento del lenguaje comunicativo.	Tenemos conocimiento consciente sobre los 'hechos' del lenguaje (por ejemplo, los significados de las palabras y las reglas gramaticales)
Accesibilidad	Se puede acceder al conocimiento implícito sin esfuerzo y rápidamente; está disponible para procesamiento automático.	El conocimiento explícito requiere un procesamiento controlado y, por lo tanto, solo se puede acceder a él lentamente y aplicarlo con dificultad.
Verbalización	El conocimiento implícito no puede verbalizarse a menos que se haga explícito; los estudiantes no pueden decir lo que saben implícitamente.	El conocimiento explícito a menudo es verbalizable; los alumnos pueden reportar lo que saben. Esto exige el conocimiento del metalenguaje necesario para hablar sobre el lenguaje.
Orientación	Se recurre al conocimiento implícito cuando los alumnos están orientados hacia la codificación o decodificación del significado de los mensajes en la comunicación.	Se recurre al conocimiento explícito cuando los alumnos están formulando y monitoreando oraciones para asegurarse de que se ajustan a las normas del idioma de destino o porque carecen de conocimiento implícito.

Si bien el conocimiento implícito debería ser el objetivo principal de la enseñanza de lenguas, el conocimiento explícito resulta ser también importante, ya que, por medio de este, los estudiantes pueden llevar a cabo la corrección de sus producciones, además de facilitar el aprendizaje incidental del conocimiento implícito.

Desde lo anterior, y como lo explica Ellis (2014), existen dos enfoques sobre la enseñanza de la gramática: el primero tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a descubrir las reglas gramaticales explícitas por medio de la realización de tareas de sensibilización; el segundo tiene como objetivo el facilitar la adquisición de conocimientos implícitos por medio de tareas comunicativas diseñadas para que el estudiante se concentre en ciertas estructuras gramaticales.

Sin embargo, como apunta el mismo autor, el proceso de adquisición de una estructura gramatical es lento y gradual, lo que en tiempo puede llegar a traducirse en semanas o meses. Por ello, generalmente existe un desajuste entre el objetivo pedagógico de la lección gramatical y lo que se puede lograr realmente en términos de adquisición.

De esta manera, Ellis (2014) plantea dos modos por medio de los cuales el estudiante puede adquirir la gramática a través de su enseñanza. El primero, “abandonar el objetivo de enseñar gramática para un uso comunicativo inmediato y reemplazarlo con un objetivo menor: ayudar a los alumnos a desarrollar una comprensión metalingüística de las estructuras gramaticales (es decir, un conocimiento explícito de las reglas)” (p. 10). Este conocimiento de las estructuras gramaticales ayudará al estudiante a desarrollar el conocimiento procedimental a largo plazo, es decir, el conocimiento explícito que se necesita para una comunicación efectiva. El segundo modo tiene que ver con la necesidad de integrar la enseñanza de la gramática con un enfoque por tareas, en donde la atención a la forma surge de manera natural cuando el estudiante intenta participar en una comunicación centrada en el significado. Si bien este método no garantiza que el estudiante logre un conocimiento implícito inmediato de la forma meta, sí puede ayudarlo a llegar hacia él.

En cuanto a la enseñanza del conocimiento explícito, Ellis propone la instrucción para aumentar la conciencia como aquella instrucción diseñada para ayudar a los estudiantes a aprender las reglas gramaticales explícitas. Una particularidad de este tipo de instrucción es que no incluye ninguna actividad práctica, ya que su objetivo es ayudar a los estudiantes a desarrollar una representación explícita de una característica gramatical, es decir, cualquier

elemento lingüístico que tenga una función gramatical en una lengua, y puede ser enseñando por medio de la instrucción directa o indirecta. En el primer caso, el profesor o el material de instrucción proporciona la regla, mientras que, en el segundo caso, es el estudiante quien descubre las reglas gramaticales.

Ellis (2008) distingue cuatro tipos de instrucción explícita para referirse a las dos dimensiones de esta: la dimensión inductiva/deductiva y la dimensión proactiva/reactiva de la instrucción explícita. En cuanto a la instrucción explícita deductiva, nos dice en otro estudio lo siguiente:

[La instrucción explícita deductiva] implica proporcionar a los alumnos información explícita sobre una característica gramatical. La instrucción explícita inductiva proporciona a los alumnos los datos y la orientación que necesitan para derivar su propia comprensión de la característica gramatical. Implica el uso de lo que he llamado ‘tareas de concientización’. También puede tomar la forma de ejercicios de práctica diseñados para desarrollar la conciencia de los alumnos sobre cómo funciona una estructura gramatical. La segunda dimensión se refiere a si la instrucción explícita es proactiva (es decir, implica intervenciones planificadas diseñadas para evitar que ocurran errores) o reactiva (es decir, implica responder explícitamente a los errores que cometen los alumnos). La instrucción explícita proactiva se basa en un plan de estudios estructural (es decir, una lista graduada de las estructuras gramaticales que se enseñarán). La instrucción explícita reactiva puede ocurrir en lecciones basadas en un plan de estudios estructural o en lecciones basadas en tareas enfocadas (es decir, tareas que han sido diseñadas para provocar el uso de una característica objetivo específica en un contexto comunicativo) (Ellis, 2010, p. 5).

Para Ellis, pues, la instrucción indirecta para aumentar la conciencia es más conveniente, ya que permite que los estudiantes construyan y descubran activamente su propia gramática explícita de L2 a través de las tareas de incremento de conciencia. En estas tareas al estudiante se le proporciona datos relacionados con una característica gramatical de la L2 para que realice alguna operación y así llegue a la comprensión explícita de la regla gramatical. El objetivo de estas tareas es guiar el desarrollo del conocimiento explícito de la gramática en los estudiantes, pero no se pretende que tales tareas deriven en la adquisición de conocimientos implícitos de la L2. Sin embargo, desarrollar el conocimiento explícito

puede ser necesario para ayudar a los estudiantes a adquirir el conocimiento gramatical que es difícil de aprender a través de un aprendizaje únicamente implícito. De este modo, la instrucción gramatical explícita dirige la atención hacia la forma y se enfoca en el aprendizaje intencional de una estructura gramatical predeterminada.

Por otro lado, Ellis señala que la instrucción gramatical implícita atrae la atención hacia la forma para ocuparse en la adquisición incidental de estructuras gramaticales, es decir, para aprender una estructura gramatical de manera natural, sin una enseñanza explícita de gramática, mientras que los estudiantes se centran principalmente en el significado. De esta manera, la enseñanza gramatical implícita tiene como objetivo desarrollar la capacidad del estudiante para utilizar características gramaticales en la comunicación, conocimiento implícito de la L2.

No obstante, como se mencionó anteriormente, generar conocimiento gramatical implícito es un proceso lento. Por lo tanto, la instrucción de una lección gramatical implícita no difiere de la instrucción de una lección gramatical explícita en los resultados. Por lo que se requiere de nuevas experiencias con el lenguaje para que el estudiante pueda seguir desarrollando su conocimiento implícito.

De esta forma, las condiciones que busca crear la instrucción gramatical implícita son (Ellis, 2014, p. 13):

1. Exposición frecuente a la estructura meta y oportunidades para que el estudiante produzca la estructura meta.
2. La creación de condiciones reales de funcionamiento para que el estudiante pueda comunicar algún objetivo comunicativo diferente a comunicar la estructura meta.
3. Un enfoque periódico, no constante, hacia la forma mientras se intercambian significados.

Lo anterior, se puede lograr a través de la enseñanza de lenguas basada en tareas (Ellis, 2003) (*task-based language teaching* o TBLT, por sus siglas en inglés). Este enfoque de enseñanza de lenguas concibe la tarea como una actividad de instrucción que satisface los siguientes cuatro criterios: “(1) requiere un enfoque principal en el significado, (2) existe

algún tipo de brecha (por ejemplo, una brecha de información que motiva a los alumnos a comunicarse), (3) los alumnos usan sus propios recursos lingüísticos, es decir, no se les proporciona el lenguaje necesario para realizar la tarea, y (4) hay un resultado comunicativo, es decir, no solo la exhibición del lenguaje correcto”. Esta definición de tarea se opone a la de ejercicios meramente reactivos destinados únicamente a la manipulación del *input*, tales como rellenar espacios en blanco o las actividades gramaticales propias del llamado *enfoque situacional* (cf. Ellis, 2009).

De esta manera, la enseñanza de lenguas basada en tareas tiene que ver con lo que se denomina versión “fuerte” de la enseñanza comunicativa del lenguaje (Howatt, 1984, citado en Ellis, 2003, p. 28). Desde esta versión, se asume que el lenguaje es adquirido a través de la comunicación, es decir, que el estudiante adquiere el sistema estructural de la lengua, mientras aprende a comunicarse a través de esta. Por el contrario, la versión débil de la enseñanza comunicativa del lenguaje, conectada con la enseñanza de lenguas por medio de tareas, entiende la tarea como una forma de propiciar la práctica comunicativa de partes concretas de la lengua, que son introducidas de forma tradicional. Este tipo de enseñanza, basada en un contenido lingüístico, tradicionalmente ha empleado un procedimiento metodológico que consta de tres etapas: presentar, practicar y producir (*present-practice-produce* o P-P-P, por su siglas en inglés). En este método, se le presenta al estudiante un ítem con o sin explicación. Luego, este elemento se practica por medio de ejercicios para, finalmente, producir mensajes lingüísticos en los que ha de hacer uso de ese ítem gramatical previamente practicado.

Como señala Ellis (2003), el principal problema del enfoque P-P-P es que concibe el lenguaje como “una serie de productos que pueden adquirirse como entidades acumuladas” (p. 29). Los diversos estudios en la adquisición de segundas lenguas han demostrado que el lenguaje no se adquiere de esta forma, sino más bien a través de la construcción de una serie de sistemas transitorios, que suelen agruparse bajo la denominación de *interlengua*, que se van gramaticalizando y reestructurando a medida que el estudiante adquiere más conocimiento sobre la lengua meta.

En este sentido, la enseñanza de la lengua basada en tareas juega un papel importante, ya que se diferencia de una versión “débil” de la enseñanza comunicativa de la lengua, propia del enfoque nociofuncional, donde, a pesar de que se asumen los principios del paradigma comunicativo, la innovación se centra solamente en el *syllabus* de contenidos, que se selecciona sobre la base de una lista de funciones y nociones, mientras que la metodología de enseñanza sigue siendo la tradicional y no comunicativa. Por su parte, un currículo basado en tareas implica procesos que integran el *syllabus* y la metodología. De hecho, Kumaravadivelu (1993, citado en Ellis, 2003) señala que la metodología se convierte en el principio que guía a la pedagogía basada en tareas, De esta manera,

diseñar un currículo basado en tareas implica hacer decisiones sobre qué tarea harán los estudiantes (una cuestión de selección) y, luego, el orden en el que realizarán estas tareas (una cuestión de calificación). De esta forma, hay decisiones que tomar sobre los procedimientos metodológicos específicos para la enseñanza de cada tarea (Ellis, 2003, p. 5).

Como sugiere Skehan (1996), estos procedimientos metodológicos pueden organizarse de la siguiente forma: pre-tarea, trabajo durante la tarea y pos-tarea. Aunque, como explica Ellis (2003), este no tiene por qué ser el único enfoque de la enseñanza de lenguas basada en tareas, por lo que no todas las fases, a excepción de la propia tarea final, son obligatorias. En cualquier caso, estas fases previas pueden garantizar que el desempeño en la tarea final sea de máxima eficacia para el desarrollo del dominio lingüístico, ya que este método proporciona una estructura clara para cada lección y permite la creatividad y la variedad de elecciones en cada fase (Ellis, 2006).

2. DISEÑO DE LECCIONES BASADO EN TAREAS: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Para el diseño de lecciones basadas en tareas se deben tener en consideración las etapas o componentes de la tarea. Al respecto, se han propuesto varios diseños (Estaire y

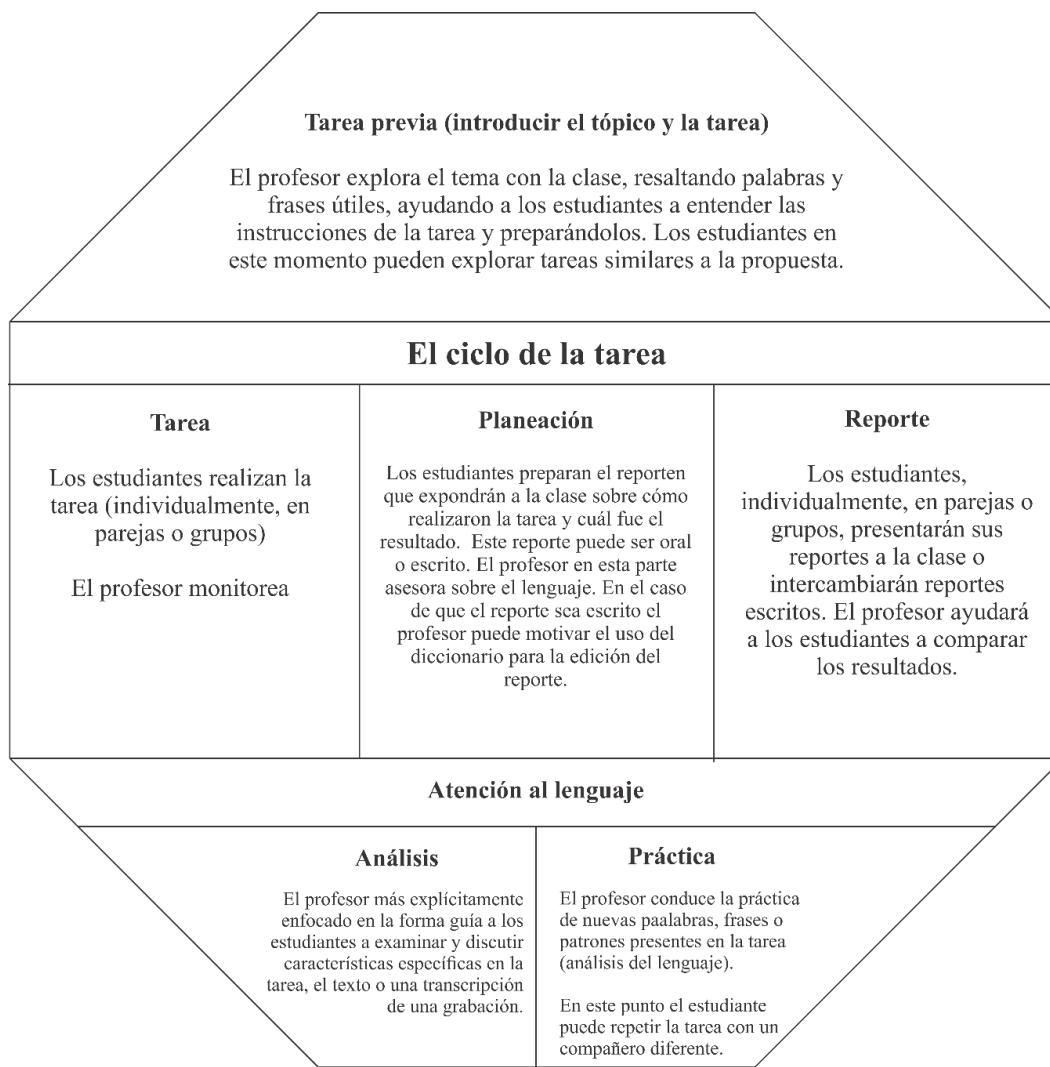
Zanon 1994; Lee 2000; Prabhu 1987; Skehan 1996; Willis 1996). Sin embargo, subyace en ellos las tres fases previamente mencionadas de la pretarea, tarea y postarea. Estas fases, como lo expone Ellis (2006), representan la cronología de una lección basada en tareas: la tarea previa, como la fase preparatoria a la tarea, la fase de la tarea y las tareas posteriores, que implican el seguimiento y retroalimentación de la tarea que ha vertebrado la unidad didáctica. Otro rasgo compartido por los distintos métodos basados en tareas es el hecho de poner el énfasis no tanto en los *contenidos de comunicación* como en los *procesos de comunicación* que tienen lugar en el aula de segundas lenguas (cf. Salazar 1999: 313-317).

En cuanto a la metodología del enfoque basado en tareas, es decir, la forma cómo los profesores preparan la tarea para que los estudiantes la realicen con éxito y estos puedan centrar su atención en las conexiones entre forma y significado, existen varios modelos metodológicos. Destacaremos, a título de muestra, los de Ellis (2003), Nunan (2004) y Willis (1996, 2012). Aunque estos tres modelos tienen un alcance diferente, existen entre ellos similitudes en la forma en cómo motivan al profesor a explorar diferentes opciones metodológicas alrededor y sobre la tarea para maximizar el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes.

De estos tres enfoques metodológicos emplearemos el de Willis (1996, 2012)²(Figura 2), ya que es un modelo que integra la enseñanza de la gramática de manera explícita mediante tareas comunicativas, mientras que otros enfoques de TBLT se centran en la enseñanza de la gramática a través del *input* y la enseñanza controlada. Además, este enfoque propone una metodología flexible que permite al profesor adaptar las tareas a las necesidades y características de los estudiantes. Esto significa que los docentes pueden seleccionar, diseñar y adaptar tareas para ajustarse a las circunstancias de cada contexto de instrucción, lo que puede aumentar la relevancia y efectividad del aprendizaje.

² Para una explicación más explícita de este modelo metodológico revisar Baralt y Morcillo (2017).

Figura 2. Modelo de Willis, adaptado de Baralt y Morcillo (2017, p. 31)



Ahora, explicaremos más en detalle la parte concerniente a la atención en la forma (*focus on form*), ya que es esta la parte del modelo de TBLT la que introduce la enseñanza de la gramática de manera explícita.

De acuerdo con Ellis (2015), siguiendo en buena medida estudios previos de Long (1991) y de Long y Crookes (1992), existen dos tipos de instrucción centrada en la forma: la centrada en las formas (*focus on forms*) y la centrada en la forma (*focus on form*). En cuanto a la primera, la forma de enseñar la gramática se enfoca en la enseñanza de estructuras

aisladas y específicas. Es decir, se enseña la gramática de manera fragmentada, a través de reglas y ejercicios aislados.

En cuanto a la instrucción centrada en la forma, los elementos lingüísticos surgen en la medida que los estudiantes desarrollan las lecciones, ya que estas se enfocan principalmente en el significado o la comunicación. En este sentido, la instrucción gramatical centrada en la forma debe cumplir los siguientes criterios:

1. Es observable, es decir, surge de forma interactiva.
2. Surge de manera incidental.
3. Surge en el contexto de un discurso primariamente centrado en el significado.
4. Es transitorio.

Paralelamente, este modelo de enseñanza gramatical explícita cuenta con las siguientes justificaciones psicolingüísticas (Ellis, 2015, p. 5):

1. Para adquirir la capacidad de utilizar nuevas formas lingüísticas de forma comunicativa, los alumnos necesitan la oportunidad de participar en el uso del lenguaje centrado en el significado.
2. Sin embargo, tal oportunidad sólo garantizará la plena adquisición de las nuevas formas lingüísticas si los aprendices también prestan atención a la forma mientras participan en el uso del lenguaje centrado en el significado. Long (1991) argumenta que sólo de esta manera se puede compatibilizar la atención a la forma con los procesos naturales que caracterizan la adquisición de L2 y, por lo tanto, superan persistentes errores de desarrollo.
3. Dado que los estudiantes tienen una capacidad limitada para procesar la segunda lengua (L2) y tienen dificultad para atender simultáneamente al significado y la forma priorizarán el significado sobre la forma al realizar una actividad comunicativa (VanPatten, 1990).
4. Por esta razón, es necesario encontrar formas de llamar la atención de los alumnos sobre la forma durante una actividad comunicativa. Como señala Doughty (2001), “el factor que distingue el enfoque centrado en la forma de otros enfoques pedagógicos es el requisito de que centrarse en la forma implica que los alumnos presten atención breve y quizás simultánea a la forma, el significado y el uso durante un evento cognitivo” (p. 211).

De acuerdo con lo anterior, para atraer la atención de los estudiantes hacia las formas lingüísticas, mientras realizan tareas comunicativas, se pueden distinguir los siguientes tipos básicos de atención a la forma (Tabla 6):

Tabla 6. Estrategias para centrarse en la forma (basado en Ellis, 2002)

Opciones	Descripción
A. Enfoque reactivo en la forma	Ocurre cuando el profesor o un estudiante responde a un error de un participante de una actividad comunicativa.
1. Negociación	
a. Conversacional	La respuesta al error se desencadena por la falta de comprensión de lo que el estudiante quiso decir. Se trata de 'negociación de significado'.
b. Didáctico	La respuesta se produce, aunque no se haya producido ninguna interrupción de la comunicación; constituye un 'tiempo fuera' de la comunicación. Se trata de 'negociación de forma'.
2. Retroalimentación	
a. Retroalimentación implícita	El profesor u otro alumno responde al error de un alumno sin indicar directamente que se ha cometido un error.
b. Retroalimentación explícita	El profesor u otro estudiante responde al error de un estudiante indicando directamente que se ha cometido un error, por ejemplo, corrigiendo formalmente el error o usando metalenguaje para llamar la atención sobre él.
B. Enfoque preventivo en la forma	Ocurre cuando el profesor un estudiante hace de la forma lingüística el tema del discurso, aunque no se haya cometido un error.
1. Iniciado por el estudiante	Un estudiante hace una pregunta sobre una forma lingüística.
2. Iniciado por el profesor	El profesor da consejos sobre una forma lingüística que cree que puede ser problemática o les hace una pregunta a los alumnos sobre la forma.

En cuanto, a la enseñanza de elementos gramaticales, como el OD y OI, algunos autores, como Spada *et al.* (2005), afirman que los estudiantes pueden adquirir un elemento gramatical que tiene una fuerte conexión entre el significado y la forma por medio del enfoque centrado en la forma. A la misma conclusión llega D'Amico (2013), quien, después de un estudio realizado con angloparlantes, concluye:

los resultados muestran resultados positivos para la instrucción centrada en la forma sobre la instrucción puramente centrada en el significado para enseñar los pronombres de objeto directo en español con respecto a las tareas de completar oraciones. Una implicación principal de este estudio es que centrarse en la enseñanza del significado no es suficiente para ayudar a los estudiantes principiantes a mejorar su producción de pronombres de objeto directo en español (p. 319).

De igual manera, en un comentario al artículo de García (2014), la autora reflexiona sobre las tres razones que dificultan el aprendizaje de los pronombres en general (que, a efectos de nuestro trabajo, cabe aplicar a los pronombres de complementos ligados a la transitividad). En concreto, D'Amico (2014) llama la atención sobre (1) la transferencia de la L1, (2) la poca atención que se le concede a la enseñanza de los pronombres y (3) el bajo valor semántico de los pronombres, en general. Estos factores podrían ser una posible causa de los errores presentados por los estudiantes al realizar un test en donde debían usar los pronombres de objeto directo.

2.1. Diseño de lecciones desde el procesamiento del input (IP): consideraciones teóricas desde la adquisición de segundas lenguas

Al igual que Llopis (2011), en este trabajo indagamos sobre el efecto de la instrucción gramatical en el aula de L2/LE, más específicamente en el aula de ELE.

En apartados anteriores, hemos reflexionado sobre algunos aspectos teóricos y metodológicos del enfoque basado en tareas, que nos servirán de sustento para elaborar la unidad didáctica por medio de la cual queremos abordar la instrucción de la transitividad en español. De igual manera, anteriormente se reflexionó sobre tres diferentes aproximaciones

teóricas que han servido de base para el tratamiento didáctico de la transitividad. Ahora corresponde explicar las consideraciones metodológicas del diseño de material didáctico para el aula de L2, pero desde la perspectiva del procesamiento del *input*. Buscamos con esto tener en cuenta la mayor cantidad de consideraciones posibles, tanto teóricas como metodológicas, para el diseño de materiales de L2.

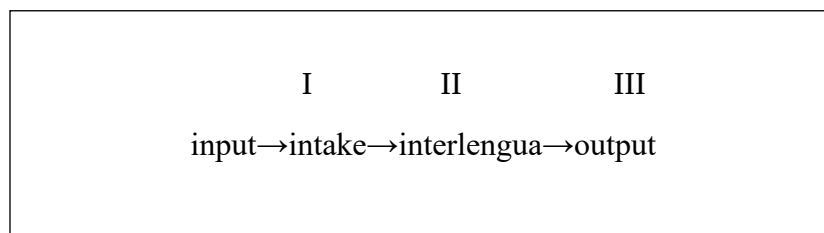
Un concepto subyacente al procesamiento del *input* es el propio concepto del *input*, y por oposición el concepto de *output*. Como lo describe Llopis (2011): “el *input* puede definirse como la información lingüística que los aprendientes oyen o leen en la LE y cuyo significado tratan de procesar, mientras que el *output* representa la producción de los aprendientes, ya sea en forma oral o escrita, con el fin de comunicar significado” (p. 33).

En función de lo anterior, el presente trabajo se centra en el concepto de *input*, como respuesta a lo que D’Amico (2014) consideró como uno de los problemas sobre la instrucción de los pronombres de complemento: una instrucción escasa, es decir, un *input* pobre y poco estructurado.

Sin embargo, como explica Llopis (2011), la simple exposición al *input* no garantiza la adquisición de una estructura de la lengua meta, por lo que es necesario que el *input* sea comprensible. No obstante, la comprensión no es el único requisito para que se dé la adquisición, pero esta conexión entre forma y significado es necesaria para que este *input* detectado se convierta en *intake*, es decir, en “información lingüística que se procesa [correcta o incorrectamente] y que se mantiene en la memoria activa [del aprendiente] para el subsiguiente procesamiento” (VanPatten, 2002, p. 757).

En este sentido, el modelo de procesamiento del *input* (VanPatten, 1996, 2002, 2004, 2007) busca explicar “las estrategias y mecanismos que los aprendientes utilizan para vincular una forma lingüística con su significado y/o forma” (VanPatten, 2004, p. 1), es decir, cómo el *input* se convierte en *intake* durante la comprensión.

Según VanPatten y Cadierno (1993), en una visión general y panorámica, la adquisición se produce a través de los siguientes procesos:



El primer proceso (I) es una fase inicial donde los aprendientes se enfrentan al input en la lengua meta y, por medio de la comprensión, pueden fijarse en parte de ese input para derivarlo en intake con las CFS. El PI representa este primer proceso. A través del segundo proceso (II), el intake se reestructura y se acomoda para poder ser parte de la IL, lo que quiere decir que el aprendiente incorpora y almacena el nuevo conocimiento, reorganizando el ya existente (Llopis, 2011, p. 35).

En el esquema anterior, en el segundo proceso entra el modelo del procesamiento del *input* (de ahora en adelante: PI) para explicar qué estrategias psicolingüísticas utiliza el aprendiente para convertir el *input* en *intake*. Este modelo propone direccionar la atención del estudiante para que reconozca, comprenda y procese las estructuras que son menos procesables o aquellas que puedan pasar inadvertidas. En este sentido, el PI propone una serie de principios, que se resumen en la Tabla 7, para determinar qué estructuras lingüísticas son más procesables que otras y por qué.

Tabla 7. Principios del PI

Principio	Definición	Subprincipios
Principio 1. Principio de la prioridad del significado (P1)	Los aprendientes procesan el <i>input</i> primero por su significado antes que por su forma. En este sentido centra sus recursos de procesamiento y comprensión en las “palabras de contenido” e ignora	a. La prioridad de las palabras de contenido: “Los aprendientes siempre asimilarán las palabras de contenido antes que las funcionales, fundamentalmente porque este tipo de palabras (verbos, sustantivos, adjetivos...) son acústicamente más prominentes que las preposiciones o los artículos, por ejemplo” (Llopis, 2011, p.37).
		b. Preferencia léxica: “Los aprendientes procesarán los elementos con carga léxica antes que los que son más gramaticales cuando ambos codifiquen la misma información. Es necesario matizar que el término

	otros aspectos del <i>input</i>.	«preferencia» no se refiere a un procedimiento conscientemente ejecutado por el aprendiente. Lógicamente, no todo puede procesarse a la vez y todas aquellas formas que, a pesar de haberse percibido, no tengan una carga léxica lo suficientemente fuerte se desearán de futuro procesamiento (VanPatten, 2004), aunque esto no tiene por qué ser indefinidamente» (Llopis, 2011, p.37). c. Preferencia por lo «no redundante»: “Los aprendientes tienen más probabilidad de procesar marcadores gramaticales significativos antes que los que no son significativos” (VanPatten, 2007, p.120) d. Dominio del significado sobre lo «no significante»: “Este subprincipio se desdobra desde el anterior y matiza su contenido, pues cuando en un enunciado es posible encontrar varias formas que sean redundantes y que codifiquen el mismo significado, el estudiante elegirá la que conlleve una mayor carga semántica” (Llopis, 2011, p. 39). e. La disponibilidad de recursos: “Se refiere a la capacidad memorística destinada al procesamiento que los alumnos tienen disponible cuando atienden al input. Supone que si el alumno es capaz de entender con facilidad un enunciado, es porque este se encuentra equilibrado con el nivel del alumno, quien entonces todavía tendrá disponibilidad de recursos en su memoria para procesar la estructura meta que contenga. Por el contrario, si se sobrecarga al alumno con enunciados complejos o demasiado largos, este utilizará todos sus recursos en la comprensión del mensaje y no quedará «espacio» para la fijación y procesamiento de nuevas formas” (Llopis, 2011, p. 39-40). f. La localización de los elementos dentro de la oración: “Un avalado universal de procesamiento es que las posiciones inicial y final de un enunciado son más notorias si se comparan con las posiciones medias (Barcroft y VanPatten, 1997; Clahsen, 1984; W. Klein, 1986; Rosa y O’Neill, 1998; Slobin, 1985). Las formas en la posición media, por ello, podrían no recibir suficientes recursos atencionales como para iniciar una conexión entre forma y significado” (VanPatten, Williams, Rott y Overstreet, 2004, p. 13)
Principio 2. Principio del primer sustantivo (P2)	“Formula que los aprendientes serán más proclives a procesar el primer sustantivo o pronombre que encuentran en un enunciado como el sujeto agente y activo de ese enunciado” (Llopis, 2011, p. 41)	

De los anteriores principios se desprende que la instrucción del procesamiento ha de entenderse como la aplicación metodológica o “intervención pedagógica” del modelo de PI en el aula de lengua extranjera. Esta metodología es de base psicolingüística y está de acuerdo con la metodología de la atención a la forma (*FonF*), la cual ya hemos tratado con anterioridad. En este sentido, la instrucción del procesamiento “defiende la enseñanza de aspectos gramaticales en el camino hacia la adquisición” (Llopis, 2011, p. 45).

Para autores como VanPatten (1996), la instrucción del procesamiento es “un tipo de instrucción gramatical cuyo propósito es afectar la manera en la que los aprendientes atienden a la información del input” (pág. 2). Este propósito se consigue al “alterar los mecanismos de procesamiento de manera que el sistema gramatical esté mejor preparado para responder al input comprensible” (Collentine, 2004, p. 171). De esta forma, la instrucción del procesamiento opera bajo los principios del PI antes descritos.

Finalmente, incluimos a continuación la Tabla 8, que resume algunos conceptos claves para entender la instrucción de acuerdo con el modelo de PI, tal como los presenta Llopis (2011, p. 49-52):

Tabla 8. Conceptos claves para entender la instrucción del procesamiento

Sistema de desarrollo (interlengua): en la instrucción del procesamiento “se entiende como la representación mental que el aprendiente tiene de la lengua meta. Farley (2005) describe este sistema como punto de almacenaje de las CFS que el aprendiente hace en la LE, y VanPatten (1996) da una primera definición en la que menciona el conocimiento subyacente que de la LE tiene el aprendiente” (Llopis, 2011, p. 48).
Estrategias de procesamiento: “estrategias inconscientes que los aprendientes utilizan para vincular significado con las oraciones del input” (VanPatten, 1996, p. 10).
Instrucción formal: “puede definirse como el estudio y trabajo de los aprendientes para aprender una lengua extranjera mediante el uso de materiales y con la ayuda de un profesional especializado dentro del contexto de un aula” (Llopis, 2011, p. 49).
Información explícita: “consiste en explicaciones del profesor sobre el lenguaje, materiales de enseñanza o cualquier otra fuente externa, y contiene la información gramatical que se les da a los estudiantes para ayudarles a comprender el funcionamiento del lenguaje: explicaciones, tablas, aclaraciones, cuadros ilustrativos, imágenes y, en general, cualquier información que usa metalenguaje y se centra en aspectos concretos de la lengua” (Llopis, 2011, p. 50).
Input estructurado: “se refiere a la alteración deliberada del input que reciben los aprendientes, de manera que su atención se dirija sin obstáculos hacia el procesamiento de una forma lingüística en concreto” (Llopis, 2011, p. 50).

Actividades con input estructurado: son actividades en las que “los estudiantes no producen la forma o estructura meta. En lugar de ello, procesan oraciones de input activamente” (Llopis, 2011, p. 50).	Actividades referenciales: “se caracterizan por estructurar el input de manera que solamente una respuesta lleve al estudiante a comprender la naturaleza de la forma que estudia. Hay una única respuesta correcta y los estudiantes deben hacer una [conexión entre forma y significado] determinada o no habrán completado con éxito la tarea” (Llopis, 2011, p. 51).
	Actividades afectivas: “involucran al alumno personalmente en la toma de decisiones sobre los enunciados, pues no hay una sola respuesta correcta y las posibilidades dependen de las propias opiniones del alumno. El propósito de este tipo de actividades es que los estudiantes hagan las [conexiones entre forma y significado] de una forma lúdica, lo cual los aleja del contexto «formal» del aula y los acerca a la lengua real de los hablantes nativos” (Llopis, 2011, p. 51).

3. PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA TRANSITIVIDAD EN LA CLASE DE ELE

En este apartado, resumiremos los aspectos concernientes a la propuesta que desarrollamos para la enseñanza de la transitividad en español, producto de las reflexiones antes hechas sobre la instrucción explícita o implícita de la gramática, su dimensión inductiva o deductiva, sobre el enfoque de enseñanza de lenguas basado en tareas, el enfoque en la forma y el procesamiento del *input*.

La unidad didáctica presentada aquí busca constituirse en una opción de perfeccionamiento del contenido asociado a los pronombres átonos de OD y OI para estudiantes del nivel B1 del MCER, desarrollado en su día por el Consejo de Europa (2002). Asimismo, busca contribuir con los objetivos globales descritos por este, al organizar y seleccionar tareas para que el estudiante, especialmente, pueda ser “capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal” y puedan “describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes” (Consejo de Europa, 2002, p.26).

De esta manera, la presente unidad didáctica persigue los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar y comprender la función del objeto directo y el objeto indirecto y su relación con el verbo.
2. Reconocer los pronombres que sustituyen al objeto directo y al objeto indirecto y su colocación en la frase.
3. Aplicar el uso correcto del objeto directo y el objeto indirecto en la producción escrita y oral.
4. Identificar cómo los pronombres de objeto directo e indirecto pueden ayudar a la cohesión en textos narrativos.
5. Crear textos narrativos coherentes y cohesionados utilizando correctamente los objetos directos e indirectos y sus pronombres.

En cuanto a la estructura de la unidad, la primera parte, denominada *Espuma y nada más*, corresponde a la tarea previa (pre-tarea), necesaria para generar e incrementar la conciencia del estudiante sobre el contenido gramatical que se desarrollará en la unidad. En esta parte, la guía y supervisión constante del profesor es necesaria para dirigir la construcción de significados, tanto semánticos como pragmáticos (Ellis, 2005). En la sección 1 de la unidad, al estudiante se le presenta una tarea inicial basada en el cuento *espuma y nada más*, del colombiano Hernando Téllez. Esta historia se caracteriza porque formalmente está construida con frases sucesivas en las que, por lo general, el verbo seleccionado incluye al menos un objeto y rara vez hay sustitución por pronombres de objeto. Esto facilita que el estudiante empiece a notar la estructura meta que persigue la unidad didáctica, pero, antes, el estudiante activa sus conocimientos formales y las estrategias de construcción de textos narrativos.

En la sección 2 se presenta una reflexión explícita sobre el contenido lingüístico sobre el que focalizamos a atención. Es en esta parte es donde se da la instrucción necesaria para que el estudiante pueda crear conciencia sobre los usos y aplicaciones del objeto directo e indirecto, que a su vez se centran en lo que es la transitividad. Entenderlo de esta forma le brinda al estudiante la posibilidad de reflexionar sobre la incidencia real de una estructura gramatical; dicho de otro modo, el estudiante es consciente del fenómeno que se construye a

través del lenguaje. Como explica Halliday (2014), la transitividad es la representación de la experiencia humana a través del lenguaje.

Cabe resaltar que esta parte es algo extensa, debido a que la transitividad en español combina diversos factores semánticos, sintácticos y pragmáticos que hay que tener en consideración.

Finalmente, la sección 3 de la unidad propone la tarea central, es decir, la aplicación y evaluación de los conceptos desarrollados a través de la unidad.

Después de todas las reflexiones anteriores, entendemos que el rol del estudiante y el del profesor es el de constructor colaborativo del conocimiento (Ellis, 2006), al ser el profesor el guía para llevar a cabo la tarea de manera efectiva y al proveer la retroalimentación necesaria y oportuna. De igual manera, el estudiante y los demás compañeros de clase son participantes activos de la construcción del conocimiento, al involucrarse en la consecución de la tarea. En este sentido, se proponen unos tiempos orientativos para desarrollar cada una de las secciones de esta unidad, pero sin olvidar las características propias del enfoque basado en tareas, es decir, la evaluación constante del proceso por cauces sumativos, lo cual puede hacer que el profesor tenga que agregar material complementario para reforzar algunas parte del proceso.

Conforme a lo expuesto hasta aquí, algunas recomendaciones útiles para el profesor serían las siguientes:

1. Proveer la retroalimentación necesaria en cada tarea y la corrección de errores.
2. Permitir que los estudiantes noten y corrijan usos desviados de una forma lingüística en sus compañeros.
3. Permitir que los estudiante realicen consulta sobre usos lingüísticos durante la tarea.
4. Advertir sobre un determinado uso lingüístico durante la tarea.

Lo anterior tiene que ver con la conexión que hace Ellis (2006) con la teoría sociocultural de Vygotsky. En este aspecto, Ellis plantea que la resolución conjunta de una

tarea entre expertos y novatos puede dar lugar a la producción de nuevos rasgos lingüísticos. En este proceso, los participantes deben ser sensibles a las necesidades de sus interlocutores, para ajustar sus aportes a las necesidades de partida. De esta manera, los profesores, como instructores, pueden ayudar a los estudiantes a construir zonas de desarrollo próximo y, de ese modo, llevar a cabo nuevas funciones lingüísticas. En este sentido, en términos de Cullen (1998), el profesor se mueve entre los roles de instructor y de interlocutor.

En cuanto a la evaluación, como afirman Norris (2009; 2016, citado en Giraldo, 2020) y Long (2015, citado en Giraldo 2020), la evaluación basada en tareas en la enseñanza de lenguas puede ser tanto sumativa como formativa. Sin embargo, debido a que el principal objetivo de este enfoque es desarrollar habilidades lingüísticas en los estudiantes para emplearlas en tareas comunicativas, hay una primacía de los usos formativos, que son los realmente inherentes al enfoque por tareas (cf. Salazar, 1999: 328 y s.). De esta forma, la evaluación formativa se puede llevar a cabo a través de pares, por medio de autoevaluación o por el uso de portafolios (Leedham, 2005; Norris, 2016; Nunan, 2004; Weaver, 2012, citados en Giraldo, 2020).

Giraldo (2020), al estudiar un grupo de trabajos sobre la evaluación en el enfoque basado en tareas, concluye que, al llevar a cabo una tarea, se emplean actividades de la lengua que permiten llevar a cabo un objetivo comunicativo que se evaluará en el desempeño de la tarea. Esos juicios pueden determinar si un estudiante es capaz o no de realizar algo a través del lenguaje o qué habilidades necesita desarrollar para lograrlo. De igual manera, en este enfoque se permite la retroalimentación a través de los compañeros o el profesor. Todos estos aspectos evaluativos, pueden ser usados por el profesor para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la presente unidad, utilizaremos la autoevaluación representada en una rúbrica ubicada al final de la unidad, inspirada los descriptores del cuadro de autoevaluación de los niveles comunes del MCER (Consejo de Europa, 2002, p. 30) y los aspectos analizados por Eguiluz y De Vega (2009) para la evaluación de la expresión escrita: su adecuación,

estructura, corrección gramatical y vocabulario. En este sentido, la evaluación realizada aquí es una evaluación analítica:

Comprensión de lectura	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
Interacción oral	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
Expresión oral	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.
Expresión escrita	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

4. CONCLUSIONES

Al iniciar este trabajo, partíamos de la creencia de que la transitividad era un asunto que sólo concernía al verbo, y que estos, al seleccionar o no —según su significado— un complemento sobre el cual recae la acción, se podían dividir en verbos transitivos e intransitivos. Las indagaciones teóricas nos enseñaron que no existe una única forma de entender este fenómeno gramatical y que no buscar nuevas maneras de entenderlo y abordarlo en la clase de ELE constituiría un error que no subsanaba las múltiples dificultades de su enseñanza.

Entonces, al entender, por ejemplo, que la transitividad puede ser concebida como una propiedad de la oración o como una representación de la experiencia humana a través del lenguaje, también era necesario indagar sobre una mejor forma de enseñarla. De esta manera, llegamos a la conclusión de que enseñar la transitividad desde un enfoque basado en tareas permite al estudiante concentrarse tanto en la forma como en el significado, mientras usa la lengua para un propósito no metalingüístico, como puede ser, por ejemplo, contar experiencias únicas.

En este sentido, creemos que es necesario seguir indagando sobre las posibilidades de la enseñanza de la gramática desde nuevos enfoques teóricos, como los ofrecidos por la lingüística cognitiva, para complementar las aproximaciones funcionalistas, sin dejar de lado los aspectos discursivos de las estructuras gramaticales, es decir, que el estudiante de una L2 sea capaz no sólo de entender una estructura gramatical, sino que también pueda aplicar este conocimiento más allá de la oración.

Finalmente, después de todas las reflexiones teóricas y metodológicas realizadas en torno a la transitividad, llegamos a las siguientes conclusiones:

1. Los pronombres de objeto directo e indirecto deberían enseñarse en el marco de la transitividad, ya que está es una representación de la experiencia humana, como lo describe Halliday (2014), por ejemplo.
2. La enseñanza de la transitividad en español debería abordarse explícitamente, ya que tiene la particularidad de conectar aspectos tanto formales como de significado que la hacen compleja.
3. La enseñanza de la transitividad en español debería hacerse a través del incremento de conciencia (Ellis, 2002), atendiendo al principio de la prioridad del significado del PI, ya que los pronombres que reemplazan el objeto directo e indirecto no representan información léxica relevante.
4. LA enseñanza de la transitividad debería incluir los aspectos semánticos, discursivos y pragmático de esta y no sólo los aspectos formales.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

Sección	Tiempo	Objetivos	Tipo de actividades	Contenidos
1. Espuma y nada más	1 hora	Incrementar la conciencia sobre los pronombres de objeto directo e indirecto.	Comprensión de lectura	• Eventos y sus participantes • Tipos de verbos según su significado • Función de objeto directo y objeto indirecto • Significado del OD y OI • Pronombres de OD y OI • Posición de los pronombres de objeto • Valor anafórico y catafórico de los pronombres de objeto
2. Trabajemos con la lengua	A. 20 minutos B. 40 minutos C. 60 minutos	1. Identificar eventos y sus participantes. 2. Identificar tipos de verbos según su significado. 3. Identificar el objeto directo e indirecto en una frase y sus pronombres.	Comprensión de lectura	
3. Pongamos en práctica lo aprendido	A. Tarea: 60 minutos B. Tarea final: 40 minutos	1. Identificar las aplicaciones discursivas de la transitividad. 2. Escribir textos narrativos sobre experiencias únicas. 3. Comunicar sobre el proceso de aprendizaje. 4. Evaluar su proceso de aprendizaje.	Expresión escrita y oral	

1. Espuma y nada más

En esta lección reflexionaremos sobre un concepto gramatical muy importante del español, pero primero realizaremos algunas actividades que nos prepararán para abordarlo.

Como te has dado cuenta el título de esta unidad es Espuma y nada más. Este es el título de un cuento del colombiano Hernando Téllez. Esta historia nos cuenta el conflicto emocional de un hombre que se enfrenta al dilema de matar o no a su peor enemigo.

Intenta reconstruir la historia a partir de las siguientes pistas:

1. Lugar donde se desarrolla la historia:

La barbería de un pueblo

2. Personajes:

El barbero

El capitán Torres

3. Objetos utilizados en la historia:

- Una navaja
- Un cinturón ribeteado de balas con una funda y un revolver
- Jabón y brocha

4. Algunas frases del texto:

- No saludó al entrar.
- Y cuando lo reconocí me puse a temblar.
- Pero pronto estarán todos muertos.
- El hombre cerró los ojos con un gesto de fatiga y esperó así la fresca caricia del jabón.
- El hombre no podía darse cuenta de ello y ésta era mi ventaja.

- Yo tendría que afeitar esa barba como cualquiera otra, con cuidado, con esmero, como la de un buen parroquiano, cuidando de que ni por un solo poro fuese a brotar una gota de sangre.

¿Entiendes todas las palabras de las pistas? Si lo necesitas, discute con tus compañeros el significado de ellas y confirma con tu profesor.

Ahora, intenta responder a las siguientes preguntas que te guiarán en la construcción de la historia:

1. ¿Por qué crees que el capitán Torres no saludó al entrar a la barbería?
2. ¿Por qué crees que el barbero se asustó cuando lo vio?
3. ¿Qué crees que pasa en la historia? Discútelo con tus compañeros.

Después de esto, reúnete en pareja o en grupo para reconstruir la historia desde las pistas y las conclusiones a las que has llegado luego de discutir con tus compañeros. Para ayudar a reconstruir la historia, un integrante del grupo puede ir con otros grupos para comparar puntos e hipótesis que los ayudarán a construir su versión de la historia. Al final, comparte tu historia con la clase y compara las versiones de tus compañeros. En este punto la clase puede discutir cuál de las versiones es más probable.

1.1. Ahora, lee un fragmento de la historia con ayuda de tu profesor y discute las diferencias y similitudes de tu historia o la de tus compañeros:

Tomé la navaja, levanté en ángulo oblicuo las dos cachas, dejé libre la hoja y empecé la tarea, de una de las patillas hacia abajo. La hoja respondía a la perfección. El pelo se presentaba indócil y duro, no muy crecido, pero compacto. La piel iba apareciendo poco a poco. Sonaba la hoja con su ruido característico, y sobre ella crecían los grumos de jabón mezclados con trocitos de pelo. Hice una pausa para limpiarla, tomé la badana, de nuevo yo me puse a asentar el acero, porque soy un barbero que hace bien sus cosas. El hombre que había mantenido los ojos cerrados, los abrió, sacó una de las manos por encima de la sábana, se palpó la zona del rostro que empezaba a quedar libre de jabón, y me dijo: "Venga usted a las seis, esta tarde, a la Escuela". "¿Lo mismo del otro día?", le pregunté horrorizado. "Puede que resulte mejor", respondió. "¿Qué piensa usted hacer?" "No sé todavía. Pero nos divertiremos". Otra vez se echó

hacia atrás y cerró los ojos. Yo me acerqué con la navaja en alto. “¿Piensa castigarlos a todos?”, aventuré tímidamente. “A todos”. El jabón se secaba sobre la cara. Debía apresurarme. Por el espejo, miré hacia la calle. Lo mismo de siempre: la tienda de víveres y en ella dos o tres compradores. Luego miré el reloj: las dos veinte de la tarde. La navaja seguía descendiendo. Ahora de la otra patilla hacia abajo. Una barba azul, cerrada. Debía dejársela crecer como algunos poetas o como algunos sacerdotes. Le quedaría bien. Muchos no lo reconocerían. Y mejor para él, pensé, mientras trataba de pulir suavemente todo el sector del cuello. Porque allí sí que debía manejar con habilidad la hoja, pues el pelo, aunque es agraz, se enredaba en pequeños remolinos. Una barba crespa. Los poros podían abrirse, diminutos, y soltar su perla de sangre. Un buen barbero como yo finca su orgullo en que eso no ocurra a ningún cliente. Y éste era un cliente de calidad. ¿A cuántos de los nuestros había ordenado matar? ¿A cuántos de los nuestros había ordenado que los mutilaran? ... Mejor no pensarlo. Torres no sabía que yo era un enemigo. No lo sabía él ni lo sabían los demás. Se trataba de un secreto entre muy pocos, precisamente para que yo pudiese informar a los revolucionarios de lo que Torres estaba haciendo en el pueblo y de lo que proyectaba hacer cada vez que emprendía una excursión para cazar revolucionarios. Iba a ser, pues, muy difícil explicar que yo lo tuve entre mis manos y lo dejé ir tranquilamente, vivo y afeitado.

1.2. Finalmente, escribe un final para la historia, teniendo en cuenta las nuevas pistas que tienes, y compáralo con el resto de la clase:

1.3. Ahora, reflexionemos sobre alguno de los aspectos lingüísticos del texto:

A. ¿A qué objetos o personas se refieren las palabras “lo, la y le” en las siguientes frases?

- Hice una pausa para limpiarla.
- Debía dejárselaa crecer como algunos poetas o como algunos sacerdotes.
- Le quedaría bien.
- Muchos no lo reconocerían.

B. Rastrea los objetos y personas a los que estas palabras hacen referencia en el texto y compara tus respuestas con tus compañeros.

2. Trabajemos con la lengua:

A. reconociendo eventos

Para reconocer eventos, debes tener en cuenta que estos son situaciones o alguna acción en las que están involucrados un lugar o espacio, en donde se desarrolla la acción o situación, un momento, o tiempo, en el que se desarrolla el evento y unos participantes.

Como lo habíamos anunciado antes, en esta unidad estaremos reflexionando sobre una propiedad gramatical muy usada en el español, que también te puede ayudar a crear textos (orales y escritos) con mayor coherencia y lógica. Nos referimos a la Transitividad, como la representación de un evento en donde un agente de manera intencional afecta a un paciente.

2.1. Discute con tus compañeros y profesor los posibles significados del verbos afectar y construye frases que reflejen esos significados. Para llevar a cabo esta tarea, te proponemos usar el Diccionario panhispánico de dudas y discutir sus acepciones con la clase.

2.2. Lee el siguiente párrafo narrativo y responde las preguntas a continuación:

Ayer, después de la escuela, fui a la librería a comprar algunos libros. Entré en la tienda y vi una gran variedad de títulos en las estanterías. Tomé un libro que había estado buscando durante mucho tiempo y me dirigí a la caja para pagar. El dependiente me preguntó si quería envolver el libro y yo respondí que sí. Después de envolver el libro, lo puse en mi bolsa y salí de la tienda. En mi camino a casa, vi a un hombre mayor que estaba tratando de cruzar la calle. Me acerqué y le pregunté si necesitaba ayuda. Él me respondió que sí, así que lo ayudé a cruzar la calle con cuidado. Después de eso, llegué a casa y preparé la cena para mi familia. Pelé las papas y las zanahorias y luego las cociné en una olla. Después de la cena, mi hermana me pidió que le leyera un libro que había comprado para ella. Tomé el libro y lo leí en voz alta, mientras ella lo seguía con atención. Finalmente, nos fuimos a dormir, felices y satisfechos después de un día productivo y lleno de actividades.

- A. ¿Qué título le colocarías al texto?
- B. Realiza una lista de los verbos que encuentras en el texto.
- C. Observemos las siguientes construcciones:

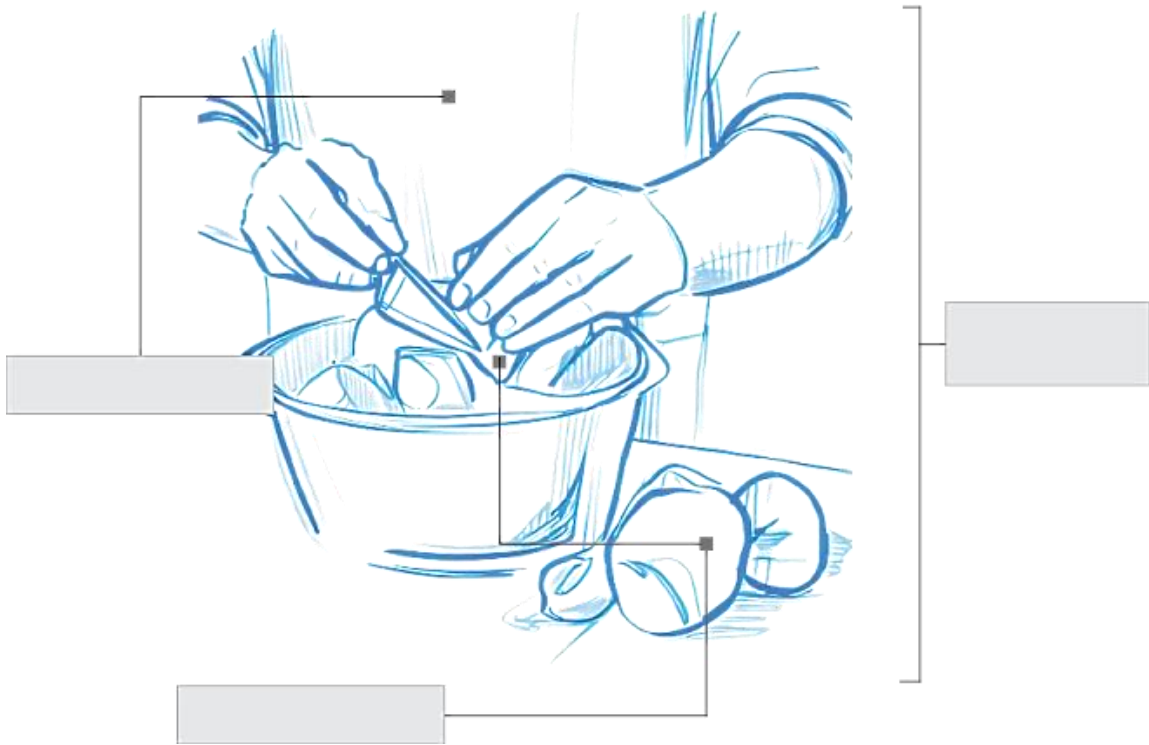
1. Vi una gran variedad de títulos en las estanterías.
2. Tomé un libro que había estado buscando durante mucho tiempo.
3. El dependiente me preguntó si quería envolver el libro.
4. En mi camino a casa, vi a un hombre mayor que estaba tratando de cruzar la calle.
5. Después de eso, llegué a casa y preparé la cena para mi familia.
6. Después de la cena, mi hermana me pidió que le leyera un libro que había comprado para ella.
7. Pelé las papas y las zanahorias y luego las cociné en una olla.

¿Has notado que las palabras en rojo corresponden a verbos y las palabras en azul a lo que se toma, ve, pregunta, prepara, pela o pide y las palabras en verde corresponden a quien responde o entrega algo?

- 2.3.** Ahora, observa los siguientes esquemas que representa el evento: Pelé las papas y las zanahorias y luego las cociné en una olla, en donde un participante (sujeto-agente) pela (acción) unas papas y zanahorias (participante afectado-paciente):

Lugar	→	La cocina
Tiempo	→	Pretérito indefinido
Acción	→	Pelar
Participantes	→	Quien pela las papas y zanahorias Las papas y zanahorias

Luego, señala en el esquema quién es el sujeto o agente, quién el paciente y el verbo, o acción desarrollada a través del evento:



B. Identificando verbos según su significado

Los verbos son una categoría gramatical muy amplia y muy importante. De ellos dependen la selección de participantes en cada acción representada.

Es importante reconocer diferentes tipos de verbos, para entender la complejidad de estos. En este sentido, existen diferentes clasificaciones de los verbos. En esta ocasión, te presentaremos una clasificación de los verbos según el tipo de proceso que construyen y desde ese punto analizaremos los tipos de participantes que incluyen.

A continuación, resumimos los tipos de verbos, que de ahora en adelante llamaremos procesos, ya que estos no solo representan la realidad a través de eventos, sino, también, a través de acciones y cambios de estados:

Tipos de proceso	Definición	Participantes	Ejemplos
Material	Verbos que describen cómo algo o alguien cambia en el mundo físico, ya sea por un cambio en su orientación espacial o localización, porque algo es creado o destruido o porque experimenta un cambio en sus propiedades físicas. En esta categoría, se incluyen los verbos de tipo atmosféricos, los verbos que expresan contacto físico, control, uso, actividad, sustitución y competición y los verbos que expresan comportamiento.	Agente Paciente	mover, girar, ir, andar, llevar, poner, pender, sentar, agachar, señalar, apuntar, aletear, mecer, juntar, añadir
Mental	Verbos que describen un cambio mental o Verbos que describen un cambio mental.	Experimentador/perceptor Fenómeno/percibido	sentir, gustar, querer, doler, ver, escuchar, pensar, entender, saber, recordar, creer, opinar
Relacional	Verbos que expresan atribución de una propiedad o función o posesión.	Asignador/iniciador Entidad Atributo	ser, equivaler, depender, estar, quedar, dejar, medir, costar, oler, saber, nombrar, llamar, adeudar, deber, tener, poseer, carecer, dar, pagar, recibir, cobrar
Verbal	Verbos de comunicación, valoración y emisión de sonido.	Comunicador Receptor Mensaje	decir, hablar, criticar, felicitar, ordenar, suplicar
Existencial	Verbos que expresan la existencia de algo, las etapas de una acción, su duración y los estados asociados a la vida.	Iniciador Existente/entidad/proceso	haber, ocurrir, empezar, acabar, durar, retrasar

Discute con tus compañeros y profesor el significado de algunas de las anteriores categorías.

2.4. Ahora, lee la siguiente historia sobre el último paseo de Margarita y responde las preguntas:

Querida Rosa,

¡Hola! Espero que te encuentres bien. Te escribo para contarte sobre la emocionante aventura que viví durante mi último viaje. ¡Fue increíble!

El fin de semana pasado, fui a una feria de artesanías en el centro de la ciudad. Había oído hablar de este evento y siempre había querido ir, así que decidí hacerlo. Cuando llegué, me di cuenta de que había muchas personas y muchos puestos con productos interesantes. Comencé a explorar y encontré una hermosa pulsera de cuero que me encantó. La compré como un regalo para mi hermana, ya que sé que le gusta mucho ese tipo de accesorios.

Mientras seguía caminando, vi una carpa donde un artista local estaba pintando retratos al óleo. Me acerqué y le pedí que me hiciera un retrato. ¡El resultado fue espectacular! Me gustó tanto que decidí comprarlo para decorar mi sala de estar.

Después de eso, me encontré con un puesto de comida que vendía tacos de pescado. Me los sirvieron con salsa picante, que me encanta, así que los disfruté mucho. ¡Eran deliciosos! Me los comí con mucho gusto, aunque me manché un poco la blusa en el proceso.

Pasé varias horas recorriendo los diferentes puestos y conociendo a los artistas y artesanos. Algunos de ellos me contaron sus historias y cómo llegaron a crear sus productos. Fue fascinante escuchar sus experiencias y aprender sobre sus técnicas.

Finalmente, decidí regresar a casa, pero antes pasé por el puesto de la pulsera de cuero para recogerla. La vendedora me la entregó con una sonrisa y me agradeció por mi compra. Me sentí contenta de haber encontrado ese regalo especial para mi hermana.

Cuando llegué a casa, le entregué la pulsera a mi hermana y le mostré el retrato que había comprado. ¡Le encantaron ambos regalos! Me agradeció mucho y me abrazó emocionada.

En resumen, mi visita a la feria de artesanías fue una experiencia maravillosa. Disfruté de la variedad de productos, la comida deliciosa y las historias interesantes de los artistas. Además, me sentí feliz de poder comprar regalos especiales para mi hermana y decorar mi hogar con algo único. Definitivamente fue un fin de semana inolvidable.

¡Un fuerte abrazo!, Margarita.

- [illegible]

C. El objeto directo (OD), el objeto indirecto (OI) y sus pronombres

Ahora, te presentamos el concepto de objeto directo y objeto indirecto. Como ya has observado, todos los verbos seleccionan unos participantes según su significado. Desde otra perspectiva, en general, a eso participantes: fenómeno, paciente, mensaje... se le conoce como objeto directo y objeto indirecto.

De manera general, podemos decir que una frase en la que hay un objeto directo es aquella en donde se representa una situación, que ocurre en un espacio y tiempo determinado, en donde un participante (sujeto) afecta o cambia el estado o situación de otro participante (objeto directo).

Por otro lado, en una frase con objeto directo y objeto indirecto, se representa una situación en donde un participante (sujeto) transfiere un objeto, mensaje o una realidad cognitiva. Es decir, en las frases que incluyen objetos indirectos, normalmente hay un participante (sujeto) que realiza una transferencia de algo (objeto directo) a otro participante (objeto indirecto). Esta transferencia puede ser concreta, como en el caso del verbo dar. También puede ser una transferencia abstracta o metafórica, como en el caso del verbo preguntar.

Una de las principales características de los objetos directo e indirecto, es que estos pueden ser reemplazados en la frase por pronombres. En este caso existen pronombres de objeto directo que reemplazan las palabras que cumplen la función del estímulo, paciente o mensaje y otros que reemplazan al perceptor, al receptor o al atributo.

Los pronombres de objeto directo y objeto indirecto son los siguientes. En esta clasificación, hay que tener en cuenta que estos pronombres de objeto pueden equivaler a los pronombres personales con preposición (*a, para*):

Pronombres de OD			Pronombres de OI		
Me	a mí		Me	a mi	
te	a ti		te	a ti	
lo	a él	Una cosa masculina	le	a él/ella	a una cosa
la	a ella	Una cosa femenina	nos	a nosotros/as	
nos	a nosotros/as		os	a vosotros/as	
os	a vosotros/as		les	a ellos/ellas	a unas cosas
los	a ellos	Unas cosas masculinas			
las	a ellas	Unas cosas femeninas			

Ahora, analicemos el siguiente texto y señalemos las frases con objeto directo e indirecto en él:

La primera vez que visité una ciudad de Latinoamérica fue en mi viaje a Lima, Perú. Desde el momento en que llegué, me sorprendió la belleza de la ciudad y la amabilidad de su gente.

Al llegar al hotel, le pregunté al recepcionista sobre los lugares turísticos más populares de la ciudad. Él me dio un mapa detallado y me contó todo sobre la historia y la cultura de Lima.

Después de dejar mis maletas en la habitación, fui a explorar el centro histórico de la ciudad. Allí, me encontré con un guía turístico que me ofreció un tour por los edificios más emblemáticos de la ciudad. Le dije que sí de inmediato y comenzamos la visita.

Durante el recorrido, el guía me contó muchas historias interesantes sobre la ciudad y su gente. Me habló sobre las antiguas civilizaciones que habían habitado la zona y sobre los conflictos que habían ocurrido en la época colonial. Me respondió todas mis preguntas con paciencia y entusiasmo.

Después de la visita, fui a un restaurante local para probar la comida típica peruana. El camarero me recomendó el plato del día y me dijo que era uno de los más populares del lugar. Le di las gracias y pedí el plato que me había sugerido.

Después de terminar mi deliciosa comida, visité la casa museo de un famoso escritor peruano. Me impresionó la cantidad de libros y objetos personales que había en la casa y disfruté mucho de la visita.

Más tarde, compré algunos recuerdos en un mercado local. Elegí unas hermosas artesanías de madera tallada que me recordarían mi viaje a Lima por mucho tiempo.

Al final del día, regresé al hotel cansado pero muy contento con todo lo que había visto y aprendido. Agradecí al recepcionista por sus recomendaciones y por ayudarme a tener una experiencia tan enriquecedora en la ciudad.

Escribe las frases con objeto directo que encuentraste en el siguiente cuadro, sigue los ejemplos:

(Yo)	visité	La casa museo de un escritor peruano
Sujeto	Verbo	OD

Escribe las frases con objeto indirecto que encuentraste en el siguiente cuadro, sigue los ejemplos:

(yo)	Le	Pregunté	al recepcionista	sobre los lugares turísticos más populares de la ciudad.
(él)	Me	Contó		todo sobre la historia y la cultura de Lima.

S	OI	Verbo	OI	OD
---	----	-------	----	----

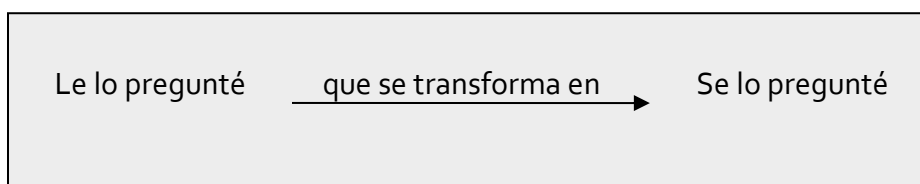
En algunas situaciones, cuando se presentan en la misma frase el objeto directo y el objeto indirecto en tercera persona, se suelen combinar los pronombres de objeto de la siguiente manera:

Le	Pregunté	al recepcionista	Sobre los lugares turísticos
OI	Verbo	OI	OD

Ahora, reemplazamos todos los pronombres de objeto:

Le	Pregunté	al recepcionista	Sobre los lugares turísticos
OI	Verbo	OI	OD
le		le	lo

Siguiendo la construcción (S+OI+OD+V) de la frase con dos objetos, nos resulta la siguiente frase:



D. Verbos de sensación, afección psíquica o valoración afectiva

Existen un grupo particular de verbos que se alejan de la construcción prototípica transitiva (S-V-O) o de la construcción ditransitiva (S-OI-V-OD y S-V-OI-OD). En estos tipos de verbos se presentan construcciones inversas del tipo (O+V+S). El ejemplo típico de estos tipos de verbos es el verbo *gustar*.

En cuanto a la descripción semántica, de significado, estos tipos de verbos construyen el siguiente evento: Una entidad capacitada para tener sentimientos o emociones (A1) se ve

afectada psíquicamente por algo o muestra una determinada disposición subjetiva hacia algo (A2).

En este caso, la entidad A1 corresponde al experimentador y la entidad A2 al estímulo. Es decir, algo o alguien provoca un estímulo sobre otra persona o entidad sintiente.

A continuación, analizaremos un texto narrativo en donde encontramos diferentes verbos de sensación:

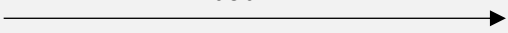
Ana estaba en el concierto de su músico favorito y las primeras notas de la guitarra sonaron. Le encantó la música y le apetecía cada canción más que la anterior. A pesar de la multitud y el ruido, le gustaba mucho la experiencia. Su amigo le preguntó si quería salir a tomar algo, pero no le apetecía irse, estaba disfrutando demasiado el concierto. La música seguía sonando y el cantante alcanzaba notas altas que parecían imposibles. Ana estaba tan emocionada que le parecía que el tiempo pasaba muy rápido. De repente, algo inesperado ocurrió: las luces del escenario fallaron y todo se quedó a oscuras. Pero a pesar del percance, el cantante continuó tocando en la oscuridad y la multitud empezó a cantar para acompañarlo. Al final, el concierto acabó y Ana sintió que había sucedido algo mágico, algo que nunca olvidaría.

En este texto, observamos las siguientes frases que incluyen verbos similares al verbo *gustar*:

	Le	encantó	la música
	Le	apetecía	cada canción más que la anterior
	Le	gustaba	mucho la experiencia
No	le	apetecía	irse
	Oí	V	S

En estos tipos de verbos, como lo vimos anteriormente, nadie afecta a otro, ni tampoco hay alguna transferencia. Más bien, en este tipo de verbos hay una descripción de la dirección del estímulo.

En este punto, es importante aclarar que este tipo de verbos no son los únicos que podemos utilizar para hablar de afecciones, ya que existen verbos como *adorar* o *disfrutar*. Veamos algunos ejemplos:

María	Adoraba	el aroma del café recién hecho por las mañanas.
Pedro	Disfrutó	de una tarde relajante en el parque leyendo su libro favorito.
Sujeto/experimentador	Verbo	Estimulo
Del experimentador hacia el estímulo 		

Por otro lado, los verbos como gustar construyen la dirección de la afección de esta manera:

Le	encantó	la música
Le	apetecía	cada canción más que la anterior
Del estímulo hacia el experimentador 		

3. Práctica

A. La cohesión

La cohesión, es una propiedad del texto y básicamente son todos los recursos de la lengua que nos ayudan a conectar oraciones con la información introducida anteriormente. Esta relación de referencia, nos ayuda a conectar significado para interpretar elementos por referencia a otros. Es importante señalar, que la cohesión tiene que ver más con las relaciones de significado que existen dentro del texto y no con la estructura de los componentes de la oración. En este sentido, uno de los mecanismos de cohesión en los que se emplean el objeto directo, el objeto indirecto y sus pronombres, es la referencia.

En la referencia, debemos rastrear elementos que se refieren a algo para recuperar su información. Estos elementos no tienen que estar conectados estructuralmente, por lo que puede haber alguna distancia entre ellos.

La información, que debemos rastrear es el significado referencial, que hace alusión a la identidad de algo o alguien que ingresará al texto por segunda vez.

A continuación, te presentamos un ejemplo de los tipos de referencias. En naranja se señala la anáfora, un elemento del texto que se menciona después y que se puede reemplazar por pronombres de objeto directo, y en verde se señala la catáfora, referencia a un elemento que se introducirá después en el texto. En estos casos, en donde se emplean los pronombres como mecanismo de cohesión, hablamos de referencia personal.

Desperté temprano y recordé la promesa que **le** había hecho **a mi hermano** la noche anterior. Debía llevarle **su libro** de ciencias a la escuela. Fui a buscarlo **en su habitación**, **lo** encontré en su escritorio y **lo** cogí. Al salir de la casa, me percaté de que había olvidado **mi chaqueta** en mi habitación. Volví a entrar y **la** tomé del armario. Una vez afuera, me di cuenta de que ya era tarde. Decidí apresurarme y empecé a caminar hacia la escuela. Durante todo el camino pensé en lo difícil que sería explicarle a mi hermano por qué no le había llevado su libro, pero al llegar a la escuela, él ya lo tenía en su mano, lo cual me alivió bastante.

B. Tarea: Escribir sobre experiencias únicas

Objetivo: Practicar el uso de pronombres de objeto directo e indirecto para mantener la cohesión en un texto narrativo sobre una experiencia única.

1. Selección de la experiencia única: selecciona una experiencia única que hayas tenido en tu vida. Esta experiencia puede ser algo que te haya sucedido a ti o a alguien cercano.
2. Creación de un esquema: crea un esquema de tu texto narrativo. Este esquema debe incluir los principales elementos que quieres mencionar en tu historia, así como la secuencia en la que los quiere presentar.

3. Escritura del primer borrador: Con base en el esquema, escribe un primer borrador de tu texto narrativo. En este borrador, debes incluir pronombres de objeto directo e indirecto para hacer referencia a los personajes y objetos que aparecen en tu historia.
4. Revisión del primer borrador: Pídele revisa tu primer borrador y revisa la cohesión del texto. Debes asegurarte de que los pronombres que has utilizado sean claros y coherentes, y que no haya repeticiones innecesarias de palabras.
5. Edición y corrección de estilo: edita y corrige tu texto para mejorar el estilo y la claridad. Debes prestar atención a la ortografía, la gramática y la puntuación, así como a la cohesión del texto.

Tarea final:

6. Entrega del texto final: realiza una presentación con el texto que escribiste. Cuéntale tu profesor y el resto de la clase sobre tu experiencia única y los aspectos que tuviste en cuenta para construirla.

Finalmente, reflexiona sobre el proceso de construcción del texto, las dificultades y beneficios al realizar la actividad. Luego, pide a tus compañeros que opinen sobre tu texto. Al finalizar, escucha las consideraciones de tu profesor, su retroalimentación de la actividad y los posibles aspectos a mejorar.

C. EVALUACIÓN

A continuación, te presentamos una rúbrica de coevaluación (Cuadro 1) en donde encontrarás varios criterios que buscan evaluar la producción escrita con relación a la tarea asignada. Al finalizar (Cuadro 2), encontrarás nuevamente los criterios evaluados, pero esta vez deberás marcar con una X la escala que consideres que se ajusta al desempeño del compañeros o los compañeros asignados. Finalmente, encontrarás un espacio para mencionar algún otro aspecto que considere oportuno.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EXCELENTE	REGULAR	LIMITADO
NIVEL LINGÜÍSTICO			
Uso del léxico	En el texto narrativo hay una progresión de escenas y acciones claras, lo que lo hace entendible, al usar el léxico adecuado a cada situación descrita, empleando descripciones de las situaciones narradas por los personajes, lo que hace que el texto sea interesante. De igual manera, hay un uso correcto de la puntuación y de los marcadores del discurso.	El texto narrativo muestra una progresión de escenas y acciones que puede resultar poco fluida para el lector. La secuencia de eventos puede tener saltos abruptos o falta de transiciones claras, lo que dificulta la comprensión y seguimiento de la historia. El texto narrativo presenta un uso limitado o impreciso del léxico en relación con las situaciones descritas. El texto narrativo carece de descripciones suficientes de las situaciones narradas por los personajes. El texto narrativo muestra un uso inconsistente o inadecuado de la puntuación y los marcadores del discurso.	El texto narrativo carece de una progresión clara de escenas y acciones. La secuencia de eventos puede ser confusa o incoherente, lo que dificulta la comprensión y seguimiento de la historia. El texto narrativo muestra un uso limitado o inapropiado del léxico en relación con las situaciones descritas. Las palabras y expresiones utilizadas son vagas, repetitivas o incorrectas, lo que afecta la capacidad de transmitir eficazmente las imágenes y emociones asociadas con la historia. El texto narrativo carece de descripciones adecuadas o prácticamente no contiene descripciones de las situaciones narradas por los personajes. Esto resulta en una falta de detalle y profundidad en la narrativa, dificultando la conexión emocional con los personajes y la comprensión de sus experiencias. El texto narrativo muestra un uso incorrecto o casi inexistente de la puntuación y los marcadores del discurso. La falta de puntuación adecuada y de marcadores del discurso dificulta la identificación de los diálogos y afecta gravemente la fluidez y coherencia de la narración.
Aspectos gramaticales	En el texto hay un uso correcto de los pronombres de objeto directo e indirecto, tanto en su ubicación como en	En el texto se observa un uso adecuado de los pronombres de objeto directo e indirecto, aunque ocasionalmente pueden	En el texto se evidencia cierta dificultad en el uso de los pronombres de objeto directo e indirecto, tanto en su ubicación

	su combinación. De igual manera, hay un uso adecuado de los tiempos del pasado, para narrar diferentes hechos.	presentarse algunos errores o falta de precisión en su ubicación o combinación. Además, el uso de los tiempos del pasado para narrar diferentes hechos es comprensible, pero podría mejorarse en cuanto a su coherencia y fluidez.	como en su combinación. Se observan errores frecuentes y falta de precisión en su empleo. En relación a los tiempos del pasado, su uso es limitado y presenta algunas inconsistencias en la narración de los hechos. Es necesario trabajar en mejorar la comprensión y aplicación de estos aspectos gramaticales para lograr una comunicación más efectiva.
Aspectos semánticos	En el texto hay una descripción clara de los papeles de agente, paciente o beneficiario en cada acción descrita.	En el texto se puede apreciar una descripción generalmente clara de los papeles de agente, paciente o beneficiario en cada acción descrita. La identificación de estos roles es adecuada en la mayoría de los casos, pero ocasionalmente puede haber cierta ambigüedad o falta de precisión en la asignación de roles específicos. Se evidencia un esfuerzo por establecer una relación coherente entre las acciones y los participantes involucrados, aunque se pueden presentar algunos errores aislados.	En el texto se observa dificultad para lograr una descripción clara de los papeles de agente, paciente o beneficiario en cada acción descrita. La identificación de estos roles suele ser confusa o imprecisa, lo que dificulta la comprensión de quién realiza la acción y quién la recibe. Se requiere un mayor trabajo para mejorar la claridad en la asignación de roles y establecer una relación adecuada entre las acciones y los participantes involucrados.
NIVEL DISCURSIVO			
Aspectos sociolingüísticos	Hay una correcta adecuación del registro utilizado para narrar una experiencia única.	En el texto se aprecia una adecuada adecuación del registro utilizado para narrar una experiencia única. El lenguaje empleado es en su mayoría apropiado para transmitir la singularidad y la vivacidad de la experiencia descrita. Se utilizan términos y expresiones pertinentes que capturan la atención del lector y generan interés. Sin embargo, ocasionalmente pueden presentarse algunas inconsistencias en el tono o el estilo, lo que podría afectar ligeramente la	En el texto se evidencia dificultad para lograr una adecuación del registro utilizado para narrar una experiencia única. El lenguaje empleado puede resultar poco apropiado o limitado en la transmisión de la singularidad y vivacidad de la experiencia descrita. Faltan términos y expresiones pertinentes que cautiven al lector y generen interés. Se requiere un mayor esfuerzo para mejorar la coherencia y cohesión del relato, adaptando el registro de manera más efectiva.

		coherencia global del relato.	
Aspectos estructurales	Se evidencia en el texto la estructura típica del texto narrativo.	En el texto se evidencia en su mayoría la estructura típica del texto narrativo. Se pueden identificar los elementos clave como introducción, desarrollo y conclusión, que permiten una progresión coherente de los eventos narrados. Los sucesos se presentan en orden cronológico o con una secuencia lógica, lo que facilita la comprensión de la historia. Sin embargo, ocasionalmente puede haber algunas inconsistencias en la organización de los eventos o en la conexión entre las partes, lo que podría afectar ligeramente la fluidez narrativa.	En el texto se evidencia dificultad para seguir la estructura típica del texto narrativo. La falta de una introducción clara, desarrollo adecuado y conclusión coherente dificulta la comprensión de la historia. La secuencia de los eventos puede ser confusa o incoherente, lo que impide una narración fluida. Se requiere un mayor trabajo en la organización y estructuración del relato para seguir la estructura narrativa de manera más efectiva.
Aspectos de contenido	El tema narrado es claro, coherente, hay una secuencia temporal de las situaciones narradas, hay desarrollo de descripciones claras y ampliación de aspectos principales en los que se dan detalles o ejemplos, se utiliza variedad de palabras para establecer relaciones entre las ideas al utilizar diferentes mecanismos de cohesión.	En el texto se evidencia en su mayoría un tema narrado claro y coherente. Se establece una secuencia temporal de las situaciones narradas, lo que facilita la comprensión de la historia. Se realizan intentos de desarrollar descripciones claras, aunque ocasionalmente puede haber falta de precisión o detalles insuficientes en algunos aspectos principales. Además, se observa cierta variedad de palabras utilizadas para establecer relaciones entre las ideas, aunque en ocasiones la cohesión puede resultar limitada o repetitiva.	En el texto se presenta dificultad para mantener un tema narrado claro y coherente. La secuencia temporal de las situaciones narradas puede ser confusa o inconsistente, lo que dificulta la comprensión de la historia. El desarrollo de descripciones claras y ampliación de aspectos principales es limitado, lo que resulta en una falta de detalles o ejemplos relevantes. Además, la variedad de palabras utilizadas para establecer relaciones entre las ideas es escasa, lo que afecta la cohesión del texto. Se requiere un mayor esfuerzo para mejorar estos aspectos y lograr una narración más efectiva.
OTROS ASPECTOS			
Trabajo en equipo	Hubo un acuerdo para establecer los objetivos y las acciones requeridas para lograrlos, no hubo dificultad para identificar los aspectos que debían ser cambiados o	n el texto se destaca que hubo un acuerdo para establecer los objetivos y las acciones necesarias para lograrlos. Se evidencia una adecuada identificación de los	En el texto se menciona que hubo un acuerdo para establecer los objetivos y las acciones requeridas para lograrlos. Aunque se identificaron los aspectos que debían ser cambiados

	corregidos, se reconoció sin problemas las fases de la tarea y su avance.	aspectos que debían ser cambiados o corregidos, lo que indica una comprensión general de las necesidades y áreas de mejora. Asimismo, se reconoce sin dificultad las fases de la tarea y se aprecia una comprensión clara de su avance. Sin embargo, puede haber ciertos detalles o elementos que podrían ser más precisos o específicos para mejorar la claridad y la efectividad en la ejecución de las acciones planificadas.	o corregidos, se evidencia cierta dificultad en la identificación precisa de estos aspectos. Además, se menciona sin problemas las fases de la tarea, pero puede haber una comprensión limitada de su avance. Se requiere un mayor esfuerzo para mejorar la claridad y especificidad en la planificación de las acciones y para comprender con mayor profundidad el progreso de las diferentes etapas de la tarea.
--	---	--	--

Marque con una X la calificación asignada a cada aspecto descrito anteriormente. Al final, sume el número de calificaciones en cada columna:

CRITERIOS	EXCELENTE	REGULAR	LIMITADO
Uso del léxico			
Aspectos gramaticales			
Aspectos semánticos			
Aspectos sociolingüísticos			
Aspectos estructurales			
Aspectos de contenido			
Trabajo en equipo			
TOTAL			
Sugerencias:			

BIBLIOGRAFÍA

ADESSE. (s.f.). Base de datos sintácticos del español actual. <http://adesse.uvigo.es/>.

Albertuz, C. (2007). Sintaxis, semántica y clases de verbos: Clasificación verbal en el proyecto ADESSE [Conferencia]. *VI Congreso de Lingüística General*, Santiago de Compostela, España. <http://adesse.uvigo.es/textos/Albertuz-CLG6.pdf>

Baralt, M., y Morcillo Gómez, J. (2017). Enseñanza de idiomas basada en tareas en línea: una guía para profesores. *Aprendizaje de idiomas y tecnología*, 21(3), 28–43.

Chafe, W. L. (1972). *Meaning and the structure of language*. University of Chicago Press.

Collentine, J. (2004). Where PI Research Has Been And Where It Should Be Going. En VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary* (pp. 169-182). Lawrence Erlbaum.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [MCER]. Instituto Cervantes y Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Croft, W., y Cruse, D. A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cullen, R. 1998. Teacher–talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52, 179–187.

Cunha, C.; Cintra, L (1985). *Nova gramática do português contemporâneo*. Río de Janeiro: Nova Fronteira.

D'Amico, M. (2013). "Approaching the direct object pronouns: How much grammatical form is necessary in instruction?" *Open Journal of Modern Linguistics*, 3, 319-329.

D'Amico, M. L. (2014). Comentario sobre el artículo de Maripaz García: El problema de los pronombres para los aprendices de español como segunda lengua. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (16), 75-79.

De Beaugrande, R. (1991). *Linguistic theory: The discourse of fundamental works*. Routledge.

Eguiluz Pacheco, J., y De Vega Santos, C. M. (2009). Criterios para la evaluación de la producción escrita. *MarcoELE*, (9), 75-94.

Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*. Blackwell.

Ellis, R. (2002). Grammar Teaching – Practice or Consciousness-Raising? En J. Richards y W. Renandya (eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 167-174). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667190.023.

Ellis, R. (2003). Tasks in SLA and language pedagogy. En *Tasked-based Language Learning and Teaching* (pp. 27-33). OUP.

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.

Ellis, R. (2006). The methodology of task-based teaching. *Asian EFL journal*, 8(3).

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246. doi: 10.1111/j.1473-4192.2009.00231.

Ellis, R. (2010). Does explicit grammar instruction work? *NINJAL Project Review*, (2), pp. 3-22.

Ellis, R. (2014). Grammar Teaching for Language Learning. *Babylonia*, 2, pp. 10–15.

Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Estaire, S. and J. Zanon. (1994). *Planning Classwork: A Task Based Approach*. Oxford: Heinemann.

Furtado, M. (2006). Estrutura argumental e valência: a relação gramatical objeto direto. *Gragoatá*, 21, 115-131.

Furtado, M. (2015). O estatuto argumental do objeto indireto e a construção ditransitiva no português do Brasil. In: Maria Angélica Furtado da Cunha (org.). *A gramática da oração – diferentes olhares*. pp. 135- 165.

Furtado Da Cunha, M. (2017). Motivações semântico-pragmáticas para a ordenação dos argumentos na construção ditransitiva. *Revista de estudos da linguagem*, 25, 555-584.

Furtado da Cunha, M. y Costa, M. (2009). A interdependência dos componentes sintático, semântico e pragmático. *Veredas, revista de estudos linguísticos*. Juiz de Fora, v. 5, n. 2, pp. 61-70.

Furtado da Cunha, M., y Silva, J. (2018). Transitividade: do verbo à construção. *Revista Linguística*, 14(1), 48-64. doi:<https://doi.org/10.31513/linguistica.2018.v14n1a15344>.

Furtado da Cunha, M. y Souza, M. (2011). *Transitividade e seus contextos de uso*. Cortez editora.

García, M. (2014). Pronouns: Students' Worst Enemy in the Foreign Language Classroom. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 16. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/pronouns-students-worst-enemy-in-the-foreign-language-classroom.html>

Giraldo, F. (2020). Task-Based Language Assessment: Implications for the Language Classroom. *Gist Education and Learning Research Journal*, (21), 209-224.

Givón, T. (1984). *Syntax: A functional-typological introduction*. John Benjamins

Givón, T. (2001). *Syntax*. John Benjamins.

Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. University of Chicago Press.

Goldberg, A. E. (2016). *Constructions at work: the Nature of Generalization in Language*. Oxford University Press.

Gómez del Estal, M. (2004). La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas. En Gómez Asencio, J. y J. Sánchez Lobato (Eds.), *Forma 8: gramática, enseñanza y análisis* (pp. 83-107). SGEL.

Gras Manzano, P. (2010). Gramática en interacción: una propuesta desde la Gramática de Construcciones. En J. Sueiro Justel, M. Cuevas Alonso, V. Dacosta Cea y M. R. Pérez Rodríguez (Eds.), *Lingüística e hispanismo* (pp. 283-298). Sial Ediciones

Gras Manzano, P. (2018). Gramática de construcciones para profesores de ELE. En F. Herrera y N. Sans (eds.), *Enseñar gramática en el aula de español: Nuevas perspectivas y propuestas* (64-76). Difusión.

Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1994). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Routledge.

Haspelmath, M. (2005). Ditransitive constructions: The verb 'give'. En Martin H., Matthew D., David G. y Bernard C. (eds) (pp. 426-429), *The World Atlas of Language Structures*. Oxford University Press.

Hopper, P. (ed.). (1979). *Aspect and foreground in discourse*. Academic Press.

Hopper, P. y Thompson, S. (1980). Transitivity in grammar and discourse. *Language*, 56, 251-294.

Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. OUP.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Tres volúmenes. Edelsa e Instituto Cervantes.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.

Kumaravadivelu, B. (1993). Maximizing learning potential in the communicative classroom. *ELT Journal*, 47(1), 12-21. doi: 10.1093/elt/47.1.12.

Larsen-Freeman, D. (1991). Teaching grammar. En Celce-Murcia, M. (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 279-296). Newbury House.

Lee, J. (2000). *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. McGraw-Hill.

Lee, J., y VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. McGraw-Hill.

Leedham, M. (2005). Exam-oriented tasks: Transcripts, turn-taking and backchannelling. En C. Edwards & J. Willis (Eds.), *Teachers exploring tasks in English language teaching* (93-102). Palgrave MacMillan.

Llopis García, R. (2012). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. ASELE.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP15263.pdf&area=E>

Long, M. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. En De Bot et al. (eds.). *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective* (pp. 39-52). Jhon Benjamins.

Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.

Long, M. y Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26(1), 27-56.

Lozano, G y Ruiz Campillo, P. G. (1995): Hacia una hoja de evaluación interna de la tarea comunicativa. *Lenguaje y textos*, 5, 87-100, SEDLL.

Lozano, G y Ruiz Campillo, P. (2009). Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. *Didáctica del español como lengua extranjera*, (9), 127-155.

Lucena, N. (2016). *A construção transitiva no PB: uma abordagem funcional centrada no uso* [Tesis de maestría, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Archivo digital. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/21781>

Lucena, N. (2019). Da gramática tradicional à gramática de construções: a transitividade em perspectiva. *Letras escreve*, 9, 53-65.

Malchukov, A., Haspelmath, M. y Comrie, B. (eds.) (2010). *Ditransitive constructions: a typological overview*. Walter de Gruyter.

Norris, J. (2009). Task-based teaching and testing. En M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (578-594). Wiley-Blackwell.

Norris, J. (2016). Current uses for task-based language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 230–244. <https://doi.org/10.1017/S0267190516000027>

- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.
- RAE & ASALE [Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española]. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Libros.
- Ruiz Campillo, J. P. y Real, J. M. (2012). Enseñanza de la gramática. En Jiménez Calderón, F. y A. Sánchez Rufat (Eds.), *Manual de formación para profesores de español* (pp. 165-188). SGEL.
- Ruiz Campillo, J. P. (2019). Enseñanza de la gramática. En *Manual de formación para profesores de español* (pp. 165-187). SGEL.
- Said Ali, M. (1971). *Gramática histórica da língua portuguesa*. Edições Melhoramentos.
- Salazar, V. (1999). El enfoque por tareas como búsqueda de un currículo centrado en el alumno. En S. Salaberri Ramiro (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 307-332). Universidad de Almería.
- Salazar, V. (2006). Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 2, 1-34.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17. pp. 38–62.
- Skehan, P. (1996). Second Language Acquisition Research and Task Based Instruction. En J. Willis, y D. Willis (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching* (pp. 17-30). Oxford: Heinemann.
- Slobin, D. (1982). The origins of grammatical encoding of events. En Hopper, P. (Ed.). *Syntax and semantics* (pp. 409-422). Nueva York: Academic Press.
- Spada, N., Lightbown, P., & White, J. (2005). The importance of form/meaning mappings in explicit form-focused instruction. In A. Housen, & M. Pierrard (Eds.), *Investigations in instructed second language acquisition* (pp. 199-234). Mouton de Gruyter.
<http://dx.doi.org/10.1515/9783110197372.2.199>
- Taylor, J. (2003). *Linguistic categorization*. Oxford University Press.

Thompson, G. (2014). *Introducing Functional Grammar*. Routledge.

Trask, B. (2008). *Dicionário de Linguagem e Lingüística*. Contexto.

VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Ablex Publishing Corporation.

VanPatten, B. (2002). *Processing Instruction: An Update*. *Language Learning*, 52(4), 755-803.

VanPatten, B. (2004). Input Processing in Second Language Acquisition. En VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary* (pp. 5-32). Lawrence Erlbaum.

VanPatten, B. (2007). Input Processing in Adult Second Language Acquisition. En VanPatten, B. & Williams, J. (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (115-136). Lawrence Erlbaum.

VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-241. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100011979>.

VanPatten, B., Williams, J., Rott, S. & Overstreet, M. (Eds.) (2004). *Form Meaning Connections in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum.

Weaver, C. (2012). Incorporating a formative assessment cycle into task-based language teaching in a university setting in Japan. In A. Shehadeh & C. Coombe (Eds.), *Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation* (287-309). John Benjamins.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.

Willis, D., & Willis, J. (2012). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford University Press.