



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

LA GRAMÁTICA COGNITIVA EN CLASE DE ELE: APLICACIONES PRÁCTICAS

Alumno/a: Torrecillas Martínez, Cristina María

Tutor/a: Prof. D. Narciso Contreras Izquierdo
Departamento de filología española

Julio, 2019

ÍNDICE

RESUMEN.....	3
ABSTRACT.....	4
1. Introducción	5
2. Justificación.....	5
3. Objetivos	7
4. Metodología	8
5. Fundamentación teórica	9
5.1. El origen de la lingüística cognitiva.....	9
5.2. Generativismo y cognitivismo	10
5.3. Características de la Gramática Cognitiva	11
5.4. Semántica y gramática	12
5.5. Las imágenes en la Gramática Cognitiva	13
5.6. La adquisición de la morfología verbal en los tiempos de pasado	17
5.7. La morfología de la imagen: el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido	19
6. Propuesta de unidad didáctica: <i>El tiempo es oro</i>	22
6.1. Justificación de la unidad didáctica.....	22
6.2. Objetivos	23
6.3. Contenidos.....	24
6.5. Recursos materiales.....	26
6.6. Evaluación.....	27
6.6.1. Criterios de evaluación.....	28
6.6.2. Instrumentos de autoevaluación y coevaluación	28
6.7. Propuesta didáctica.....	30
7. Conclusión.....	58
8. Bibliografía	60
9. Anexos.....	63
9.1. Anexo I. Evaluación inicial	63
9.2. Anexo II. Rúbrica de evaluación.....	65

RESUMEN

En el presente Trabajo Fin de Máster (TFM) titulado *La gramática cognitiva en clase de ELE: aplicaciones prácticas*, se realizará un recorrido sobre el origen y aplicaciones que posee la gramática cognitiva en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE) para, posteriormente, ofrecer una propuesta didáctica enfocada a estudiantes de español como lengua extranjera que se encuentren inmersos en un nivel de referencia próximo al B2.

La motivación que nos lleva a realizar dicho proyecto consiste en ampliar información sobre las funciones y el método de enseñanza en los que se basa la gramática cognitiva, como también en ofrecerle visibilidad a partir de una propuesta didáctica concreta.

En primer lugar, estudiaremos lo concerniente a la necesidad de un nuevo método de enseñanza gramatical que deseche el estudio memorístico de reglas en favor de actividades que integren imágenes y palabras para facilitar la adquisición de conceptos gramaticales de forma más natural e inmediata.

Más tarde se realizará un análisis exhaustivo sobre diferentes publicaciones de autores de referencia en el mundo de la lingüística y la gramática cognitivas para, finalmente, aportar una propuesta didáctica fundamentada en dicha metodología.

El fin último de nuestro trabajo es demostrar que, mediante la utilización de la gramática cognitiva en clase de ELE, se pueden enseñar conceptos que resultan dificultosos a estudiantes de Español como Lengua Extranjera, tales como la utilización de los diferentes tiempos de pretérito de indicativo, de una forma sencilla y visual.

Palabras clave

Gramática cognitiva, tiempos verbales, pretérito imperfecto, pretérito indefinido, español como lengua extranjera, aplicaciones prácticas, programación didáctica.

ABSTRACT

This Master's dissertation, titled *Cognitive Grammar in SFL Class: Practical Applications*, offers an overview on the origin of cognitive grammar and its applications in the teaching of Spanish as a foreign language (SFL). It also provides a teaching proposal focused on students of SFL that are studying in a reference level close to B2.

There are two motives behind this dissertation: finding further information on the teaching functions and methods on which cognitive grammar is based, and making cognitive grammar more visible using a defined teaching proposal as a starting point.

First, we studied the need for a new teaching method that favours activities which integrate words and images that facilitate the acquisition of grammatical concepts in a more natural and immediate way, as opposed to the memorization of rules.

Then, a deep analysis was made on various publications by reference authors in linguistics and grammar, with the aim of putting forward a teaching proposal based on the methodology found.

The goal of this dissertation is to prove that, through the use of cognitive grammar in the classroom, students of SFL can be taught difficult concepts, such as the use of the different indicative preterite tenses, in a simple and visual way.

Keywords

Cognitive grammar, verb tenses, imperfect tense, preterite, Spanish as a foreign language, practical applications, teaching programme.

1. Introducción

En nuestro trabajo se realizará un recorrido por el nacimiento y evolución de la gramática cognitiva y sus principales referentes, así como también ofreceremos una batería de actividades sobre la enseñanza de los tiempos de pretérito en español a extranjeros con un nivel B2, utilizando dicha perspectiva basada en la cognición.

Como más tarde explicaremos, la iconografía tiene un papel determinante en la enseñanza de la gramática cognitiva. En nuestras actividades propondremos diferentes imágenes y símbolos que se podrán relacionar con diferentes situaciones que indiquen temporalidad para enseñar los tiempos de pasado, restándole importancia a los tradicionales métodos de enseñanza basados en memorización de normas, aunque sin prescindir totalmente de ellos.

Por otra parte, estudiaremos la relación que tiene el aprendizaje basado en la experiencia con la gramática cognitiva, a través de la cual los estudiantes toman la parte activa en el proceso de enseñanza – aprendizaje, vinculando sus conocimientos previos y las sensaciones que poseen durante y después de cada actividad.

Finalmente, cabe destacar, que el presente proyecto se marca como objetivo fundamental relacionar los estudios que han llevado a cabo los principales estudiosos de la gramática cognitiva y ofrecer una propuesta didáctica que integre los postulados marcados por dichos autores que sirva como referencia a profesores que no hayan tenido contacto con este ámbito de estudio.

2. Justificación

La principal razón que nos ha llevado a elegir este tema para la elaboración de nuestro TFM estriba en la actualidad y utilidad en la que se encuentra el concepto de Gramática Cognitiva, como forma de aprender y enseñar cuestiones de índole gramatical desde una perspectiva diferente a las gramáticas empleadas tradicionalmente en el siglo XX, siendo estas la generativa y la estructural.

En el ámbito de la enseñanza, cada vez adquieren más relevancia conceptos como los de “comunicación”, “competencia”, “aprendizaje significativo” o “gamificación”. Se ha ido demostrando con el paso del tiempo que el sistema tradicional de aprendizaje de las lenguas resultaba incompleto. La enseñanza de conceptos gramaticales a partir de la

memorización y ejecución de una serie de normas estrictas hace que el proceso de enseñanza – aprendizaje se desvíe levemente de su objetivo fundamental: la adquisición de la competencia comunicativa.

Siguiendo a Fajardo Uribe (2007):

Desde sus inicios como ciencia, la lingüística ha trabajado paralela a otras ciencias ya que la naturaleza misma del lenguaje así se lo exige. El lenguaje se manifiesta en la sociedad, en los grupos humanos, en los grupos étnicos, tiene una base psicológica y neurológica, y funciona con base en los parámetros dictados por la lógica formal. Estas múltiples relaciones interdisciplinarias han dado lugar a lo que ya conocemos como sociolingüística, antropolingüística, etnolingüística, psicolingüística, neurolingüística y lingüística matemática por mencionar solo algunas (p. 67).

En la reflexión anterior se pretende demostrar que el proceso del lenguaje está vinculado a otras ciencias, por lo que habría que extender el uso de la gramática relacionándola con otras disciplinas que centran su objeto de estudio en el lenguaje. La gramática cognitiva estaría inserta en un paradigma mayor, el de la lingüística cognitiva, que nació sobre los años 70, debido a que las gramáticas utilizadas en los momentos precedentes no resultaban totalmente satisfactorias en la enseñanza de las lenguas.

Si quisiéramos elaborar una definición clara y concisa que respondiera a la pregunta de qué es la gramática cognitiva, podríamos destacar la siguiente: la gramática cognitiva es una disciplina de estudio que emana de la lingüística cognitiva y se basa principalmente en la adquisición de la gramática de una determinada lengua a través de la experiencia personal y la interacción con el entorno. Según Llopis García (2011), es una gramática basada en el *uso del lenguaje*, y no pueden separarse los conceptos de forma y significado, pues no tendría sentido la intención comunicativa. También hay que destacar que los símbolos e imágenes son imprescindibles para ilustrar los conceptos mentales relacionados con los exponentes gramaticales.

Quizá, a lo largo de la enseñanza de idiomas, no se le haya otorgado a la imagen la importancia que merece. Normalmente se han enseñado conceptos de índole gramatical centrándose únicamente en la memorización de una serie de marcadores temporales a través de los que se intuía el tiempo verbal que correspondía poner en cada hueco. Con la gramática cognitiva, lo que se pretende es que los estudiantes relacionen cada tiempo con una experiencia vital, con una práctica, valiéndose de imágenes que los ayuden a comprender mejor cualquier tiempo. En nuestra unidad nos centraremos en cuatro

tiempos de pasado de indicativo, siendo estos el pretérito imperfecto, pretérito perfecto, pretérito indefinido y pretérito pluscuamperfecto.

3. Objetivos

Sería conveniente asumir que el objetivo principal que sirve como eje vertebrador de nuestro trabajo es el siguiente:

- a) Ofrecer un recorrido sobre los principales paradigmas de la gramática cognitiva y exponer una propuesta didáctica que los integre.

Para lograr con éxito la adquisición de este objetivo general, tomaremos como punto de partida los objetivos específicos que subyacen bajo el mismo:

- a) Investigar sobre el origen y las funciones que tiene la gramática cognitiva.
- b) Cotejar diferentes modelos didácticos que se basen en dicha gramática.
- c) Realizar una propuesta didáctica a partir del estudio de la gramática cognitiva y del análisis de esos modelos.

Una vez que hemos desarrollado los objetivos fundamentales con los que cuenta nuestro TFM, sería conveniente mencionar los objetivos específicos de la propuesta didáctica que integra el mismo, destinada a alumnos extranjeros de un nivel B2, a través de la enseñanza de los tiempos de pretérito de indicativo.

Los estudiantes a los que va dirigida nuestra propuesta didáctica se encuentran en un *estadio avanzado* de la lengua o, dicho de otra manera, contarían con una *capacidad comunicativa de usuarios independientes*, según la terminología empleada en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante PCIC), para desenvolverse en las siguientes situaciones:

1. Llevar a cabo transacciones habituales y corrientes de la vida cotidiana
2. Participar en interacciones sociales dentro de la comunidad social, laboral o académica en la que se integre
3. Desenvolverse con textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, con sus gustos y preferencias y con su campo de especialidad. (Instituto Cervantes, 2006).

Para lograr con éxito la adquisición de estos objetivos generales, tomaremos como punto de partida los objetivos específicos que conciernen a la enseñanza de los tiempos de pasado en español:

- a) Identificar los diferentes tipos de pretéritos del español, siendo capaces de diferenciar los unos de los otros.
- b) Analizar la estructura y características con las que cuentan cada uno de los tiempos de pasado de indicativo.
- c) Conocer el uso que se le otorga en español al pretérito imperfecto, pretérito indefinido, pretérito perfecto y pretérito pluscuamperfecto de indicativo.
- d) Utilizar de forma coherente el empleo del tiempo que corresponda según la situación comunicativa propuesta.

4. Metodología

Puesto que la metodología que se va a llevar a cabo en la realización de nuestro TFM es de investigación-acción con una propuesta final de tareas, comenzaremos seleccionando una serie de lecturas necesarias para adentrarnos en las características más reseñables de la gramática cognitiva y sus principales investigadores, como también intentaremos desentrañar tanto sus aspectos positivos y las dificultades con las que se puedan topar los enseñantes a la hora de llevar este campo de estudio y enseñanza a las aulas.

Para conseguir el rigor que se necesita en toda propuesta didáctica, convendría empezar asumiendo la importancia que tiene la lectura de obras bibliográficas cuyo tema central gire en torno al nacimiento y evolución del campo de estudio en el que pretendemos adentrarnos, siendo este el de la gramática cognitiva y su proyección didáctica.

Una vez que hemos investigado todas las cuestiones que rodean al eje de nuestro trabajo, hay que pensar en cómo se puede aplicar en la enseñanza de español como lengua extranjera para alumnos de un nivel concreto, que en nuestro caso corresponde a un nivel intermedio (B2 MCER).

El PCIC determina los objetivos comunicativos que se deben alcanzar según el nivel al que correspondan los estudiantes, por lo tanto, hemos organizado la forma de

estructurar la enseñanza de los tiempos de pasado de indicativo a través de técnicas que garanticen un aprendizaje cognitivo de dichos tiempos, tanto de forma individual, como contrastando por parejas y en conjunto.

Si echamos la vista atrás, podemos recordar la manera en la que estudiantes de segundas lenguas hemos aprendido los tiempos verbales, memorizando reglas gramaticales y diferentes conectores para rellenar los huecos vacíos que se nos presentaban. Con nuestra propuesta pretendemos involucrar a los alumnos en el propio aprendizaje a través de experiencias personales y la activación de sus emociones, valiéndonos de otra serie de recursos como son las imágenes. No podemos calificar la enseñanza tradicional como inservible o caduca, sino que, con la ayuda de las nuevas investigaciones sobre el campo de estudio de la gramática cognitiva, reforzaremos la metodología e intentaremos que la tarea de estudiar gramática y, siendo más concretos, los tiempos verbales, sea lo más satisfactoria posible.

Finalmente, pretendemos que la amplia gama de tiempos con los que cuenta nuestro idioma funcione como un mecanismo enriquecedor que lleve a los estudiantes a comprender las situaciones comunicativas en las que cada uno de ellos se emplea, y a conocer las diferencias que existen entre oraciones como: “no me comí una rosca”, “no me comía una rosca”, “no me había comido una rosca” y “no me he comido una rosca”.

5. Fundamentación teórica

5.1. El origen de la lingüística cognitiva

Según Cuenca y Hilferty (1999) no es tarea fácil establecer una fecha concreta para el nacimiento de cualquier disciplina. En el caso de la lingüística cognitiva no iba a ser diferente. Se podría situar el nacimiento de este modelo lingüístico en torno a la década de los ochenta del pasado siglo, aunque ya se atisbaba su presencia desde años antes. Como es bien sabido, esta disciplina surgió en California de mano de George Lakoff (Berkeley) y Ronald Langacker (San Diego).

A pesar de la modernidad de este modelo lingüístico, desde tiempo atrás se observaba la puesta en práctica de paradigmas que se podrían incluir en esta corriente. La amplitud del término “cognitivo” ha propiciado que haya estudiosos reticentes a la denominación de dicha disciplina. El psicólogo R. Gibbs afirma que el cognitivismo “busca activamente las correspondencias entre el pensamiento conceptual, la experiencia corpórea y la

estructura lingüística”, como también “intenta descubrir los contenidos reales de la cognición humana” (Gibbs, 1996, p. 49). En general, se podría utilizar un binomio insustituible para definir el término de lingüística cognitiva, que sería el que preside la relación entre pensamiento y lenguaje.

Tomando como referente a Fajardo Uribe (2007), podríamos afirmar que el estudio y análisis del proceso del lenguaje no corresponde a una entidad individual y homogénea, sino que se caracteriza por poseer un carácter multiforme y heteróclito que bebe y se enriquece con otras ciencias, además de la lingüística. En la lingüística cognitiva influyen las relaciones que se establecen entre estas ciencias: la lengua y su conexión con la sociedad, con la cultura, con la psicología y con el cerebro, entre otras. La manifestación de dichos vínculos interdisciplinarios determina tanto nuestro lenguaje e interacción con la sociedad, como nuestra forma de comunicarnos y desarrollarnos en las diversas facetas de nuestra vida. El descubrimiento de la importancia que tenían esas relaciones para el conocimiento y desarrollo del lenguaje fue el que propició la aparición de esta nueva disciplina.

5.2. Generativismo y cognitivismo

Como anteriormente hemos señalado, la Lingüística Cognitiva (LC) empieza a vislumbrarse entre los años 70 y mediados de los 80. En aquellos momentos la corriente que predominaba era la de la Gramática Generativa (GG), que:

entendía el lenguaje como un ente autónomo e independiente de otras funciones cognitivas, justificado a través de la sintaxis. La Semántica Generativa (SG), sin embargo, tomaba el lenguaje como una parte más del procesamiento –es decir, del pensamiento- humano en general, señalando que la cognición universal que manejamos para comprender el mundo estaba aunada con la categorización sintáctico-lexical y se convertía en “lógico-pragmática” (Cifuentes Honrubia, 1994, p.83).

Como bien explica Reyes Llopis (2011), debido a la introducción del pensamiento y el significado como elementos fundamentales de la expresión, la Semántica Generativa asentó las bases de la Lingüística Cognitiva.

Mientras que los modelos generativistas tradicionales observaban, recogían y sistematizaban reglas para la correcta formación de estructuras de una lengua, la LC señaló que al procesar el lenguaje estamos aplicando funciones cognitivas generales. A partir de este punto, la LC se dedicó a estudiar el uso del lenguaje con el significado de las formas como centro, dándole protagonismo al hablante como conceptualizador, como creador de una lengua que representa su visión del mundo y la de su comunidad lingüística (Llopis García, 2011, p.112).

Siguiendo a Cadierno y Lund (2004, citado por Llopis, 2011), podríamos realizar una comparación general entre la Lingüística Generativa y la Lingüística Cognitiva comprendiendo que la primera se basa en la competencia (saber), mientras que la segunda disciplina está enfocada a la actuación (saber hacer), que consiste en el fin último del lenguaje, siendo este, comunicar.

Los generativistas entienden el lenguaje como una construcción formal integrada por una serie de estructuras sintácticas, pero tomando como referencia la LC, es imprescindible crear una red de asociaciones que funcionen como hilos vertebradores en la creación del lenguaje: forma lingüística-significado-pensamiento (semántica).

Dicho esto, podríamos concluir el presente apartado asumiendo las claras diferencias que existen entre la LG y la LC: mientras la primera parte de las formas gramaticales como ejes sobre los que se fundamenta el lenguaje y la capacidad comunicativa, la segunda observa el significado (semántica), como fuente de la que emana la gramática, para que los hablantes sean capaces de elegir las formas lingüísticas que más les interesen a la hora de producir enunciados cohesionados, coherentes y adecuados al contexto comunicativo.

5.3. Características de la Gramática Cognitiva

Una vez conocidos los postulados sobre los que se sustenta la Gramática Cognitiva y las razones por las cuales surgió como necesidad de distanciarse del modelo imperante del momento (generativismo), vamos a establecer las características principales que la hacen una disciplina única y diferente al resto.

- La GC es metodológica: busca unos principios cognitivos comunes en el uso de la lengua.
- Es una gramática basada en el uso del lenguaje y por tanto no procede realizar una casuística elaborada por listas de sus ocurrencias, como ocurre con otros acercamientos al lenguaje. La GC no basa su metodología en combinatoria morfosintáctica de formas que son independientes del significado (y que por tanto no permiten variación), sino que toma en cuenta la intención comunicativa del hablante y organiza sus principios alrededor de la construcción de significados a través de las formas.
- La unión imperturbable entre forma y significado y su intervención directa en la comunicación de los hablantes. No pueden separarse ambos conceptos porque se perdería la intención comunicativa del hablante y lo que se quiere comunicar.

- El lenguaje tiene un carácter simbólico. Retomando la idea de que en LC se incluye el «reciclaje» de conceptos de modelos anteriores, el lingüista (y uno de los padres de la GC) Ronald Langacker revisitó los trabajos de Ferdinand de Saussure, quien a principios del siglo XX ya establecía que los elementos lingüísticos eran ‘signos’ compuestos de un concepto y una imagen acústica e independientes entre sí en cuanto al significado (haciendo por tanto a la forma lingüística independiente de este).

Esta forma separada de trabajar ambos conceptos en gramática se ha usado tradicionalmente en los estudios filológicos sobre L1 y cuando se empezaron a considerar formas de enseñar las lenguas extranjeras a mitad del siglo XX, también se adoptaron los mismos preceptos. Langacker recoge el testigo de Saussure y lo transforma para decir que «una estructura simbólica no es más que el emparejamiento de una *estructura semántica* con otra *fonológica*» (Langacker, 2008b: 8). De esta manera, la separación entre forma léxica y significado se diluye y se le otorga a la gramática valor semántico (Llopis García, 2011, p.113).

Las características expuestas anteriormente nos hacen entender la Gramática Cognitiva como una especificación de la Lingüística Cognitiva, que se basa en la importancia del uso del lenguaje. Como bien asumen Cuenca y Hilferty (1999), dicho lenguaje se hace posible gracias al proceso mental de organización del pensamiento, y está dotado de una simbología que pretende significar. De ahí la importancia entre la relación que existe entre gramática y semántica. Por todo ello, habría que entender que la semántica es una parte imprescindible, no una derivación de la gramática.

Estas razones nos hacen percibir que el lenguaje no se puede comprender como la suma de las partes que lo integran, tales como la gramática y el léxico, la semántica y pragmática o la semántica y gramática, sino que sus límites se hacen difusos y se mezclan entre sí, puesto que la gramática está en constante evolución.

5.4. Semántica y gramática

Habría que iniciar el presente punto explicando la relación que existe entre el plano fonológico, el plano semántico, y la representación surgida de estas dos disciplinas como una sola. Cuenca y Hilferty (1999) hablan de las “unidades simbólicas” como “elementos bipolares que resultan de la relación que existe entre un polo fonológico y un polo semántico” (p. 65).

Como venimos diciendo a lo largo de nuestro trabajo, no se puede aislar el componente formal y el semántico, puesto que actúan de manera conjunta y enlazada para garantizar la efectividad de las estructuras lingüísticas.

La teoría de la gramática cognitiva presenta algunos problemas a la hora de estudiar las unidades simbólicas, debido a que su forma no corresponde a la suma de sus componentes. Este hecho es claramente identificable en las frases hechas, locuciones y refranes que integran una lengua, en nuestro caso, el español. Como ya sabemos, el significado de las locuciones no se puede entender como la suma de cada una de sus partes.

Analizar el significado por sí solo como la suma de sus componentes no sería muy efectivo. Habría que tener en cuenta otra serie de factores como, por ejemplo, la perspectiva pragmática. Las unidades semánticas siempre están insertas dentro de un contexto, por lo que a menudo es necesario aplicar estrategias de carácter pragmático para conseguir desentrañar, catalogar y clasificar lo que pretende transmitirnos el emisor en su enunciado u oración.

Siguiendo con el estudio realizado por Cuenca y Hilferty (1999), más allá de la noción de unidad simbólica, habría que hablar de “dominios cognitivos” como “representaciones mentales de cómo se organiza el mundo” (p. 70). Por todo ello, hemos de afirmar que la semántica no se encuentra aislada del contexto, sino inserta en él; y que los aspectos connotativos son esenciales a la hora de comprender los diferentes términos lingüísticos.

Al tipo de manifestaciones existentes que ofrece la semántica de cada palabra analizada dentro de su contexto hay que denominarla como “semántica de enciclopedia”, que se basa en el estudio de las composiciones de las palabras dentro del funcionamiento del mundo, utilizando un análisis de tipo connotativo.

En conclusión: “los dominios cognitivos juegan un papel importante: contextualizan y, por lo tanto, ayudan a determinar la lectura pertinente de un término que admite diferentes interpretaciones.” (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 74).

5.5. Las imágenes en la Gramática Cognitiva

Refiere Jakobson cómo las estaciones de radio en los años 20 grababan sonidos de la naturaleza en directo con el fin de ser introducidos en los dramas radiofónicos, pero estos sonidos no eran identificados por los oyentes porque el sonido lo tenemos archivado como un patrón ideal. Mientras los signos visuales, por abstractos o estilizados que sean, nos permiten identificar su referente, no ocurre lo mismo con los signos auditivos.

Dentro de los signos visuales, el lenguaje del color juega un papel fundamental. La teoría del color se ha desarrollado a partir de las investigaciones de Newton sobre el espectro luminoso observado a partir de un prisma. Goethe estableció la teoría de los colores basada en el espectro y en la percepción de los colores por el ojo humano. Psicólogos han investigado las connotaciones emocionales que surgen de los mismos. El cine y los medios de comunicación han empleado el color como lenguaje expresivo y emotivo. Ha servido también para manifestar diferencias sociales, de sexo, religión, etc., porque cada color tiene un significado y habla de un sentimiento; por ejemplo, las tonalidades cálidas son enérgicas y extrovertidas y las frías, en cambio, calmadas, relajadas y tranquilizantes.

Siguiendo el artículo de Romo (2014), podemos reflexionar sobre la importancia de las imágenes desde sus inicios y cómo ha llegado a la enseñanza actual:

Aunque el uso pedagógico de imágenes probablemente se originó en el paleolítico, el origen “oficial” de los materiales visuales como soporte al aprendizaje se remonta al S.XVII, cuando Comenius decidió incluir ilustraciones en sus libros de educación básica. Desde aquel momento y hasta la actualidad, sería difícil encontrar algún intelectual que se haya opuesto o se oponga a la utilización de dichos soportes que, efectivamente, están presentes en la práctica totalidad de manuales, libros de texto, presentaciones en el aula e interfaces informáticas (Cone, 1982, citado por Stokes, 2016).

En su artículo, Romo Simón asume que al comienzo de la enseñanza de lenguas extranjeras no incluían imágenes en sus libros de texto, puesto que se centraban en un enfoque enteramente gramatical y de traducción directa. Comenzaron a incluirse a través de los “métodos naturales” para llevar a cabo la transmisión de significados evitando la traducción.

Más tarde, otros métodos que tenían como referencia el conductismo dejaron de utilizar las imágenes y símbolos visuales a la hora de enseñar lenguas, debido a que sus estrategias didácticas se centraban en la repetición.

Fue después de los años 70 cuando la importancia de la imagen estuvo vinculada al famoso método comunicativo. Ya no solo se aprendían lenguas extranjeras a través de textos acompañados de imágenes impresos en papel, sino que la fuerza de la era digital puso su punto de mira en el vídeo, recurso sin el cual hoy en día no sería posible dotar del dinamismo que requieren nuestras clases de ELE.

Lombana y Sierra (2011:58) exponen que “la utilización de la imagen como elemento didáctico debe partir de una intención pedagógica con criterios cognitivos en la cual los imaginarios colectivos y el reconocimiento del espacio y el tiempo facilitan la construcción de una propuesta gráfica la buscar una mejor comprensión en el receptor”.

Cone (1982) estableció dos motivos por los cuáles se deberían utilizar imágenes en la enseñanza de lenguas extranjeras. La primera se centra en la efectividad del material visual para potenciar cualquier tipo de contenido, siendo más importante en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo en la adquisición de vocabulario, pero también tiene una gran funcionalidad en la enseñanza de conceptos de carácter gramatical. La segunda razón trata sobre el concepto de motivación, no solamente para alumnos jóvenes, sino también para adultos.

Las imágenes que se usan para apoyar las explicaciones léxicas o gramaticales en la enseñanza de ELE poseen diferentes funcionalidades comunicativas que podemos observar en la Tabla 1:

FUNCIONES COMUNICATIVAS

a) Función figurativa	Representan la realidad. Se utilizan fotografías con fines figurativos.
b) Función decorativa	La función de las imágenes es hacer los materiales más atractivos. Puede tener fines comerciales.
c) Función asociativa	Su función es facilitar que el alumno identifique el tipo de información que se le está dando para afrontar su aprendizaje.
d) Función de complemento visual	Pretende clarificar la información que contienen los textos o tareas.
e) Función organizativa	Se representan gráficamente las relaciones entre conceptos mediante recuadros, diagramas, esquemas, tablas, etc.
f) Función metalingüística	Se utilizan imágenes para ejemplificar nociones gramaticales.

Tabla 1: Funciones comunicativas. Elaborada a partir de Romo Simón (2014)

Como afirman Alonso y Castañeda (2009), “También en línea con la lingüística cognitiva, entendemos que para buscar adaptaciones pedagógicas de la descripción gramatical puede ser muy conveniente recordar que el lenguaje se atiene a limitaciones

perceptivas, a pautas o a inercias de representación arraigadas en la relación física con los objetos y en las condiciones en que nuestra percepción representa esas relaciones.” (p. 24).

En la anterior cita de Alonso y Castañeda, se hace patente la unión indisoluble que existe entre el uso de la imagen en la LC. El lenguaje de la imagen facilita la adquisición de la gramática de una lengua. El estudiante que no domina un idioma, difícilmente será capaz de comprender las diferencias que hay entre, por ejemplo, un determinado tiempo verbal y otro, valiéndose simplemente del aprendizaje memorístico de unas reglas gramaticales preestablecidas. Si los diferentes tiempos verbales vienen acompañados de una imagen que los ilustra y, por tanto, refuerza su significado, será más accesible a la hora de que el estudiante aplique y diferencie el uso de los tiempos verbales.

E Usos del Imperfecto. Describir situaciones regulares: *Antes dormía mucho.*

Usamos el Presente para describir situaciones y hechos que se desarrollan habitual o regularmente en la actualidad:

■ Usamos el Imperfecto para hacer eso mismo recordando hechos que presentamos como habituales o regulares en una situación pasada:

Me **encanta** el agua. Mi madre me **lleva** todas las semanas a la piscina. Algunas veces **vamos** con mis amigos. Mi mamá **está** casi siempre conmigo, pero a veces me **baño** yo sola con mi flotador.

Cuando era pequeña me **encantaba** el agua. Mi madre me **llevaba** todas las semanas a la piscina. Algunas veces **íbamos** con mis amigos. Mi madre **estaba** casi siempre conmigo, pero muchas veces me **bañaba** yo sola con mi flotador.

Imagen 1. Tomada de Alonso et al. (2012:136).

Como podemos observar en la Imagen 1, texto e imagen funcionan de manera conjunta, debido a que la imagen refuerza el significado de las palabras. Otro hecho destacable es la presencia de la negrita para identificar y diferenciar los tiempos de presente y pretérito imperfecto. Para distinguir dichos tiempos se ha utilizado el recurso del *flash back*, en el que una anciana recuerda sus vivencias a través de verbos en forma de pasado con un globo de pensamiento, que hacen referencia directa al tiempo de presente de la imagen anterior.

Llopis García (2011) citando a Inchaurrealde Vázquez (2000), afirma que el signo “icónico” se refiere a “una réplica visual, auditiva o de otra variedad perceptual de aquello a lo que sustituye” (p. 116).

La autora anterior ejemplifica este asunto a través de un supuesto en el que hay un restaurante con una gran porción de pizza dibujada encima de la puerta. Una persona que pase por delante del mismo asume que ahí sirven pizzas, sin necesidad de leer ninguna información de tipo lingüístico.

El mundo conceptual que rodea a las personas es muy amplio. Para conseguir una adecuada expresión por parte de los estudiantes de ELE, no solo hay que centrarse en las estructuras lingüísticas, sino que también hay que prestar una especial atención a estas relacionándolas con la realidad diaria que se vive.

“Un modelo que considere el carácter simbólico del lenguaje puede lograr conectar profundamente con los aprendientes, pues les pone en contacto con aspectos reconocibles, comprensibles y comunes de su L1 que también pueden trasladar a la L2 para superar mejor la barrera inicial de la lengua extranjera.” (Llopis García, 2011, p. 117).

La cita de Llopis García ratifica la importancia con la que cuentan los símbolos en el lenguaje aplicados a la enseñanza de español, para que los estudiantes sean capaces de establecer esquemas de pensamiento común e identificables entre su lengua materna y la segunda lengua.

5.6. La adquisición de la morfología verbal en los tiempos de pasado

Xiangweng Kong (2019) propone una serie de hipótesis que tienen que ver con la adquisición de la morfología verbal. La primera de ellas se centra en el aspecto léxico. Dentro de esta hipótesis, “R. W. Andersen (1986) propone ocho estadios que los estudiantes siguen en la adquisición de los aspectos perfectivo e imperfectivo del español como L2 enfocados al uso de los pretéritos indefinido e imperfecto de indicativo...” (Kong, 2019, p. 14).

Andersen (1986) afirma que el pretérito indefinido es usado desde los primeros estadios de la adquisición de la lengua y, a partir de este, se va requiriendo un uso del pretérito imperfecto por parte de los aprendientes. Si nos fijamos en los contenidos por niveles incluidos en el PCIC, observamos que se propone el estudio del pretérito imperfecto y del pretérito indefinido en el nivel A2. Al primer tiempo se le otorga un valor descriptivo y un significado cíclico, mientras que el segundo funciona para referirse a acciones pasadas enmarcadas en un momento temporal preciso. Dentro del nivel A2 también se plantea el estudio del pretérito perfecto, cuyos valores se irán ampliando

conforme se avance en los diferentes niveles, hasta llegar a los cuatro tiempos de pasado del modo indicativo que se estudian en el nivel B2 (indefinido, imperfecto, pluscuamperfecto y perfecto), los cuales vamos a analizar en nuestra propuesta didáctica.

En esta primera hipótesis de trabajo se relaciona el aspecto léxico con la elección entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, según el significado que posean los verbos. Por su parte, se indica que los “verbos de estado y actividad” se relacionan directamente con la utilización del pretérito imperfecto, mientras que los verbos que indican “logro” y “realización”, con el pretérito indefinido.

La segunda hipótesis es la que se centra en el tiempo por defecto. Salaberry (1999) realizó un estudio en el que llegó a la conclusión de que los estudiantes de los primeros estadios usaban más el pretérito indefinido que el imperfecto. A pesar de esto, observa que “los estudiantes no relacionan el pretérito imperfecto solo con verbos imperfectivos, es decir, la selección de las dos formas no está orientada por el significado semántico de la raíz verbal” (Kong, 2019, p. 16).

Finalmente, Salaberry llega a la siguiente conclusión: en el comienzo del aprendizaje de la morfología verbal, el tiempo prima por encima del aspecto, y la elección entre el pretérito indefinido e imperfecto no estará relacionada con el significado de los verbos.

A parte de estas dos hipótesis presentadas, se realizaron más estudios en el ámbito de la enseñanza de ELE sobre la adquisición de los tiempos verbales en español. Para fijar una serie de teorías acertadas sobre qué tiempos usan determinados estudiantes en diferentes contextos, hay que analizar los errores más comunes y sistemáticos que comenten, para así establecer algunos esquemas de pensamiento que puedan llevar a cabo en su elección:

S. Fernández (1997) observa que la mayor dificultad en la adquisición de la temporalidad verbal radica en la confusión entre pretéritos perfectos y pretérito imperfecto (...). El primer error consiste en el uso del pretérito imperfecto por el indefinido con pretendido valor durativo o de reiteración: se trata de frases en que se expresa el valor absoluto de la acción y se espera el empleo del pretérito indefinido; sin embargo, los alumnos seleccionan erróneamente el imperfecto, considerando que se trata de acciones con valor durativo o repetitivo. (Kong, 2019, p. 17).

Si nos interesamos por el segundo error, habría que destacar que los alumnos vinculan de forma sistemática el pretérito indefinido a situaciones “terminadas, puntuales y no repetidas”, y el pretérito imperfecto “a las acciones durativas, repetidas y habituales”.

ERRORES EN LA ADQUISICIÓN DE LOS DOS PRETÉRITOS	
PRIMER ERROR	SEGUNDO ERROR
<ul style="list-style-type: none"> • Uso del pretérito imperfecto por indefinido con valor durativo o de reiteración. • Expresiones: <i>mucho tiempo, todos los días, durante...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del pretérito indefinido por el imperfecto en acciones “copretéritas”. Se expresan acciones correlacionadas y explicativas de otra coetánea, donde se debería usar el imperfecto, escogen el indefinido. <p style="text-align: center;">IMPERFECTO / PERFECTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayor número de confusiones del uso del imperfecto en lugar de perfecto. • Posible hipercorrección.

5.7. La morfología de la imagen: el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido

Para empezar a hablar de cómo la presencia de imágenes facilita la adquisición de conceptos de carácter gramatical, más concretamente del pretérito imperfecto y el pretérito indefinido, tenemos que comentar el concepto de “imagen metalingüística”. “La GC lleva décadas utilizando lo que aquí denominamos *imagen metalingüística* para ilustrar y definir fenómenos gramaticales (...). La IM, tal y como ha sido utilizada en la GC, se construye mediante un código que es extraordinariamente simple y limitado” (Romo Simón, 2014, p. 14).

Como hemos comentado en el apartado anterior, uno de los ámbitos de estudio que resulta más dificultoso a estudiantes extranjeros de español es el reconocimiento del tiempo verbal que se ha de utilizar en un momento determinado. La dicotomía entre los tiempos de pretérito (imperfecto e indefinido) sigue siendo causa de confusión para los alumnos que se encuentran incluso a veces en estadios avanzados de español.

Para clarificar la diferencia entre estos dos pretéritos, siguiendo el artículo de Romo Simón (2014), se puede recurrir a la horizontalidad y la verticalidad. Según González y Vélez (2001), los aprendientes asimilan las líneas horizontales como elementos de estabilidad y continuidad. Las líneas verticales y oblicuas se muestran

con cierto carácter de dinamismo y de cierre. Gracias al uso de las mismas podemos ayudar a los estudiantes a discernir entre un tiempo y otro.

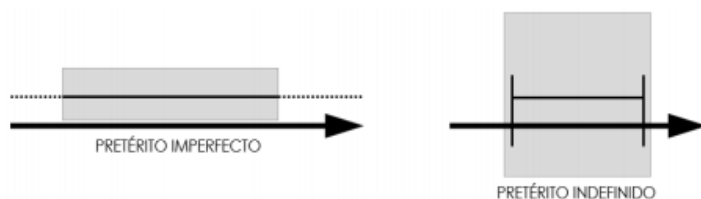


Imagen 2. Tomada de Romo Simón (2014:15).

La primera representación gráfica de la Imagen 2, muestra una sensación de horizontalidad. Si realizamos una descripción desde abajo hasta arriba, observamos la presencia de una flecha gruesa de color negro que señala hacia la derecha. A través de ella se indica de qué tiempo venimos (pasado) y hacia cual nos dirigimos (futuro). Según Castañeda (2006: 113): “si con el presente nos referimos a hechos que ocurren en el momento en que hablamos, con el imperfecto nos referimos a hechos que ocurren (ocurrían) en el momento de la historia en que nos encontramos cuando la estamos contando”.

Como hemos ido comentando en los apartados anteriores, la imagen no se muestra de forma independiente, sino que en la mayoría de ocasiones se utiliza como un complemento de las palabras. Si en la imagen que estamos describiendo no se ofreciera por escrito el tiempo al que se refiere, los estudiantes serían incapaces de descifrar el significado de dicha representación gráfica. Por encima de la flecha nos encontramos un rectángulo con sombreado gris, que “representa el *marco de visualización* que no incluye ni el inicio ni el final de la acción” (Romo Simón, 2014, p. 15). Dentro de este sombreado percibimos una línea discontinua en sus extremos y continua en la parte central, lo que representaría la progresión temporal, de carácter durativo.

En la figura de la derecha nos encontramos un sombreado más estrecho que en la anterior y una sensación de verticalidad, que “delimitan y anclan la acción a un inicio y un final determinado sobre la línea temporal” (Romo Simón, 2014, p. 15). En esta figura no aparece línea discontinua, sino otra acotada con dos líneas verticales que indican el principio y el final de la acción verbal. Ahora pasaremos a añadirle la oración con el tiempo verbal que les corresponde a las figuras anteriores.

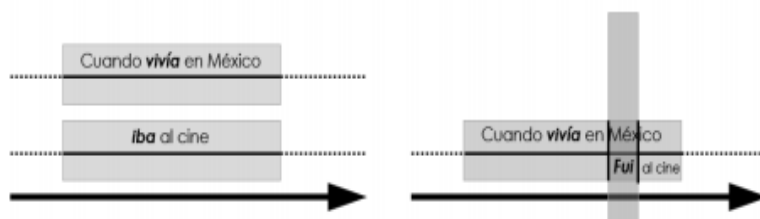


Imagen 3. Tomada de Romo Simón (2014:16).

En la primera figura de la Imagen 3, vemos cómo hay dos sombreados rectangulares de las mismas dimensiones que representan las dos partes de una oración (principal y subordinada) de carácter temporal. Que la longitud del sombreado sea idéntica significa que la acción verbal se prolongó en el tiempo de igual manera en el primer verbo (*vivía*) y en el segundo (*iba*). Por lo tanto, se podría decir que la persona estuvo yendo al cine durante toda su estancia en México, mientras que, en la segunda imagen, gracias al sombreado vertical se entiende que su asistencia al cine fue en un momento determinado de su estancia en México, por lo que el tiempo verbal que se utiliza es el pretérito indefinido.

Para concluir esta primera parte de nuestro trabajo, convendría recalcar que la enseñanza gramatical de una L2 debe ir unida a la lógica, y la forma más directa de llegar a ella es mediante la GC y el uso de imágenes y símbolos. Siguiendo a Palacio Alegre (2007), en la oposición de los pasados del español se puede operar con determinadas reglas que diferencien la forma entre dichos pasados, pero se debería buscar como objetivo fundamental que el alumno sea capaz de comprenderlas.

Según Palacio Alegre (2007):

(...) en cierta manera no nos posicionamos ni favorablemente ni en contra de la determinación de llegar a una regla operativa para explicar las diversas manifestaciones de una misma forma lingüística. Aplaudimos y reconocemos las ventajas que supone reconocer este valor de base, pero reconocemos también la necesidad de concretar en ocasiones esta regla unitaria o valor de operación en una serie de pautas o nociones que guíen al alumno hasta su comprensión total. Tampoco debemos olvidar nunca en nuestra labor como docentes que las conceptualizaciones que nos parecen lógicas como nativos, o como profesionales que han profundizado en el tema, no siempre resultan igual de lógicas al estudiante extranjero, especialmente al que se enfrenta por primera vez con el complejo sistema de una nueva lengua (p. 26).

6. Propuesta de unidad didáctica: *El tiempo es oro*

6.1. Justificación de la unidad didáctica

La unidad didáctica que nos disponemos a desarrollar más abajo se titula *El tiempo es oro*. Como hemos señalado a lo largo de todo nuestro trabajo, el nivel al que va dirigida es un B2 en el MCER, y en ella se trabajarán los diferentes tipos de pasado en el marco de la gramática cognitiva desde diferentes perspectivas y actividades a lo largo de cinco sesiones de noventa minutos cada una.

El curso que se impartirá constará de una duración de cuarenta horas repartidas a lo largo de un mes de clases asistenciales. El grupo-clase al que nos enfrentamos está compuesto por ocho alumnos ingleses jóvenes, de entre 25-30 años, pero con un recorrido previo en el aprendizaje de segundas lenguas, y en el caso que nos atañe, del español.

El objetivo de nuestro alumnado a la hora de recibir clases de español se basa en motivos de formación personal y profesional, debido a la alta demanda de español en el ámbito laboral de otros países. Por todo ello cabría recalcar que la enseñanza que recibirán no se ajustará al marco de la obligatoriedad, sino al del afán de desarrollo profesional y personal.

El contexto geográfico donde se va a desempeñar la presente unidad didáctica corresponde a Granada, por lo que muchas de las actividades tienen que ver con las costumbres y tradiciones granadinas.

Se realizará una entrevista inicial para conocer el nivel del grupo y los objetivos e inquietudes que motivan a los alumnos a estudiar español en esta ciudad.

A través de nuestra propuesta didáctica ayudaremos a los estudiantes a mejorar todas las destrezas: expresión y comprensión orales y expresión y comprensión escritas. Las actividades, de diversa índole, serán las protagonistas en nuestra unidad, teniendo siempre como eje vertebrador el tiempo de pasado de indicativo del español.

Normalmente, los libros de texto suelen tratar el tema de los pasados de un modo un tanto superficial, sin indagar en los diferentes usos que pueda tener cada tiempo. Con nuestra unidad didáctica, queremos combatir estas carencias con las que puedan

contar otros materiales, mediante la interacción entre lenguaje escrito y oral, y dinámicas en las que los estudiantes sean los protagonistas o perciban la tarea como algo cercano a su vida.

6.2. Objetivos

En las siguientes tablas expondremos una relación de objetivos que se intentarán alcanzar en nuestra unidad didáctica. En la primera se abordarán los objetivos de carácter general, extraídos del *Plan Curricular del instituto Cervantes* (2006) ⁽¹⁾.

En la segunda, realizaremos una especificación de los objetivos generales, estableciendo así los objetivos de carácter específico que hemos considerado imprescindibles señalar para que el trabajo de la unidad didáctica resulte verdaderamente satisfactorio.

OBJETIVOS DE CARÁCTER GENERAL

1. El alumno como *agente social*
 - 1.1. Llevar a cabo transacciones habituales y corrientes de la vida cotidiana
 - 1.2. Participar en interacciones sociales dentro de la comunidad social, laboral. académica en la que se integre
 - 1.3. Desenvolverse con textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, sus gustos y preferencias y con su campo de especialidad
2. El alumno como *hablante intercultural*
 - 2.5. Desenvolverse en situaciones interculturales no excesivamente complejas
3. El alumno como *aprendiente autónomo*
 - 3.1. Establecer un control consciente sobre los factores que condicionan el proceso de aprendizaje
 - 3.2. Formular sus metas de aprendizaje, teniendo en cuenta los resultados y las exigencias del programa (objetivos, contenidos, metodología y evaluación)
 - 3.3. Aprovechar las posibilidades que ofrecen los recursos que tiene a su disposición (tiempos y espacios, fuentes de consulta, materiales de enseñanza, etc.)
 - 3.4. Experimentar el uso estratégico de nuevos procedimientos durante el proceso de aprendizaje y uso de la lengua.
 - 3.5. Ensayar procedimientos para establecer el control consciente sobre los factores psicoafectivos que influyen en el proceso de aprendizaje.
 - 3.6. Contribuir a la creación y mantenimiento de relaciones de colaboración, cordialidad y confianza entre los miembros del grupo.

OBJETIVOS DE CARÁCTER ESPECÍFICO

1. Conocer y utilizar correctamente el valor descriptivo, lúdico, onírico y la forma a la que corresponde el pretérito imperfecto de indicativo.
2. Conocer y utilizar con corrección las acciones pasadas enmarcadas en un momento temporal preciso que corresponden al pretérito indefinido.
3. Conocer y aplicar con corrección los valores y forma del pretérito perfecto de indicativo: presencia de dos marcadores y noción del presente psicológico.
4. Conocer y aplicar con corrección los valores y forma del pretérito pluscuamperfecto de indicativo.
5. Reconocer los marcadores temporales que acompañan a cada uno de los tiempos de pasado.
6. Estrategias para elegir el tiempo verbal pasado que correspondería utilizar en cada situación fijándose en el contexto, usos, y marcadores temporales.
7. Ser conscientes de la estructura de los textos narrativos para su futura elaboración.
8. Comprender el significado de algunas expresiones y frases hechas del español.

6.3.Contenidos

Los contenidos que hemos seleccionado para la elaboración de esta unidad didáctica están pensados para afianzar los conocimientos previos que tuvieran los estudiantes sobre los tiempos verbales de pasado, haciendo especial hincapié en la comparativa entre estos según el contexto de uso, todo ello a través de actividades atractivas con diferente grado de dificultad en las que participen como aprendientes autónomos en lugar de ser meros espectadores.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

1. Forma y usos del pretérito imperfecto de indicativo.
2. Marcadores temporales que acompañan al pretérito imperfecto de indicativo.
3. Forma y usos del pretérito indefinido.
4. Marcadores temporales que acompañan al pretérito indefinido.
5. Forma y usos del pretérito perfecto compuesto de indicativo.
6. Marcadores temporales que acompañan al pretérito perfecto compuesto de indicativo.
7. Forma y usos del pretérito pluscuamperfecto de indicativo.
8. Marcadores temporales que acompañan al pretérito pluscuamperfecto de indicativo.

9. Vocabulario relacionado con el turismo en la ciudad de Granada.
10. La estructura narrativa.
11. Expresiones y frases hechas de nivel básico.

6.4. Metodología

La metodología que se llevará a cabo a lo largo de las sesiones de trabajo y actividades será la del enfoque por tareas.

En dicha metodología, la forma principal de trabajo es la puesta en práctica de la lengua a través de actividades que simulen situaciones reales o cotidianas de la vida. Siendo así, se podría destacar que, dentro de esta metodología por tareas, tiene una primordial importancia la competencia comunicativa, como fin último de la enseñanza de lenguas.

Según Blanchard y Muzás (2005), la metodología empleada por el profesor alternará la utilización de dos tipos de estrategias didácticas:

1. Planes de trabajo: “una de las estrategias que resultan imprescindibles y que, sin embargo, con demasiada frecuencia nos encontramos que no está desarrollada es la capacidad de planificar el tiempo de trabajo de forma autónoma y eficaz”.

2. Aprendizaje cooperativo: “el trabajo cooperativo no es la suma de la aportación individual de los componentes de un grupo, es mucho más, es la consecuencia de la sinergia producida por ellos, el resultado de una construcción colectiva”.

La metodología didáctica que se llevará a cabo debe integrar a los alumnos en un ambiente activo de la lengua amparado por el MCER, en el sentido de la producción, recepción, comprensión e interpretación de discursos.

A pesar de contar en nuestra unidad didáctica con actividades de carácter dinámico en las que tengan que poner en práctica los tiempos de pasado para interactuar con la sociedad, habrá otras muchas actividades que permitan la reflexión individual y autónoma sobre por qué es conveniente utilizar un determinado tiempo verbal y no otro.

Como comentamos al inicio de nuestro trabajo, el papel de la gramática cognitiva y su relación con la iconografía será fundamental en esta unidad, puesto que las imágenes

que se muestran en las actividades están relacionadas con un tiempo verbal determinado y permiten a los estudiantes crear asociaciones mentales entre imagen y tiempo.

Para concluir con este apartado, habría que destacar que la finalidad primordial de nuestra unidad didáctica es conseguir que los estudiantes adquieran competencias suficientes para diferenciar y emplear con corrección los cuatro tipos de pasado estudiados, hecho que resulta de gran dificultad para estudiantes anglófonos. Para este cometido, hemos creado actividades sencillas en las que se integra la gramática como eje central de estudio, con otras cuestiones de carácter léxico, pragmático y cultural, que fomentan la adquisición del desarrollo de la competencia comunicativa.

6.5. Recursos materiales

La selección que hemos realizado de los materiales se basa principalmente en la búsqueda de la combinación y alternancia de las diferentes destrezas: oír, hablar, leer, escribir y la competencia digital.

Siempre es beneficioso recibir y crear información desde distintos formatos y dispositivos, para consolidar los conocimientos y poder integrarlos en nuestra práctica diaria, que sería uno de los objetivos fundamentales del aprendizaje significativo.

Por un lado, contamos con una serie de materiales tradicionales, de los que no se puede prescindir, siendo estos los siguientes:

- a) Libro de texto
- b) Pizarra tradicional de rotulador
- c) Cuaderno de actividades
- d) Fichas de trabajo
- e) Imágenes y fotografías
- f) Diccionarios
- g) Materiales lúdicos como dados, fichas de juegos, tarjetas, etc.

Por otro lado, integraremos en nuestra unidad materiales más innovadores y que tienen que ver con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (que a partir de ahora llamaremos TIC) para reforzar los contenidos:

- a) Ordenadores portátiles
- b) Conexión a Internet
- c) Pizarra digital
- d) Archivos de vídeo y audios
- e) Canciones
- f) Presentaciones digitales como *Power Point*

Como anteriormente hemos señalado, la combinación de las distintas actividades con materiales seleccionados concienzudamente para la obtención de los objetivos que nos hemos marcado hará que la tarea docente y discente adquiera un alto rango de calidad y motivación que pretendemos que se vea reflejada en la evaluación.

6.6. Evaluación

La prueba sumativa acostumbra a utilizarse como indicador de conocimientos; sin embargo, desde otra perspectiva, esta nos suele revelar la capacidad memorística del educando, y “un individuo con un gran almacén de datos en la cabeza, pero incapaz de comunicarse..., no estaría auténticamente formado” (Santos 1988, p. 148). El discente no debe apreciar dicha prueba como la única meta de su aprendizaje, obviando los demás aspectos que configuran una evaluación y que pretendemos que vaya más allá de una suma cuantitativa: “Quién más que el propio alumno nos puede indicar si ha aprendido algo o no o cuáles son sus deficiencias” (Proyecto Belgrano 2007, p. 1).

De las tres posibilidades teóricas que se pueden evaluar (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación, en la que dos alumnos se evalúan entre sí), en nuestra práctica escogeremos siempre la más rentable y educativa de ellas, teniendo en cuenta que no solo nos interesa el control de los progresos conseguidos por los alumnos, sino también otros aspectos no menos importantes, como que los procedimientos o instrumentos aplicados en el proceso de evaluación no sean excepcionalmente costosos en tiempo o dedicación, y que la propia evaluación sea educativa, es decir, contribuya a un mejor conocimiento de las realidades que se quieren aprender y a un mejor análisis del discurso. Esta función formativa también sirve para indagar el modo en que los alumnos aprenden, detectan problemas de aprendizaje e identifican cuáles son las prácticas de enseñanza más efectivas.

6.6.1. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación que se van a llevar a cabo en el desarrollo de nuestra unidad didáctica están estrechamente vinculados a los objetivos y contenidos que hemos explicado anteriormente. Los podemos observar en la siguiente tabla:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Conoce la forma y usos del pretérito imperfecto de indicativo.
2. Emplea con corrección tanto de forma escrita como oral el pretérito imperfecto de indicativo.
3. Conoce la forma y usos del pretérito indefinido.
4. Usa con corrección de manera escrita y oral el pretérito indefinido.
5. Conoce la forma y usos del pretérito perfecto de indicativo.
6. Utiliza correctamente oralmente y por escrito el pretérito perfecto de indicativo.
7. Conoce la forma y usos del pretérito pluscuamperfecto de indicativo.
8. Emplea adecuadamente el pretérito pluscuamperfecto de indicativo.
9. Reconoce los marcadores temporales de cada tiempo de pasado.
10. Diferencia los usos de todos los tiempos de pasado.
11. Reconoce algunas expresiones y frases hechas y las emplea en sus composiciones.
12. Es capaz de crear textos narrativos adecuados.
13. Se desenvuelve correctamente en situaciones en las que se practica la lengua oral.

6.6.2. Instrumentos de autoevaluación y coevaluación

Según Sanmartí (2007) no se puede aprender sin compartir. Esta capacidad está vinculada con la de autorregular el aprendizaje. De hecho, “la principal finalidad de la evaluación formadora es que los alumnos construyan un buen sistema interno de pilotajes para aprender y lo mejoren progresivamente. [...] El problema del aprendizaje, y en general el de la formación, se debe plantear más en términos de la lógica del que aprende

y de acceso a la autonomía, que en términos de la lógica del experto y de su guía pedagógica” (Nunciati 1990, p. 53).

Mediante la autoevaluación, el alumnado puede identificar sus problemas e incoherencias, entender a qué son debidos y poner en marcha estrategias para afrontarlas, a pesar de que el camino resulte dificultoso. Por este motivo, es útil llevar a cabo la coevaluación, es decir, la evaluación que realizarán los alumnos entre sí, porque al localizar los problemas de los otros estudiantes, identifican los suyos propios, además de poner de manifiesto las cuestiones en las que no están de acuerdo.

Se utilizarán los siguientes instrumentos:

- a) Rúbricas de evaluación con controles cualitativos y cuantitativos.
- b) Listas de control sobre los objetivos de la materia. Pueden expresar el grado según una escala cuantitativa.
- c) Cuestionarios de autoevaluación.
- d) Entrevistas y conversaciones entre estudiantes.
- e) Entrevistas y conversaciones entre profesor-estudiante.

Contaremos con la presencia de una evaluación inicial que deberán completar los estudiantes para conocer el nivel de lengua que poseen y también cuáles son sus objetivos e inquietudes a la hora de realizar el presente curso de español (Anexo I).

Por otro lado, ofreceremos un ejemplo de hoja de observación o rúbrica que vamos a utilizar para recoger el grado de logros que ha conseguido cada estudiante con la realización de las diferentes tareas (Anexo II).

6.7. Desarrollo de la Unidad Didáctica: *El tiempo es oro*

A continuación, vamos a ofrecer el desarrollo de nuestra unidad didáctica, que constará de dos partes fundamentales: en la primera parte hay una tabla en la que se describen los objetivos, contenidos, destrezas, tiempo, y materiales que se trabajan en cada actividad, mientras que en la segunda parte podemos observar el desglose de cada sesión con sus actividades correspondientes, tomando siempre como referencia la *Gramática básica del estudiante de español*.

Nivel: B2	Tipo de Curso: Gramática cognitiva del español estándar	Nº de estudiantes: 8
Sesiones: 5	Bloque: Gramática Comunicativa	Nacionalidad: inglesa
Tiempo por sesión: 90 minutos		

Objetivo/s	Utilizar con corrección los tiempos de pretérito de indicativo
Destrezas	Oír – Hablar – Leer – Escribir
Funciones	- Macrofunción descriptiva: personas - Macrofunción descriptiva: objetos - Macrofunción descriptiva: lugares - Macrofunción narrativa
Campo semántico	Ámbito personal, público, profesional y académico
Gramática	9.1.2. Pretérito imperfecto Valores / significado Valor descriptivo [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 2.5.3.] Acción interrumpida o modificada implícitamente por el contexto <i>¿Qué os estaba diciendo?</i> Pensamiento (o creencia) interrumpido explícita o implícitamente <i>Pensaba ir al cine [pero no voy].</i> Valor lúdico y onírico <i>Jugamos a que éramos novios.</i>

	<p><i>Soñé que estaba en una isla desierta.</i></p> <p>9.1.3. Pretérito indefinido</p> <p>Forma Irregularidades vocálicas y consonánticas <i>vestir, dormir, leer, tocar</i> [v. Ortografía 1.3.2.] Irregularidades fonéticas y ortográficas <i>huir, apagar</i> [v. Ortografía 1.3.5.] Perfectos fuertes con a, i, u <i>traer, decir, poner</i> Valores / significado Significado básico: acciones pasadas enmarcadas en un momento temporal preciso. Con verbos no perfectivos <i>Lo supe.</i></p> <p>9.1.6. Pretérito perfecto</p> <p>Forma Participios irregulares fuertes compuestos <i>reabierto, descrito, devuelto.</i> Valores / significado Presencia de dos marcadores: explícito existencial e implícito <i>Nunca he estado allí [en mi vida]. / Nunca estuve allí [en aquella época].</i> Noción del presente psicológico o presente ampliado aplicado a marcadores como <i>hace, hace que.</i> <i>Hace media hora que se ha ido. / Hace media hora que se fue.</i></p> <p>9.1.8. Pretérito pluscuamperfecto</p> <p>Valores / significado Pensamiento (o creencia) interrumpido explícita o implícitamente en el pasado <i>Había pensado ir al cine [pero no fui].</i></p> <p>Instituto Cervantes, (2006). <i>Plan curricular del Instituto Cervantes.</i> Extraído de: https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm#p91t</p>
<p>SESIÓN 1</p> <p>Actividad 1:</p>	<p>Tiempo: 30 min</p>

<p><i>Camarero, ¡hemos terminado!</i></p>	<p>Desarrollo: se comenzará la enseñanza de los tiempos de pasado de indicativo con el uso del pretérito perfecto, a través de explicaciones en la pizarra y proyecciones en las que se observe el lugar y las situaciones para las que se usa dicho tiempo verbal con ejemplos previos. Los estudiantes relacionarán una serie de imágenes con acciones pasadas correspondientes al pretérito perfecto.</p> <p>Objetivos: observar cómo se estructura el pretérito perfecto de indicativo en español y su significado según las imágenes presentadas.</p> <p>Contenidos: pretérito perfecto de indicativo.</p> <p>¿Cómo? Profesor- estudiante.</p> <p>Materiales: línea temporal, imágenes y cuaderno de actividades.</p> <p>Destrezas: leer y escribir.</p>
<p>Actividad 2: <i>El pasado del futuro</i></p>	<p>Tiempo: 30 min</p> <p>Desarrollo: a través de una serie de ejemplos, se pedirá a los estudiantes que reflexionen sobre la función del pretérito perfecto, es decir, si indica pasado o futuro. Además, tendrán que investigar sobre el significado de algunas expresiones y refranes que integran las oraciones.</p> <p>Objetivos: conocer la función de pasado y futuro con la que cuenta el pretérito perfecto de indicativo e ir tomando conciencia de algunas expresiones españolas.</p> <p>Contenidos: pretérito perfecto de indicativo y expresiones y frases hechas.</p> <p>¿Cómo? Profesor- estudiante.</p> <p>Materiales: cuaderno de actividades, ejemplos y ordenador con acceso a internet para investigar sobre las frases hechas.</p> <p>Destrezas: leer, escribir, y uso de las TIC.</p>
<p>Actividad 3: <i>Cuando era pequeño</i></p>	<p>Tiempo: 30 min</p> <p>Desarrollo: comenzaremos leyendo en voz alta la carta que viene como referencia, otorgándoles la palabra a los estudiantes y recalcando las formas verbales y las expresiones temporales. Más tarde, ellos</p>

	<p>tendrán que redactar una carta en la que plasmen sus recuerdos y las expresiones propuestas.</p> <p>Objetivos: emplear el pretérito imperfecto y el perfecto de indicativo para describir y narrar acontecimientos de su vida pasada integrando, además, cuatro frases hechas.</p> <p>Contenidos: pretérito imperfecto, pretérito perfecto y narración.</p> <p>¿Cómo? Profesor- estudiante.</p> <p>Materiales: cuaderno de actividades, ejemplos, diccionario bilingüe y ordenador con acceso a internet.</p> <p>Destrezas: leer, escribir, hablar, y uso de las TIC.</p>
<p>SESIÓN 2</p> <p>Actividad 1: <i>Conocemos Granada</i></p>	<p>Tiempo: 30 min.</p> <p>Desarrollo: mediante una serie de ilustraciones sobre un grupo de amigas que está en Granada, los estudiantes tendrán que relacionar el tiempo que corresponde a cada una de esas acciones y fijarse en los marcadores temporales que suelen acompañar a dicho tiempo.</p> <p>Objetivos: conocer las diferencias de uso entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto de indicativo, y ser conscientes de los marcadores temporales que los acompañan.</p> <p>Contenidos: pretérito indefinido, pretérito perfecto y marcadores temporales.</p> <p>¿Cómo? Profesor- estudiante.</p> <p>Materiales: ilustraciones y cuaderno de actividades.</p> <p>Destrezas: leer y escribir.</p>
<p>Actividad 2: <i>Un, dos, tres, ¡responda otra vez!</i></p>	<p>Tiempo: 30 min.</p> <p>Desarrollo: una vez que se han completado los huecos de la actividad anterior, los estudiantes deberán responder a unas preguntas de comprensión lectora para comprobar que han entendido los textos.</p> <p>Objetivos: comprender textos adecuados al nivel B2 y extraer información precisa.</p>

	<p>Contenidos: tiempos de pasado y vocabulario relacionado con el ocio. ¿Cómo? Profesor- estudiante. Materiales: cuaderno de actividades y diccionario bilingüe. Destrezas: leer y escribir.</p>
<p>Actividad 3: <i>Una de mentirijillas</i></p>	<p>Tiempo: 30 min. Desarrollo: se repartirán a cada uno de los estudiantes dos tarjetas: una contendrá un año, y otra, un suceso. Estos deben contar al resto de sus compañeros cómo era su vida en ese año, integrando la mentira intentando que no se note. Por esta razón, cuanta más cantidad de detalles ofrezcan, más difícil será para sus compañeros identificar la mentira. Objetivos: expresarse oralmente utilizando los pretéritos. Contenidos: pretérito imperfecto, perfecto e indefinido. ¿Cómo? Profesor-estudiante-grupo. Materiales: tarjetas, diccionario y ordenador. Destrezas: oír, hablar, leer y escribir.</p>
<p>SESIÓN 3 Actividad 1: <i>Vamos a cantar</i></p>	<p>Tiempo: 30 min. Desarrollo: para comenzar la tercera sesión, se propondrá la visualización de un videoclip de Rozalén titulado <i>Comiéndote a besos</i>. Se les dará la letra de la canción a los estudiantes con numerosos huecos en blanco que corresponderán a diferentes tipos de pasado. Deberán completarlos y rodear los marcadores temporales que encuentren en la canción. Objetivos: asimilar el uso de los tipos de pasado de forma oral a través de una canción. Contenidos: tiempos estudiados de pasado y marcadores temporales. ¿Cómo? Profesor-estudiante. Materiales: vídeo de <i>Youtube</i> y hoja con la letra de la canción. Destrezas: oír, hablar, leer y escribir.</p>

<p>Actividad 2: <i>Yo nunca...</i></p>	<p>Tiempo: 30 min.</p> <p>Desarrollo: el profesor se sitúa en la parte central del aula y comienza diciendo una oración en pasado sobre algo que no ha hecho nunca, como, por ejemplo, comer caracoles. Todos los alumnos que alguna vez hayan comido caracoles, deben entregar una ficha de su color al resto de los compañeros. Cuando todos los estudiantes hayan intervenido tres veces, el estudiante que más fichas tenga será el ganador.</p> <p>Objetivos: ejercitar la expresión oral y el empleo del tiempo de pasado adecuado.</p> <p>Contenidos: tiempos de pasado con mayor atención en el pretérito perfecto y vocabulario específico.</p> <p>¿Cómo? Profesor-estudiante-grupo.</p> <p>Materiales: cuaderno de actividades y fichas de colores.</p> <p>Destrezas: oír y hablar.</p>
<p>Actividad 3: <i>Érase una vez...</i></p>	<p>Tiempo: 30 min.</p> <p>Desarrollo: se proyectará en la pizarra digital una hoja con tres apartados que corresponden a las tres partes fundamentales de un cuento: personajes, situación y lugar. Se les dará un dado a los estudiantes y según el número que les salga, tendrán que inventar una historia particular utilizando los tiempos de pasado. Al final, cada uno de ellos leerá su historia al resto de la clase.</p> <p>Objetivos: crear historias usando correctamente los pasados.</p> <p>Contenidos: verbos en pasado, narración y vocabulario de seres fantásticos.</p> <p>¿Cómo? Profesor-estudiante-grupo.</p> <p>Materiales: proyector, hoja con las partes de la historia, dado, y cuaderno de actividades.</p> <p>Destrezas: oír, hablar, leer y escribir</p>

SESIÓN 4

Actividad 1:

*¿Acabado o
inacabado?*

Tiempo: 30 min.

Desarrollo: al comenzar la sesión se les vuelve a recordar a los estudiantes la línea temporal y la diferencia entre el indefinido y el imperfecto. Se les ofrecen una serie de oraciones con el verbo subrayado, y deben completar una tabla en la que se pide la función que cumple el verbo, la línea temporal que le corresponde, y el marcador temporal que lo acompaña.

Objetivos: diferenciar las situaciones momentáneas de los hechos finalizados, y el tiempo verbal que corresponde a cada uno según su contexto y los marcadores temporales.

Contenidos: pretérito imperfecto e indefinido y marcadores temporales.

¿Cómo? Profesor-estudiante.

Materiales: cuaderno de actividades y tabla para completar.

Destrezas: leer y escribir.

Actividad 2:

*¿Imperfecto
o indefinido?*

Tiempo: 30 min.

Desarrollo: para reforzar lo aprendido en la actividad anterior, se propone que los estudiantes elijan el tiempo que deben incluir las oraciones, siendo este el imperfecto o el indefinido, diferenciando si el proceso está terminado o si en el momento de la descripción no había finalizado.

Objetivos: ser conscientes de la diferencia de uso entre el pretérito imperfecto e indefinido según si la acción pasada finalizó o estaba en proceso.

Contenidos: pretérito imperfecto e indefinido.

¿Cómo? Profesor-estudiante.

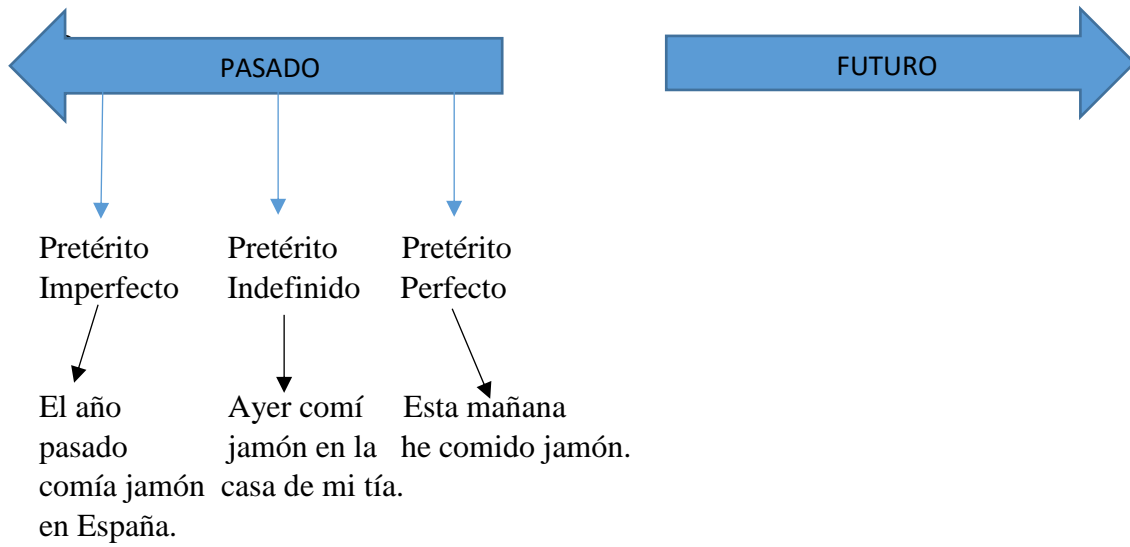
Materiales: cuaderno de actividades.

Destrezas: leer y escribir.

<p>Actividad 3: <i>¡Pies quietos!</i></p>	<p>Tiempo: 30 min.</p> <p>Desarrollo: después de explicar que para hablar de cualidades estáticas se utiliza el pretérito imperfecto y que para contar cómo fue un proceso, el indefinido, se ofrece a los estudiantes una serie de situaciones con las que tienen que desarrollar una etapa de su vida eligiendo el tiempo correcto.</p> <p>Objetivos: diferenciar los usos del pretérito imperfecto (vinculados a cualidades estáticas) y del indefinido (descripción de un proceso) y aplicarlos a situaciones personales.</p> <p>Contenidos: pretérito imperfecto e indefinido.</p> <p>¿Cómo? Profesor-estudiante-grupo.</p> <p>Materiales: cuaderno de actividades y diccionario bilingüe</p> <p>Destrezas: oír, hablar, leer y escribir</p>
<p>SESIÓN 5</p> <p>Actividad 1: <i>Somos pluscuamperf ectos</i></p>	<p>Tiempo: 30 min.</p> <p>Desarrollo: comenzamos explicando a los estudiantes los usos del pretérito pluscuamperfecto sirviéndonos de una línea temporal. Se ofrecerá una narración titulada <i>El misterio de la tarta perdida</i>, y los alumnos tienen que completar los huecos con verbos en pluscuamperfecto.</p> <p>Objetivos: conocer los usos de pretérito pluscuamperfecto.</p> <p>Contenidos: el pretérito pluscuamperfecto.</p> <p>¿Cómo? Profesor-estudiante.</p> <p>Materiales: línea del tiempo y cuaderno de actividades.</p> <p>Destrezas: leer y escribir.</p>
<p>Actividad 2: <i>El puesto es vuestro</i></p>	<p>Tiempo: 30 min.</p> <p>Desarrollo: se comenzará la sesión ofreciendo una serie de preguntas en diferentes tiempos de pasado, para que los alumnos redacten sus propias respuestas. Estas preguntas tienen como objetivo elegir a los mejores candidatos para ocupar tres puestos vacantes como probadores</p>

<p>Actividad 3: <i>Cuéntame un cuento</i></p>	<p>de videojuegos. Los alumnos más ingeniosos y que mejor formulen sus respuestas en pasado obtendrán el puesto de trabajo.</p> <p>Objetivos: saber emplear los diferentes tipos de pasado en cada situación.</p> <p>Contenidos: tiempos de pasado y vocabulario específico de una entrevista de trabajo.</p> <p>¿Cómo? Profesor-estudiante-profesor.</p> <p>Materiales: hoja de cuestionario, diccionario bilingüe, ordenador.</p> <p>Destrezas: oír, hablar, leer y escribir.</p> <p>Tiempo: 30 min.</p> <p>Desarrollo: a través de un vídeo de <i>Youtube</i> en el que se narra una historia, los estudiantes tendrán que extraer todos los verbos en pasado y clasificarlos en una tabla según el tiempo al que correspondan.</p> <p>Objetivos: conocer cómo se estructura una narración oral, las inflexiones tonales que posee y los tiempos de pasado que se utilizan para narrar diferentes acontecimientos según los usos y marcadores temporales que acompañen a la misma.</p> <p>Contenidos: estructura de la narración oral y los pretéritos de indicativo.</p> <p>¿Cómo? Profesor-estudiante.</p> <p>Materiales: vídeo de <i>Youtube</i> y cuaderno de actividades.</p> <p>Destrezas: oír, hablar, leer y escribir.</p>
--	---

SESIÓN 1



ACTIVIDAD 1. *Camarero, ¡hemos terminado!*

Fijándote en las imágenes que aparecen a continuación, forma oraciones utilizando el pretérito perfecto.

Ejemplo: ¡Camarero! **Hemos terminado.** (Nosotros)



a) Jugar al bádmin-ton.

b) Salir del cine.



c) Disfrutar del atardecer en Granada.



d) Pasear por las calles de Córdoba.



e) Visitar la catedral de Jaén.



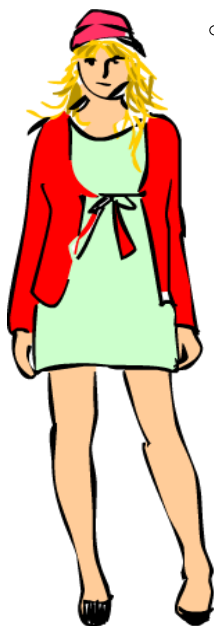
ACTIVIDAD 2. *El pasado del futuro*

Señala si el pretérito perfecto indica pasado o futuro; después, explica el significado de las expresiones que aparecen en negrita.

- a) Para las 6:00 h. hemos **tirado la casa por la ventana**.
- b) Verás como no se tarda tanto. **En un abrir y cerrar de ojos** hemos llegado.
- c) Seguro que para mañana tu hermana ya ha **dado a luz**.
- d) El examen de esta mañana ha sido **coser y cantar**.
- e) Cuando vengas hemos acabado **hasta la coronilla** de trabajo.
- f) Dibujar siempre ha sido mi **punto fuerte**.

ACTIVIDAD 3. *Cuando era pequeño.*

Observa las formas de pasado que aparecen en negrita. Ahora, escribe tú una carta empleando el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido e integra en ella las siguientes expresiones: “pasárselo en grande”, “meter la pata”, “ser uña y carne” y “estar como pez en el agua”.



Cuando **era** pequeña lo **pasaba** muy bien jugando con mi primo. Me acuerdo de su camiseta de los Power rangers y sus pantalones azul marino. En nuestro pequeño pueblo de Jaén, los días **pasaban** volando mientras **jugábamos** al fútbol en el patio del colegio. Cuando **llegaba** la navidad, recuerdo esperar a que vinieran los Reyes Magos con todos nuestros regalos. En Semana Santa, **nos disfrazábamos** de penitentes y me acuerdo perfectamente del olor de los churros con chocolate que nos **comíamos** a las seis de la mañana. Ahora que ya no estás, quiero preguntarte dos cosas: ¿Sabes cuánto te echo de menos? ¿Te acuerdas de los días tan bonitos que **pasábamos** juntos? No **he olvidado** todo lo que **vivimos**.

SESIÓN 2

ACTIVIDAD 1. Conocemos Granada.

Observa las siguientes imágenes, rodea el marcador temporal y complétalas con el tiempo correcto de pasado:

Susan es de Ohio y estudia español en Granada. Esta semana, su amiga Dorothy ha venido a visitarla. Susan quiere hacer un montón de cosas con ella: llevarla de compras, ir de tapas y presentarle al chico que le gusta.



- b) Ayer les _____ (presentar)
Dorothy a mis amigas.
Estamos juntas en clase
de gramática.



- a) Este chico pelirrojo es
François. Es
simpatiquísimo. Anoche
nos
_____ (hacer) crepes
salados para cenar.



- c) Esta mañana mis amigas y yo
_____ (estar) de
tapas en "El Candela",
mi bar favorito.



d) El año pasado por estas fechas
_____ (beber) vermú.
Está buenísimo ¿Quieres
probarlo?



e) Yo me _____(comprar)
hace una hora estas botas
negras. ¿Qué te
(comprar) tú?



f) El otro día
(enamorarme) de un abrigo
negro como el que lleva esa
señora y me lo _____
(comprar)



a) Para las 5:00, nosotras _____
(ver) el mirador de “San
Nicolás”. Es increíble, ¡ya
verás!



b) Esto es una procesión que
_____ (celebrarse) el
pasado mes de abril, no pienses
que son del KKK.

ACTIVIDAD 2. *Un, dos, tres, ¡responda otra vez!*

Sirviéndote de la actividad anterior, responde a las siguientes cuestiones:

- a) ¿Cómo se llamaba el chico que hizo crepes para cenar?
- b) ¿Ha bebido Dorothy vino en el bar del Candela?
- c) ¿De qué color se ha comprado Dorothy un abrigo?
- d) ¿En qué mes fueron las procesiones de Semana Santa?
- e) ¿Cómo se llamaba la plaza con mejores vistas de Granada?
- f) ¿Esta mañana hemos estado de tapas en “Los diamantes”?

ACTIVIDAD 3. *Una de mentirijillas*

Recibirás dos tarjetas en las que aparece un año y un suceso. A partir de ellas, tienes que contar cómo era tu vida en ese año, incluyendo la mentira que aparece en la segunda tarjeta. Debes procurar que no se note que es falso, pues tus compañeros intentarán descubrir cuál ha sido la mentira.

<p style="text-align: center;">2016 Viajé a Argentina</p>
<p style="text-align: center;">2014 Me hice un tatuaje</p>
<p style="text-align: center;">2016 Aprobé el carné de conducir</p>

SESIÓN 3

ACTIVIDAD 1. *Vamos a cantar*

Escucha con atención la canción *Comiéndote a besos* de Rozalén y completa los espacios vacíos con los verbos que correspondan. Subraya los marcadores temporales que aparezcan.

<https://www.youtube.com/watch?v=-O6WGdkOFOU>



_____ cuatro los segundos que _____

Hasta que _____ encontrarte entre los rostros congelados

Y _____ una eternidad al mirarte y contemplar

En tus ojos reflejada mi mirada

Y hoy bendigo las razones casuales por las que

_____ elegir mi banco para esperar, para encontrar

_____ tu rose, _____ tu aroma, despertando mis hormonas,

Lo que me _____ a cerrar la mente y respirar,

Y controlar la activación

Y mi razón se _____

En buscarte entre las calles, en los parques, tiendas, bares

En sonrisas y destellos de cristal

Quien _____ la _____

Y esta historia _____ a brillar

Y un buen día te _____ a confesarme que _____
Tanto miedo a que yo _____ de tu realidad, y no comprendes
Que no es tu signo positivo
En que invierte en conflictivo, las cosas del querer
Que eres tu quien me revuelve, que eres tu quien me enamora
Tu quien me convierte en la mejor persona
Y si tengo que gritarte lo que siento
Te digo que te quiero con tu suerte, con tu mierda,
Con pasado, con presente, con o sin enfermedad
Y tú no vez que quiero seguir comiéndote a besos
Y tú no vez que quiero seguir comiéndote a besos
Y es que el miedo que yo tengo es simplemente
No poder saborearte lo suficiente
Es dejarte escapar, es vivir sin apostar
Por quien juega con la mano más potente
Son tus ojos, no tu sangre, los que arrastré a mi cama,
Cada noche y cada día al despertar
Y es tu sexo, no tu sangre, el que se adentra protegido
Entre los huecos más oscuros de mi intimidad, y no comprendes
Que es tu risa, no tu sangre, quien contagia de alegría,
Las esquinas, los rincones de mi vida
Que eres tú, que no es tu sangre, quien invade de felicidad mis días
Que no es tu signo positivo
En que invierte en conflictivo, las cosas del querer
Que eres tu quien me revuelve, que eres tu quien me enamora
Tu quien me convierte en la mejor persona

Y si tengo que gritarte lo que siento

Te digo que te quiero con tu suerte, con tu mierda,

Con pasado, con presente, con o sin enfermedad

Y tú no vez que quiero seguir comiéndote a besos

Y tú no vez que quiero seguir comiéndote a besos

Comiéndote a besos, (2013) Rozalén

ACTIVIDAD 2. *Yo nunca...*


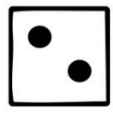
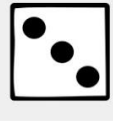
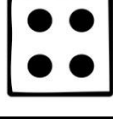
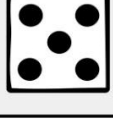
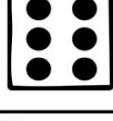
Por turnos, cada uno de vosotros tenéis que salir a la pizarra y decir algo que no hayáis hecho nunca utilizando el pretérito perfecto. Los compañeros que sí hayan hecho eso alguna vez, tienen que entregar una ficha al resto. Los que más fichas obtengan al final, serán los ganadores.

Ejemplo: yo nunca he comido caracoles.



ACTIVIDAD 3. Érase una vez

Fijándote en la siguiente imagen que está dividida en tres partes (personaje, escenario y situación), tira el dado y crea una historia con verbos en pasado. Después, tendrás que leer tu historia al resto de tus compañeros. ¿Qué tiempo verbal predomina en tu historia?

¡LANZA EL DADO!	PERSONAJE	ESCENARIO	SITUACIÓN
	Un monstruo de dos cabezas	Dentro de una cueva escondida.	Se encuentra una capa mágica
	Un dragón que no lanza fuego	En una granja	Fue cazado por un tornado
	Una princesa muy valiente	En un cálido desierto	Se perdió en el espacio
	Un robot destartado	En un lago	Le separaron de su amigo
	Un oso poco feroz	En un castillo mágico	Se comió una cereza envenenada
	Una estrella que habla	En un bosque encantado	Perdió la memoria

www.idealduca.blogspot.com

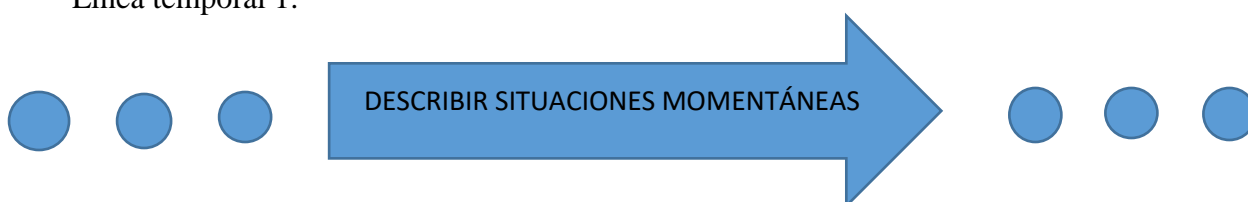
Ejemplo: Érase una vez un oso poco feroz que...

SESIÓN 4

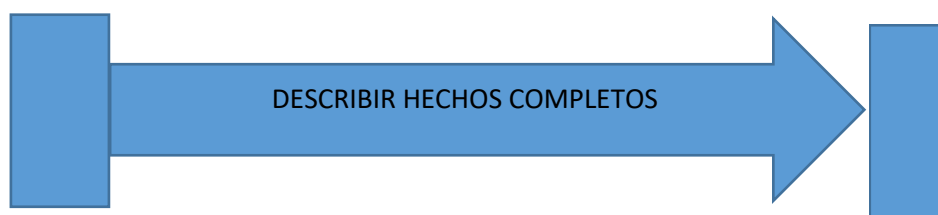
ACTIVIDAD 1. *¿Acabado o inacabado?*

Fijándote en los verbos de las siguientes oraciones, completa la tabla de más abajo con los datos que se requieren:

Línea temporal 1:



Línea temporal 2:



- El otro día comimos salmorejo cordobés en la fiesta.
- Cuando llegamos al partido, había terminado.
- Mientras íbamos de camino a la Alhambra, se paró a echar fotos.
- Antes de ayer paseamos por el Albaicín.
- Parece que a los perros de Granada les gustaba ladrarnos mientras les echábamos de comer.
- Mientras me duchaba, sonó el timbre: era Dorothy.

Forma verbal	Situaciones momentáneas	Hechos completos	Línea temporal	Marcador textual
Comimos		X	comimos ----->	El otro día

ACTIVIDAD 2. ¿Imperfecto o indefinido?

Para hablar de procesos terminados o completos usamos el indefinido. Ejemplo: *me duché en 5 minutos*. En cambio, cuando hablamos de partes de un proceso no completado, utilizamos el imperfecto: *a las 5 me estaba duchando*.

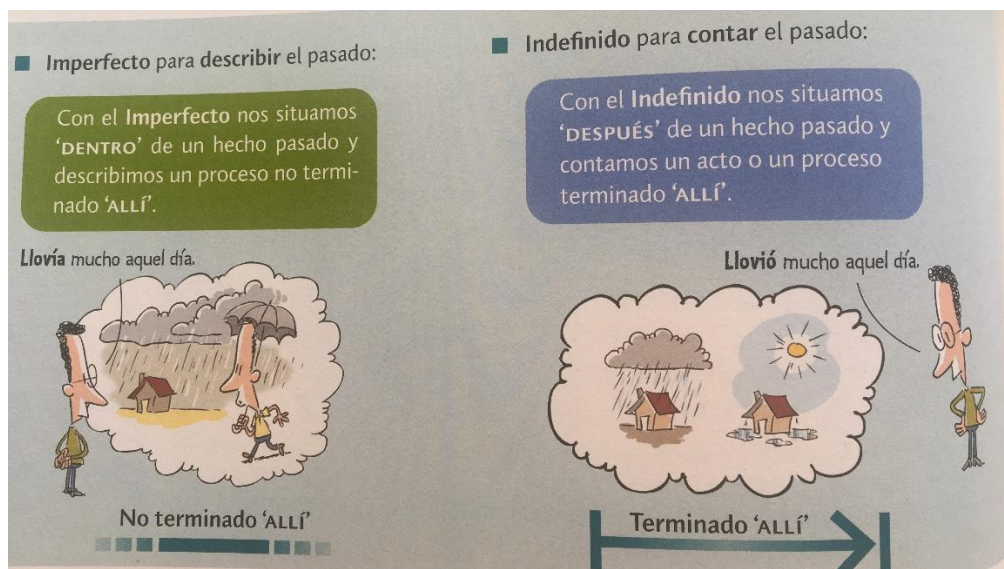


Imagen 4. Tomada de Alonso et al. (2012:138).

Completa las siguientes oraciones con el pretérito imperfecto o el pretérito indefinido

- El año pasado nosotros _____ en la playa durante todo el verano (bañarse). Recuerdo que para agosto _____ muy morenos (estar).
- Yo _____ toda la tarde (estudiar). Para las 22:00 h. _____ (estar viendo) el partido del Real Madrid contra el Barcelona.
- Miguel _____ (estar) de periodista durante seis años. Al sexto año ya _____ (estar) hasta la coronilla de ese trabajo.
- Anoche Pedro y yo _____ (estar bailando) hasta las 7 de la mañana. A las 4 _____ (descansar) en los bancos del parque.
- El día de mi boda, mi prima _____ (comer) langostinos sin parar y para la hora del baile ya _____ (estar) con dolor de estómago.

ACTIVIDAD 3. ¡Pies quietos!

Para describir cualidades estáticas de un objeto utilizamos el pretérito imperfecto: el ordenador estaba estropeado. Por el contrario, para contar cómo fue un proceso, usamos el indefinido: las elecciones fueron un fracaso.

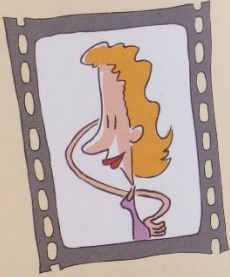
C Cualidades estáticas (Imperfecto) y cualidades dinámicas (Indefinido)

■ Cuando nos referimos a las cualidades o características estáticas de un objeto, recuperamos del pasado **una imagen y describimos cómo era ese objeto:**

CUALIDADES ESTÁTICAS: **objetos**

Una chica preciosa

- La chica que conocí ayer **era** preciosa.
[La chica que conocí ayer ~~fu~~ preciosa.]



■ Cuando nos referimos a las cualidades o características dinámicas de un proceso, recuperamos del pasado **una secuencia de imágenes de principio a fin y contamos cómo fue ese proceso:**

CUALIDADES DINÁMICAS: **procesos**

Una fiesta preciosa

- La fiesta del sábado **fue** preciosa.
[La fiesta del sábado ~~era~~ preciosa.]




Imagen 5. Tomada de Alonso et al. (2012:140).

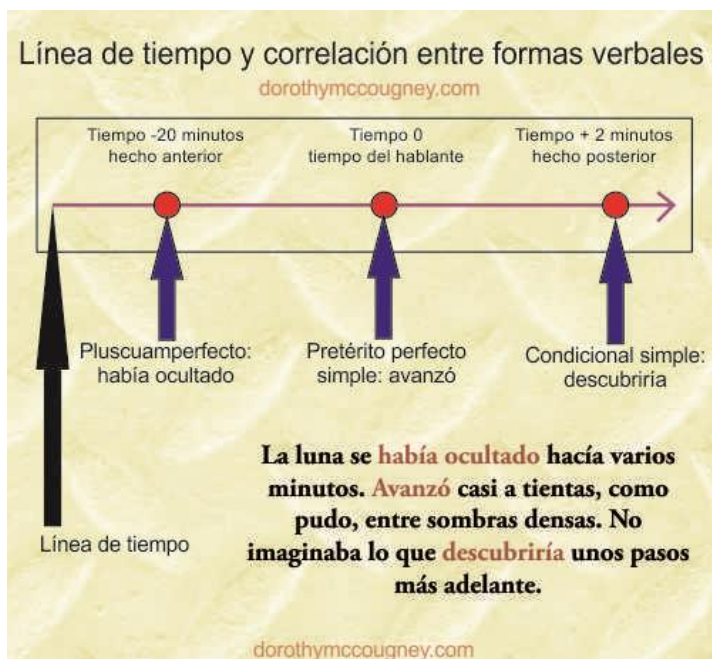
Creas oraciones utilizando el pretérito imperfecto o el indefinido en las que describas o cuentes los siguientes hechos:

- Tu mascota de la infancia.
- Tu fiesta de cumpleaños.
- Tu primer amor.
- La casa de tus abuelos.
- La final de la Champions.
- Tu viaje a otro país.
- El festival de Eurovisión.
- Las gafas de un familiar.
- Tu maestra favorita.
- Tu aula de infantil.

SESIÓN 5

ACTIVIDAD 1. *Somos pluscuamperfectos*

Con el pretérito pluscuamperfecto nos referimos a una acción pasada sucedida antes a otra también pasada.



Completa el siguiente misterio con las formas correspondientes de pretérito pluscuamperfecto:

EL MISTERIO DE LA TARTA PERDIDA



- Alguien se ha comido (comerse) la tarta de chocolate sin gluten.
- Cuando desapareció tú te _____ (marcharse) a comprar las velas para el cumpleaños. _____ (terminar) de ducharme cuando oí a alguien masticar. De repente, fui a la cocina y ya se _____ (comer) toda la tarta. Pienso que sin querer te _____ (poder) dejar la puerta abierta y un gato pudo entrar

por ahí. _____ (quedar) nosotros a las 7 para celebrar el cumpleaños de mi prima, que es celíaca y yo ya estaba desesperado. Por suerte, mi madre _____ (comprar) un bizcocho libre de gluten y pude hacer otra tarta nueva. Finalmente, la tarta sin gluten estaba buenísima porque la _____ (hacer) yo.

ACTIVIDAD 2. El puesto es vuestro

SE BUSCAN PROBADORES DE VIDEOJUEGOS



Cada uno de vosotros debe preparar las respuestas a las preguntas que os ofrecerá el profesor, incluyendo todos los datos laborales y logros que habéis realizado a lo largo de vuestra vida. Tendréis que contestar utilizando el mismo tiempo verbal que él con rapidez. Las tres personas que sean más rápidas y convincentes se llevarán el puesto de trabajo. Tened en cuenta que podéis ser creativos a la hora de responder, no tienen por qué ser datos reales.

Ejemplo:

Profesor: ¿a qué te dedicabas hace un par de años?

Alumno: hace un par de años estudiaba diseño de contenidos digitales.

ENTREVISTA PERSONAL

¿Cuáles eran tus aficiones cuando eras pequeño?

¿Has jugado en alguna ocasión a videojuegos? ¿A cuáles?

¿Has trabajado alguna vez? ¿En qué?

¿Cuál era tu comida favorita cuando ibas a la escuela primaria?

¿Con qué profesión soñabas ser de pequeño?

¿Con trece años te divertías más jugando a los videojuegos o en la calle con tus amigos?

¿Alguna vez has hecho una travesura?
¿Cuál?

¿Has querido en alguna ocasión dedicarte a probar videojuegos?

ACTIVIDAD 3. Cuéntame un cuento

Escucha atentamente la historia que se cuenta en el siguiente vídeo, extrae todos los tiempos verbales que aparezcan en pasado y clasifícalos en la tabla.



<https://www.youtube.com/watch?v=I8V50Tr62rI>

TIEMPOS VERBALES			
Pretérito imperfecto	Pretérito pluscuamperfecto	Pretérito indefinido	Pretérito perfecto
		fue	

7. Conclusión

Sería conveniente concluir el presente trabajo final de máster haciendo un recorrido sobre los motivos y experiencias que nos han llevado a centrar nuestro foco de estudio en la gramática cognitiva y la enseñanza de los tiempos de pasado de indicativo.

Hace varios años, comencé mi andadura por la enseñanza de ELE a través de un curso intensivo en la ciudad de Granada. Me gustó tanto la experiencia que decidí hacer un máster para completar mi formación. A pesar de trabajar como profesora de Lengua Castellana y Literatura en diferentes institutos de Andalucía, he querido combinar mi trabajo con la formación como profesora de ELE, puesto que en ocasiones he ejercido de ello en cursos de verano para estudiantes extranjeros en nuestra comunidad.

A través de diferentes profesores que me dieron clase en los años de estudio de filología hispánica, he conocido las características de la gramática cognitiva, así como sus objetivos fundamentales y desarrollo.

Una de las cosas que más me llamó la atención de esta forma de enseñar es la facilidad con la que los estudiantes vinculan sus conocimientos y explicaciones del profesor a contenidos gramaticales a través de la experiencia y la imagen.

No han sido pocas las veces que me he preguntado por qué los libros de texto que ofrecen las editoriales para la enseñanza de lengua castellana y literatura a alumnos

españoles no se parecen a los manuales de ELE, tanto en su calidad como en el dinamismo de sus actividades y tareas, orientadas en muchas ocasiones a la participación del estudiante como agente social y cultural del mundo que lo rodea.

Por otra parte, he ido observado a lo largo de mi breve recorrido profesional en el mundo de ELE que uno de los contenidos que resultan más dificultosos a estudiantes extranjeros anglosajones es la adquisición de los tiempos verbales en español. La riqueza de usos de cada tiempo en nuestro idioma hace que muchas veces se produzca confusión entre si un pasado es más cercano al presente que otro, si el pasado expresa valor de futuro, o si la acción está inacabada.

Son muchas las ideas que tienen que aprender para emplear los tiempos adecuadamente. Por esta razón, lo que hemos pretendido en nuestra propuesta didáctica ha sido abordar dichas ideas desde diferentes perspectivas: trabajo autónomo, cooperativo, prácticas orales individuales y grupales, adaptadas a diferentes situaciones y supuestos prácticos, e imágenes que han podido servir de ayuda a la hora de relacionar conceptos.

El libro que nos ha servido como guía a lo largo de la creación de las actividades y tareas ha sido, desde mi punto de vista, el manual de referencia para enseñar gramática a alumnos extranjeros, cuyo título es *Gramática básica del estudiante de español*. A partir de la metodología que emplea, hemos ido alternando desde actividades de completar con el tiempo verbal adecuado, hasta tareas más dinámicas de carácter oral o lúdico, siempre con la intención de ejercitar las cuatro destrezas de la lengua: leer, hablar, leer y escribir.

También habría que comentar que aunque siguiendo nuestro criterio hayamos conseguido alcanzar los objetivos que nos marcamos al comienzo de nuestro TFM, no hemos podido abordar el estudio de todos los tiempos verbales de pasado, puesto que hemos limitado a una semana el estudio de los cuatro tiempos de pasado fundamentales, para conocerlos en profundidad y así poder ir integrando en un futuro el resto de tiempos que se han quedado fuera de nuestra propuesta.

8. Bibliografía

- Alonso, R., Castañeda, A., Martínez, P., Miquel, L., Ortega, J. y Ruiz Campillo, J.P. (2015). *Gramática Básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Andersen, R. W. (1986). “El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma”. En J. Meisel (ed.), *Adquisición del Lenguaje* (pp. 115-138). Frankfurt: Klaus-Dieter Vervuert Verlag.
- Blanchard, M., Muzás, M^a D. *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos*. Madrid: Narcea, 2005.
- Cadierno, T. y Lund, K. (2004). *Cognitive linguistics and second language acquisition: Motion events in a typological framework*. In B. VanPatten, J. Williams and S. Rott (eds.) *Form-meaning Connections in Second Language Acquisition* (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum), pp. 139-154).
- Castañeda Castro, A. (2006). “Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto / indefinido en español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas”. Extraído de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254299>.
- Castañeda Castro, A. y Alonso Raya, R. (2009). “La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE”. *Marcoele*. Núm. 8. Extraído de: https://marcoele.com/descargas/8/castaneda-alonso_percepciongramatica.pdf.
- Cifuentes Honrubia, J. L. (1994). *Gramática Cognitiva. Fundamentos críticos*. Madrid: Eudema.
- Cone, D. (1982). Using visual aids in the grammar class. *TESL Reporter*, vol. 15, no 2, pp. 23-27.
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Fajardo Uribe, L. A. (2007). “La lingüística cognitiva: principios fundamentales”. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, núm. 9, pp.63-82.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A.

- González, A. & Vélez, M. (2001). *El diseño gráfico en la interacción persona-ordenador*. Universidad de Granada, disponible en: <http://aipo.es/libro/pdf/11DisGra.pdf>
- Inchaurrealde, C., Vázquez, I. (2000): *Una introducción cognitiva al lenguaje y la lingüística*. Mira Editores: Zaragoza.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva, S.L.
- Kong, X. (2019). *La enseñanza del pretérito indefinido y pretérito imperfecto del español a alumnos sinohablantes: análisis contrastivo, análisis de errores y aplicaciones didáctica* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/51042/1/T40830.pdf>
- Langacker, Ronald W. (2008). *Cognitive Grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Llopis-García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. España: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- Llopis García, R. (2011). “La gramática cognitiva: nuevas avenidas para la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Verba Hispanica*, nº 19, pp. 111-128.
- Lombana, O. y Sierra, J. C. (2001). “La utilización de la imagen como elemento didáctico en la formación de usuarios”. *Códices*, 7 (2), pp. 43-60.
- MECD (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Romo Simón, F. (2014). “La gramática visual del español”. *Marcoele*, nº 19. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/19/romo-gramatica_visual.pdf
- Salaberry, M. R. (1999). “The development of past tense verbal morphology in classroom L” Spanish”. *Applied Linguistics*, nº 20 pp. 151-178.
- Sanmartí, N. (2007). *Diez ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M. Á. (1988). *Patología general de la evaluación educativa*. Universidad de Málaga.
- Stokes, S. (2002). “Visual literacy in teaching and learning: A literatura perspective”. *Electronic Journal for the Integration of technology in Education*, vol. 1, nº 1, p. 10-19.

Palacio Alegre, B. (2006/2007). *El tratamiento de los tiempos del pasado en el aula de ELE (pretérito perfecto, indefinido e imperfecto) tomando como referencia el manual Aula Internacional (Plan de acción)* (TFM). Universidad de Nebrija. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b2ac475a-2c7b-4786-a594-a7d2f7450fa6/2008-bv-09-22palacio-pdf.pdf>

9. Anexos

9.1. Anexo I. Evaluación inicial

TEST DE ELE B2	FECHA:
Nombre y apellidos:	
Instrucciones: Completa los espacios en blanco con la opción que consideres correcta. En las preguntas personales expresa tus pensamientos y opiniones prestando atención a los tiempo verbales.	
1. ¿Por qué has elegido la ciudad de Granada para realizar un curso de español?	
2. ¿Qué esperas aprender en el presente curso de español?	
3. ¿Para qué quieres aprender español?	
4. ¿Has estado en España anteriormente? ¿Cuál fue el motivo?	
5. Ayer _____ de compras en el centro comercial “Nevada”. a) Hemos estado b) Estuvisteis c) Estuvimos	
6. Cuando _____ pequeños salíamos a pasear por el Albaicín. a) Fuimos b) Hemos sido c) Éramos	
7. En Semana Santa _____ el helado de chocolate belga de “Los italianos”. a) Habíamos probado b) Probábamos c) Probamos	
8. Para cuando se ponga el sol ya _____ a tomar tapas. a) Hemos empezado	

- b) Empezaba
c) Empezó
9. Mientras yo _____ salmorejo, ellos _____ sevillanas.
a) Comí/bailaron
b) Comía/bailaban
c) He comido/habían bailado
10. El otro día Carmen y yo _____ a los cines “Kinépolis”
a) Iban
b) Fueron
c) Fuimos
11. Ahora mismo _____ de prepararnos para ir al Corpus.
a) Terminó
b) Hemos terminado
c) Terminábamos
12. Cuando _____ pequeños _____ ir a Sierra Nevada a esquiar.
a) Fui/solían
b) He sido/ suelo
c) Éramos/solíamos
13. El mes pasado _____ la final del partido.
a) Gané
b) He ganado
c) Ganaba
14. Antes de ayer me _____ a tu madre por la calle Recogidas.
a) Encontraba
b) He encontrado
c) Encontré
15. Me _____ jugar al parchís cuando era pequeño.
a) Encantaba
b) Encantó
c) Ha encantado

9.2. Anexo II. Rúbrica de evaluación

Alumno:	Sesión:	Tarea:		
INDICADORES	EXCELENTE	BIEN	ACEPTABLE	INICIADO
1. Utiliza correctamente la forma del tiempo verbal que se requiere.				
2. Se expresa con corrección de forma oral.				
3. Se expresa con corrección de forma escrita.				
4. Reconoce los marcadores temporales de cada tiempo de pasado.				
5. Comprende el significado del texto.				
6. Aplica los recursos narrativos de manera adecuada.				
7. Muestra interés y se esfuerza por aprender.				
8. Relaciona lo aprendido con sus conocimientos previos.				
9. Utiliza recursos externos para la realización de actividades, como ordenador, diccionario, etc.				
10. Respeta las manifestaciones lingüísticas y culturales del español.				