



LA CORRESPONDENCIA DE LOS TIEMPOS VERBALES EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE: UN PLANTEAMIENTO SOBRE EL MÉTODO DE GRAMÁTICA Y SU IMPACTO EN EL AULA DEL CONTEXTO CAMERUNÉS

Valéry Youmbi

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI

**LA CORRESPONDENCIA DE LOS TIEMPOS VERBALES EN EL PROCESO
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE: UN PLANTEAMIENTO SOBRE EL MÉTODO DE
GRAMÁTICA Y SU IMPACTO EN EL AULA DEL CONTEXTO CAMERUNÉS**

Valéry Youmbi

TESIS DOCTORAL

2022

Valéry Youmbi

**LA CORRESPONDENCIA DE LOS TIEMPOS VERBALES EN EL PROCESO
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE: UN PLANTEAMIENTO SOBRE EL MÉTODO DE
GRAMÁTICA Y SU IMPACTO EN EL AULA DEL CONTEXTO CAMERUNÉS**

TESIS DOCTORAL

dirigida por la Dra. María Bargalló Escrivà

Departamento de Filologías Románicas



**UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI**

Tarragona

2022



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

HAGO CONSTAR que el presente trabajo, titulado “La correspondencia de los tiempos verbales en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE: un planteamiento sobre el método de gramática y su impacto en el aula del contexto camerunés”, que presenta Valéry Youmbi para la obtención del título de Doctor, ha sido realizado bajo mi dirección en el Departamento de Filologías Románicas de esta universidad.

Tarragona, 24 de agosto de 2022

La directora de la tesis doctoral

Maria Bargalló

Escrivà - DNI

39848747M (AUT)

Firmado digitalmente por

Maria Bargalló Escrivà -

DNI 39848747M (AUT)

Fecha: 2022.08.24

17:33:21 +02'00'

DEDICATORIA

A mis padres, especialmente en recuerdo de mi madre quien fue la primera que me animó a estudiar el doctorado

AGRADECIMIENTOS

A Dios por haber hecho posible la finalización de este trabajo de investigación.

A la directora de esta tesis, la profesora María Bargalló Escrivá, por todo el apoyo, el esfuerzo y el tiempo que ha dedicado para leer y mejorar este trabajo. Sin su profesionalismo y calidad de persona, este trabajo nunca se hubiera acabado.

A todos los profesores del Departamento de Filología Románicas de la URV que han contribuido a mi formación profesional.

A mis hermanos y hermana que me han prestado asistencia multiforme durante la realización de este trabajo.

A mis hijas e hijo, sobrinas y sobrino, que me han animado todos los días durante los años que ha durado esta investigación.

A mis amigos de Tarragona y Camerún, a mis colegas y a todas aquellas personas que, de una forma u otra, han puesto su grano de arena en el proceso de realización de este trabajo.

A los responsables del Departamento de Lenguas Extranjeras Aplicadas y a los estudiantes de la Sección de Estudios hispánico de la Universidad de Dschang, por haber permitido y participado en el trabajo de campo de esta investigación.

A la beca *ayuda futuros investigadores* que me ha permitido superar una parte de los múltiples gastos relacionados con el desarrollo de este trabajo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA.....	3
AGRADECIMIENTO.....	4
ÍNDICE.....	5
RESUMEN.....	13
ABSTRACT.....	15
RESUM.....	17
RÉSUMÉ.....	19
LISTA DE ABREVIATURAS.....	21
ÍNDICE DE TABLAS.....	23
ÍNDICE DE GRÁFICOS	27
ÍNDICE DE FIGURAS Y MAPAS.....	28
ÍNDICE DE ANEXOS.....	29
1. Introducción general.....	30
1.1. Justificación del tema de investigación.....	32
1.2. Objetivos de la investigación.....	35
1.3. Hipótesis de la investigación.....	37
1.4. Organización del trabajo.....	39
BLOQUE I: MARCO TEÓRICO. LA GRAMÁTICA Y EL CONTENIDO DE LA CONCORDANCIA DE LOS TIEMPOS EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE.....	41
2. Capítulo I: La gramática en la didáctica de ELE.....	41
2.1. Consideraciones generales y noción de gramática.....	42
2.2. La gramática en el proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.....	49
2.2.1. Gramática científica vs. gramática para la enseñanza y el aprendizaje.....	50

2.2.2. Noción de competencia gramatical.....	55
2.2.3. Competencia gramatical & competencia comunicativa.....	57
2.3. Gramática y teorización del proceso enseñanza-aprendizaje de LE.....	65
2.3.1. La gramática en los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje de LE.....	68
2.3.1.1. La gramática en los métodos de corte tradicional.....	71
2.3.1.2. La gramática en los métodos modernos de orientación comunicativa.....	80
2.3.2. Gramática y variables del proceso de aprendizaje de las LE.....	90
2.3.2.1. Gramática y variables del sujeto.....	91
2.3.2.2. Gramática y variables de los sistemas lingüísticos y los del procesamiento.....	95
2.3.2.3. Gramática y variables sociales y contextuales.	98
2.4. La gramática en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE.....	101
2.4.1. Gramática de ELE: Planteamiento curricular o marco institucional.....	103
2.4.1.1. El contenido gramatical en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE.....	103
2.4.1.2. La competencia gramatical en los currículos de ELE (MCER y PCIC)	108
2.4.2. Tipología de gramática para la enseñanza de ELE.....	110
2.4.2.1. La gramática normativa en la enseñanza de ELE.....	115
2.4.2.2. La gramática descriptiva en la enseñanza de ELE.....	121
2.4.2.3. La gramática pedagógica en la enseñanza de ELE.....	125
2.4.3. El contenido gramatical en el aula ELE.....	129
2.4.3.1. Enseñar gramática: gramática implícita vs. gramática explícita, y gramática deductiva vs. gramática inductiva	132
2.4.3.2. Saberes gramaticales: aprendizaje y/o adquisición.....	141
2.4.3.3. Las nociones de <i>input</i> , <i>intake</i> y <i>output</i> gramatical en el aula de ELE.....	147
2.4.3.4. Tratamiento del error en la clase de gramática de ELE.....	151

3. Capítulo II: La correspondencia de los tiempos verbales en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE.....	160
3.1. Consideraciones y nociones preliminares.....	162
3.1.1. El concepto de tiempo lingüístico.....	164
3.1.2. La variedad temporal y el tiempo lingüístico.....	165
3.1.2.1. La variedad temporal de Emile Benveniste.....	165
3.1.2.2. La variedad temporal de William Bull.....	168
3.1.2.3. La variedad temporal de Klein	172
3.1.3. Caracterización del tiempo Lingüístico.....	175
3.2. El tiempo verbal.....	178
3.2.1. La deixis y las relaciones temporales en el tiempo verbal.....	181
3.2.2. Las relaciones temporales y la <i>consecutio temporum</i>	186
3.3. La Subordinación oracional.....	190
3.3.1. Consideraciones tradicionales y el concepto de oración compuesta.....	192
3.3.2. Reconsideración del concepto de subordinación oracional y la noción de subordinación sustantiva.....	195
3.3.3. Caracterización de la subordinada sustantiva.....	199
3.4. Noción de correspondencia de los tiempos verbales.....	204
3.4.1. Definición, explicación y caracterización de la concordancia de los tiempos.....	205
3.4.2. La correspondencia de los tiempos verbales: enfoque tradicional formal normativista.....	208
3.4.3. La correspondencia de los tiempos verbales: enfoque basado en las relaciones temporales.....	212
3.4.3.1. Factores temporales y aspectuales que determinan la comprensión de las relaciones temporales.....	214
3.4.3.2. Anterioridad del evento del verbo subordinado al evento del verbo principal.....	217
3.4.3.3. Simultaneidad del evento del verbo subordinado al evento del verbo principal.....	219
3.4.3.4. Posterioridad del evento del verbo subordinado al evento del verbo principal.....	221

3.4.3.5. Variaciones y restricciones impuestas por el verbo subordinante.....	222
3.4.3.6. Las llamadas “interpretaciones de doble acceso”	225
3.5. La correspondencia de los tiempos verbales en los principales currículos de ELE.....	227
3.5.1. La correspondencia de los tiempos verbales en el MCER.....	227
3.5.2. La correspondencia de los tiempos verbales en el PCIC.....	228
3.5.2.1. La concordancia de los tiempos en los usos de los tiempos verbales del PCIC.....	230
3.5.2.2. La concordancia de los tiempos en las oraciones subordinadas sustantivas del PCIC.....	231
3.5.2.3. La concordancia de los tiempos en las funciones de la lengua del PCIC.....	234
BLOQUE II: CONTEXTUALIZACIÓN, DISEÑO Y PROCESAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	247
4. Capítulo III: La concordancia de los tiempos en el marco camerunés de enseñanza-aprendizaje de ELE.....	247
4.1. El sistema educativo camerunés y sus particularidades.....	247
4.1.1. El tejido étnico-cultural de Camerún y sus huellas en el sistema educativo.....	248
4.1.2. La historia colonial y sus huellas en el sistema educativo.....	250
4.1.3. Organización y funcionamiento actual del sistema educativo camerunés.....	251
4.1.4. El perfil general y lingüístico del aprendiente camerunés de ELE.....	256
4.2. La enseñanza y el aprendizaje de ELE en Camerún.....	260
4.2.1. Nacimiento y evolución de ELE en Camerún: síntesis histórica.....	262
4.2.2. Organización y estructuración actual del ELE en el sistema educativo camerunés.....	264
4.2.3. Los protagonistas de ELE en Camerún: estudio panorámico.....	268
4.2.4. Los programas de ELE en Camerún.....	274
4.2.5. Los manuales de ELE en Camerún.....	284
4.2.5.1. Ojeada retrospectiva sobre los manuales de ELE en Camerún.....	286
4.2.5.2. Análisis de la serie <i>Nueva Didáctica del Español</i>	287

4.2.5.3. Análisis de <i>Majors En Español Tle</i>	291
4.3. El contenido gramatical en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE en Camerún.....	293
4.3.1. El contenido gramatical en los programas actuales de ELE en Camerún.....	295
4.3.2. El contenido gramatical en los manuales de ELE en Camerún.....	301
4.4. La concordancia de los tiempos en los programas y los manuales de ELE en Camerún.....	308
4.4.1. La correspondencia de los tiempos verbales en los programas oficiales.....	308
4.4.2. La concordancia de los tiempos en los manuales de ELE en Camerún.....	310
5. Capítulo IV: Diseño y procesamiento de la investigación.....	316
5.1. Tipo y diseño de la investigación.....	316
5.1.1. Delimitación, manipulación y medición de las variables experimentales.....	319
5.1.2. El control de la situación experimental.....	324
5.1.3. El diseño mixto y los componentes del método de investigación.....	330
5.2. Marco e instrumentos de la investigación.....	334
5.2.1. La muestra de la investigación.....	335
5.2.1.1. La unidad de observación que conforma la muestra.....	336
5.2.1.2. Delimitación de la población y tipo de muestra.....	337
5.2.1.3. Tamaño y características de la muestra.....	340
5.2.1.4. Técnica de asignación de los participantes a los grupos experimentales.....	342
5.2.2. Descripción de los instrumentos de la investigación.....	343
5.2.2.1. Descripción del pretest.....	351
5.2.2.2. Descripción del postest por tipología de tareas.....	355
5.2.2.3. Descripción del postest por tipología de ítems.....	361

5.2.2.4. Descripción de la encuesta de percepción y participación.....	363
5.3. Desarrollo de la intervención didáctica.....	365
5.3.1. Las actividades de enseñanza y la administración del tratamiento experimental.....	366
5.3.2. Dos enfoques gramaticales en contrastes: gramática normativa vs. comunicativa.....	371
BLOQUE III: ANÁLISIS DE LOS DATOS, PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS Y PROPUESTAS.....	374
6. Capítulo V: Análisis de los datos, presentación de los resultados e interpretación.....	374
6.1. procedimiento de análisis de los datos y presentación de los resultados.....	374
6.1.1. Tipo de análisis y escala de medición de la variable dependiente.....	377
6.1.2. Procedimiento seguido para el análisis de la hipótesis causal.....	381
6.2. Análisis de los datos y presentación de los resultados del pretest.....	384
6.2.1. Características de los participantes.....	385
6.2.2. Dominio de los conceptos relativos a la concordancia de los tiempos.....	388
6.2.3. Conocimiento de las oraciones subordinadas sustantivas y de sus elementos....	390
6.2.4. Conocimiento de los valores de los tiempos verbales.....	392
6.2.5. Síntesis de los resultados del pretest.....	393
6.3. Análisis de los datos y presentación de los resultados del postest.....	398
6.3.1. Análisis de los datos y presentación de los resultados de la tarea 1.....	398
6.3.2. Análisis de los datos y presentación de los resultados de la tarea 2.....	400
6.3.3. Análisis de los datos y presentación de los resultados de la tarea 3.....	401
6.3.4. Análisis de los datos y presentación de los resultados de la tarea 4.....	403
6.3.5. Análisis de los datos y presentación de los resultados de la tarea 5.....	405

6.3.6. Síntesis de los resultados del postest y análisis de la relación causal.....	406
6.4. Análisis de los datos y presentación de los resultados del cuestionario.....	414
6.4.1. Grado de dificultad/facilidad de las tareas.....	414
6.4.2. Preferencias sobre tipos de tareas.....	419
6.4.3. Adecuación de las tareas al historial de aprendizaje del alumnado.....	424
6.4.4. Adecuación de las tareas a las actividades de aprendizaje realizadas en clase.....	428
6.4.5. Percepción y valoración de las actividades de aprendizaje y de las tareas.....	432
6.4.6. síntesis de los resultados de la encuesta de percepción y participación.....	447
6.5. Interpretación de los resultados y análisis de las hipótesis de trabajo.....	454
6.5.1. Interpretación de los resultados.....	454
6.5.2. Prueba de las hipótesis de trabajo.....	466
7. Capítulo VI: Propuestas pedagógicas.....	474
7.1. Propuestas relativas al marco decisonal y a las políticas educativas.....	474
7.1.1. Revisión de los contenidos gramaticales en los programas.....	475
7.1.2. La revisión de los contenidos gramaticales en los manuales de ELE.....	482
7.1.3. El problema de temporalización y de la masificación de las aulas.....	489
7.1.4. La formación y la condición docente.....	491
7.1.4.1. La formación inicial de los alumnos profesores.....	492
7.1.4.2. La formación continua de los profesores.....	496
7.1.4.3. La condición docente.....	499
7.2. Propuestas que buscan mejorar la intervención didáctica y las evaluaciones.....	501
7.2.1. El papel docente.....	502
7.2.2. El papel del alumnado.....	512

7.2.3. Las evaluaciones.....	517
7.3. El uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje del contenido gramatical.....	523
8. Conclusiones.....	529
9. Bibliografía.....	540
10. Anexos.....	574

RESUMEN

La gramática constituye uno de los aspectos más debatidos en la didáctica de las lenguas extranjeras. Una de las cuestiones más controvertidas en este aspecto es precisamente el de la enseñanza o no del contenido gramatical, pregunta que ha sido muy discutida y cuya muestra palpable se observa en la renovación o el cambio metodológico que ha marcado la historia y la evolución de la enseñanza-aprendizaje de ELE. La investigación desarrollada en esta tesis doctoral se inscribe en este amplio movimiento, no para indagar en la enseñanza o no del contenido gramatical, sino para investigar el enfoque gramatical más efectivo para el aula y que mejor se adapta a las necesidades comunicativas de los aprendientes. La necesidad de investigar este enfoque gramatical se fundamenta, en este trabajo, en el deseo de comprobar si su aplicación en el ámbito camerunés de enseñanza-aprendizaje de ELE puede contribuir a resolver los muchos problemas que sufre este contexto, especialmente la alta tasa de fracasos.

Para determinar el enfoque o método gramatical más efectivo o que produce mejores resultados en el rendimiento comunicativo (oral y escrito) de los alumnos, hemos llevado a cabo un experimento que ha consistido en comparar los resultados de dos grupos de alumnos después de una intervención didáctica en que se ha enseñado a dichos alumnos aplicando métodos diferentes. El contenido gramatical que ha servido de exponente para el trabajo de campo es la concordancia de los tiempos verbales, que constituye uno de los contenidos que, desde una perspectiva lingüística e histórica, ha sido abordado desde diferentes enfoques. Los instrumentos aplicados para obtener los datos en este experimento han sido dos test (un pretest para determinar los conocimientos de los alumnos al inicio del experimento y un posttest para determinar su grado de aumento de conocimientos), y una encuesta de participación y satisfacción para determinar su vivencia a lo largo del experimento y de toda su trayectoria o historial de aprendizaje de ELE.

Los resultados obtenidos con la aplicación de estos instrumentos han demostrado que, dentro de los métodos de enseñanza-aprendizaje desarrollados a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras, el método comunicativo es el que ofrece mejores resultados en el rendimiento (oral y escrito) de los aprendices, y que la aplicación del método tradicional (para el desarrollo de las actividades de clases) en vez del método comunicativo prescrito oficialmente, es uno de los responsables de los muchos problemas que sufre el contexto

camerunés de ELE, especialmente la alta tasa de fracasos. Las propuestas avanzadas se han centrado en los diferentes niveles de intervención didáctica, desde el ámbito de las políticas educativas y de toma de decisiones (con la elaboración de los programas y la selección de manuales), pasando por la formación docente (inicial y continua), y hasta el ámbito de las prácticas de aula con el procesamiento de las actividades de enseñanza-aprendizaje, lo que nos ha permitido insistir en el papel docente y del alumnado.

Palabras clave: enseñanza gramatical, aprendizaje gramatical, método comunicativo, competencia gramatical, competencia comunicativa, concordancia de los tiempos verbales, experimento, prácticas de aula, método tradicional.

ABSTRACT

Grammar is one of the most debated aspects of foreign language teaching. One of the most repeating questions in this field has been precisely that of the teaching or not of grammatical content, a problematic that is well known and whose main evidence lies in the renovation or methodological changes that have marked the history and evolution of the teaching-learning of Spanish as a foreign language. The research carried out in this study is part of this vast movement, not to question whether or not grammar should be taught, but rather which grammar method is the most effective in the classroom and the most adapted to the communicative needs of the learners. The need to carry out research on the best method of teaching grammar is, in our case, based on the desire to check whether its application in the Cameroonian context of teaching-learning Spanish as a foreign language can contribute to solving the multiple problems that this context suffers from, especially the high rate of failure.

In order to determine which grammar method is more effective and produces the best results in terms of students' communicative performance (oral and written), we carry out a research on the field that consisted in comparing the results obtained by two groups of learners after teaching; during which we taught these two groups of learners using different methods. The grammatical content that served as reference for the field research is the concordance of verbal tenses, which constitutes, from a historical and linguistic point of view, one of those that has been studied adopting several approaches. The instruments used to obtain data during the experiment are: a pretest (to determine the level of knowledge of the learners at the beginning of the experiment), a posttest (to determine their degree of knowledge increase after teaching), and a participation and satisfaction survey to determine their experience throughout the experiment and their curriculum or learning history of Spanish as a foreign language.

The results obtained with the application of these instruments have shown that, among the different teaching-learning methods developed throughout the history of foreign language teaching, the one that offers the best results in terms of communicative performance (oral and written) among learners is the communicative method, and the application of the traditional method (in the classrooms) instead of the communicative method (although officially prescribed), is one of the reasons for the multiple problems that the Cameroonian context of teaching-learning Spanish as a foreign language suffers from, especially with regard

to the high failure rates. The proposals put forward focused on the different levels of teaching, starting from the decision makers and definition of educational policies (with the development of curriculum and selection of textbooks), passing through the training (initial and continuous) of teachers, and up to the level of classroom practices and the development of teaching-learning activities, which made it possible to insist on the roles of teachers and learners.

Key words: grammatical teaching, grammatical learning, communicative method, grammatical competence, communicative competence, verb tense concordance, field experience, classroom practices, traditional method.

RESUM

La gramàtica constitueix un dels aspectes més debatuts a la didàctica de les llengües estrangeres. Una de les qüestions més debatudes en aquest aspecte és precisament el de l'ensenyament o no del contingut gramatical, pregunta que ha estat molt discutida i la mostra palpable de la qual s'observa en la renovació o el canvi metodològic que ha marcat la història i l'evolució de l'ensenyament-aprenentatge de ELE. La investigació desenvolupada en aquesta tesi doctoral s'inscriu en aquest ampli moviment, no per indagar en l'ensenyament o no del contingut gramatical, sinó per investigar l'enfocament gramatical més efectiu per l'aula i més adaptat a les necessitats comunicatives dels aprenents. La necessitat d'investigar aquest enfocament gramatical es fonamenta, en aquest treball, en el desig de comprovar si la seva aplicació en l'àmbit camerunès d'ensenyament-aprenentatge de ELE pot contribuir a resoldre els molts problemes que pateix aquest context, especialment l'alta taxa de fracassos.

Per determinar l'enfocament o el mètode gramatical més efectiu o que produeix millors resultats en el rendiment comunicatiu (oral i escrit) dels alumnes, hem portat a terme un experiment que ha consistit en comparar els resultats de dos grups d'alumnes després d'una intervenció didàctica en la qual s'ha ensenyat a aquests alumnes aplicant mètodes diferents. El contingut gramatical que ha servit d'exponent per al treball de camp és la concordança dels temps verbals, que constitueix un dels exponents que, des d'una perspectiva lingüística i històrica, ha estat abordat des de diferents enfocaments. Els instruments aplicats per obtenir les dades en aquest experiment han sigut dos test (un pretest per determinar els coneixements dels alumnes a l'inici de l'experiment i un posttest per determinar el seu grau d'augment de coneixements), i una enquesta de participació i satisfacció per determinar la seva vivència al llarg de l'experiment i de tota la seva trajectòria o historial d'aprenentatge de ELE.

Els resultats obtinguts amb l'aplicació d'aquests instruments han demostrat que, dins dels mètodes d'ensenyament-aprenentatge desenvolupats al llarg de la història de la didàctica de les llengües estrangeres, el mètode comunicatiu es el que ofereix millors resultats en el rendiment (oral i escrit) dels aprenents, i que l'aplicació del mètode tradicional (per al desenvolupament de les activitats de classes) en lloc del mètode comunicatiu prescrit oficialment, és un dels responsables dels molts problemes que pateix el context camerunès d'ELE, especialment l'alta taxa de fracassos. Les propostes avançades s'han centrat en els

diferents nivells d'intervenció didàctica, des de l'àmbit de les polítiques educatives i de presa de decisions (amb l'elaboració dels programes i la selecció de manuals), passant per la formació docent (inicial i contínua), i fins l'àmbit de les pràctiques d'aula amb el processament de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, el que ens ha permès insistir en el paper docent i de l'alumnat.

Paraules clau: ensenyament gramatical, aprenentatge gramatical, mètode comunicatiu, competència gramatical, competència comunicativa, concordança dels temps verbals, experiment, pràctiques d'aula, mètode tradicional.

RÉSUMÉ

La grammaire constitue un des aspects les plus débattus de la didactique des langues étrangères. Une des questions les plus récurrentes dans ce domaine a été précisément celle de l'enseignement ou non du contenu grammatical, problématique très connu et dont la principale preuve réside dans la rénovation ou les changements méthodologiques qui ont marqué l'histoire et l'évolution de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère. La recherche menée dans cette thèse doctorale s'inscrit dans ce vaste mouvement, non pas pour nous interroger sur l'opportunité ou non de l'enseignement de la grammaire, mais plutôt sur la méthode de grammaire la plus efficace en salle de classe et la plus adaptée aux besoins communicatifs des apprenants. Le besoin de mener une recherche sur la meilleure méthode d'enseignement de la grammaire s'inscrit, dans notre cas, dans le désir de vérifier si son application dans le contexte camerounais de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère peut contribuer à résoudre les multiples problèmes dont souffre ce contexte, spécialement le taux élevé des échecs.

Pour déterminer la méthode de grammaire la plus efficace et qui produit les meilleurs résultats en ce qui concerne le rendement communicatifs (oral et écrit) chez les élèves, nous avons mené une expérience de terrain qui a consisté à comparer les résultats obtenus par deux groupes d'apprenants après une intervention didactique pendant laquelle nous avons enseigné à ces deux groupes d'apprenants en appliquant des méthodes différentes. Le contenu grammatical qui a servi de référence pour la recherche de terrain est la concordance des temps verbaux, lequel constitue, d'un point de vue historique et linguistique, un de ceux-là qui a été étudié en adoptant plusieurs approches. Les instruments utilisés pour obtenir les données pendant l'expérience sont : un pretest (pour déterminer le niveau de connaissances des apprenant au début de l'expérience), un posttest (pour déterminer leur degré d'augmentation de connaissance après l'intervention didactique), et une enquête de participation et satisfaction pour déterminer leur vécu tout au long de l'expérience et leurs cursus ou historique d'apprentissage de l'espagnol langue étrangère.

Les résultats obtenus avec l'application de ces instruments ont démontré que, parmi les différentes méthodes d'enseignement-apprentissage développées tout au long de l'histoire de la didactique des langues étrangère, celle qui offre les meilleurs résultats en ce qui concerne le rendement communicatif (oral et écrit) chez les apprenants c'est la méthode

communicative, et une application de la méthode traditionnel (dans les salles de classes) en lieux et place de la méthode communicative (pourtant prescrite officiellement), est l'une des responsables des multiples problèmes dont souffre le contexte camerounais de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère, spécialement en ce qui concerne les taux élevés d'échecs. Les propositions avancées se sont centrées sur les différents niveaux d'intervention didactique, en partant des sphères de prises de décision et de définition des politiques éducatives (avec l'élaboration des programmes et la sélection des manuels), en passant par la formation (initial et continue) des enseignants, et jusqu'au niveau des pratiques de classe et de déroulement des activités d'enseignement-apprentissage, ce qui a permis d'insister sur les rôles des enseignants et des apprenants.

Mots clés : enseignement grammatical, apprentissage grammatical, méthode communicative, compétence grammatical, compétence communicative, concordance des temps verbaux, expérience de terrain, pratiques de classe, méthode traditionnel.

LISTA DE ABREVIATURAS

ELE: Español como Lengua Extranjera

LE: Lengua Extranjera

TIC: Tecnología de la Información y de la Comunicación

L1: primera lengua

L2: segunda lengua

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español

RAE: Real Academia Española

NGLE: Nueva Gramática de la Lengua Española

SN: Sintagma Nominal

SV: Sintagma Verbal

BEPC: Certificado de Estudios del Primer Ciclo

GCE O: General Certificate of Education, Ordinary level

GCE A: General Certificate of Education, Advanced level

CEP: Certificado de Estudios Primarios

MINESUP: Ministerio de la Educación Superior

MINEDUB: Ministerio de la Educación Básica

MINESEC: Ministerio de Enseñanzas Secundarias

MINEFOP: Ministerio de Empleo y de Formación Profesional

UE: Unidades de Enseñanza

EC: Elementos Constitutivos

ESG: Enseñanza Secundaria General

MINEDUC: Ministerio de la Educación Nacional

ENS: Escuela Normal Superior

ESO: Enseñanza Secundaria Obligatoria

PCEG: Profesor de los Colegios de Educación Secundaria

DIPES I: Diploma de Profesor de Educación Secundaria de Primer grado

PLEG: Profesor de Institutos de Educación Secundaria

DIPES II: Diploma de Profesor de Educación Secundaria de Segundo grado

AHC: Asociación de Hispanistas de Camerún

DELE: Diploma de Español como Lengua Extranjera

LMD: Licence-Master-Doctorat

SAR /SM: Section Artisanale Rurale et Section Ménagère

LO: Lengua Objeto

IL: Interlengua

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Formas verbales y combinaciones temporales que expresan anterioridad del evento del verbo subordinado con respecto al evento del verbo principal.....	218
Tabla 2. Formas verbales y combinaciones temporales que ilustran la simultaneidad del evento del verbo subordinado con respecto al evento del verbo principal.....	220
Tabla 3. Formas verbales y combinaciones temporales que ilustran la relación de posterioridad del evento del verbo subordinado con respecto al principal.....	222
Tabla 4. Síntesis del aprendizaje del español en el sistema educativo camerunés.....	264
Tabla 5. El español en la enseñanza superior camerunesa.....	266
Tabla 6. Síntesis de los tipos de individuos o participantes en el experimento.....	342
Tabla 7. Distribución de los participantes en los dos grupos experimentales.....	343
Tabla 8. Distribución de las funciones comunicativas en las tareas y los diferentes ítems...	362
Tabla 9. Frecuencia y tasa de distribución de los participantes por edad.....	385
Tabla 10. Frecuencia y tasa de distribución de los participantes por años de aprendizaje...	386
Tabla 11. Frecuencia y tasa de distribución de los participantes por género.....	387
Tabla 12. Frecuencia y tasa de distribución de los participantes por niveles de estudio.....	388
Tabla 13. Dominio de los conceptos relativos a la concordancia de los tiempos.....	389
Tabla 14. Conocimiento de las oraciones subordinadas sustantivas y de sus elementos.....	390
Tabla 15. Conocimiento de los valores de los tiempos verbales.....	392
Tabla 16. Síntesis de los resultados del pretest.....	393
Tabla 17. Síntesis de los resultados del pretest por tipos de respuestas.....	396
Tabla 18. Resultados de la tarea 1 del postest.....	398
Tabla 19. Resultados de la tarea 2 del postest.....	399
Tabla 20. Resultados de la tarea 3 del postest.....	401
Tabla 21. Resultados de la tarea 4 del postest.....	402

Tabla 22. Resultados de la tarea 5 del postest.....	404
Tabla 23. Síntesis de los resultados del postest.....	405
Tabla 24. Síntesis de los resultados del postest por tipos de respuestas.....	409
Tabla 25. Percepción de los estudiantes sobre la tarea más fácil.....	414
Tabla 26. Justificación sobre la percepción de la tarea más fácil.....	414
Tabla 27. Percepción de los estudiantes sobre la tarea más difícil.....	415
Tabla 28. Justificaciones sobre la percepción de la tarea más difícil.....	416
Tabla 29. Clasificación de las tareas según percepción del grado de dificultad/facilidad.....	417
Tabla 30. Opiniones de los estudiantes en torno a la tarea preferida.....	418
Tabla 31. Justificaciones expresadas en torno a la tarea preferida.....	419
Tabla 32. Opiniones expresadas en torno a la tarea menos preferida.....	420
Tabla 33. Justificaciones en torno a la tarea menos preferida.....	421
Tabla 34. Clasificación de las tareas según el grado de preferencia.....	421
Tabla 35. Adecuación de las tareas a la tipología de actividades que se suele realizar.....	423
Tabla 36. No adecuación de las tareas a la tipología de actividades que se suele realizar.....	423
Tabla 37. Frecuencia de realización de los cinco tipos de tareas en el historial de aprendizaje.....	425
Tabla 38. Conformidad de las tareas a las actividades de aprendizaje.....	426
Tabla 39. No conformidad de las tareas con las actividades de aprendizaje.....	427
Tabla 40. Grado de adecuación de las tareas a las actividades de clase.....	428
Tabla 41. Percepciones en torno a la tarea que pone más énfasis en las reglas de gramática.....	430
Tabla 42. Idoneidad de un aprendizaje gramatical con tareas tradicionales.....	431

Tabla 43. Justificaciones a favor del aprendizaje gramatical con tareas basadas en las reglas.....	431
Tabla 44. Justificaciones en contra del aprendizaje gramatical con tareas basadas en las reglas.....	432
Tabla 45. Percepciones en torno a la tarea que pone más énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa.....	433
Tabla 46. Percepciones en torno a la idoneidad de un aprendizaje gramatical con tareas comunicativas.....	434
Tabla 47. Justificaciones a favor del aprendizaje gramatical con tareas comunicativas.....	436
Tabla 48. Justificaciones en contra del aprendizaje gramatical con tareas comunicativas...	436
Tabla 49. Percepciones sobre la tarea idónea para desarrollar la competencia comunicativa.....	437
Tabla 50. Justificaciones sobre la percepción de la tarea idónea para desarrollar buena competencia comunicativa.....	438
Tabla 51. Preferencias entre el método comunicativo y el tradicional para aprender gramática.....	439
Tabla 52. Justificaciones a favor del método comunicativo para aprender gramática.....	440
Tabla 53. Justificaciones a favor del método tradicional para aprender gramática.....	441
Tabla 54. Percepciones sobre la posibilidad de que el aprendizaje gramatical basado en las funciones lingüísticas ayude a mejorar la competencia comunicativa y el dominio del español del alumnado camerunés.....	442
Tabla 55. Justificaciones favorables al hecho de que un aprendizaje gramatical basado en las funciones lingüísticas puede mejorar la competencia comunicativa y el dominio de la lengua del alumnado camerunés.....	442
Tabla 56. Justificaciones en contra de que un aprendizaje gramatical basado en las funciones lingüísticas no puede mejorar la competencia comunicativa y el dominio de la lengua del alumnado camerunés.....	443

Tabla 57. Variables en que las percepciones de los estudiantes discrepan entre un grupo y otro.....	444
Tabla 58. Variables con las percepciones de los estudiantes similares en los dos grupos.....	446
Tabla 59. Variables en que las opiniones favorecen agrupar a los estudiantes en conglomerado.....	447
Tabla 60. Porcentajes de aumento de conocimientos entre el pretest y el postest.....	464

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Porcentaje de aciertos y de fracasos de los dos grupos en el pretest.....	395
Gráfico 2. Porcentaje de aciertos y de fracasos de los dos grupos en el postest.....	407

ÍNDICE DE FIGURAS Y MAPAS

FIGURAS

- Figura 1.** Representación del modelo de instrucción gramatical basada en el procesamiento del *input* (Alonso Raya, 2010:10).....148
- Figura 2.** Representación de las relaciones temporales y sus escalonamientos posibles en el sistema verbal del español según Rojo (1974: 79).....184
- Figura 3.** Representación del proceso de información y realimentación de los diferentes niveles de intervención didáctica según Lozano y Ruiz Campillo (2009: 130 y 131).....522

MAPAS

- Mapa 1.** Mapa que muestra las zonas y las ciudades en que existen oferta formativa de ELE en Camerún.....261

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Cubiertas de los manuales de ELE en Camerún.....	572
Anexo 2. Ilustración del tratamiento de la concordancia de los tiempos en el manual del tercer curso de ELE en Camerún.....	577
Anexo 3. Pretest o evaluación inicial.....	578
Anexo 4. Actividades de enseñanza 1: estudio formal normativista de la concordancia de los tiempos.....	583
Anexo 5. Actividades de enseñanza 2: estudio comunicativo de la concordancia de los tiempos.....	591
Anexo 6. Postest.....	602
Anexo 7. Encuesta de percepción y satisfacción.....	607

1. Introducción general

En un mundo dominado por los intercambios transnacionales y la competitividad, el dominio de una lengua extranjera se ha convertido en un arma de suma importancia que garantiza una cooperación benéfica para los Estados, a la vez que, desde una perspectiva individual, se considera como un instrumento que facilita la movilidad de las personas y ofrece una apertura para acceder al conocimiento científico. En este mundo globalizado, el crecimiento de los intercambios y la fácil movilidad de las personas justifica que el aprendizaje de las lenguas extranjeras esté en constante aumento, y también el creciente interés por mejorar los procesos y las formas de aprendizaje.

El objetivo a la hora de aprender una lengua extranjera se materializa no solo en el hecho de dominarla, sino también en el de usarla de manera acertada, lo que plantea, para el caso de la educación reglada que nos interesa en este trabajo, el problema de la eficacia de la enseñanza, de la efectividad del aprendizaje y de la búsqueda constante de la mejora del rendimiento de los alumnos a lo largo y al cabo del proceso. Partiendo del criterio de que el dominio se traduce en diferentes formas de uso, cabe destacar que los tres aspectos mencionados, es decir, la eficacia de la enseñanza, la efectividad del aprendizaje y la mejora del rendimiento de los alumnos, constituyen tres de los principales ejes que han suscitado mucho interés en los últimos años en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras, con investigaciones que se han orientado a buscar y comprobar la mejor forma de intervenir, es decir la que propicia el aprendizaje más eficiente en el aula y que, al nivel del alumno, otorga mejores resultados.

En lo que se refiere al éxito de la enseñanza-aprendizaje y al alcance de los objetivos planeados, los estudios realizados establecen como base para el dominio y el uso de la lengua extranjera la adquisición de varias competencias (reunidas en la competencia comunicativa). Dentro de estas competencias, la gramatical se distingue de las demás por las múltiples cuestiones relacionadas a su aplicación en el aula. De hecho, a pesar del consenso observado hoy en torno a la consideración de la competencia gramatical como una de las fundamentales en el aprendizaje y en el uso de la segunda y de la lengua extranjera, no se puede perder de vista el hecho de que el rol o papel de la gramática y de su enseñanza han sido y siguen siendo cuestionados. Ortega Olivares (2009: 2) insiste en este estado de cosas cuando observa que “la gramática constituye uno de los ejemplos más claros del vaivén pendular” que ha marcado

la enseñanza de las lenguas extranjeras sometida a la realidad de abandonar unas ideas para adoptar otras supuestamente novedosas, sugerentes o más prometedoras, y no se debe ignorar el hecho de que “ningún otro aspecto de la multiforme realidad que es aprender una lengua extranjera, por lo que se refiere a su tratamiento en el aula, haya suscitado opiniones tan encontradas o haya justificado opciones metodológicas tan contrapuestas”.

La puesta en duda de las ventajas asociadas a la enseñanza de la gramática en el aula nace, a lo largo de la historia de la investigación lingüística, del hecho de que ésta se ha considerado esencialmente como un estudio del código lingüístico, es decir un estudio de las unidades lingüísticas, de su funcionamiento y de las relaciones entre ellas, o sea, un estudio destinado a favorecer el conocimiento del funcionamiento de la lengua. Esta percepción de la gramática ha originado como consecuencia un desfase o una inadecuación entre los supuestos objetivos del aprendizaje gramatical (mencionados anteriormente) y los de la investigación didáctica, orientada al aprendizaje, al dominio y al uso de los idiomas. Este cuestionamiento en torno a la contribución del contenido gramatical al mejoramiento del aprendizaje y el uso de la segunda o de la lengua extranjera sigue vigente y de actualidad. De hecho y como subraya Rodríguez Gonzalo (2012: 89),

no podemos ignorar que la realidad de las aulas muestra pocos cambios en los planteamientos de enseñanza de la gramática: o se ignora o se aborda desde una perspectiva centrada mayoritariamente en la descripción de categorías gramaticales y en el análisis sintáctico, con planteamientos vinculados a la enseñanza tradicional (memorización de definiciones y ejercicios de identificación y análisis).

Esta cita pone de manifiesto el hecho de que el contenido gramatical suele ignorarse en las aulas de lengua y, cuando no, se aborda desde una perspectiva centrada en el conocimiento de las categorías gramaticales. Estas dos formas de tratamiento del contenido gramatical en las aulas constituyen dos polos o extremos que han marcado la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras, obligando a buscar, de hecho, otras formas de intervenir que sean menos rotundas y menos perjudiciales para los alumnos en relación a su dominio y

uso de la lengua extranjera, es decir en relación al desarrollo de su competencia comunicativa. Sin embargo, y de acuerdo con las ideas mencionadas por la autora, nos parece obvio y no podemos pasarlo como desapercibido, el hecho de que un análisis de las prácticas de aula muestra muchas deficiencias en relación al tratamiento del contenido de índole gramatical.

La investigación desarrollada en el marco de esta tesis doctoral tiene como fundamento indagar sobre el aporte de la competencia gramatical al mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas extranjeras en general y de ELE en particular. En concreto, con especial foco en la correspondencia de los tiempos verbales, la investigación se propone comprobar, a partir de algunas de las tipologías y formas de gramática desarrolladas a lo largo de la historia de la investigación lingüística, la que ofrece el mejor rendimiento y la mayor eficacia en la enseñanza y el aprendizaje, al tiempo que se adecua a las necesidades de los alumnos y favorece un uso eficiente de la lengua.

1.1. Justificación del tema de investigación

El contexto de aprendizaje juega un papel importante en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas por influir en las formas y preferencias de aprendizaje de los alumnos. En lo que se refiere a esta investigación, el contexto camerunés de ELE se distingue por numerosas particularidades:

- primero, el programa, adoptado en el sistema educativo camerunés y aplicable progresivamente a partir del año lectivo 2014-2015, prescribe el uso del enfoque por competencias dentro del método comunicativo, lo cual no se cumple siempre debido a problemas como la escasa formación del profesorado, que tiene como corolario una enseñanza de tipo conductista a partir de esquemas tradicionales (Kem-Mekah Kadzue, 2016; Mbede Ambassa, 2016; Ngoueko Tiako Tchiaffi, 2018);

- segundo, la metodología y los recursos propician modelos de aprendizaje y prácticas de aula que no facilitan ni permiten una construcción eficaz del conocimiento por los aprendientes al estar orientado a captar y memorizar los contenidos y las reglas de gramática cuyo uso y restitución se llevarán a cabo en unas evaluaciones de tipo cuantitativo.

La existencia de muchos problemas en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje de ELE en Camerún afecta al rendimiento y a la eficacia del proceso, lo que apela a buscar e investigar ejes de mejora. Las investigaciones llevadas a cabo en este marco toman diversas orientaciones, pero ninguna tiene en cuenta el tratamiento del contenido gramatical en el aula y más precisamente el de la correspondencia de los tiempos verbales. Dentro de los trabajos más recientes, Ngoueko Tiako Tchiaffi (2018) investiga, entre otras destrezas, la comprensión lectora para destacar la importancia de la lectura en la adquisición de la lengua extranjera en el contexto de Camerún. Por su parte, Mbede Ambassa (2016) se centra en la interacción profesor-alumno para mostrar sus ventajas en el rendimiento y la eficacia del aprendizaje. En cuanto a Kem-Mekah Kadzue (2016), analiza las creencias de los alumnos y de los profesores con sus implicaciones didácticas, para ver cómo impactan en la formación del profesorado y del alumnado.

Llevar a cabo una investigación sobre la competencia gramatical tiene una importancia innegable en el contexto camerunés, aún más cuando el enfoque por competencias se está implementando en la enseñanza de ELE de este país (téngase en cuenta que el programa del quinto y último curso de ELE elaborado según este enfoque salió a la luz en el año lectivo 2020-2021). Pensamos que un trabajo como el desarrollado en esta investigación puede aportar propuestas y orientaciones sobre cómo organizar y procesar la enseñanza y el aprendizaje del contenido gramatical dentro de este contexto, es decir en conformidad con las recomendaciones curriculares y teniendo en cuenta las expectativas o las preferencias de los aprendices.

También se puede considerar que este estudio, que versa sobre el procesamiento del contenido gramatical en el aula y el desarrollo de la competencia gramatical del alumno, puede facilitar datos empíricos sobre el aprendizaje gramatical, a la vez que nos permite experimentar y medir a partir de resultados tangibles un caso concreto de desarrollo de dicha competencia. En este sentido, consideramos que este trabajo de investigación responde a la necesidad de cubrir las lagunas observadas en el aprendizaje y la adquisición del componente gramatical dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de ELE en el contexto camerunés, puesto que intenta dar respuesta a la pregunta de saber cuál es la mejor forma de integrar la gramática en las actividades de clase y, más globalmente, en el proceso de aprendizaje, pregunta esencial dadas las numerosas preocupaciones observadas sobre este respecto.

Desde una perspectiva más globalizada, la particularidad de esta investigación se centra, en mayor escala (o sea, dentro del marco general de la enseñanza-aprendizaje de ELE), en la voluntad de llevar a cabo un estudio y una aplicación didáctica sobre uno de los contenidos menos explorados en esta rama de estudios y cuya adquisición presenta muchas dificultades para los aprendices extranjeros, esto es, el contenido de la correspondencia de los tiempos verbales. En otras palabras, la pertinencia y originalidad de este trabajo parte de la escasez de datos producidos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la concordancia de los tiempos, a lo cual se debe añadir la limitada bibliografía y el número excesivamente reducido de estudios dedicados a este tema, tanto desde una óptica puramente lingüística como didáctica.

Por otra parte, y en referencia a nuestro estatus de estudiante y profesor extranjero de ELE, cabe destacar como subraya Martí Contreras (2014: 3) que, en los cursos para los profesores de ELE,

uno de los aspectos que se estudia es cómo abordar el contenido gramatical en la clase de E/LE, pero en general, el posicionamiento ante las diferentes propuestas es acometido desde una perspectiva ecléctica sin decantarse hacia ningún método o enfoque, y sin dar respuesta a cuál es la mejor manera de integrar la gramática en el proceso de aprendizaje.

Es decir, las actividades de formación profesional se llevan a cabo sin dar respuesta u otorgando poco interés a una serie de preguntas importantes que aparecen formuladas por Ortega Olivares (2009: 11), y que consisten en saber qué tipo de instrucción formal es más efectiva en el aula para alcanzar los objetivos de aprendizaje, cuál es el mejor momento para aplicar la técnica, y qué variables individuales del aprendiz refuerzan o no sus efectos.

Las ideas avanzadas por estos autores subrayan la necesidad de determinar, entre los diferentes enfoques de gramática que se pueden aplicar en el aula, el que otorga mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos, y ponen énfasis en cómo aplicar la gramática en el aula y en cómo atender las necesidades de los estudiantes. A partir de este hecho, consideramos relevante que nuestra investigación se apoye o se base también en la convicción

de que, en un contexto de aprendizaje como el de Camerún, inmerso en muchos problemas (entre los cuales la alta tasa de fracasos), la determinación del enfoque de gramática más efectivo (o más rentable para el aprendizaje de los alumnos) y su aplicación en las aulas puede facilitar mejores resultados y, de esta manera, contribuir a solucionar al menos una parte de los problemas y mejorar la eficacia de la enseñanza y la efectividad del aprendizaje.

1.2. Objetivos de la investigación

El contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE en Camerún padece muchos problemas como acabamos de mencionar, lo que acarrea como consecuencia un número elevado de fracasos entre el alumnado. En lo que se refiere a la gramática, sería conveniente preguntarse qué papel juega el contenido gramatical en tales fracasos. El eje de mejora explorado en esta tesis se materializa en el procesamiento de los contenidos en el aula, precisamente el contenido de índole gramatical. Las preguntas que se desprenden de la precedente son las de saber si el tipo de gramática enseñado y la forma de llevarlo al aula permiten un aprendizaje efectivo y propician un rendimiento óptimo de los aprendices. En otras palabras, qué tipo de gramática es la más apropiada para el aula. Y, hablando del contenido gramatical, en nuestro caso la correspondencia de los tiempos verbales, cómo debe ser procesado para responder a las necesidades de los alumnos y fomentar un aprendizaje efectivo y eficiente y cuáles son los ejes de mejora en la enseñanza y el aprendizaje que se deben adoptar para favorecer un mejor rendimiento de los alumnos. Estas preguntas nos permiten sentar los objetivos que guiarán esta investigación.

Los objetivos de este estudio se materializan en el deseo de evaluar la enseñanza y el aprendizaje del contenido gramatical en el contexto camerunés de ELE para ver si son rentables y eficaces en el aula. Para ello, esta investigación se propone:

- Comprobar si el tipo de gramática enseñado influye en la eficacia de la enseñanza y la efectividad del aprendizaje, y cuál es su impacto en el rendimiento discursivo (escrito y oral) de los alumnos. Esto implica investigar la metodología utilizada y la forma de llevar a cabo la enseñanza del contenido gramatical, con el fin de determinar el papel y la importancia del tipo de gramática enseñado sobre la adquisición de la lengua extranjera, y el beneficio generado en el aprendizaje de los diferentes contenidos gramaticales como la *consecutio temporum*, lo

que permite experimentar y determinar los logros en los diferentes niveles de adquisición y de uso de la lengua extranjera: habla, escritura, lectura, audición.

- Contrastar los resultados obtenidos a partir de un estudio de campo (basado en un experimento) que compara dos enfoques o perspectivas de gramática para determinar entre ellos el más efectivo y, sobre esta base, proponer unas pautas para mejorar las prácticas de aula en este contexto, así como elaborar unas recomendaciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje de ELE y del contenido gramatical en particular.

- Analizar el papel de un contenido gramatical como la correspondencia de los tiempos verbales en la consecución de los objetivos de aprendizaje y el mejoramiento del conocimiento y el uso de la lengua.

- Examinar las prácticas de aula y más concretamente el procesamiento del contenido gramatical (el de la correspondencia de los tiempos verbales) para arrojar luz sobre las deficiencias y los logros de las clases de gramática en la enseñanza de ELE en Camerún. Todo ello, con el objetivo de comprobar si responden a las necesidades de los alumnos y si pueden favorecer una adquisición eficiente de la lengua extranjera.

- Comprobar si las orientaciones curriculares tienen en cuenta el desarrollo de la competencia gramatical y su función fundamental en el despliegue, la adquisición y el uso de la LE.

- Analizar los programas y los manuales, particularmente sus contenidos gramaticales para ver qué orientación gramatical tienen (normativa, descriptiva o pedagógica), y si se adecuan al método comunicativo y al enfoque por competencias, y, sobre todo, si su diseño puede facilitar un procesamiento comunicativo de actividades gramaticales basadas en contenidos como la correspondencia de los tiempos verbales y, a partir de allí, un mejor conocimiento y uso de la LE.

- Analizar las creencias y las percepciones de los alumnos sobre su propio proceso e historial de aprendizaje para determinar si lo consideran relevante, es decir adaptado a las orientaciones curriculares y a sus necesidades comunicativas, y si también responden a los requerimientos de los enfoques modernos de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos así enunciados permitirán llevar a cabo un trabajo científico sobre la realidad de la enseñanza-aprendizaje del contenido gramatical en el contexto camerunés de

ELE, para destacar, desde este punto de vista, su papel fundamental en el dominio y el uso de la lengua extranjera. Desde esta óptica, se intentarán formular algunas propuestas dirigidas a favorecer la mejora de las políticas educativas y el diseño de los programas y de los manuales que orientan y apoyan las actividades de aprendizaje implementadas en las aulas de clase, así como las prácticas de aula que incluyen las evaluaciones. Los datos recogidos de los alumnos en cuanto principales actores del proceso constituirán una fuente de información relevante sobre la realidad de las prácticas de aula y sobre cómo lo experimentan estas partes interesadas del proceso, lo que constituye, en un contexto en el cual no se ha llevado a cabo aun ningún estudio sobre el desarrollo de la competencia gramatical de los alumnos, una oportunidad para poner unos fundamentos que permitan repensar el funcionamiento de la enseñanza-aprendizaje de ELE y proponer algunas soluciones que, en caso de ser adoptadas, permitirían tener una mejor guía de planificación e intervención didáctica.

1.3. Hipótesis de la investigación

El planteamiento de la investigación desarrollada en el marco de este trabajo parte de las hipótesis siguientes:

- La tipología de gramática enseñada impacta en la eficacia del aprendizaje e influye en el rendimiento comunicativo (oral y por escrito) de los alumnos.
- De los dos métodos comparados o en contraste en esta investigación (precisamente en el trabajo de campo), el comunicativo es el que tiene mayor y mejor efecto en el aprendizaje y en el rendimiento, es decir, el método cuyo uso proporciona mejores resultados (tan cuantitativa como cualitativamente), y con el que se obtiene un aumento más consecuente de conocimiento (enciclopédico e instrumental) por parte los estudiantes.
- Los múltiples problemas que sufre el contexto camerunés de enseñanza-aprendizaje de ELE se deben (al menos en parte) a una mala aplicación del método comunicativo prescrito (o a una aplicación del método tradicional), por lo que una aplicación efectiva (o eficaz) del método comunicativo (más especialmente para la enseñanza-aprendizaje del contenido gramatical) puede contribuir a mejorar los resultados y, desde esta perspectiva, resolver parte de los problemas que padece este contexto.

Esta tercera hipótesis se basa en las dos primeras, y pretende averiguar si la confirmación de las dos primeras constituye una posible vía de explicación para los problemas que padece el contexto camerunés de ELE. En otras palabras, nos preguntamos si, por ejemplo, la alta tasa de fracasos observada en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE en Camerún no se debe, al menos hasta cierto nivel, a la metodología efectivamente aplicada en las clases para la enseñanza de la lengua extranjera, así como al tipo de actividades y de evaluaciones implementadas en estas aulas.

Nuestra postura implica o está relacionada con el hecho de pensar que, si se confirman las dos primeras hipótesis, se puede deducir que, a pesar de las recomendaciones oficiales que prescriben el uso del método comunicativo, el método efectivamente aplicado en el contexto camerunés de ELE es el tradicional, que no favorece un aprendizaje eficiente y efectivo de los diferentes aspectos de la lengua. Lo formulado con esta hipótesis incluye la idea según la cual una aplicación efectiva del método comunicativo contribuiría a resolver los problemas que derivan de la situación descrita, y, de esta manera, mejorar los resultados y el mismo proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esta tercera hipótesis abarca otras no menos importantes y relacionadas con el modelo de aprendizaje de ELE en el contexto camerunés:

- Los contenidos gramaticales, en nuestro caso la correspondencia de los tiempos verbales, juegan un papel importante en la adquisición, el mejoramiento del conocimiento y del uso de la lengua extranjera por parte de los aprendientes. Sin embargo,
- Las orientaciones curriculares en Camerún no tienen en cuenta el papel fundamental de la competencia gramatical en la adquisición y sobre todo en el uso de ELE.
- La metodología y la forma de aplicar los contenidos gramaticales en el aula, la organización y la presentación de los contenidos gramaticales en los manuales y en los programas de enseñanza-aprendizaje (basadas en modelos tradicionales de gramática y traducción), no permiten que se enseñen ni que se aprendan los contenidos eficazmente a fin de reflejarse en las producciones discursivas de los alumnos.
- Las prácticas de aula y el procesamiento de los contenidos gramaticales de ELE en Camerún no responden a las necesidades comunicativas de los alumnos ni a los requerimientos del método comunicativo.

1.4. Organización del trabajo

La investigación desarrollada en esta tesis doctoral se estructura en tres grandes partes o bloques que incluyen dos capítulos cada uno. El primer bloque, que constituye el marco teórico, aborda (en el primer capítulo) la gramática en la didáctica de ELE y (en el segundo) la concordancia de los tiempos que es el contenido que sirve de exponente para este estudio. El segundo bloque diseña (en el tercer capítulo) un marco contextual o sociopolítico, educativo y cultural del entorno en que se realiza el trabajo de campo, y traza (en el cuarto) las grandes líneas y etapas del diseño y del procesamiento de la investigación. El tercer bloque se centra en el análisis de los datos y la presentación de los resultados (el quinto capítulo), y en las propuestas (que constituyen el capítulo sexto).

En el primer capítulo del marco teórico se lleva a cabo una revisión de la noción de gramática y su particular aplicación en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, especialmente las inconstancias que han marcado la enseñanza-aprendizaje del contenido y el desarrollo de la competencia gramatical en el campo del ELE. El segundo capítulo presenta un estudio de la correspondencia de los tiempos verbales en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de ELE, para lo cual se parte de unas consideraciones preliminares que permiten abordar la noción de tiempo lingüístico y de tiempo verbal, así como la noción de subordinación oracional, con el fin de tener una idea clara sobre qué es la concordancia de los tiempos y su tratamiento en los principales currículos de ELE.

El tercer capítulo (y primero del segundo bloque) investiga el sistema educativo camerunés y examina su modelo de enseñanza-aprendizaje de ELE, lo que permite abordar el tratamiento del contenido gramatical en general, y el de la concordancia de los tiempos en particular, en este contexto. El cuarto capítulo (y segundo del bloque dos) trata del diseño y del procesamiento de la investigación, con una especificación de su tipología, del marco y de los instrumentos que se han aplicado para recoger la información analizada.

El quinto capítulo (y primero del tercer bloque) especifica el procedimiento seguido para el análisis de los datos y la presentación de los resultados, lo cual se lleva a cabo conforme a la estructura de los diferentes instrumentos que han servido para la recogida de datos. El sexto capítulo presenta unas propuestas pedagógicas estructuradas en tres apartados: las relacionadas con el marco decisional y de las políticas educativas en Camerún, las que buscan

la mejora de la intervención didáctica y de las evaluaciones, y aquellas que toman en cuenta el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje gramatical.

BLOQUE I: MARCO TEÓRICO. LA GRAMÁTICA Y EL CONTENIDO DE LA CONCORDANCIA DE LOS TIEMPOS EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE

2. Capítulo I: la gramática en la didáctica de ELE

La gramática ha sufrido, a lo largo de la historia, muchos cuestionamientos y controversias relativos a su papel en el aula y a su contribución en el aprendizaje y en la adquisición de las lenguas, tanto si se trata de la primera como la segunda o bien de las lenguas extranjeras. Considerada durante mucho tiempo y de forma exclusiva como el estudio y la descripción del código lingüístico, es decir de las unidades lingüísticas y de su funcionamiento, su papel en la mejora del aprendizaje, del dominio y del uso de la lengua por los alumnos ha sido discutido y puesto en duda, de manera que ha originado así cierto escepticismo sobre su pertinencia en el campo de la enseñanza y del aprendizaje. Eso deriva principalmente, según Rodríguez Gonzalo (2012: 88), de una “confusión entre los fines de la investigación lingüística y los de la enseñanza de la lengua”. El escepticismo originó, además, posicionamientos y consideraciones rotundas sobre el tema como subraya Matte Bon (2010a: 246): “No es fácil hablar de gramática, porque se tocan siempre las raíces de las personas: gramática es algo que hacíamos en la escuela y no logramos despegarnos de esa visión de las cosas”.

La mencionada confusión pone de relieve un problema cuyo análisis debería tener en cuenta diferentes acepciones del concepto de gramática. Su consideración como actividad de investigación científica cuyo cometido es estudiar las unidades lingüísticas y la estructura de la lengua no debe ocultar otros aspectos no menos importantes e interesantes de esta ciencia, entre los cuales cabe destacar su manifestación como disciplina pedagógica, cuyo propósito es favorecer la adquisición y el aprendizaje de las lenguas, así como dinamizar el uso de estas por los aprendientes. En esta lógica se inscribe el problema de cómo organizar y desarrollar la enseñanza y el aprendizaje de la gramática para que sea rentable en las manifestaciones discursivas de los aprendientes. Según Palacios Martínez *et al.* (2007), y teniendo en cuenta el escepticismo antes subrayado, el papel de la gramática en la enseñanza de las lenguas extranjeras ha suscitado posturas antagónicas; mientras unos sostienen que es necesario huir de la gramática lo más posible, pues lo importante es que el alumno sea capaz de expresar significados, ya sea de forma gramatical o no, otros consideran que el estudio de la gramática de la lengua meta resulta imprescindible, pues contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno. Desde esta perspectiva, la gramática debe enseñarse no como un

fin en sí misma, sino como un instrumento para alcanzar una comunicación oral y escrita eficaz.

Los niveles y los ejes que orientan la enseñanza de la gramática cuando pretende alcanzar la efectividad y la eficacia de la comunicación oral y escrita no pueden eludirse. Para Palacios Martínez *et al.* (2007: 132),

La enseñanza de la gramática implica no solo la presentación y práctica de una serie de estructuras, sino también la explicación detallada del significado y de los contextos en los que estas estructuras se deben utilizar. No es aconsejable enseñar patrones gramaticales en abstracto, sino que estos deben estar directamente ligados a las funciones comunicativas de la lengua, es decir a lo que realmente hacemos con la lengua en nuestras comunicaciones diarias. Por esta razón, se dice que una buena y completa enseñanza de la gramática implica tener en cuenta la forma, el significado y la función de la unidad gramatical que está en estudio.

La cita del autor se centra en el aspecto práctico de la enseñanza de la gramática, es decir, según Pastor Cesteros (2009: 221), en la descripción gramatical para el aula de español, lo cual no puede hacerse eludiendo un punto de vista estrictamente teórico, útil e imprescindible a la hora de centrar la cuestión en el marco de la didáctica de la gramática.

Así pues, el objetivo de este capítulo es revisar las teorías desarrolladas en torno a las cuestiones gramaticales y su consideración desde la perspectiva de la adquisición y del aprendizaje de lenguas, particularmente en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. El análisis de las reflexiones y de los postulados elaborados acerca de la gramática y de su enseñanza nos permitirá, en este primer capítulo de nuestro marco teórico, abordar aspectos como el concepto de gramática, el componente gramatical en la didáctica de lenguas extranjeras, y terminaremos analizando el tratamiento del contenido gramatical en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE.

2.1. Consideraciones generales y noción de gramática

Llevar a cabo un estudio sobre el concepto de *gramática* necesita, ante todo, clarificar y explicar dicho término. Para ello, cabe destacar primero, como precisa Salazar (2006: 1), que uno de los aspectos fundamentales que debe tenerse en cuenta a la hora de considerar este

término es el carácter polisémico del mismo, y, segundo, no obviar diversas características estrechamente relacionadas con el concepto: sus múltiples usos y campos de aplicación y, sobre todo, su vinculación con diversos modelos teóricos y escuelas lingüísticas, lo mismo que con otras disciplinas científicas. Estos tres aspectos modulan y dificultan una concepción universal de la gramática, y generan ambigüedades a la hora de circunscribir y explicar lo que realmente se entiende por dicho concepto.

Besse (2001: 17) pone énfasis en el hecho de que los debates y las polémicas son frecuentes desde hace siglos a propósito de la enseñanza y del aprendizaje de la gramática en el campo de segundas lenguas, y esto se debe a ambigüedades e incertidumbres manifestadas sobre la noción misma de gramática, y a preconcepciones sobre la noción de reglas de gramática. Para un análisis aceptable y adecuado del concepto y del contenido gramatical en el proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, juzgamos oportuno detenernos primero para examinar diferentes definiciones y perspectivas de comprensión que han sido desarrolladas sobre el concepto.

La polisemia existente en torno a la noción de gramática posibilita que el término pueda emplearse con una variedad de acepciones distintas, cada una llevando una orientación diferente e implicando una serie de criterios y consideraciones: metodológicos, teóricos, holísticos o de finalidad. Besse (2001) adopta, como criterios para comprender el concepto de gramática, las representaciones que tienen los usuarios de la lengua. Este foco en las representaciones le permite (Besse, 2001: 18) distinguir dos tipos, designados respectivamente como “*représentations ordinaires*” y “*représentations plus savantes*”, (que traduciremos aquí por “representaciones corrientes y cultas”).

Las representaciones presentadas como “*ordinaires*” o corrientes explicitan las percepciones que los alumnos o aprendientes y los profesores de diferentes países y entornos educativos tienen sobre el concepto de gramática. Partiendo de estudios realizados por diferentes investigadores (Hayne y Yorio (1982), Zimmermann (1984), Combette y Lagarde (1982)), Besse analiza las percepciones que los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje tienen en diferentes países sobre lo que es la gramática, es decir sobre lo que se figuran que es este concepto. Esta perspectiva de estudio le permite al autor destacar representaciones contradictorias: en Francia, una mayoría de aprendientes concibe la gramática como un conjunto de reglas o como un estudio metódico de dichas reglas, lo que supone que consideran evidente la existencia de cierta racionalidad interna en las lenguas,

capaz de determinar su funcionamiento interno. Otra franja ve y considera la gramática como algo que se estudia en la escuela con el fin de corregir errores, y la juzgan útil para unos, o poco útil y difícil de aprender para otros; en América del norte, la mayoría de los aprendientes estiman que la explicación de estructuras gramaticales es importante, pero la minoría se inclina por lo contrario; en Alemania, la mitad de los profesores sostiene que la corrección gramatical es importante y la otra que no, a pesar de que todos consagran tiempo a las clases de gramática; en China, que representa un contexto en el cual no hay una “tradition *grammaticalisante*”, (esto es una tradición de estudio gramatical) se observa en los manuales de lengua una ínfima presencia del contenido gramatical. Todo eso lleva a Besse (2001: 18) a concluir que

Les représentations ordinaires de ce qu'est la « grammaire » d'une langue apparaissent ainsi comme étant d'abord véhiculées par certaines traditions éducatives, dans lesquelles ces représentations sont moins unanimement partagées que celles afférentes au sens ou à la signification.

En lo que se refiere a las representaciones cultas, Besse (2001: 18) aborda el concepto recurriendo a diccionarios de especialidad (Dubois, 1973 y 1994; Mounin, 1974) y a investigadores (Combette y Lagarde, 1982), y destaca los mismos resultados, es decir representaciones contradictorias. En este campo, las agrupaciones ponen de relieve dos calificativos principales que acompañan al término gramática: *científica*, que acompaña un tipo de gramática que tiene la particular característica de ser descriptiva y objetiva, en oposición a otra que sería más *normativa* y *escolar*.

La perspectiva que escoge Besse como prisma de acercamiento al concepto de gramática nos parece interesante por dos razones fundamentales: la primera es que esboza y aporta una comprensión del término *gramática* en relación a las percepciones de los actores o protagonistas del aprendizaje y de los especialistas, lo que pone énfasis en distintos niveles de consideración del concepto: como saber, como actividad didáctica, como disciplina que forma parte de los programas escolares, y como disciplina de reflexión científica.

La segunda es que nos permite observar y percatarnos de que, dentro de los distintos sistemas educativos que existen en el mundo, la percepción de la gramática es diferente en función de la tradición gramatical que tiene cada sistema. Desde este prisma, parece evidente

que la tradición gramatical del sistema educativo influye en la definición del término; es decir, las formas de enseñanza desarrolladas en distintos contextos sociales y educativos, lo mismo que su historia, juegan un papel en la percepción que los miembros de dichas sociedades (alumnos, profesores, investigadores) tienen de la gramática y de su enseñanza. Como corolario, sus percepciones no serán las mismas a propósito de la capacidad que tiene la gramática para favorecer el aprendizaje y la adquisición de lenguas.

El enfoque adoptado por Besse para circunscribir y explicar el concepto de gramática (a partir de las percepciones de los protagonistas del aprendizaje y de los especialistas) nos ha permitido destacar dos concepciones de la noción de gramática: una científica, orientada hacia la investigación lingüística y destinada a especialistas e investigadores de la lengua, y otra escolar, destinada a aprendices de las lenguas al nivel educativo. Sobre esta distinción volveremos al abordar la gramática en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE.

La perspectiva adoptada por Rodríguez Gonzalo (2012: 91) no dista mucho de la anterior. Esta autora diferencia el uso de la reflexión gramatical. La reflexión gramatical o lingüística es la que incumbe a los especialistas o investigadores, y su cometido es aportar materiales y sustancia para el aprendizaje del uso de la lengua. Se puede considerar que Bosque (1994: 63) se adhiere a esta lógica ya que distingue entre la enseñanza de la gramática española que se circunscribe a la especialidad de filología hispánica en el ámbito universitario y la enseñanza de la gramática a aprendientes extranjeros con fines instrumentales, esto es, un aprendizaje de la lengua para favorecer el uso. En opinión de este autor (Bosque, 1994: 64), unos son especialistas y otros son usuarios, y,

Los usuarios de un objeto y los especialistas en él no tienen por qué coincidir necesariamente. Siempre es conveniente que los usuarios de un objeto [...] tengan alguna información relativamente técnica sobre él. Esa mínima información técnica les servirá para usarlo o para servirse de él en condiciones normales. Pero cuando borramos el límite entre los usuarios y los especialistas, la situación se complica de manera tan absurda como inútil.

De lo dicho por este especialista, se desprende que el campo gramatical permite distinguir dos tipos de actividades: las que llevan a cabo los especialistas y que coinciden con la reflexión sobre lengua (Alarcos, 1983: 7) o investigación científica, y la que llevan a cabo los

alumnos o aprendientes y que se relaciona con el uso, es decir, con el aprendizaje encaminado a adquirir el conocimiento y el buen uso del idioma. Según el autor (Bosque, 1994: 64), los usuarios no especialistas de la lengua deben desarrollar un estudio mínimo de la gramática, para favorecer un uso adecuado.

La gramática como reflexión sobre la lengua implica, como hemos visto con los autores citados, a la persona del investigador, es decir el gramático. Partiendo de una postura que consiste en comprender el concepto y la disciplina en relación con el protagonista o especialista que se dedica a dicha disciplina, Garrido Vílchez (2003: 629) observa que la concepción teórica que de la disciplina tiene el gramático es de interés fundamental para comprender la labor gramatical de cualquier autor en cualquier época y tradición, y que se trata de una concepción que suele quedar vertida en el libro de gramática de distintas maneras, siendo la propia definición de la disciplina la que nos ofrece datos explícitos inequívocos sobre la concepción que tiene el gramático tanto de su labor como del libro que firma. Según añade esta autora, el modo de entender la disciplina gramatical condiciona, sin duda, la estructuración de la obra y la distribución y selección de los contenidos de la misma.

Resumiendo esta perspectiva, se puede observar, respecto a la labor del gramático, que el concepto de gramática remite tanto a la investigación como al producto de la misma, vertido en el libro de gramática. El libro de gramática o producto especifica, en este caso, tanto una descripción y una explicación metódica del funcionamiento de la lengua como la construcción de un marco o un cuerpo teórico que modela y orienta la descripción gramatical (Salazar, 2006: 1). Cabe destacar de paso que la concepción que el gramático suele tener de la disciplina aparece explicitada en la presentación del manual que firma, la cual precisa las intenciones del autor y la orientación del manual (pedagógico, descriptivo, etc.) y el ideal de gramática que defiende el autor.

Marcos Marín (2000: 23), por su parte, adopta una perspectiva diferente. Se inclina hacia un criterio holístico consistente en abordar la gramática en su globalidad, es decir en el sentido más general y amplio del concepto. Así, se propone abordar y estudiar con el lector los conceptos, las unidades y los principios fundamentales de la gramática, desde la perspectiva más estable posible de la ciencia moderna, en vez de limitarse a introducirla con sus diversos autores en particular. Su postura le permite analizar diversos aspectos y contenidos gramaticales: la lengua como sistema, las unidades lingüísticas, las divisiones de la gramática, las nociones de palabra, de sintagma y de frase, la clasificación y el estudio de las

lenguas por no citar más. El criterio adoptado por Marcos Marín aparece reflejado en Van Dijk (1980: 29 y 30) quien, partiendo de una base empírica según la cual los miembros de una comunidad lingüística conocen implícitamente y comparten un sistema de reglas que determinan su uso de dicha lengua en situaciones comunicativas, asigna a la gramática el papel de hacer explícitas dichas reglas o sistemas de reglas, al mismo tiempo que formula las categorías, las unidades, los niveles y las clases de reglas.

De lo que precede, podemos observar que resulta difícil circunscribir y explicar el concepto de gramática, pues numerosos son los enfoques y las consideraciones que los especialistas adoptan para abordarlo: pedagógico (escolar & académico), holístico, empírico y epistemológico, y que la noción misma de gramática puede ser relativa según las lenguas y según las tradiciones educativas.

La bibliografía especializada ofrece diferentes definiciones del concepto de gramática: según el *Diccionario Anaya de la Lengua* (1996: 489), este término designa por una parte “un conjunto de reglas y normas que se propone para el uso correcto de una lengua determinada”; se trata de una concepción tradicional de la gramática, la cual considera la disciplina en función de la comunidad de usuarios y le atribuye (a la disciplina) la facultad de legislar, es decir de determinar e imponer el buen uso, legitimado por el magisterio de autores célebres; por otra parte, define la gramática como “una ciencia que se ocupa de describir y explicar el lenguaje como sistema”. Esta definición considera la gramática desde una perspectiva epistemológica, como disciplina científica cuyo cometido es definir, clasificar, explicar e interpretar los hechos lingüísticos.

Para Bosque y Demonte (1999: XIX), “la gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que pueden atribuírseles”. Por su parte, el *Diccionario de términos clave de ELE* considera que “la gramática de una lengua es el conjunto de reglas y principios que determinan el modo como se combinan las unidades de dicha lengua para formar unidades lingüísticas mayores” (cfr. s.v. **gramática**). En este sentido, el análisis gramatical consiste, según Rojo y Jiménez Juliá (1989: 19), “en realizar la segmentación, descomposición o desarticulación de cada secuencia en los elementos menos complejos que la constituyen”, tantas veces como sea necesario, hasta llegar a los signos mínimos; más concretamente, “el análisis sintáctico realiza este proceso de desarticulación hasta llegar a las palabras y el análisis morfológico descompone las palabras en sus elementos integrantes”.

Esta definición parte del presupuesto de que las lenguas están constituidas por unidades de diversos órdenes o niveles: el primer nivel lo constituyen los sonidos, los cuales se combinan entre sí para formar las unidades lingüísticas del nivel superior que son los morfemas; los morfemas, a su vez, se combinan para formar las palabras, las cuales se agrupan en sintagmas; la combinación de los sintagmas produce las cláusulas, la agrupación de éstas las oraciones (Rojo, 1983: 28). Este tipo de gramática es fundamentalmente taxonómica y oracional, ya que considera que la combinación de las unidades lingüísticas en los sucesivos niveles no es completamente libre, sino que se basa en unas reglas que constituyen el cuerpo de la gramática, y que la oración es la unidad máxima del análisis gramatical en el interior de la cual se verifican las reglas del estudio.

Con la emergencia de las teorías lingüísticas modernas han surgido también varias concepciones de la gramática. Por ejemplo, el paradigma generativista asocia la gramática al conocimiento inconsciente que los hablantes poseen de la lengua (Chomsky, 1980; Baralo, 2009; Salazar, 2006). Se trata de una gramática interiorizada a partir del uso de la lengua como precisa Chomsky (2006: 103): “The term “grammar” is often [...] used to refer to the internalized system of rules”. Para mejor comprender este tipo de gramática, debemos admitir, de acuerdo con Alarcos Llorach (1983: 7), la idea de que todo hablante, sin saber cómo, conoce y usa con seguridad su lengua, aunque ignora en qué consiste y cómo funciona.

En el campo particular de la gramática española, la emergencia de las teorías lingüísticas ha tenido mucha influencia. De acuerdo con López García (2000: 7-8) y Gaiser (2011: 91-92), la gramática española de los últimos treinta años se caracteriza por la irrupción de planteamientos teóricos y presupuestos metodológicos (más o menos explícitamente asumidos) que, surgidos de diferentes escuelas o modelos lingüísticos exclusivos, han originado un aislamiento intelectual basado en la visión de la ciencia desarrollada por cada escuela y el nacimiento de diferentes perspectivas que son en realidad modelos o escuelas de análisis *gramatical: gramática normativa, gramática descriptiva, gramática funcional, gramática generativa, gramática cognitiva y gramática pragmática*. Como observa Gaiser (2011: 92), la existencia de diferentes modelos o escuelas en el campo de la *Gramática española* implica, para cada uno, tener su propio recorte o aspecto del lenguaje a estudiar y la elección, derivada del eje rector, de unidades de análisis, metodología y andamiaje teórico particulares, lo que implica una concepción particular de la gramática.

Desde el punto de vista etimológico, la palabra gramática deriva del latín *grammaticus*, y éste del griego *grammatikós* (Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 2014: 1119) el cual designaba, en sus orígenes, el arte o el dominio de las letras. John Lyons (1986: 4) sitúa sus orígenes en el siglo V antes de Cristo en el marco de la *filosofía* griega: “la gramática fue desde el principio una parte de la *filosofía*; es decir, una parte de la problemática general sobre la naturaleza del mundo que les rodeaba y sobre sus propias instituciones sociales”. El arte de la letra que era la gramática en un principio, y que abarcaba el saber que permite transcribir y fijar el flujo de la palabra, llegó a desarrollarse a lo largo de los siglos a favor del trabajo de los profesionales (lingüistas, religiosos, impresores, tipógrafos, juristas etc.), y en diferentes naciones y estados (Grecia, Alejandría, Roma) y con el establecimiento de normas (de ortografía, de transcripción, del discurso o de retórica) para convertirse en un arte del bien hablar y del bien escribir (López Ferrero, 1997: 32-33; Lyons, 1986: 4 y 136). Esta evolución ha propiciado también que el término “gramática” se vaya llenando de muchos significados y englobe hoy distintas acepciones.

Díaz y Hernández (2009: 90-91) señalan al menos seis acepciones en el uso del concepto de gramática: i) uso en relación con la norma; ii) uso para designar un modelo teórico de análisis lingüístico; iii) uso en referencia al conocimiento de la formulación metalingüística de las reglas gramaticales que los hablantes tienen interiorizadas; iv) uso que remite a las reglas que rigen el funcionamiento de una lengua; v) uso como una descripción que intenta dar cuenta de las reglas gramaticales de la lengua a partir de un determinado modelo teórico y, por último, vi) uso que considera la gramática como una disciplina pedagógica. Estas seis acepciones dan cuenta de los diferentes usos que suele tener el vocablo en la lengua.

Debido a la polisemia y a las ambigüedades que emergen de los múltiples usos del término *gramática*, a falta de consenso y de convergencia de puntos de vista sobre dicho concepto, se impone, como primer paso para trabajar en este campo, la necesidad de realizar una serie de precisiones terminológicas (Gaiser, 2011: 89), lo cual iremos concretando a lo largo de esta investigación. En relación con esta idea, también, adoptamos para este trabajo que se inscribe en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lengua extranjeras, la consideración de la *gramática* como el conjunto de conocimientos y competencias lingüísticas que los hablantes deben dominar para usar comunicativamente una lengua (cfr. *Diccionario de Términos Clave de ELE*, s.v. **Gramática**).

2.2. La gramática en el proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras

Indagar sobre la gramática en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras implica plantearse una serie de preguntas referentes a esta disciplina y a su aplicación en este campo. Como explica Matte Bon (2010a: 246), cabe subrayar, de entrada, que el tema gramatical tiene todavía mucha importancia y actualidad, “sobre todo en los cursos de lenguas extranjeras, basados, todavía, tan frecuentemente, en concepciones tan superficiales de lo que es hablar un idioma, de lo que es la gramática de un idioma y de lo que debiera ser el análisis gramatical”. En concreto, la cita de Matte Bon llama la atención sobre lo que pueden constituir las especificidades de la gramática de una lengua extranjera y, en esta lógica, las mencionadas preguntas pueden recoger los aspectos siguientes: ¿qué es una gramática de LE?, ¿cómo se enseña?, ¿cómo se aprende? Para el caso particular de la lengua española, Martí Sánchez y Ruiz Martínez (2017) plantean preguntas similares en referencia a las competencias necesarias para ser un buen profesor y un usuario competente de la gramática de ELE, a las cuales añaden otras preguntas que son las siguientes: ¿por qué, a veces, es tan difícil la gramática de la LE?, ¿por qué existen bastantes discrepancias? (con la gramática en otros campos como la lengua primera, por ejemplo). Las respuestas a las preguntas enunciadas permiten circunscribir y comprender lo que son o constituyen las especificidades de la gramática de las lenguas extranjeras, las cuales se irán especificando en los apartados que vienen a continuación.

2.2.1. Gramática científica vs. gramática para la enseñanza y el aprendizaje

La gramática de la LE se caracteriza por tener en cuenta algunas características específicas. El primer criterio o requisito que hay que considerar a la hora de abordar dicha gramática es el necesario establecimiento de una distinción entre la disciplina y su objeto de estudio y/o de enseñanza (Besse, 2001; Salazar, 2006; Gómez del Estal Villarino, 2015; Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2017), es decir entre la ciencia y su aplicación práctica en el campo de la enseñanza/aprendizaje de LE, dado que los dos campos llevan el mismo apelativo de gramática. Brucart (2009), en su estudio de las relaciones entre la gramática de ELE y la teoría lingüística, destaca que el progresivo alejamiento que se produce entre ésta y la enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras parte no solo de sus distintos objetos de estudios, sino

también del grado de complejidad, de abstracción y aun de fugacidad a que ha llegado la teoría lingüística.

Besse (2001: 18), en el mencionado estudio de las concepciones que tienen los usuarios de la gramática, introduce una distinción bipartita dentro las representaciones cultas. En su opinión, en el campo de la didáctica de lenguas, la gramática objeto de enseñanza y de aprendizaje es de tipo escolar y normativo; en cuanto a lo que constituiría su esencia o sustancia, no existe consenso entre los especialistas.

Para Martí Sánchez y Ruiz Martínez (2017), la distinción entre la gramática científica y la gramática objeto de enseñanza y de aprendizaje permite poner orden en el campo mismo de la gramática y ofrece los fundamentos de una respuesta sobre lo que debe ser la gramática de ELE. Su necesidad se justifica y se verifica en tres niveles fundamentales: en el nivel de las representaciones, la distinción se hace necesaria por las múltiples consideraciones que los gramáticos se han forjado de lo que es o debe ser la gramática en cuanto objeto de enseñanza/aprendizaje o de distintos aspectos de esta; en el nivel conceptual, sirve para relativizar el valor de las opiniones que se vierten sobre la realidad gramatical, puesto que esta constituye un objeto muy complejo, de naturaleza mental, con diversos niveles y caras, al que no agota una sola teoría ni una sola descripción, además de que permite analizar y comprender las relaciones entre la ciencia gramatical y la gramática objeto de aprendizaje; en el nivel didáctico, permite percatarse y recordar que la mayoría de los aprendientes extranjeros que se acercan a la gramática de una lengua extranjera y en este caso el español, no lo hacen porque les interesa especialmente, ni, menos aún, porque pretenden dedicarse profesionalmente a su estudio, sino por un interés fundamentalmente práctico e instrumental, lo que exige prescindir o evitar las descripciones y la terminología de la ciencia gramatical, para emplear explicaciones sencillas basadas en la gramática en sí misma.

Sánchez Pérez (2005: 24) adopta la misma postura cuando distingue, en función de los tipos de manuales o de libros de gramática, en función del tipo de aprendizaje y del tipo de aprendientes, dos tipos de gramáticas y de perspectivas de estudio gramatical: una perspectiva de estudio basado en la especulación y el análisis teórico que origina una gramática de carácter *eminente filológico*; y una perspectiva orientada desde la práctica lingüística, que es la más adecuada para quienes desean aprender una lengua extranjera y que constituye la gramática *práctica y normativa*. El autor subraya el hecho de que las gramáticas prácticas y normativas prescinden de los elementos y de las explicaciones que inciden

mayoritaria o exclusivamente en la especulación lingüística, porque ello redundaría en un grado de complejidad que entorpecería el aprendizaje y sería secundario para el uso comunicativo del idioma, de ahí la necesidad de gramáticas "prácticas", que son gramáticas que se concentran en la descripción normativa y del uso, sin extenderse en las posibles razones que sustentan dicha norma, dado que quien aprende una lengua con fines sanamente *utilitaristas*, no busca razonamientos o justificaciones teóricas, sino pautas precisas y concretas para poder utilizar dicha lengua en la comunicación.

Dada la importancia de la distinción entre los dos tipos de gramática y el impacto que tiene en la didáctica de la gramática y de las lenguas extranjeras (materializados los tres niveles de justificación subrayados anteriormente), y percatándonos de que la ortografía no ayuda en la diferenciación, Martí Sánchez y Ruiz Martínez (2017) proponen que se complemente dicha distinción escribiendo la disciplina científica con mayúscula (*Gramática*) y su objeto de estudio y de enseñanza con minúscula (*gramática*).

La distinción entre la gramática científica y la gramática para la enseñanza y el aprendizaje se fundamenta también en el hecho de que la primera se dedica a un estudio conceptual descriptivo-epistemológico, mientras que la segunda remite más a la práctica pedagógica. En este sentido, mientras la primera toma e integra presupuestos metodológicos (que la adscriben a escuelas lingüísticas o a un modo operativo (empirismo y racionalismo, por ejemplo)), la segunda da prioridad a la transmisión de conocimientos y a los métodos y procesos de enseñanza/aprendizaje como ejes que posibilitan su desarrollo en el sistema educativo. En el campo de la lengua extranjera y del ELE, la diferenciación se hace notoria porque, de acuerdo con Bosque y Demonte (1999: XXI), el término *gramática teórica* no designa para ningún autor un tipo de volumen sino una disciplina, una manera de trabajar. Se trata de la gramática orientada desde alguna teoría del lenguaje, muchas veces de tipo estructural o generativo en alguna de sus variantes, pero también de tipo funcional, cognitivo o discursivo. López García (2000) y Gaiser (2011) comparten la misma idea cuando piensan que los planteamientos de la gramática científica han propiciado y favorecido la emergencia de diferentes tipos o modelos de gramática

La distinción entre la gramática (disciplina científica) y la gramática (objeto de enseñanza y de aprendizaje) cobra aún más sentido si se consideran sus respectivos campos de aplicación y las relaciones que se establecen entre la investigación gramatical científica y la enseñanza de lenguas, particularmente la enseñanza de la misma gramática en el campo de

la LE. Gómez del Estal Villarino (2015) investiga las relaciones entre la teoría y la práctica del aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el aula de Español Lengua Extranjera y, en su estudio, dichas relaciones son, en el nivel conceptual, del mismo tipo que las que se dan entre la teoría y la práctica de cualquier disciplina, y están condicionadas por los diferentes campos en que se desarrollan la una y la otra. Para este autor, la teoría trata de justificar y explicar la existencia de la propia disciplina en tanto que parcela del conocimiento humano en su intento de entender y concebir el mundo, y aspira por ello a responder a la pregunta: ¿qué y cómo son las cosas?; su labor consiste en construir el conocimiento de las cosas a partir de las ideas que se va haciendo de ellas y en formular descripciones de dichas cosas a partir de lo que observa. La práctica, por su parte, intenta proporcionar herramientas al hombre para dominar el mundo (incluido, el mismo ser humano) en beneficio de sus propios intereses; se ocupa, en consecuencia, de responder a la pregunta: ¿qué podemos hacer con las cosas para lograr nuestros fines? Su labor se centra directamente en las cosas que trata de manipular en el sentido más etimológico de la palabra, por lo que recurre a la técnica.

La teoría (la disciplina científica) y la práctica (que incluye la técnica), es decir la enseñanza y el aprendizaje de la gramática, se relacionan y se influyen mutuamente. La gramática científica aporta a la práctica o a la enseñanza los conocimientos propios del entorno científico, y la práctica constituye para la ciencia el terreno propicio donde se comprueba la veracidad o la resistencia de las teorías elaboradas (Gómez del Estal Villarino, 2015). Gaiser (2011: 92) señala y justifica la correlación entre la investigación gramatical y la enseñanza de la misma gramática por la necesidad de convertir una gramática científica en gramática pedagógica, es decir una adaptación de los modelos científicos a la enseñanza, previo proceso de transposición didáctica. Para Rodríguez Gonzales (2012: 97) la relación se justifica por la necesidad de “establecer puentes entre la utilización espontánea, los usos elaborados y los conocimientos básicos sobre la lengua propios de la sociedad del conocimiento”. De hecho, según esta autora, es preciso que exista una conexión entre la investigación gramatical y la enseñanza de lenguas, en particular de los contenidos gramaticales (en los cuales se materializan los usos elaborados), con el objetivo de favorecer y mejorar la utilización espontánea de las reglas de gramática en la comunicación.

La tipología de gramática científica no nos interesa especialmente en esta investigación, por no materializarse en el nivel del aula ni insertarse en el proceso enseñanza-aprendizaje de LE. Tampoco nos interesan los enfoques y los planteamientos sobre dicha

gramática cuyo quehacer toma cuerpo en los círculos científicos y se centra en el código lingüístico. Nuestra preocupación en esta investigación gira en torno a la gramática concebida como disciplina didáctica y objeto de aprendizaje, para investigar su impacto en el rendimiento y el aprendizaje de ELE. En este sentido, nos inscribimos en esta lógica de Matte Bon (2007b: 20) quien informa que “si queremos entender el funcionamiento de los fenómenos gramaticales, es indispensable distinguir claramente el código de los usos y las interpretaciones que damos de ellos”, compartiendo con este autor la idea según la cual un estudio sobre los usos mejora nuestro conocimiento y comprensión del código y de su funcionamiento.

Además, si nos basamos en los diferentes elementos que acompañan y condicionan la intervención didáctica, esto es, la estrategia o técnica, la programación, la preparación y la actuación, podemos observar que la distinción entre la gramática ciencia y la actividad pedagógica del mismo nombre nos obliga también a considerar y abordar (dentro del marco de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras) la noción de *didáctica de la gramática*. Este concepto se centra en la realidad de la enseñanza y del aprendizaje gramatical en las aulas, e investiga las diferentes formas de intervenir que ofrecen un mejor desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa a partir de un planteamiento del contenido gramatical (Rodríguez Gonzales, 2012). Desde esta perspectiva, la didáctica de la gramática, que guía y orienta la enseñanza de la gramática, ofrece también los fundamentos de la gramática pedagógica, que representa, para la lengua española, un “intento de trasladar a los estudiantes de ELE la descripción de la gramática del español adecuándola a sus necesidades” (Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2017: 3). Como observan estos autores, la enseñanza de la gramática de ELE se basa en la didáctica de dicha disciplina, y manifiesta la concreción en el aula de la teoría y la investigación propia a ésta.

Así pues, el análisis que se desarrolla en el marco de esta investigación se sitúa dentro del panorama general de la didáctica de la gramática para investigar en la realidad del aula y las formas de intervenir; se trata, más concretamente, de examinar la perspectiva de gramática que mejor corresponde a las necesidades de los aprendientes, tomando como referentes los métodos de enseñanza, la tipología de gramática y el criterio de rendimiento del aprendizaje subyacente. La correspondencia de los tiempos verbales constituye, en este caso, un ejemplo de contenido gramatical que se adopta como exponente para la materialización de la investigación proyectada. Los apartados que siguen exploran las teorías

y los postulados elaborados en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la gramática en el aula de lenguas extranjeras y particularmente de ELE, explorando desde el concepto de competencia gramatical y los métodos de enseñanza hasta las variables del proceso que pueden influir en el procesamiento del contenido gramatical.

2.2.2. Noción de competencia gramatical

El concepto de *competencia gramatical* adquiere hoy una importancia innegable en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Define, de forma básica, la capacidad del hablante para usar los conocimientos gramaticales que tiene de la lengua para sus actuaciones comunicativas. El *Diccionario de términos clave de ELE* ofrece dos significados principales para este concepto. Primero, designa la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica). También, define el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no sólo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad (cfr. s.v. **Competencia gramatical**).

Este concepto de competencia gramatical toma sus raíces en el desarrollo de la gramática generativa, dentro de los postulados de Chomsky (Cenoz, 1996; Mayor Sánchez, 2004). Este lingüista parte del criterio aristotélico que considera la lengua como formas con contenidos o significados y opera sobre esta base una diferenciación entre dos tipos de competencias. Su análisis establece una distinción entre *competencia gramatical* y *competencia pragmática*, y define la primera de esta manera:

it makes sense, I think, to analyse the mental state of knowing a language into further components, in particular, to distinguish what is sometimes called “grammatical competence” from “pragmatic competence”[...] By “grammatical competence” I mean the cognitive state that encompasses all those aspects of form and meaning and their relation, which are properly assigned to the specific subsystem of the human mind that relates representations of form and meaning (Chomsky, 1980: 61).

En la base del concepto de *competencia gramatical* está la noción misma de competencia. Cenoz (1996) ve en la noción de competencia un constructo de la ciencia lingüística. Para ella, el origen del *constructo competencia* hay que situarlo en el área de la lingüística teórica y de la lengua como sistema, y su evolución lo acerca a áreas como la adquisición de primeras y segundas lenguas, y a la evolución de lenguas. También, la historia del *constructo competencia* ilustra la relación entre varias dicotomías que caracterizan al campo lingüístico como por ejemplo el de sistema y uso (1996: 95). Latraverse (1987: 164) abunda en el mismo sentido cuando añade que el concepto de competencia es “une des notions les plus mal définies et les plus difficiles à définir de la theorie (ou de la meta-theorie) linguistique”. Su postulado recaba tres acepciones o interpretaciones principales de la noción de competencia: i) la competencia considerada como modelo de idealización de la actuación, ii) la competencia entendida como parte o componente de un modelo de actuación, y iii) la competencia considerada como entidad autónoma, distinta y radicalmente opuesta a la actuación. En esta última orientación se considera la noción de *competencia* en este trabajo y en el sentido chomskiano del término.

El concepto de *competencia* inicia su recorrido en lingüística con la publicación de “A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior” (1959) de Noam Chomsky (Mayor Sánchez, 2004: 44). En este artículo publicado en el primer número de la revista *Language*, Chomsky critica y rechaza el modelo behaviorista de descripción del procesamiento y del desarrollo del lenguaje humano desarrollado por Skinner con su enfoque conductista, al mismo tiempo que pone las bases y describe su modelo de explicación del lenguaje humano y de adquisición de la gramática. Para él, la teoría gramatical, que debe ser abstracta y deductiva, “appears to be a fair description of the performance of the speaker, listener, and learner” (Chomsky, 1959: 23); esto es, la teoría gramatical parece ser una clara descripción de la actuación del hablante, oyente y aprendiente. Este artículo pone las bases de la dicotomía competencia/actuación que Chomsky desarrollará en dos libros posteriores. La distinción fundamental entre competencia y actuación se lleva a cabo en *Aspects of theory of syntax* (1965) y en *Language and Mind* (1968). En la segunda obra, podemos leer en la tercera edición publicada en 2006:

It is quite obvious that sentences have an intrinsic meaning determined by linguistic rules and that a person with command of a language has in some way internalized the system of rules [...] that he has developed what we will refer to as a specific

linguistic competence. However, it is equally clear that the actual observed use of language – actual *performance* – does not simply reflect the intrinsic sound–meaning connections[...] To study a language, then, we must attempt to disassociate a variety of factors that interact with underlying competence to determine actual performance; the technical term “competence” refers to the ability of the idealized speaker–hearer to associate sounds and meanings strictly in accordance with the rules of his language (Chomsky, 2006: 102-103).

El concepto de *competencia* introducido por Chomsky tuvo gran resonancia en los estudios lingüísticos, pero también muchas críticas. Como precisa Cenoz Iraqui (1996), este concepto centra la atención en las reglas de la lengua que se consideran apropiadas para la gramática generativa. Se trata de reglas limitadas a enunciados de una sola oración y que excluyen el uso y el contexto. También, traduce y va unido al conocimiento de la lengua por parte de los hablantes monolingües nativos y es casi obvio que las reglas gramaticales no son suficientes para explicar la competencia lingüística.

El postulado de Chomsky sobre la competencia gramatical se enunció en un primer momento de forma rotunda, pero después fue evolucionando. Después de rechazar la actuación y el uso en estudios iniciales, el autor terminó reconociendo la importancia del contexto y del uso como factores que gobiernan a veces las reglas gramaticales, por lo que introdujo el concepto de *competencia pragmática*: “pragmatic competence underlies the ability to use [...] knowledge along with the conceptual system to achieve certain ends and purposes” (Chomsky, 1980: 59). El concepto de *competencia pragmática* especifica una consideración del aspecto comunicativo y del uso de la lengua en el análisis gramatical, pero su estudio ulterior es lo que dará a la competencia gramatical su actual consistencia en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.2.3. Competencia gramatical & competencia comunicativa

La postura inicial de Chomsky, que privilegiaba la competencia gramatical y el conocimiento de las reglas de gramática, recibió muchas críticas entre los lingüistas, lo que le obligó a modificar ulteriormente su postulado. Molkova (2017: 6) subraya que la noción de *competencia gramatical* ha sido criticada en otras corrientes lingüísticas por su carácter reduccionista; se destaca el hecho de que el mero dominio de la gramática de una lengua

resulta insuficiente en muchas situaciones y que, a la hora de formar enunciados, debe considerarse si son apropiados o no al contexto de la comunicación. Así es como se justifican las otras orientaciones tomadas por los estudios desarrollados en torno a la noción de *competencia*. Según Mayor Sánchez (2004: 45), la ampliación del concepto de *competencia lingüística* o *competencia gramatical* se da a conocer en nuevos enfoques o paradigmas que aparecen en la psicolingüística a partir de los años 70. Estos enfoques van a tener influencia en el ámbito de la adquisición y la enseñanza de las lenguas segundas, y van a seguir dos direcciones. Por un lado, critican la especificidad de la competencia lingüística proponiendo su ampliación a la comunicación y/o a la cognición; por otro, tratan de sustituir la preeminencia de la competencia por la de la actuación (*performance*).

La ampliación del concepto de *competencia gramatical* tomó cuerpo en medio de estudios que lo juzgaban inapropiado e inadecuado para considerar el carácter social de la lengua. Dentro de estos estudios destacan los realizados en el campo de la antropología y de la sociolingüística por Dell Hymes quien introduce el concepto de *competencia comunicativa* (Cenoz, 1996: 99). Hymes considera la competencia gramatical insuficiente si no va con la habilidad de usar la lengua, es decir la actuación. Para él, conceptos como competencia, conocimiento y actuación van estrechamente ligados al hecho de ser apropiado y aceptable en una situación o en un contexto de comunicación; estos conceptos guían la comunicación humana, y las reglas gramaticales serían inútiles sin las reglas de uso que orientan la comunicación. En este sentido escribe: “competence is dependent upon both (tacit) *knowledge* and (ability for) *use*” (Hymes, 1972: 282).

El concepto de *competencia comunicativa* introducido por Hymes ha marcado los estudios lingüísticos y ha gozado de una gran popularidad, sobre todo en lo que se refiere al aprendizaje de las lenguas segundas y extranjeras (Canale, 1983: 1). Según Cenoz Iraqui (1996), no se trata de una mera extensión del concepto chomskiano, sino de un cambio cualitativo y cuantitativo que se refleja en la perspectiva de la concepción del lenguaje. De hecho, la *competencia lingüística* se refiere al conocimiento de determinadas reglas mientras que la *competencia comunicativa* incluye también la habilidad para utilizar esas reglas en la comunicación. La autora diferencia el conocimiento de la habilidad y de la actuación. Para ella, cada uno puede adquirir el conocimiento sobre un objeto; cada uno puede adquirir el conocimiento sobre el modo cómo usar dicho objeto, lo que constituye la habilidad. La actuación materializa la habilidad (conocimiento del modo cómo usar algo) en una

circunstancia precisa de uso. A nivel de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas, los tres conceptos remiten al conocimiento de la lengua (del código lingüístico), al conocimiento sobre cómo se usa la lengua (que puede identificarse con el saber hacer que el profesor transmite al alumno), y la actuación remite al uso de la lengua en diferentes contextos y de forma apropiada. La autora aporta otros argumentos que apoyan su postulado según el cual la competencia comunicativa no puede considerarse una mera extensión de la competencia gramatical. Para ella, la competencia gramatical (tal como la describe Chomsky) se percibe como un conocimiento innato, estático, de base biológica y de carácter absoluto. La competencia comunicativa es dinámica, interactiva, de base social y de carácter relativo (Cenoz Iraqui, 2008: 452)

Los límites destacados en torno al concepto de competencia gramatical de Chomsky han sido compartidos por otros autores. El hecho de tener en cuenta diferentes postulados muestra la evolución del concepto mismo de competencia. Widdowson (1989: 84) destaca a este propósito los dos prismas que fundamentan los límites. Según observa, la competencia es para Chomsky el conocimiento gramatical considerado como un arraigado estado mental que subyace al nivel de lengua. Para Hymes, precisa Widdowson, la competencia es la habilidad para hacer algo, para usar la lengua. Él concibe el conocimiento gramatical como un recurso. No se trata de una configuración cognitiva abstracta existente por derecho propio como si fuera una estructura mental. En este sentido, el modo en que el conocimiento pasa al uso constituye por lo tanto una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa.

El concepto de *competencia comunicativa* ha tenido un impacto determinante en la didáctica de las lenguas extranjeras. Su consideración y tratamiento en este ámbito ha permitido destacar y establecer diversas dimensiones, respecto al aprendizaje de los discentes. En este ámbito, las propuestas de Canale (1983) constituyen una referencia, por ser uno de los pioneros en aplicar la noción de *competencia comunicativa* a la enseñanza de las lenguas extranjeras y segundas. Su postulado se fundamenta en la constatación de que, en la didáctica de las lenguas segundas y extranjeras, el análisis y el interés por el proceso de aprendizaje pone en evidencia dos puntos de partida diferentes y opuestos, uno (interesante) en que la lengua es entendida o considerada como instrumento para comunicar, y otra (todavía popular) que pone foco en la lengua considerada como conocimiento gramatical (Canale, 1983: 1). El análisis de estos dos puntos de partida le permite al autor proceder a una

clara definición y circunscripción del concepto de comunicación y de su naturaleza, la cual presenta como una forma de interacción social, normalmente adquirida y usada en la misma interacción social (p. 3). De acuerdo con sus explicaciones,

Communication is understood [...] as the Exchange and negotiation of information between at least two individuals through the use of verbal and non-verbal symbols, oral and written/visual modes, and production and comprehension processes. Information is assumed to consist of conceptual, sociocultural, affective and other content (Canale, 1983: 4).

Como lo concibe el autor, las informaciones nunca tienen aspectos definitivos, sino que cambian constantemente y se modulan teniendo en cuenta factores como otras informaciones, el contexto de comunicación, la elección de las formas lingüísticas y otros comportamientos no verbales, lo que conduce a que el concepto de comunicación implique una continua evaluación y negociación del significado por parte de los participantes.

El estudio del concepto de *competencia comunicativa* presentado por Canale descansa en una clara distinción entre el conocimiento (*systems of knowledge*) y las habilidades necesarias para la comunicación (*skill required for communication*) (Canale & Swain (1980)). En este sentido, el autor precisa:

It is important to stress again [...] that communicative competence refers to both knowledge and skill in using this knowledge when interacting in actual communication. Knowledge refers here to what one knows (consciously and unconsciously) about the languages and about other aspects of communicative language use; skill refers to how well one can perform this knowledge in actual communication (Canale, 1983: 5).

Para Canale, esta distinción bipartita entre el conocimiento y la habilidad para usar dicho conocimiento concretan un acto de comunicación, y, en este sentido, integran y constituyen la competencia comunicativa. En realidad, la noción de habilidad, es decir la manera cómo una persona materializa el conocimiento en situaciones concretas, exige el establecimiento de una distinción entre capacidad o competencia y sus manifestaciones en situaciones concretas de comunicación.

La distinción de los aspectos integrantes de la *competencia comunicativa* (el conocimiento y la habilidad para usar dicho conocimiento) le permite a Canale proponer cuatro subcompetencias o áreas de conocimientos y habilidades que son componentes de la competencia comunicativa: “The theoretical framework for communicative competence proposed here minimally includes four areas of knowledge and skill: grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence and strategic competence”(1983: 6). Así, desde la perspectiva de Canale, la competencia gramatical forma parte de la competencia comunicativa.

Las cuatro competencias que integran la competencia comunicativa se describen de la manera siguiente:

- La competencia gramatical remite al dominio del código lingüístico (*language code*), verbal o no verbal. Se trata de aspectos y reglas de la lengua tales como el vocabulario, la formación de las palabras y de las frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica. Según el autor, la competencia gramatical pone énfasis directamente en el conocimiento y las habilidades básicas para entender y expresarse de forma literal; en este sentido, “grammatical competence will be an important concern for any second language programme” (p. 7).
- La competencia sociolingüística incluye las reglas socioculturales de uso y las reglas del discurso. Se extiende a los diferentes contextos sociolingüísticos en los que los enunciados se producen y se entienden de forma apropiada, dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, los objetivos de la interacción, las normas y las convenciones de la interacción. La adecuación de un enunciado remite tanto al juicio de la medida en que este enunciado puede ser considerado apropiado para una situación comunicativa precisa como a la capacidad de una forma verbal o no verbal de expresar un determinado significado en un contexto sociolingüístico preciso. Según el autor, la competencia sociolingüística tiene una importancia innegable en la didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Por eso, dicha competencia no puede seguir recibiendo un tratamiento de menor importancia como ocurre en muchos programas de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. Primero, esto da la impresión de que la corrección gramatical es más importante que la adecuación del enunciado a la situación de comunicación, lo que no se corrobora en los datos de uso que destacan las investigaciones. Segundo, la competencia sociolingüística es crucial

para interpretar el significado de los enunciados cuando el sentido literal presenta ambigüedades respecto al contenido expresado (pp. 7-8).

- La competencia discursiva expresa la capacidad del hablante de dominar la manera cómo combinar las formas gramaticales y los contenidos para construir diferentes géneros de textos escritos u orales. En la construcción del texto tiene especial importancia la unidad textual: “unity of a text is achieved through *cohesion* in form and *coherence* in meaning” (Canale, 1983: 9). La cohesión remite a la manera cómo los enunciados se relacionan estructuralmente para facilitar la interpretación del texto. La coherencia destaca las relaciones que existen entre los diferentes significados para desarrollar el sentido global del texto.
- La competencia estratégica integra el dominio de las técnicas y de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que permiten, por una parte, compensar cuando interviene un fallo en la comunicación (debido, por ejemplo, a una incapacidad momentánea de expresar una idea o una forma gramatical, o a una deficiencia en la competencia comunicativa), y por otra de reforzar la efectividad y la eficacia de la comunicación (por ejemplo, reduciendo y debilitando la velocidad de un discurso para obtener efectos retóricos). El ejemplo más destacado en este aspecto es el uso de la paráfrasis que permite, en cuanto estrategia compensatoria, suplir el vacío que dejaría en la comunicación una forma que el hablante no recuerda.

El estudio de la *competencia comunicativa* llevado a cabo por Canale (1983) le permite sacar conclusiones aplicables tanto en el marco teórico conceptual como en la enseñanza de lenguas. Como precisa el autor,

two comments should be made about the status of the above component of communicative competence. First, the four areas of competence distinguished here serve only to illustrate what communicative competence (minimally) includes: they are levels of analysis that can (and in my view) must be distinguished as part of the theoretical framework [...] The second comment concerns the nature of this theoretical framework. In contrast to the view of communicative competence as a single, global factor [...] The view expressed here is a modular or compartmentalized one. That is, in the present framework communicative

competence is analysed as composed of several separate factors (areas of competence) that interact (1983: 12).

En lo que se refiere a su relevancia y aplicación, la distinción de estas áreas particulares o subcompetencias dentro de la competencia comunicativa tiene especial incidencia en la didáctica de segundas lenguas y de las lenguas extranjeras. Según Canale (p. 14), esta distinción pone de manifiesto los principios regulatorios que guían el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas. Así, permite distinguir entre una enseñanza orientada hacia el conocimiento y una enseñanza orientada hacia las habilidades (*Knowledge-oriented and Skill-oriented teaching*) (1983: 14).

La primera orientación (*Knowledge-oriented teaching*) pone énfasis en el control de la eficacia y la explicación de las reglas. Se trata de un enfoque idóneo para tratar problemas como los grandes grupos de aprendices, los horarios de clases insuficientes, la falta de profesores competentes en la enseñanza comunicativa de segundas lenguas y los problemas de disciplinas en clases de lenguas (p. 15). Pero este enfoque no parece indicado para preparar a los aprendientes respecto al uso de la segunda o de la lengua extranjera en auténticas situaciones comunicativas. Falla al no poder brindar a los aprendientes oportunidades y experiencias reales que deriven de auténticas situaciones de comunicación en la lengua extranjera y, en eso, no consigue que éstos dominen las necesarias habilidades para usar el conocimiento sobre la lengua.

La segunda orientación (*Skill-oriented teaching*) parte de una base empírica para poner de relieve la importancia de la adquisición de las habilidades comunicativas en la lengua extranjera, que se lleva a cabo, por ejemplo, con la corrección de los errores. Como precisa el autor, el impacto y el valor de la formación (enseñanza) y del aprendizaje de las habilidades comunicativas desde comienzos de un programa de lenguas extranjeras ha sido demostrado (p. 15).

Sin embargo, hace falta tener en cuenta y dejar claro que los dos enfoques son necesarios y deben complementarse para la materialización y el desarrollo efectivo de las habilidades comunicativas. De hecho, en referencia al contenido gramatical, ha sido demostrado, como veremos, que las explicaciones y la práctica con ejercicios y formas o unidades lingüísticas son esenciales para mejorar el *output* (rendimiento comunicativo y otro) de los aprendientes (p. 15). Resumiendo su postulado, Canale precisa que, al comienzo de un

programa de segundas lenguas, una comunicación de cualidad depende esencialmente de la competencia comunicativa de los aprendientes en su primera lengua, de la motivación y de las actitudes de los profesores y de los aprendientes, y del uso efectivo de las estrategias de comunicación por los aprendientes y otros participantes de la situación de comunicación (p. 18). Para él,

The primary objective of a communication-oriented second language programme must be to provide the learners with the information, practice and much of the experience needed to meet their communication needs in the second language (Canale, 1983: 19)

El tratamiento del concepto de *competencia gramatical* por Canale se lleva a cabo considerándolo como parte o componente de la competencia comunicativa, es decir una subcompetencia cuya consideración debe integrarse en los programas de enseñanza comunicativa de lengua y cuyo tratamiento en el proceso enseñanza-aprendizaje debe partir del propósito de favorecer y mejorar la adquisición de las destrezas comunicativas. Este análisis del concepto no dista mucho de los que han sido llevados a cabo por otros autores dentro del ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras. Molkova (2017: 8) señala y revisa los estudios de Bacham (1990), de Van Ek (1986) y de Celce-Murcia, Dörnyei y Turrell (1995) y concluye que otros muchos autores han determinado en sus trabajos el alcance y las características de la competencia comunicativa; pero, aunque la descripción de la competencia gramatical difiere en las investigaciones de distintos lingüistas, la noción siempre se señala como un componente de la competencia comunicativa. Las diferencias entre los diferentes postulados se materializan a nivel de la relación de los diferentes contenidos gramaticales.

Gómez Torrego (1994: 81) adopta una postura parecida cuando, al formular la importancia del contenido gramatical en el aula del español lengua extranjera, recoge, resume y presenta el impacto y la necesidad de desarrollar la competencia gramatical y la competencia comunicativa para la enseñanza y el aprendizaje de la segunda y de la lengua extranjera:

Ahora bien, cuando decimos que la enseñanza de la gramática es necesaria, no queremos decir que sólo debamos procurar competencia gramatical en el estudio de una segunda lengua. Tan importante como la *competencia gramatical* es, sin duda, la *competencia comunicativa*, es decir, el conjunto de conocimientos *pragmáticos* que hacen que el discente sepa cuándo, dónde y cómo una estructura determinada es o no adecuada. No basta, por tanto, sólo con aprender a construir oraciones y textos impecablemente correctos en su sintaxis; hay que saber, además, usarlos en las situaciones apropiadas, ante el interlocutor apropiado, etc. Es más, podemos decir que la competencia gramatical no es nada si no se adquiere, además, una competencia comunicativa. Para ello, la Pragmática como ciencia se hace hoy imprescindible en la enseñanza de segundas lenguas.

El postulado de Torrego considera oportuno y relevante no solo la adquisición de los conocimientos gramaticales en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, sino también la necesidad de tener en cuenta los diferentes contextos y situaciones concretos en los cuales dichos conocimientos se usan.

2.3. Gramática y teorización del proceso enseñanza-aprendizaje de LE

El proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha estado marcado, a lo largo de la historia, por el nacimiento o la aparición consecutiva de muchos métodos y enfoques, cada uno procurando rellenar los vacíos y las deficiencias del anterior que venía a sustituir. Según Sánchez Pérez (2009: 13), la búsqueda de un nuevo método ha sido constante a lo largo de la historia, sin que se consiguiera encontrar el método mágico, es decir el “santo grial” de la docencia y del aprendizaje, capaz de solucionar el problema que plantea el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

El método especifica un modo de hacer, unos procedimientos o un modo operativo que traduce en cada caso una teorización del proceso enseñanza-aprendizaje. Para Sánchez Pérez (2009: 17), hablar de un método para la enseñanza de lenguas es hablar de un todo complejo que incluye aplicar determinados criterios para elegir unos materiales docentes y no otros, para enseñar primero ciertos elementos lingüísticos y no otros, para aplicar una técnica y no otra, y, por eso, se ha de partir de convicciones y principios que guíen la selección; en

realidad, la selección de materiales y técnicas requiere la existencia de ciertos principios previos, no al revés.

El establecimiento de los factores precedentes proviene de la construcción de un marco teórico que acompaña a los diferentes métodos y enfoques de enseñanza. Como afirman Richards y Rodgers (1998: 21), a partir de 1940, a medida que el estudio de los métodos y de los procedimientos de enseñanza de idiomas tuvo un papel más importante dentro de la lingüística aplicada, se hicieron varios intentos para describir la naturaleza de los métodos y explorar más sistemáticamente la relación entre la teoría y la práctica en cada método concreto.

Puren (1988: 11), al estudiar las metodologías de la enseñanza de las lenguas, pone de relieve tres acepciones y usos corrientes del término *método* que son producto de la teorización del proceso enseñanza-aprendizaje de LE. Las tres acepciones corresponden a los significados siguientes:

- conjunto de material de enseñanza, el cual remite a las clases e incluye los contenidos;
- conjunto de procedimientos y técnicas de aula cuyo objetivo es suscitar en el alumno un comportamiento o una actividad precisa, y, en este caso, remite por ejemplo a los métodos activos;
- conjunto coherente de procedimientos, técnicas y estrategias que han sido capaces de generar clases originales con respecto a otros anteriores en un período de tiempo preciso y en especialidades diferentes, y que se equiparan en términos de prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Las ideas de Puren aparecen reflejadas, en sustancia, en la configuración tripartita de los ámbitos de un método establecida por Richards y Rodgers (1998), a saber: enfoque, diseño y procedimiento. Según los dos autores, “un método se relaciona en el plano teórico con un enfoque, viene determinado por un diseño en lo relativo a la organización, y se aplica a la práctica con un procedimiento” (1998: 23).

Así el enfoque remite, según Richards y Rodgers, a las teorías desarrolladas sobre la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje, las cuales guían y orientan las prácticas y los principios sobre la enseñanza de idiomas. En este sentido, existen, de forma básica, tres prismas u orientaciones teóricas sobre la lengua y la naturaleza del conocimiento lingüístico que marcan y determinan, de forma implícita o explícita, el enfoque que se puede adoptar en

la enseñanza de idiomas: el primero, de orientación estructural, considera que la lengua es un sistema de signos relacionados estructuralmente, y que el objetivo del aprendizaje de una lengua radica en el conocimiento de los elementos del sistema o de la estructura; la segunda, de orientación funcional, considera la lengua como el vehículo para la expresión del significado. Esta tendencia da mayor importancia a la dimensión semántica y comunicativa con respecto a las características gramaticales, y, en relación a la enseñanza de lenguas, pone énfasis en la organización y la consecución de los contenidos de enseñanza a través de la especificación del significado y de la función de los elementos; la tercera, de orientación interactiva, concibe la lengua como un vehículo para el desarrollo y la realización de las relaciones y de las transacciones sociales interpersonales. En el campo de la enseñanza de lenguas, este enfoque toma como foco el análisis de la interacción y de la conversación como punto de partida.

El diseño remite a la construcción de un sistema de enseñanza, lo cual concreta la materialización de un enfoque en un método. Según Richards y Rodgers (p. 26), el diseño remite al nivel de análisis del método donde se consideran los objetivos del método, la selección y la organización de los contenidos lingüísticos y la programación que integra el método, los tipos de tareas y de actividades del proceso enseñanza-aprendizaje que defiende el método, el papel del alumno y del profesor, y el papel de los materiales de enseñanza.

El procedimiento incluye las técnicas, las prácticas y los comportamientos reales que se observan en la práctica de aula cuando se utiliza un método específico en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua. Se trata, como observan los autores (p. 33), del nivel en el que se describe la manera cómo el enfoque y el diseño del método se verifican en el desarrollo de la clase.

La consideración de los tres ámbitos anteriores permite enfatizar las variables del proceso enseñanza-aprendizaje, que analizaremos más abajo. Como precisa Sánchez Pérez (2009: 18), los tres ámbitos, en oposición a la propuesta de Richards y Rodgers, ponen de relieve la permeabilidad de todos los componentes del método y permiten insistir en la necesidad de adaptaciones y cambios dependientes del contexto y del doblete docente/discente. Desde su punto de vista, es preciso tener en cuenta que no todos los componentes que participan en la configuración de un método tienen igual importancia en el proceso. Cabe incluso pensar que la importancia de cada componente varía de acuerdo con las circunstancias del entorno en que nos encontramos o según el tipo de discentes a que se

atienza. Así, frente a los componentes del método presentados por Richards y Rodgers, Sánchez Pérez (2009: 19-20) propone otra división tripartita, materializada en las tres preguntas siguientes:

- el por qué, que remite a los componentes teóricos, a los principios y las creencias subyacentes al método: se trata de las teorías (lingüística, psicológica, pedagógica, sociológica) y de los principios de organización aplicados a la gestión y a la planificación de la enseñanza;

- el qué, que especifica los contenidos y los objetivos: se trata de los elementos que constituyen el objeto de la enseñanza y del aprendizaje;

- el cómo, que designa el conjunto de las actividades mediante las cuales los contenidos seleccionados se llevan a la práctica en el aula.

La nueva organización de los componentes del método de enseñanza de las lenguas extranjera presentada por Sánchez Pérez ofrece, según el autor, la ventaja de tratar la selección de contenidos de enseñanza y los objetivos del aprendizaje como un conjunto con cierta autonomía, al igual que los demás componentes. Su postulado pone de manifiesto “un alto grado de interrelación o independencia” entre los diferentes componentes al mismo tiempo que destaca el hecho de que cada componente consta de una gran variedad de elementos y factores (2009: 22). Dentro de los diferentes componentes del método, lo que llama nuestra atención a continuación es el tratamiento de los contenidos, particularmente los contenidos de índole gramatical.

2.3.1. La gramática en los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje de LE

Los métodos y los enfoques adoptados en el proceso enseñanza-aprendizaje determinan la selección y la presentación de los contenidos y de las actividades de clase. En opinión de Sánchez Pérez (2009), la realidad es que los contenidos seleccionados en la enseñanza de lenguas no forman parte de la teoría pedagógica ni de la teoría del aprendizaje, pero la definición del contenido es una consecuencia directa de la teoría y del enfoque sobre los cuales se fundamenta cualquier modelo educativo. En este sentido, para el autor,

es tal la relación entre teoría de la enseñanza/aprendizaje y contenido que difícilmente podría considerarse cada uno por separado sin desfigurar el conjunto ni deshacer la armonía que debe presidir la actividad docente. La selección de los

objetivos dependerá en buena medida de lo que entendamos por lenguaje, del contexto en el cual se desarrolle la docencia, de los fines que persigan los discentes y de lo que aconsejen los principios pedagógicos y teoría del aprendizaje (especialmente respecto a la selección, ordenación y gradación de los elementos lingüísticos) (Sánchez Pérez, 2009: 29).

Las consideraciones acerca del contenido gramatical y de la competencia gramatical han evolucionado y se han transformado al ritmo de los cambios de métodos y de enfoques en el campo de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas. De acuerdo con García Santos (1994), Castañeda Castro y Ortega Olivares (2001), Martín Peris (2004a), Cadierno (2010) y Molkova (2017), aunque actualmente se reconoce y defiende de forma consensuada el papel fundamental de la enseñanza de la competencia gramatical en el desarrollo de la competencia comunicativa de un hablante y la utilidad de la instrucción gramatical explícita en las clases de lenguas extranjeras, no siempre ha sido así. El tratamiento del componente gramatical ha constituido uno de los aspectos más controvertidos y discutidos a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras.

El papel y el lugar de la gramática en los distintos métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha recibido consideraciones diferentes e incluso opuestas. Gutiérrez Araus (1994a: 87) aporta un resumen de este planteamiento. Para ella,

Uno de los objetivos más relevantes de la lingüística aplicada de nuestros días ha sido y es situar adecuadamente el papel de las explicaciones gramaticales en la enseñanza de una lengua extranjera. Actualmente hay una tendencia a reconocer el interés y la importancia que representa. Tras una época en que, con razón, se consideraba a la enseñanza indiscriminada de la gramática uno de los errores cometidos en la enseñanza de segundas lenguas por exceso de normativismo, el conductismo puso el énfasis en los ejercicios de repetición, transformación, etc. como base de aprendizaje y, posteriormente, han sido varios los diferentes planteamientos teóricos de este tema

Como reconoce la autora, los diferentes métodos y enfoques desarrollados a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas ofrecen diferentes planteamientos de la gramática y de su enseñanza. Esto se observa y se explica por el hecho de que el nacimiento de los

diferentes métodos de enseñanza de idiomas tiene, entre otras fuentes, una de especial importancia, la cual se materializa en la teoría lingüística vigente en la misma época (en que se desarrolla el método) e imperante en los centros académicos (Sánchez Pérez, 2009: 22). De hecho, como añade este autor, la historia de la enseñanza de idiomas nos ofrece abundantes ejemplos que ilustran la interdependencia entre la teoría dominante sobre la naturaleza del lenguaje y la metodología aplicada en la enseñanza de lenguas. Desde esta perspectiva, cuando el concepto de lengua ha ido estrechamente ligado al estudio gramatical y el conocimiento de la lengua se ha asimilado al dominio de la gramática de esta, la enseñanza de idiomas ha dado primacía al conocimiento de las reglas de gramática y al conocimiento del código lingüístico. Cuando el concepto de lengua se ha orientado hacia la comunicación y la participación en el acto comunicativo en situaciones y contextos reales, la enseñanza de idiomas ha dado preeminencia al intercambio comunicativo y al uso de la lengua en situaciones y contextos reales.

Las consideraciones en torno a la gramática han marcado y condicionado la manera de entender y de pensar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Como observa Sánchez Pérez (2009: 24), al revisar lo que se ha hecho, dicho y formulado en torno a la enseñanza de idiomas, nos encontramos con la conclusión de que el tema del aprendizaje de lenguas ha padecido de manera permanente un mal *crónico*, el mal de la excesiva *simplificación*: se ha simplificado lo que, en realidad, era complejo. Cada método ha condenado al olvido aspectos esenciales tanto del lenguaje como del aprendizaje. Una simplificación habitual ha sido la de establecer una relación de total dependencia entre lingüística o gramática y aprendizaje/enseñanza de lenguas. De hecho, tres de las grandes corrientes metodológicas del siglo XX, metodología audio-oral, gramatical y comunicativa, no podrían entenderse bien sin tener en cuenta el peso que ha desempeñado el componente lingüístico en cada uno de esos métodos, ya sea por su presencia o por su ausencia. El postulado del autor pone énfasis en las diferentes consideraciones que los diferentes métodos han tenido de la gramática. Nuestro trabajo en este apartado consistirá en revisar dichos métodos y enfoques de enseñanza para analizar el tratamiento que integran acerca del contenido y de la competencia gramatical, apoyándonos en dos orientaciones principales, los métodos tradicionales y los métodos modernos de corte comunicativo.

2.3.1.1. La gramática en los métodos de corte tradicional

Dentro de los métodos tradicionales, incluimos todo lo sucedido respecto a los enfoques y a las orientaciones metodológicas que intervienen antes de las distintas tendencias que obedecen a un planteamiento comunicativo de la enseñanza de lenguas. Dentro de este bloque u orientación metodológica, Sánchez Pérez (2009) incluye, por una parte, los métodos que él califica como “la herencia del pasado”, es decir, el método tradicional o de gramática y traducción y el método directo, y, por otra, los métodos de base o componente estructural (método audio-oral, método situacional y el método estructuro-global-audiovisual). En este trabajo, nos atenemos principalmente a los métodos audio-oral y situacional por incluir importantes características diferenciadoras uno de otro, mientras que el método estructuro-global-audiovisual (variante francesa del método audio-lingüístico) mantiene, como precisa Sánchez Pérez (2005: 331), los fundamentos y principios propios del método audio-oral norteamericano.

- El método tradicional o de gramática y traducción

El método conocido como tradicional o de gramática y traducción, considerado en su caracterización y definición actual, se configura definitivamente, según Sánchez Pérez (2005: 179), en el siglo XIX. En lo que se refiere a sus inicios, existen varias opiniones, partiendo de planteamientos diferentes. Para Puren (1988: 18), esta primera metodología de enseñanza de las lenguas modernas “s’est calquée sur la méthodologie d’enseignement des langues anciennes”. Según observa este autor, hasta inicios del siglo XX, la enseñanza de las dos lenguas clásicas (el griego y el latín) representaba, todavía, en Francia como en la mayoría de los países europeos, la tercera parte del horario global de la enseñanza secundaria, y su metodología se plasmó en la enseñanza de otras lenguas. Sin embargo, en opinión de Sánchez Pérez (2005: 179), sería erróneo creer que este método ha existido siempre como tal, ya que el concepto da cuenta de un proceso que va íntimamente ligado a la expansión de la enseñanza de lenguas dentro del sistema escolar y a su implantación y popularización en este ámbito, especialmente a partir del momento en que el gobierno prusiano legisló sobre la organización escolar y la enseñanza de idiomas, a finales del siglo XIX. Así, según este autor, los inicios del método gramática y traducción tendrían que situarse a finales del siglo XIX, con la institucionalización de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

De lo que precede podemos observar que los dos postulados no se oponen del todo ni se alejan mucho uno de otro. Guillén Solano (2009: 162) considera que no debemos dejar de lado el hecho de que el enfoque tradicional (de gramática y traducción) parte de nociones tanto teóricas como metodológicas que se relacionaron en principio con la enseñanza de las lenguas clásicas, las cuales se aplicaron después a la enseñanza de lenguas extranjeras en general. El mismo Sánchez Pérez (2005: 25) reconoce que estudiar la gramática para aprender una lengua extranjera no es, evidentemente, una novedad ya que, con este procedimiento, solamente se aplica al español lo que ya se venía haciendo con el latín y el griego, y se da continuidad a una manera de aprender lenguas que estaba bien instalada en los hábitos docentes y discentes.

A nuestro parecer, considerado de forma intrínseca, en relación a la enseñanza formal de las lenguas modernas y al desarrollo de los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje, el postulado de Sánchez Pérez puede comprenderse, ya que el método gramática y traducción se formalizó, se configuró y se afinó (cobrando autonomía y existencia propia como modo de hacer diferente de otro) con la implementación y la expansión de la enseñanza de lenguas modernas europeas (entonces “lenguas vulgares”) dentro del ámbito del sistema escolar a lo largo del siglo XIX y comienzos del XX, lo que no excluye encontrar sus antecedentes en la práctica docente que venía desarrollándose con la enseñanza de las lenguas clásicas. Según afirma Molkova (1997: 11), el método de gramática y traducción dominó en la enseñanza del español desde 1840 hasta 1970.

Krashen (2009: 127) nos explica en qué consiste el método tradicional o de gramática y traducción, tomando como anclaje la manera cómo se desarrolla una clase y una actividad en este enfoque:

While there is some variation, grammar-translation usually consists of the following activities:

- (1) Explanation of a grammar rule, with example sentences.
- (2) Vocabulary, presented in the form of a bilingual list.
- (3) A reading selection, emphasizing the rule presented in (1) above and the vocabulary presented in (2).
- (4) Exercises designed to provide practice on the grammar and

vocabulary of the lesson. These exercises emphasize the conscious control of structure ("focus on", in the sense of Krashen and Seliger, 1975) and include translation in both directions, from L1 to L2 and L2 to L1.

Sánchez Pérez (2005: 191) recoge las mismas ideas en lengua española y las presenta articuladas en tres movimientos. Para él, el método tradicional aparece, de manera simplificada y estereotipada, con los siguientes elementos distintivos:

1. Enunciado de reglas gramaticales que suelen ir acompañadas de ejemplos ilustrativos. Esas reglas se dan por partes, escalonadamente, reduciendo cada lección a unas pocas.
2. Lista de vocabulario, a veces organizado por áreas temáticas, pero no relacionado con situaciones comunicativas (porque éstas no se dan explícitamente). Este vocabulario debía posibilitar la formación de frases, a veces meros sintagmas nominales, que ampliaban la ejemplificación de las reglas de gramática dadas en cada apartado.
3. Temas de traducción directa e inversa en los que se volvía a utilizar el vocabulario listado anteriormente, tratando de practicar las reglas gramaticales expuestas al inicio.

En el método gramática y traducción, la gramática orienta y determina la enseñanza de LE. Como observa Guillén Solano (2009: 162), en dicho método, la gramática permite formalizar el objeto de enseñanza, lo sistematiza y da cuenta de los contenidos que deben enseñarse. Se trata de un método que pone énfasis y da preponderancia al conocimiento de la gramática, del léxico y a la práctica de la traducción como garantes del conocimiento y del dominio de la lengua. En este método, la enseñanza de la gramática se lleva a cabo de forma deductiva; es decir que se presentan primero las reglas de gramática que los estudiantes deben aprender y memorizar, y practicar, posteriormente, en ejercicios de traducción (Cadierno, 2010: 1). La corrección de errores se considera fundamental e imprescindible. El vocabulario se aprende de forma descontextualizada, en largos listados de léxico traducidos y organizados temáticamente, que se practica, de nuevo, en la traducción. Puren (1988: 21) ilustra estas características al escribir :

Dans les classes de grammaire, le procédé de mémorisation/restitution (apprentissage par cœur en étude ou à la maison puis récitation en classe) conserve l'importance primordiale qui est la sienne [...] tant pour les morceaux choisis et les règles de grammaire avec leurs exemples que pour le vocabulaire.

Resumiendo, el método tradicional prioriza la forma frente al contenido y al uso, estableciendo así la preponderancia de la gramática y del conocimiento gramatical como eje fundamental y predominante en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Según Sánchez Pérez (2009: 27), con el uso de este método en la enseñanza, se acaba perfilando una equiparación e incluso una identidad entre gramática y lengua; los libros o manuales utilizados en la metodología *tradicional* (de gramática y traducción) constituyen una buena muestra de ello, puesto que la lengua se explica y entiende en términos de gramática y los contenidos se seleccionan a partir de criterios gramaticales. Krashen (2009: 129) añade como otro fallo de este método su incapacidad y su falta de tentativa (implícita o explícita) a brindar a los aprendientes oportunidades de conversaciones con hablantes nativos.

- El método directo

El desarrollo y la intensificación de los intercambios (sobre todo comerciales) y las abundantes emigraciones del siglo XIX acarrearón como consecuencia un aumento de las comunicaciones entre los distintos países y propugnó un aumento de la demanda en el campo de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Como corolario a esta situación, se buscaron y se desarrollaron enfoques y métodos alternativos al enfoque tradicional, entonces imperante en el dominio. La emergencia de los nuevos enfoques y métodos de enseñanza de idiomas resultó ser la culminación de un proceso iniciado mucho antes, dado que, como precisa Sánchez Pérez (2005: 194), el siglo XIX arrastra ya una larga y bien asentada tradición de enseñanza del español al margen de la gramática o prescindiendo expresamente de ella.

Los métodos desarrollados como alternativa al método de gramática y traducción trataron de aplicar en la enseñanza de lenguas extranjeras los resultados de la observación de la adquisición lingüística por parte de los niños y destacaron la importancia de la competencia oral frente a la comprensión escrita, tomando así mismo parte en la polémica acerca de la mejor forma de enseñar y aprender idiomas (Molkova, 1997). Tales concepciones

metodológicas tomaron cuerpo en los denominados *métodos naturales* cuyo mayor exponente es el *método directo* que se extendió por el mundo entero y que subyace en la actualidad en las escuelas Berlitz.

El método directo, como se desprende del significado de la palabra “directo”, parte del principio según el cual la clave para el aprendizaje de una lengua radica en un proceso de inmersión constante, de modo que la lengua se aprende sin esfuerzo aparente, y de la misma manera como se aprende la lengua materna. De hecho, “el *método directo* asume el principio de que las lenguas segundas deben enseñarse de la misma manera que se aprende la primera lengua (lengua materna)” (Sánchez Pérez, 2009: 28). Desde esta perspectiva, el alumno aprende directamente del docente. Este método defiende, en el proceso enseñanza-aprendizaje, el uso exclusivo de la lengua meta, sobre todo en la oralidad, y la práctica de la fonética para alcanzar una buena pronunciación. En las aulas y para el desarrollo de las actividades, aboga por un modelo de enseñanza centrado en el uso de textos y de diálogos contextualizados, con la práctica del vocabulario y otras estructuras frecuentes.

En lo que se refiere a la gramática, está presente, pero no tiene el mismo peso ni se administra de la misma forma que en el método tradicional. De acuerdo con Krashen (2009: 135), “The [direct] method focusses on inductive teaching of grammar”; y, para ayudar a la inducción, “the teacher asks questions that are hopefully interesting and meaningful, and the students' response is then used to provide an example of the target structure”. Como se desprende de esta cita, la enseñanza de la gramática se lleva a cabo de forma inductiva con una serie de ejemplos que ilustran la estructura que se pretende aprender y que los alumnos deben ser capaces de identificar, comprender y usar posteriormente. Resumiendo el tratamiento de la gramática en este método, Sánchez Pérez (2005: 248) precisa: “Se rechaza vehementemente la explicación de la gramática en la clase. [...] las reglas gramaticales de la lengua deben “inducirse” indirectamente por cada estudiante, puesto que ya están contenidas en los textos a que son sometidos aquéllos”.

El método directo y los enfoques naturales tuvieron gran éxito y popularidad por su espíritu reformador y su afán por explorar nuevos rumbos y consideraciones en el aprendizaje de las lenguas, especialmente por el foco puesto en las destrezas orales y la capacidad expresiva del aprendiente. Sin embargo, fue criticado por su rechazo de la traducción y por excluir la posibilidad de recurrir a la lengua materna, como factores que pueden ayudar y favorecer la adquisición de la lengua extranjera. Además, su postulado de la “Hipótesis del

Orden Natural de Adquisición” (Gómez del Estal Villarino, 2015), que traduce el seguimiento por los aprendices de secuencias determinísticas de adquisición de los fenómenos lingüísticos, incapaces de variación mediante intervención, lleva a los partidarios de este método a concluir que la utilidad de la enseñanza y el estudio de la gramática respecto a la adquisición de una L2 es prácticamente despreciable. Pero esta postura aparece ya superada hoy.

- El método audio-oral

El método audio-oral forma parte, con el método situacional y el método estructuro-global-audiovisual, de los métodos de base estructural. Dicho método nace y se desarrolla esencialmente en los Estados Unidos en el marco del estructuralismo y en el contexto de la Segunda Guerra Mundial antes de extenderse por el mundo mediante diferentes variantes. Las necesidades comunicativas de los soldados propiciaron que se buscara un método operativo, capaz de llevar a un uso efectivo de las lenguas de los países en guerra.

Según Sánchez Pérez (2005: 326), el concepto de método audio-oral viene del inglés *Audio-oral Methodology* o Metodología *audio-lingual* o *Audio-oral*, y significa “que se fundamenta en escuchar y hablar”. El método audio-lingüístico integra y comparte varias características con otros métodos anteriores: la repetición *mecánica* de estructuras, el énfasis puesto en la necesidad de aprender a hablar la lengua en vez de conocerla, la importancia de adaptar el aprendizaje del vocabulario al uso cotidiano y el rechazo de la enseñanza centrada exclusivamente en la gramática.

El método audio-oral considera que el aprendizaje de una lengua extranjera no difiere de otras formas de aprendizaje, y recupera como base para su postulado los principios del estructuralismo que aplica a la enseñanza de lenguas; como precisan Richards y Rodgers (1998: 66), parten de la idea que, “puesto que la lengua es un sistema formal determinado por reglas, puede ser formalmente organizado para conseguir la máxima eficiencia en su enseñanza y aprendizaje”. La combinación de estos dos pilares permite adoptar la repetición como clave que permite lograr y consolidar la formación de hábitos lingüísticos, lo mismo que permite poner énfasis en la enseñanza de la lengua oral y la formación de hábitos de pronunciación con el objetivo de alcanzar las cuatro destrezas (expresión oral y escrita, y comprensión oral y escrita) consideradas como componentes básicos de la lengua (Sánchez Pérez, 2005). De acuerdo con Krashen (2009: 129),

here are the common features of audio-lingual language teaching. [...] The lesson typically begins with a dialogue, which contains the structures and vocabulary of the lesson. The student is expected to *mimic* the dialogue and eventually *memorize* it (termed "mim-mem"). Often, the class practices the dialogue as a group, and then in smaller groups. The dialogue is followed by pattern drill on the structures introduced in the dialogue. The aim of the drill is to "strengthen habits", to make the pattern "automatic".

En lo que se refiere a la gramática, su práctica es muy escasa, debido al enfoque puesto en aspectos mecánicos y en el uso como eje fundacional del aprendizaje de la lengua. En el método audio-oral, "los manuales no recogen reglas que deben aplicarse [...] constan de conjuntos de *estructuras lingüísticas* que el alumno ha de consolidar mediante la repetición continuada. Precisamente por ello, los libros ni siquiera mencionan las reglas" (Sánchez Pérez, 2009: 28). Además, el método audio-oral otorga mucha importancia a los materiales tecnológicos (magnetofón, proyector de diapositivas, retroproyector y laboratorio de idiomas) como elementos que favorecen y facilitan el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

- El método situacional

El método situacional nace en el marco europeo con algunas restricciones manifestadas respecto a ciertas ideas del método audio-lingüístico. Como manifiesta Sánchez Pérez (2005: 329), Francia e Inglaterra se mostraron reacias a aceptar sin más el método audio-oral, quizás por *orgullo nacional* o por discordancias manifestadas en los planteamientos científicos sobre el lenguaje; así se pusieron de manifiesto las diferencias de concepción y de matiz frente al método audio-oral, y, a pesar de las numerosas coincidencias, las discrepancias se manifestaron, por ejemplo, en la escuela londinense de lingüística donde se contrapuso el concepto de *situación* al de *formación de hábitos* y los lingüistas británicos no aceptaron sin condiciones la validez del análisis contrastivo para la clase de lengua. La consideración del concepto de situación permitió definir la variante británica a la cual se dio el nombre de método situacional.

Sin embargo, cabe destacar que el método audio-oral en Estados Unidos y el método situacional en Inglaterra se inscriben en un mismo movimiento de cambio y de reajuste que afectaron a las tradiciones pedagógicas (centradas en aspectos gramaticales y léxicos y que se

manifestaron tempranamente en Estados Unidos y más tarde en Inglaterra). Estos cambios, que, para Richards y Rodgers (1998: 15), se enmarcan en el “movimiento de reforma”, manifiestan una reorientación de la enseñanza de lenguas sobre una base científica, a partir de principios del estructuralismo, y dio origen a los enfoques estructurales (situacional y oral).

La enseñanza situacional de la lengua mantiene una base estructural y pone énfasis en el desarrollo de la expresión oral, pero teniendo en cuenta el concepto de “situación”. Los contenidos se introducen gradualmente y se estructuran en unidades didácticas o secciones, determinadas cada una por una situación precisa. El uso de secuencias de viñetas y de dibujos representativos de la situación permite facilitar la comprensión e ilustrar el contexto situacional. En resumen, las unidades de enseñanza se enriquecen un poco y se acercan más a la realidad comunicativa a través de un mínimo contexto (Sánchez Pérez, 2005: 329).

En lo que toca a la gramática, los contenidos se introducen gradualmente, de los más simples a los más complejos, y su enseñanza se lleva a cabo de forma inductiva; se espera que el alumno sea capaz de deducir el valor semántico de una construcción nueva (Molkova, 1997: 13). De acuerdo con esta autora, la enseñanza situacional ha tenido una influencia duradera e, incluso hoy, sus enfoques todavía se aplican en algunos manuales, dado que el principio situacional de la creación de hábitos lingüísticos coincide con la intuición de muchos profesores. Pero, como subraya Krashen (2009: 131), a pesar de las múltiples e indudables innovaciones, este método no consigue desprenderse por completo del método tradicional ya que, “As is the case with grammar-translation, the entire lesson is dominated by the *structure of the day*”.

- El enfoque del código cognitivo

El enfoque del código cognitivo designa, según el *Diccionario de términos clave de ELE*, una propuesta didáctica desarrollada en Estados Unidos a mediados de los años sesenta del siglo XX; propugna un proceso de aprendizaje cognitivo, es decir, basado en una práctica consciente de la lengua extranjera en situaciones significativas y se centra en la gramática, el léxico y la pronunciación. Este enfoque toma su nombre y se fundamenta en algunas bases teóricas de la psicología cognitiva y en los postulados de la gramática generativa (cfr. *Diccionario de términos clave de ELE*, s.v. **Enfoque del código cognitivo**).

Las ideas de la psicología cognitiva o del cognitivismo se materializan en el hecho de que este enfoque percibe y considera el lenguaje como un fenómeno vivo, con un potencial

creativo, y al ser humano como una persona dotada de capacidades para aprender idiomas. De hecho, como precisa Krashen (2009), el enfoque del código cognitivo defiende la idea según la cual la competencia precede a la actuación, siendo la actuación considerada no como un conocimiento tácito del hablante nativo, sino como un conocimiento consciente que se verifica, por ejemplo, en el hecho de que el aprendiente, una vez integrado cierto grado de control cognitivo sobre las estructuras del lenguaje, desarrolla automáticamente ciertas facilidades de uso con su actuación en situaciones concretas, y, en este caso, el aprendizaje se hace adquisición.

El enfoque cognitivo propone un modelo de enseñanza basado en la gramática, el léxico y la pronunciación con el objetivo de cultivar cuatro destrezas principales: la expresión oral, la audición, la lectura y la escritura. En las aulas, la gramática se enseña de forma explícita; concretamente, la clase se inicia con la explicación de la regla (que suele llevarse a cabo en la lengua materna), seguida por los ejercicios que tienen como objetivo ayudar a los alumnos a practicar la regla de forma consciente. A los ejercicios les siguen actividades contextualizadas constituidas por diálogos, juegos de rol y otros que sirven para practicar la fluidez expresiva (Krashen, 2009: 133).

Valorando el enfoque del código cognitivo, podemos observar, con Molkova (1997: 15), que, en su inicio, este método fue muy prometedor; al aplicar los postulados del cognitivismo a la enseñanza de lenguas, ha propiciado la emergencia de los enfoques humanísticos y del enfoque comunicativo, posteriores al enfoque del código cognitivo, ofreciendo asimismo una nueva concepción de la enseñanza de la gramática (o gramática cognitiva), que otorga un valor importante al significado de las palabras y a su representación conceptual. En palabras de Ruiz Campillo (2007), la gramática cognitiva permite aprender de manera significativa sin hacerlo de forma memorística, partiendo de la indisolubilidad entre forma y significado, dado que la nueva unidad básica no es la forma en sí misma, ni el significado en sí mismo, sino una unidad simbólica en la que forma y significado (significado conceptual) son inseparables.

La difusión y la implementación del enfoque del código cognitivo no alcanzó las esperanzas de sus promotores, debido a la pronta emergencia y al éxito de otros métodos (el ya mencionado *enfoque natural*, los *enfoques comunicativos*, el *método silencioso*, la *sugestopedia*, el *aprendizaje de la lengua en comunidad*, el *método de respuesta física total*), pero también debido a su estrecha vinculación con el *método gramática-traducción* con el

cual mantenía muchos rasgos comunes. Krashen (2009: 147) compara no solo los dos métodos precedentes, sino también los diferentes métodos tradicionales y señala: “When older methods such as grammar-translation, cognitive-code, and audio-lingual are compared with each other, we see small differences”, lo que no ocurre con los métodos modernos.

2.3.1.2. La gramática en los métodos modernos de orientación comunicativa

Los métodos modernos de corte comunicativo empezaron a desarrollarse en la década de los años setenta, coincidiendo con una serie de circunstancias que originaron una importante renovación en las metodologías de enseñanza de lenguas modernas, con el consiguiente nacimiento de nuevos enfoques (Gutiérrez Quintana, 2005: 365). Dentro de estas circunstancias, tenía especial importancia, en palabras de Sánchez Pérez (2005: 332), la gran desilusión de los especialistas de lenguas (profesores y lingüistas estadounidenses y británicos) confrontados a la ineficacia de los métodos audio-oral (en Estados Unidos) y situacional (en Inglaterra) que, a pesar de tener “excelentes materiales elaborados”, no habían logrado los resultados previstos ni habían permitido alcanzar los ideales esperados; también, la insatisfacción y la desorientación nacían de la constatación de que los modelos estructuralistas y las técnicas derivadas del modelo conductista tampoco producían resultados satisfactorios, por lo que se empezó a buscar y a explorar nuevos rumbos. Esta misma idea defiende Molkova (1997), cuando subraya que la *enseñanza comunicativa de lenguas* tuvo, como base determinante en su desarrollo, la crítica hacia la teoría lingüística estructural por parte de Chomsky por un lado y, por otro, como respuesta a estas críticas, el énfasis que los lingüistas británicos pusieron en la competencia comunicativa como base para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los métodos de orientación comunicativa se particularizan por tener en común una serie de características. De acuerdo con Richards y Rodgers (1998: 69), estos métodos plantean como eje fundacional de su postulado “la interdependencia de la lengua y la comunicación” y consideran el desarrollo de la competencia comunicativa como “la meta final de la enseñanza de lenguas”. Para Martín Peris (2007: 1), la enseñanza comunicativa de la lengua se basa, de manera primordial, en una referencia a los objetivos de aprendizaje y a la subsiguiente selección y secuenciación de contenidos de enseñanza, realizada en términos de uso comunicativo de la lengua. Esa concepción de la enseñanza comunicativa, centrada en la

definición de objetivos y la delimitación de los contenidos, constituye la primera fase que marca la práctica didáctica de acorde con los enfoques comunicativos.

Hablando de la organización y de la preparación de los contenidos, Gutiérrez Quintana (2005: 366) subraya que la perspectiva metodológica orientada hacia la comunicación plantea, en general, “la posibilidad de insistir menos en las estructuras gramaticales para dar un mayor protagonismo a las capacidades del estudiante para usar la lengua como vehículo de comunicación”. Esta autora, señala, entre los métodos orientados hacia la comunicación, diferentes modelos desarrollados en Estados Unidos (el Enfoque Natural, el Método Silencioso, el Método de Respuesta Física Total, el Aprendizaje Comunitario y la Sugestopedia), y un modelo o tipo de metodología de enseñanza única desarrollado en Europa, el llamado *enfoque comunicativo*. Según Melero Abadía (2004: 690), dentro de la perspectiva de enseñanza comunicativa de la lengua, la primera formulación que tomó el enfoque comunicativo se materializó en Europa en una nueva forma de describir y organizar los contenidos en categorías nocionales y categorías funcionales, lo cual se desarrolló dentro del proyecto *Modern Language* del Consejo de Europa para dar nacimiento a los programas nocio-funcionales (Gutiérrez Quintana, 2005: 366). Este punto de vista aparece también expresado por Baralo y Estaire (2010: 213) quienes precisan que “la enseñanza comunicativa de la lengua comienza en los 70 con el enfoque nocio-funcional”. Este enfoque se irá modificando y enriqueciendo a través de nuevas propuestas metodológicas de manera que origina el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.

- El enfoque nocio-funcional

El enfoque nocio-funcional nace, como queda subrayado anteriormente, dentro de las renovadas perspectivas de análisis y de estudio lingüístico que propugnaron nuevas consideraciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, y que surgieron como protesta contra los enfoques tradicionales. Dentro de los innovadores rumbos y perspectivas explorados se inscriben, según Sánchez Pérez (2005), varios proyectos desarrollados especialmente en Inglaterra, con el objetivo de encontrar nuevos caminos en la didáctica de lenguas, de los cuales el que tendrá mayor incidencia y significación, a escala primero europea y luego mundial, es el promovido por el Consejo de Europa en 1971, y cuyo desarrollo ha dado nacimiento a los enfoques nocio-funcionales.

De hecho, con los cambios sociales y educativos ocurridos en Europa y que acarrearón la necesidad de aprender otras lenguas, se hizo necesario el desarrollo de una metodología única de enseñanza y de aprendizaje de lenguas que permitiera la cooperación educativa y cultural, y la movilidad entre países europeos. En esta óptica, el Consejo de Europa reunió a un grupo de expertos formado por Wilkins, Van Ek, Trim y Richterich, encargados de elaborar un método alternativo al imperante para la enseñanza de lenguas extranjeras. Sus trabajos se basaron, como escribe Gutiérrez Quintana (2005: 366), en el estudio de las necesidades comunicativas de los estudiantes de lenguas europeas y en un trabajo preliminar elaborado por el lingüista británico Wilkins (1972) que establecía los principales usos comunicativos de la lengua y la diferencia entre categorías nocionales y funcionales. Como resultado, el consejo adoptó los postulados del modelo teórico de Wilkins que permitió elaborar “The Threshold level” (el Nivel Umbral), aplicado al inglés y publicado en 1975, y que se aplicará progresivamente a las demás lenguas europeas (el francés en 1976, el español en 1979 y el italiano en 1981).

La elaboración del Nivel Umbral tiene una importancia innegable en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, y ha sido valorado de forma diferente por los especialistas. En opinión de García Santa-Cecilia (2009: 20), se trata “del primer intento sistemático de desarrollar un currículo en términos de situaciones, papeles sociales, nociones y funciones lingüísticas”. Para Melero Abadía (2004: 693), la concepción de este documento parte del análisis de las necesidades comunicativas de las personas en situaciones diarias y prevé los espacios en los que tendrán lugar los intercambios lingüísticos, es decir en la calle, en casa, en el trabajo, etc., y, los temas de comunicación (el tiempo libre, las relaciones familiares, etc.). También elabora un inventario práctico de las funciones de la lengua y de los contenidos gramaticales necesarios para los aprendientes.

Matte Bon (2004: 811) subraya y clarifica lo que significan los términos *funcionales* y *nocionales*. Para él, el concepto de *contenidos funcionales* se usa para referirse a los diferentes actos sociales que un hablante puede llevar a cabo en la lengua extranjera; por ejemplo, presentarse, preguntar la hora, pedir permiso, ofrecer, aceptar, rechazar. El adjetivo *nocional* se refiere a todo lo que tiene que ver con las diferentes nociones generales y específicas que tendrá que manejar el discente en la lengua extranjera: tiempo, espacio, lugar, por ejemplo. De acuerdo con Gómez del Estal Villarino (2004a: 774), las funciones manifiestan también las intenciones comunicativas que los hablantes otorgan a sus enunciados lingüísticos (expresar

gustos, opiniones, necesidades, etc.), mientras que las nociones remiten a la semántica, es decir, que permiten (para las nociones generales) organizar la estructura conceptual básica sin la cual no es posible construir el significado (tiempo, número, esencia, existencia), y, para las específicas, corresponden con precisión a las diversas entidades (identidad personal, comida y bebida, viajes, compras).

Hablando específicamente de la gramática, cabe subrayar que, en una programación de tipo nocio-funcional, el punto de partida son las funciones y las nociones que orientan y determinan la selección de los exponentes funcionales y nocionales (es decir los contenidos), y, por lo tanto, de los contenidos gramaticales particularmente (Gutiérrez Quintana, 2005: 367). Según esta autora, lo más importante en este caso es determinar cómo presentar el contenido lingüístico o gramatical necesario para que los alumnos puedan comunicarse eficazmente. La solución radica en elegir una serie de expresiones y estructuras gramaticales que permitan a los aprendientes realizar una función precisa (dentro de las ya mencionadas, por ejemplo); en este sentido, las estructuras que se utilizan para realizar cada función reciben el nombre de *exponentes funcionales* y pueden ser elementos morfológicos o estructuras sintácticas, etc. Así es como a cada función (saludar, por ejemplo), le corresponde un exponente funcional formado por una determinada estructura gramatical (fórmula de saludo, por ejemplo).

El desarrollo y la aplicación del enfoque nocio-funcional ha supuesto una gran renovación en la didáctica de lenguas y ha permitido grandes aportes al proceso enseñanza-aprendizaje. En opinión de Baralo y Estaire (2010), este enfoque ha permitido incorporar a este proceso un material original -textos auténticos, grabaciones y publicaciones escritas y orales – y actividades que se realizan en el aula procurando imitar o reproducir la realidad de fuera del aula, mediante trabajos en grupos, simulaciones y representaciones. Para Gutiérrez Quintana (2005: 368) permite, por una parte, conciliar la enseñanza con el uso de los conocimientos dado que es fundamental considerar que nuestros estudiantes van a percibir de forma inmediata la aplicación de lo que les enseñamos y, en seguida, pueden salir a la calle para poner en práctica lo que han aprendido; por otra, permite solventar las dudas de uso que tienen los estudiantes sobre las estructuras gramaticales aprendidas, ya que encuentran una aplicabilidad en lo que antes era un listado de usos que tenían que memorizar o relacionar con un determinado uso lingüístico, pero sin llegar normalmente a ponerlo en práctica.

Por pertenecer al mismo campo (el de la enseñanza comunicativa de la lengua), el enfoque nocio-funcional y el enfoque comunicativo suelen utilizarse como sinónimos (Melero Abadía, 2004: 690). Sin embargo, los dos conceptos no son absolutamente iguales ni forzosamente intercambiables. Según esta autora, los programas nocio-funcionales fueron criticados por ser “simples listados de exponentes funcionales que nada tenían que ver con el desarrollo de la capacidad de comunicación. En muchos casos, no lograron mantener como objetivo de aprendizaje el desarrollo de la competencia comunicativa” (p. 698), lo que constituye el eje fundacional del enfoque comunicativo.

Baralo y Estaire (2010: 213) aplican “un criterio cronológico” que pone énfasis en la implementación y aplicación de las metodologías al aula de ELE. Su postura les permite enunciar algunas características diferenciadoras que traducen una evolución gradual entre el enfoque nocio-funcional y el comunicativo propiamente dicho, lo cual les permite postular que, “del enfoque nocio-funcional se pasa, casi naturalmente, al enfoque comunicativo”. Gutiérrez Quintana (2005: 363-364) adopta parecido procedimiento preguntándose cuándo surgió el enfoque nocio-funcional en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, y qué relación tiene con el enfoque comunicativo. Su planteamiento le permite relacionar los dos enfoques al mencionar que por *enfoque nocio-funcional* nos referimos generalmente a “una metodología que se desarrolló especialmente en los años setenta y que no encontramos en los manuales publicados actualmente, mientras que, ya a principios de los ochenta, dejó paso al enfoque comunicativo”, que se ha mantenido como principio y como terminología hasta nuestros días. Nuestro apartado siguiente se basará en los rasgos que han integrado (modificando y enriqueciendo) los programas nocio-funcionales para producir lo que se designa hoy bajo el apelativo de *enfoque comunicativo*.

- El enfoque comunicativo

El desarrollo y el enriquecimiento del enfoque nocio-funcional han favorecido la emergencia del enfoque comunicativo. Según escribe Sánchez Pérez (2005: 334), “Los programas nocio-funcionales ofrecen un punto de apoyo inicial, pero no están pensados para ser transportados a la clase y trabajar con ellos sin elaboración o estructuración previa”. De hecho, los lingüistas proporcionan los materiales, pero éstos serían insuficientes sin una adecuada adaptación a la clase. Buena muestra de ello es que, desde la publicación de los diferentes Niveles Umbrales para cada una de las lenguas europeas, han sido muchos los

intentos realizados por autores de varias procedencias para dar cuerpo y forma a los materiales funcionales, de manera tal que el profesor pudiese trabajar con ellos en el aula. De acuerdo con este autor, lo que más interesa al profesor y lo que más necesita saber es cómo puede presentar y trabajar más eficazmente con lo que el especialista pueda ofrecerle, y, en la explicación de este *cómo* entran en juego las técnicas, los ejercicios y las actividades que hay que desarrollar en la clase; para ello, resulta necesario analizar el proceso comunicativo en sí para extraer de éste los procedimientos de que nos valemos.

El enfoque comunicativo materializa una orientación metodológica en que los currículos y la didáctica de las lenguas extranjeras ponen énfasis más en el aprendizaje que en la enseñanza. Según Baralo y Estaire (2010), el foco cambia con respecto a lo que se aprende y cómo se aprende: de la noción de competencia lingüística (que recibe un tratamiento nuevo), se pasa, y se pone énfasis en la noción de competencia comunicativa, es decir, en la habilidad, lo que implica la facultad de saber usar la lengua en situaciones concretas de comunicación en que se encuentren los interlocutores. También la función comunicativa se amplifica integrando nuevas nociones como la intención del hablante, el contexto, la situación, lo que implica tener en cuenta el control pragmático en el uso de la lengua.

En concreto, con la emergencia del enfoque comunicativo, la atención se desplaza de los contenidos gramaticales hacia sus funciones comunicativas, de las unidades gramaticales hacia su uso en la comunicación, del conocimiento lingüístico hacia la eficacia y la adecuación del mensaje al contexto y a la situación de comunicación, de las actividades lingüísticas a las actividades comunicativas. En esta perspectiva, cabe destacar, como subraya Sánchez Pérez (2005), que la elaboración de materiales de clase tiene en cuenta el hecho de que la comunicación lingüística es un proceso de gran complejidad que, además de valerse de todos los elementos y componentes lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis, ortografía, semántica, léxico, etc.), incluyendo también el sistema lingüístico en cuanto *código lógico* equiparable a la gramática), integra elementos no lingüísticos que participan del intercambio comunicativo, de ahí la importancia de otras disciplinas como la sociolingüística, la psicolingüística, la pedagogía, la pragmática; integra también la elaboración de un material que cubre todas las áreas en que se lleva a cabo la comunicación (oralmente, por escrito, escuchando o hablando), con el cultivo de las cuatro destrezas : expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora.

En lo que toca a las técnicas y las estrategias de aprendizaje, el enfoque comunicativo adopta una postura o un planteamiento didáctico en que el alumno se considera el protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje. Esto significa que, en este enfoque, la dimensión afectiva del proceso de aprendizaje y los factores emocionales adquieren gran relevancia (Melero Abadía, 2004: 700) y, además, se pone énfasis en el propio proceso cognitivo considerando la persona del aprendiz con sus intereses, sus capacidades, su cultura, su manera de aprender, lo que implica que las clases se hagan más interactivas y las actividades se acerquen más a la realidad de la comunicación (Baralo y Estaire, 2010: 214). Estas autoras enuncian los principios básicos del enfoque comunicativo: interacción y negociación del significado, enseñanza centrada en el alumno, dimensión sociocultural de la lengua, actividades y ejercitación comunicativa (interacción con el experto y con los compañeros, actividad lingüística (desarrollo e integración de las destrezas), estrategias de comunicación), aplicación de las metodologías comunicativas al aula de español.

El lugar de la gramática y de la competencia gramatical en el enfoque comunicativo ha sido objeto de mucha incompreensión dada la primacía otorgada a la comunicación que defiende este enfoque. Como subraya Cadierno (2010: 2), la llegada de los enfoques comunicativos en los años 70, basados en una concepción funcional del lenguaje, ocasionó que la gramática dejara de ser considerada como el elemento esencial en la enseñanza de una lengua. El objetivo de dicha enseñanza pasó a ser que el alumno alcanzara una competencia comunicativa, la cual constaba de cuatro componentes esenciales: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia estratégica y competencia del discurso según el modelo de Canale y Swain (1980), lo que significa que la gramática dejó de ocupar el papel estelar en la enseñanza de lenguas para pasar a considerarse no como un fin en sí mismo, sino como un medio para expresar significados y permitir la comunicación. Ruiz Campillo (2007: 6) y Llopis García (2011: 125) concretan esta idea precisando que no se trata de ir de la gramática a la comunicación, sino de hacer el camino de la comunicación mediante la gramática, una gramática entendida como la mecánica o el vehículo de la comunicación o, incluso, una gramática que puede servir de esqueleto al desarrollo de la comunicación justamente porque ha sido definida en términos de significado.

Cabe destacar que el contenido gramatical en ningún momento perdió su valor en el enfoque comunicativo, sino que recibe un tratamiento diferente respecto al método tradicional. García Santos (1994: 70) observa a este propósito que “el método comunicativo

no ha prescindido nunca —no podía— [del] componente gramatical. Pero lo que sí ha hecho —y es uno de sus logros más importantes, sin duda— ha sido colocarlo en su lugar”. Para Martín Sánchez (2008: 35), la gramática es fundamental para alcanzar el objetivo de la enseñanza de la lengua con fines comunicativos, “ya que como parte fundamental de la competencia comunicativa se encuentra la competencia gramatical”.

En el enfoque comunicativo, la enseñanza de la gramática se lleva a cabo de forma inductiva y la selección de los contenidos responde a criterios estratégicos o pragmáticos, comunicativos y funcionales, lo que implica, como observa Gutiérrez Ordóñez (1994: 14), que “se ha de organizar la enseñanza del *saber* lingüístico de tal manera que facilite el *saber hacer*” comunicativo. El enfoque comunicativo promueve una “progresión gramatical de las estructuras simples a las complejas” (Melero Abadía, 2004: 703), (por ejemplo, entre los diferentes niveles de aprendizaje), pero supeditada a las necesidades de comunicación. Como principio teórico que debe informar de una manera general la ordenación del material, lo predominante en la presentación de los contenidos gramaticales no es la complejidad o el grado de dificultad que integran dichos contenidos, sino las necesidades comunicativas de los aprendientes (García Santos, 1994)

También cabe destacar, antes de cerrar este apartado, que el desarrollo del enfoque comunicativo ha dado nacimiento a la confluencia de numerosas tendencias o propuestas dentro de este mismo enfoque. Pero, como subraya Ortega Olivares (2009: 1), aunque las versiones a que ha dado y viene dando lugar la propuesta comunicativa son ya numerosas, todas ellas responden al mismo germen teórico, uno de cuyos aspectos más sobresalientes es que lo importante es aprender a comunicar en una lengua (a expresarse en ella, a interactuar con ella, a hacer cosas con ella...), y no a saber cosas sobre esa lengua.

- El enfoque por tareas

También llamado *enseñanza comunicativa por tareas*, este modelo introduce un nuevo procedimiento pedagógico que materializa un paso más en la evolución de la enseñanza comunicativa (Melero Abadía, 2004: 703). Martín Peris (2004b) lo considera la última versión de la enseñanza comunicativa, mientras que Baralo y Estaire (2010: 214) piensan que, por sus características novedosas, podría formar parte de las orientaciones y “tendencias metodológicas postcomunicativas”. Según observan estas dos autoras y el *Diccionario de términos clave de ELE* (cfr. *Diccionario de términos clave de ELE*, s.v. **Enfoque por tareas**), este

modelo (que tiene gran aceptación entre los especialistas) comienza a perfilarse a finales de los años 80 y principios de los 90 con el objetivo de superar algunas limitaciones del enfoque comunicativo. Dentro de estas limitaciones, podemos subrayar, como destacan Díaz y Hernández (2009: 92), el hecho de tener en cuenta la integración efectiva de la *pragmática* y sus principios básicos en la Enseñanza de Segundas Lenguas, lo mismo que la percepción de la tarea como un proceso de tipo instrumental que culmina en un resultado concreto (Gómez del Estal y Zanón (1994: 89). Estos dos autores subrayan también como diferencia la cuestión metodológica relacionada con el trabajo en el aula, las tareas formales orientadas a suscitar la reflexión metalingüística y la secuenciación de las tareas, a pesar de que los dos enfoques comparten como pilares una visión *comunicativa* del lenguaje y una visión *pragmática* de la gramática.

El enfoque por tareas defiende un modelo didáctico basado en la acción, es decir, fundamentado en el desarrollo de la capacidad de los alumnos, con el objetivo de que sepan hacer cosas con la lengua. Sánchez Pérez (2005: 346) ofrece una descripción del planteamiento básico de este enfoque. Para él, el enfoque por tareas parte del principio según el cual el procedimiento aplicado en la consecución de un determinado objetivo condiciona la consecución de este. Así es como se justifica la importancia del **cómo** (procedimiento) en la consecución del **qué** (objetivos) y, enunciado este principio, se acaba dando un protagonismo preferente al cómo frente al qué. El método o enfoque por tareas se sitúa dentro de esta perspectiva, ya que el punto final al cual se llega en los métodos que ponen el énfasis en los procedimientos es que el *cómo* aprender se convierte en el eje en torno al cual gira el proceso enseñanza-aprendizaje. De esta manera, el desarrollo de las tareas se convierte en eje que estructura este modelo.

Como se desprende del mismo nombre de este enfoque, el concepto de tareas tiene una importancia capital. Martín Peris (2004b) las define como una iniciativa pedagógicamente estructurada para el aprendizaje de lenguas, o, en su concepción original, como un conjunto de actividades que conforman una unidad de trabajo o bien una unidad del programa; es decir, una especie de constelación de prácticas discentes interrelacionadas y agrupadas. Según este autor, la estructuración pedagógica que determina la tarea prevé una secuencia de cuatro fases o momentos: el planteamiento, la preparación, la ejecución y la post-tarea. Melero Abadía (2004: 704) recupera la definición aportada por Nunan (1996) para quien la tarea comunicativa es una parte del trabajo en clase que posibilita que los alumnos comprendan,

manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma, lo cual permite considerar la tarea como una actividad significativa, motivadora, que permite fomentar un aprendizaje autónomo y eficaz, más cercana de la realidad de los estudiantes.

La enseñanza comunicativa por tareas distingue diferentes tipos de tareas: las tareas de aprendizaje comunicativo que remiten al conjunto de actividades desarrolladas en las clases, la tarea final o producto, y las tareas posibilitadoras o capacitadoras que son prácticas o actividades previas desarrolladas en el aula para preparar la tarea final y favorecer un aprendizaje eficiente. Pero esta concepción no siempre ha encontrado consenso entre los especialistas, dado que existen programaciones que desarrollan una serie de tareas formativas y evaluativas, y que prescinden de una evaluación final. Además, el concepto de tarea final recuerda y parece arrancar del modelo tradicional de enseñanza que defendía un método de evaluación cuantitativo como tarea final, esencialmente programado al final del curso. Sin embargo, como puntualiza Martín Peris (2004b), de lo que se trata no es tanto de que el alumno sea capaz de realizar la tarea final, sino de que aprenda y, eso sí, por descontado, realizando la tarea y realizándola en su totalidad, tanto las actividades previas y derivadas como el producto final.

El enfoque por tareas asume el principio según el cual la tarea constituye la unidad de organización del aprendizaje (Baralo y Estaire, 2010: 215). En este sentido, el inventario de los contenidos gramaticales y lingüísticos ya no constituyen la base de una programación de cursos, sino que está constituida por la organización y el inventario de tareas que ofrecen el contexto apropiado para el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones, entre las cuales la competencia gramatical. En consonancia con este principio, cabe resaltar, como precisan las autoras, que, a pesar de la importancia dada a la comunicación como elemento imprescindible para la adquisición y el aprendizaje de lenguas, el modelo de aprendizaje mediante tareas va acompañado de una atención rigurosa a la forma, considerada esencial para el desarrollo de la competencia lingüística o gramatical. De hecho, Gómez del Estal y Zanón (1994: 90) explican que se han elaborado y presentado, dentro del Enfoque por Tareas, diversas fórmulas centradas en el concepto básico de *concienciación gramatical* (del inglés *grammar consciousness raising*), que son, en realidad, modelos de *Tareas Gramaticales* o *Tareas Formales* destinadas a favorecer, desde la perspectiva metodológica y teórica, la adquisición de la gramática. Las tareas formales son, según explican

los dos autores, actividades o ejercicios diseñados para provocar en el alumno un proceso de reflexión formal que, tras sucesivas etapas de creciente complejidad, le conducirán hacia la observación de una parte del sistema o incluso hacia el autodescubrimiento y la autoformulación de una regla gramatical concreta. Esto implica, en palabras de Molkova (2017: 18), que las tareas formales desarrollan la conciencia gramatical de los alumnos, y propician que reflexionen y aprendan a hallar respuestas a cuestiones gramaticales de forma autónoma.

Resumiendo, podemos observar que el contenido gramatical ha recibido diferentes tratamientos y consideraciones en los métodos de enseñanza y de aprendizaje que han marcado la didáctica de las lenguas extranjeras. A nuestro parecer, han sido necesarias todas estas peripecias para que se desarrollara y afinara el concepto de competencia gramatical esencial para el alumno, y que se considera hoy en día un punto o foco importante en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Una vez esbozada la consideración de la gramática en los diferentes métodos y enfoques del proceso enseñanza-aprendizaje, investigaremos la gramática desde la perspectiva de las variables del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no sería superfluo observar que la consideración de la gramática en los diferentes métodos y enfoques de enseñanza-aprendizaje nos ha parecido importante, porque nos permite sentar, de algún modo, las bases de la investigación que se va realizar en esta tesis, y que consiste en indagar sobre el enfoque o el método de gramática que tiene mejor eficacia y produce mejores resultados en el rendimiento comunicativo (oral y escrito) de los alumnos.

2.3.2. Gramática y variables del proceso de aprendizaje de las LE

Las variables del proceso enseñanza-aprendizaje influyen y determinan el rendimiento y la eficacia de dicho proceso. En este sentido, condicionan la selección y la presentación de los contenidos de aprendizaje. Materializando esta idea en el caso específico del contenido gramatical, Martín Sánchez (2008: 39) escribe:

La selección de contenidos gramaticales está supeditada a la selección de contenidos funcionales, ya que deben seguir un criterio de utilidad para la comunicación, además de estar condicionados a las variables influyentes en todo

proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 (edad de los alumnos, nivel de español, situación de enseñanza...).

El postulado de Alonso Raya (2010: 9) es aún más tajante, cuando apunta que sabemos, por ejemplo, que el aprendizaje / adquisición de la gramática es un fenómeno altamente complejo en el que intervienen una gran cantidad de variables que van desde las posibles transferencias de la lengua materna a estrategias universales de procesamiento de la información, pasando por factores psicosociales tales como la motivación o el contexto de instrucción.

Se han realizado varias investigaciones (Martín Peris, 2007 y 2010a; Martín Martín, 2004; Moreno Fernández, 2004; Lorenzo Bergillos, 2004; Mayor Sánchez, 2004; Baralo, 2009) sobre las variables de aprendizaje y de adquisición de lenguas segundas y extranjeras. Dentro de estos estudios, el que tiene mejor estructuración, a nuestro parecer, es el desarrollado por Mayor Sánchez cuyo modelo permite distinguir tres tipos de variables: las variables del sujeto, las variables de los sistemas lingüísticos y las variables sociales y contextuales. Cabe precisar de antemano que, en el marco de este trabajo, las variables contextuales y del proceso enseñanza-aprendizaje se concretarán mejor en el capítulo tres que intenta diseñar un marco básico de la enseñanza y del aprendizaje de ELE en Camerún. De momento, intentamos enunciar algunos principios teóricos pertinentes en este aspecto.

2.3.2.1. Gramática y variables del sujeto

Los estudios llevados a cabo sobre las variables del sujeto se basan en dos orientaciones principales, de manera que permiten distinguir entre las investigaciones organizadas en torno al tipo de sujeto y las que se articulan en torno a factores orécticos, (motivacionales o afectivos), cognitivos o de edad.

Con respecto al tipo de sujeto, los principales protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje son el docente y el aprendiente. De acuerdo con Mayor Sánchez (2004: 49) y en referencia al primero, su conocimiento y maestría de la lengua meta, su conocimiento y experiencia de los métodos de enseñanza adquiridos mediante el entrenamiento profesional y la práctica, su formación inicial y otras habilidades (motivación, personalidad, comunicación

fácil y eficaz) son factores relevantes que determinan e influyen en la enseñanza y el aprendizaje. Siempre en referencia al profesorado, el Instituto Cervantes ha publicado un documento que especifica las competencias necesarias para ser profesionalmente competente. Como se precisa en la introducción de dicho documento (*Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*), su fundamento y su justificación se encuentra en la necesidad de un desarrollo coherente de las acciones formativas dirigidas a los profesores de lenguas segundas y extranjeras mediante el desarrollo de planes, programas y actividades formativas, en el desarrollo de herramientas y procedimientos para la evaluación del desempeño y la definición de perfiles de profesores, y, en general, en un deseo de mejorar la enseñanza de lenguas.

En el proceso enseñanza-aprendizaje, la cualidad del profesorado determina la selección y la buena presentación de los contenidos. Martí Sánchez y Ruiz Martínez (2017) explicitan, como hemos mencionado, el caso particular del contenido gramatical cuando apuntan que, para enseñar gramática de ELE, el profesor tiene que ser un usuario competente de la lengua, lo que difícilmente sería posible si no siente curiosidad por la gramática, o sea, ¿qué es?, ¿cómo se adquiere? y ¿cómo se enseña? Esto significa, en otras palabras, que el profesor debe conocer la gramática, que debe dominarla como hablante para enseñarla bien porque ha de ser un modelo para sus alumnos, y que, además, debe disponer de una buena competencia profesional.

Las variables dependientes del sujeto aprendiente determinan también el proceso enseñanza-aprendizaje. Mayor Sánchez (2004: 50) lo subraya al precisar que “el éxito en la adquisición de una L2 depende en gran medida de variables propias del sujeto que aprende y de su actividad mental como conductual”. Dichas variables se analizan teniendo en cuenta la edad, las capacidades cognitivas o de procesamiento, la motivación y los factores emocionales, los cuales constituyen, en términos de Martín Peris (1996: 149), los factores internos o propios del aprendiente.

La variable edad se ha considerado un elemento relevante en el proceso de aprendizaje de lenguas. Particularmente en el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras, el factor edad se ha asociado a la idea según la cual, a medida que el niño crece y se va convirtiendo en adolescente y más tarde en adulto, va perdiendo capacidad para aprender una segunda lengua, debido a los cambios fisiológicos que se producen en su cerebro (Martín Martín, 2004: 276). No existe convergencia de opinión acerca de la forma cómo se producen

dichos cambios, ni sobre los efectos que producen en el aprendizaje de lenguas, tampoco acerca de la edad precisa (también llamado *período crítico*) en que se producen dichos cambios. Los diferentes postulados en el tema contrastan uno respecto a otros e incluso se contraponen.

Martín Peris (1996: 150) recoge y resume dichos postulados al precisar que existen teorías que defienden la existencia de una mayor capacidad para el aprendizaje de una LE en la infancia. Unas tienen una base neurológica, tales como la del período crítico. Otras proponen una explicación de base afectiva según la cual, desde el punto de vista social y emotivo, el ser humano es más permeable a la influencia lingüística durante los primeros años de vida de lo que será en la madurez. Otras, de corte cognitivo y siguiendo los postulados de Piaget fundamentados en los estadios de maduración intelectual, proponen que el período crítico del desarrollo lingüístico coincide con el de las operaciones concretas, localizado en un espacio temporal posterior al estadio de las operaciones sensomotrices y anterior al de las operaciones formales de la adolescencia. Otras teorías defienden el punto de vista opuesto y alegan que plantear como criterio la *rapidez* y la *facilidad* en el aprendizaje infantil no se corresponde con la realidad ya que los niños consiguen mayor perfección en la pronunciación, y sólo en ella, mientras una mayor madurez cognitiva y una mayor experiencia en el aprendizaje contribuyen a una mayor efectividad en el aprendizaje del adulto.

En resumen, podemos observar con Martín Martín (2004: 278) que la edad es un factor complejo y central en el aprendizaje de las lenguas segundas y extranjeras cuyos efectos se han contemplado teniendo en cuenta dos parámetros distintos: velocidad de aprendizaje y logro final, lo que ha permitido sacar algunas conclusiones: los adultos aprenden más rápido, especialmente la gramática, pero los niños pueden llegar a alcanzar unos niveles de la lengua segunda similares a los de los nativos, algo que está vedado a los adultos, particularmente en el caso de la pronunciación.

Las capacidades cognitivas y de procesamiento del sujeto han sido investigadas como variables en el aprendizaje de las lenguas segundas o extranjeras. En opinión de Martín Peris (1996: 151), se ha tratado de investigar la hipótesis de la existencia de una aptitud especial para el aprendizaje de las lenguas, y, en este sentido, fueron elaboradas técnicas de medición para delimitar, medir y evaluar dicha habilidad. Los tests de aptitud lingüística elaborados para este propósito se centraron en la medición de diferentes componentes: la capacidad auditiva (habilidad para discriminar los sonidos de la lengua y recordarlos); la capacidad para relacionar

sonidos y símbolos escritos; la capacidad gramatical (sensibilidad gramatical, poder inferir reglas gramaticales, aislar las reglas gramaticales de su contexto); la memoria verbal (poder recordar el material verbal de la lengua meta) (Mayor Sánchez, 2004: 52).

En referencia a la existencia de un don o aptitudes, las investigaciones no han conseguido demostrar la existencia de un talento especial para las lenguas, sobre todo si se considera como una capacidad o facultad innata; pero, como subraya Mayor Sánchez (2004), se considera, partiendo de los postulados de Stern, que en el proceso de aprendizaje de una lengua segunda entran en juego habilidades cognitivas y de aprendizaje de carácter general como otras de carácter especial del tipo que identifican las baterías de tests de aptitud lingüística. En este sentido, las nuevas orientaciones de estudio en este campo, que parten de los enfoques comunicativos y hacen hincapié en el procesamiento de la información como base del aprendizaje, investigan los mecanismos, los niveles y los tipos de procesamiento que tienen lugar en el aprendizaje de una lengua segunda o extranjera. Martín Peris (2007: 6) identifica en el proceso de aprendizaje una dimensión cognitiva que manifiesta una determinada orientación con que los alumnos se enfrentan al objeto de aprendizaje (la lengua), y que se traduce por una mayor inclinación hacia la adquisición de conocimientos sobre el instrumento que están adquiriendo, o bien hacia un mayor control en el uso que hacen de ese instrumento; esto le permite al autor establecer una distinción básica entre aquellos alumnos que están más preocupados por la corrección formal de lo que dicen, y aquellos que atienden preferentemente al establecimiento y mantenimiento de la comunicación con sus interlocutores. De acuerdo con Martín Peris, la orientación hacia un polo u otro de esta dimensión determina los diversos tipos de actividades de enseñanza, las diferentes estrategias de aprendizaje, y justifica insistir en aspectos tales como las explicaciones gramaticales y la corrección por parte del profesor.

Las variables orécticas (motivacionales y afectivas) marcan y determinan el proceso de aprendizaje facilitándolo o dificultándolo. Los estudios sobre el concepto de motivación permiten considerar dos orientaciones (Lorenzo Bergillos, 2004: 307): una orientación instrumental del concepto, entendida como las razones iniciales por las que una persona decide estudiar una nueva lengua (Martín Peris, 2007), también llamada motivación extrínseca, y una orientación integrativa que manifiesta las necesidades sentidas en determinados momentos del proceso de aprendizaje o motivación intrínseca. En el caso particular del aprendizaje formal de lenguas y a lo largo del desarrollo del proceso de

aprendizaje, se ha demostrado que los factores como el papel del alumno en su propio proceso de aprendizaje, sus percepciones acerca de la lengua meta (autoconfianza, ideas preconcebidas) y el contexto de aprendizaje y de desarrollo del curso (los materiales de enseñanza, el método utilizado, los procesos (grupales) y las dinámicas desplegadas en el aula por ejemplo, son factores que contribuyen a la adopción o no de un “comportamiento motivado” del aprendiente en el aula (Lorenzo Bergillos, 2004).

La dimensión afectiva del aprendizaje considera factores emocionales como el grado de ansiedad que el aprendiente manifiesta en clase, las relaciones que tiene con el profesor y con sus compañeros, o la autoestima. También tiene en cuenta los esfuerzos del alumno con la necesidad de recibir aprobación y reconocimiento por parte del grupo clase y de su profesor. Todos estos factores determinan la autoimagen del alumno y marcan positiva o negativamente el proceso de aprendizaje. Mayor Sánchez (2004: 55) observa que, de los factores afectivos y emocionales, el más estudiado es la ansiedad, y ha sido demostrado que “en general, a más ansiedad, menor rendimiento”. Por eso es por lo que Martín Peris (2010a: 225) advierte que los enseñantes “hemos de desarrollar la confianza de nuestros estudiantes en sí mismos”, lo que no constituye un imperativo exclusivo del profesor de idiomas, sino más bien “un principio de pedagogía general”.

2.3.2.2. Gramática y variables de los sistemas lingüísticos y los del procesamiento

El aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera, con posterioridad a la adquisición de la lengua materna o lengua primera, plantea la cuestión básica de si la lengua materna influye en el aprendizaje de la lengua segunda o extranjera y, en este sentido, constituye una variable del proceso enseñanza-aprendizaje. Los intentos para dilucidar esta cuestión permiten observar dos posicionamientos diferentes. La primera, tributaria de la Gramática Universal, considera la adquisición de las lenguas (primeras, segundas y extranjeras) como el producto de una facultad humana innata. Desde esta óptica, el proceso de adquisición de la lengua extranjera, similar o equivalente al proceso de adquisición de la lengua materna, se desarrolla teniendo en cuenta principios y parámetros de la Gramática Universal o teniendo en cuenta el desarrollo de la competencia lingüística en la lengua meta (Mayor Sánchez, 2004: 5).

La perspectiva opuesta, basada en la tipología lingüística, parte del principio de que la lengua materna y las lenguas segunda y extranjera pertenecen a sistemas lingüísticos distintos, y permite poner énfasis, a partir de la descripción de los diferentes sistemas, en las semejanzas y las diferencias entre las lenguas. Desde este prisma, se considera que la proximidad, la semejanza y el parentesco entre las lenguas constituye una ventaja importante que facilita el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que permite apoyar el aprendizaje de la lengua meta sobre el conocimiento de la lengua materna. Martín Martín (2004: 268) observa a este propósito que “partir de una L1 cercana de la L2 (español para italiano, por ejemplo) otorga más posibilidades de interacción desde el primer momento del aprendizaje, constituyendo una ventaja inicial nada despreciable”. Para Matte Bon (2010a: 257), frecuentemente una breve toma de conciencia de cómo funciona el sistema de la lengua materna, en contraste con el de la lengua extranjera, puede ser suficiente para sensibilizar y ayudar a poner en marcha un proceso de interiorización. Gómez Torrego (1994: 83) adopta una postura similar al precisar que el profesor de ELE debe tener algún conocimiento de la lengua de origen del estudiante extranjero porque así podrá percatarse de las posibles correspondencias o desajustes con estructuras parejas del español y, de esta manera, pondrá más énfasis en aquellos aspectos para los que el estudiante extranjero encuentra más dificultad.

Además, esta perspectiva considera que los diferentes sistemas lingüísticos son interdependientes e interactúan en el proceso enseñanza-aprendizaje, o que el primero (lengua materna) influye sobre los demás (lenguas segundas y extranjeras), lo que da nacimiento a la creación de la interlengua del aprendiente. Baralo (2004: 373) define la interlengua como un sistema independiente y específico de conocimiento de la lengua segunda o extranjera, diferente del sistema de la lengua materna (aunque tiene algunas huellas de ello) y del de la lengua meta, que cada aprendiente tiene en un estado de su aprendizaje de la lengua. Según Muñoz Licerias (2013: 4), la existencia de la interlengua se justifica por el hecho de que hay diferencias fundamentales en la adquisición y la representación del sistema nativo y el no-nativo del hablante; esas diferencias manifiestan la permeabilidad de la interlengua y su idiosincrasia, dado que la permeabilidad permite que las interlenguas (y sus hablantes) tengan acceso a dos opciones de un parámetro, la opción que se realiza en la L1 y la que se realiza en la L2.

El grado de parentesco o de diferencia entre las lenguas influye en la construcción de la interlengua de los aprendientes, con diferentes grados y tipos de transferencia y de interferencias. De acuerdo con Baralo (2004), las transferencias de la lengua materna muestran que la construcción de la interlengua sigue diferentes caminos de adquisición, según sea la lengua materna de partida, y que las interlenguas pueden presentar carencia de ciertas estructuras que no existían en la lengua materna. Para la autora (p. 379), la transferencia lingüística ocurre en especial cuando la primera lengua y la lengua objeto de estudio presentan oposiciones diferentes en alguna área de la gramática, y de estas diferencias puede nacer un proceso de transferencia negativa llamada interferencia. Martín Martín (2004: 274) explica un caso de interferencia (o transferencia negativa) al subrayar el error cometido por un hispanohablante que aprende inglés: al decir *no is true* (siendo la forma correcta *it is no true*), el aprendiente manifiesta una reproducción del orden de la frase española en que, además, no hay necesidad de sujeto explícito, lo que no corresponde a los estándares de la gramática de la lengua inglesa. En consonancia con lo descrito por Martín Martín, Santos Gargallo (2004: 395) distingue el concepto de interferencia como “un fenómeno negativo que refleja en la interlengua rasgos y estructuras de la lengua materna no coincidentes con los de la lengua meta”.

Para Royano Gutiérrez (1994: 335), la lengua materna del aprendiente determina diferentes grados de dificultad y complejidad en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. En la práctica docente, un caso concreto se da en la corrección fonética de faltas articulatorias que varía en cada estudiante y en consonancia con su lengua materna. Así, por ejemplo, en el aprendizaje de ELE, por parte de los anglófonos, se debe insistir en la fonética articulatoria, mientras que, para los francófonos, cabe poner más atención en la semántica.

Por otro lado, cuando el aprendizaje se desarrolla en un contexto formal se plantea el problema de la necesaria consideración de las variables inherentes al procesamiento del contenido gramatical en el aula de lengua. En esta óptica, Baralo (2009: 14) observa que existe una tipología variada de ejercicios, algunos más abiertos o contextuales y otros más estructurales, más mecánicos, y el problema consiste en saber exactamente cuáles son más efectivos. Para esta autora, dado que el objetivo es aumentar el conocimiento del que aprende partiendo de la práctica, la efectividad de la instrucción formal depende de la clase de regla gramatical que enseñamos; esto significa, concretamente, que una regla formal y

funcionalmente simple se adquiere sin dificultad (como en el caso de los adverbios en *–mente* o, por ejemplo, las desinencias verbales del presente de los verbos regulares), mientras que los aprendientes necesitan mayor esfuerzo de explicitud y de elaboración, por un lado, en el caso de reglas formalmente complejas, aunque funcionalmente simples (como el uso de los relativos) o, por otro, en el caso de reglas formalmente simples, pero funcionalmente complejas (como el uso de los artículos definidos e indefinidos). Esto lleva a Baralo (2009: 14) a plantear la idea según la cual “la aprendibilidad de una regla es un producto de su simplicidad funcional y formal”, y a advertir que conviene tener en cuenta que hasta los mejores alumnos del aula de español / L2 sólo pueden aprender un pequeño subconjunto de lo que se enseña, que a su vez es un pequeño subconjunto de lo que sabe el profesor o el lingüista ; esto significa que se debe contar con las limitaciones cognitivas del que aprende ya que solo puede prestar atención consciente a una determinada cantidad de información sobre las reglas formales, y, por lo tanto, es necesario controlar el aducto (*input*) para facilitar la comprensión.

2.3.2.3. Gramática y variables sociales y contextuales

En el aprendizaje de una lengua segunda o extranjera, las variables sociales y contextuales influyen y determinan el proceso de aprendizaje. De hecho, no se puede adquirir ni dominar una lengua segunda o extranjera sin que se lleve a cabo dentro de un contexto y sin que las variables de ese contexto determinen el curso de la adquisición y el nivel de maestría que se logre (Mayor Sánchez, 2004: 57). Según Osle Ezquerro (2009: 1), en las dos últimas décadas, se ha producido un incremento de los estudios que evalúan los efectos del contexto de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua, lo cual ha demostrado que aquellos alumnos que participan en programas lingüísticos en el país de la lengua meta se benefician no sólo de una mejor comprensión de posibles diferencias culturales sino también de un incremento en el dominio del idioma en general.

La importancia de las variables sociales y contextuales en el aprendizaje se pone de manifiesto a través de diversos factores. Dichos factores, que se manifiestan en diferentes niveles, son exponentes de la vinculación entre el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas y el contexto situacional donde se produce el proceso. En el nivel social, podemos observar, con Moreno Fernández (2004: 287), que es aquel en que “se determina la política de enseñanza de lenguas dentro de la comunidad”, lo que significa que el contexto o entorno

social influye en la enseñanza/aprendizaje de lenguas con la delimitación de los programas, la definición de las orientaciones curriculares y metodológicas, por ejemplo.

En el nivel comunicativo, la lengua se considera un instrumento de interacción que modula el ambiente del proceso y faculta un aprendizaje cooperativo entre los protagonistas, lo cual supone, según Moreno Fernández (2004), un rechazo de la imagen tradicional del aprendiz visto como sujeto pasivo del aprendizaje y la consideración de dicho aprendizaje como un proceso abierto a elementos del entorno. Serrano Avilés (2014) investiga la enseñanza y el aprendizaje del español en África subsahariana e identifica algunos factores contextuales cuya consideración se revela necesaria para la eficacia del proceso en dicho contexto. En su opinión, la supuesta universalidad del enfoque comunicativo y la nivelación social implícita que supone dicho enfoque plantea una problemática en su aplicación en las aulas africanas donde la comunicación ha tendido a ser bastante formal y donde la figura del profesor todavía comporta mucha autoridad. En este sentido, la espontaneidad comunicativa en entornos percibidos como considerablemente formalizados es un elemento que pone de manifiesto el hecho de que el enfoque comunicativo no puede sin más transponerse desde los manuales y los estándares occidentales a las aulas subsaharianas. La aplicación del método comunicativo en el África Subsahariana debe tener en cuenta una adaptación al contexto, incluyendo los manuales y los demás materiales que acompañan dicho método.

También las variables contextuales permiten distinguir diferentes tipos de aprendizaje de la lengua segunda o extranjera, en función de los contextos en que se desarrollan. En este sentido, se diferencian el aprendizaje que se produce en un contexto de inmersión, es decir, que se desarrolla en un proceso natural de adquisición de la lengua extranjera en la sociedad de la lengua meta, en el que se concilia un proceso natural de adquisición y de inmersión en la sociedad de la lengua meta con un proceso formal de aprendizaje en centros educativos, de aquel que se desarrolla en contextos de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera o segunda en el propio país, sin contactos con la sociedad de la lengua meta. El contexto donde se desarrolla el aprendizaje constituye desde esta perspectiva una variable no despreciable que debe tenerse en cuenta si se pretende lograr la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje.

El MCER (2002: 141) confirma esta visión cuando explica, enunciándolo como principio metodológico fundamental, que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los

objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego.

Según Galán Bobadilla (1994: 102), la enseñanza de ELE ofrece diversas opciones contextuales que tienen unos objetivos y se desarrollan en unas circunstancias diferentes. Entre éstas, se distingue la enseñanza de la lengua segunda en el país de otra lengua materna, como, por ejemplo, una clase de español en una universidad extranjera. Según esta autora, la experiencia confirma que la mayor parte de estas clases son muy numerosas y se desarrollan en aulas no adecuadas para el estudio de la lengua, y el contacto del estudiante con la segunda lengua se limita prácticamente a las horas de clase semanales; en este sentido, la dificultad para practicar la L2 (debido, desgraciadamente, al número excesivo de alumnos, lo que no permite la práctica regular e insistente de los nuevos conceptos) entorpece el desarrollo del *aspecto creativo* del lenguaje. Además, precisa la autora, las situaciones de aprendizaje creadas en clase y las demás actividades no pueden refrendarse fuera, “lo cual provoca una sensación de artificialidad” (p. 103) que puede llegar a convertirse en un muro infranqueable: de hecho, el alumno, que sabe que su compañero se expresa en la misma lengua que él (lengua materna), recurrirá a ella constantemente y el proceso de aprendizaje será más lento o sencillamente no será; todo eso conduce, en palabras de Galán Bobadilla, a que el idioma se viva como un código ajeno que permanece como tal, pues su uso es artificial y no tiene lugar en condiciones naturales.

García Santos (1994: 76) pone de manifiesto la importancia de la variable contextual cuando apunta que factores como la formación previa, los intereses concretos, e incluso unos hábitos de estudio determinados pueden, según la ocasión, llevar a que sea el acercamiento de corte comunicativo el más apropiado, o bien que la gramática —entendida en un sentido más o menos tradicional— pase de ser un obstáculo a convertirse en el método más cómodo, más directo, y sobre todo, más económico y más productivo para alcanzar unas competencias lingüísticas determinadas. En consonancia con el postulado de este autor y para el caso particular del aprendiente subsahariano, Serrano Avilés (2014) explica que, debido a la carencia de contextos de inmersión, así como al hecho de que la gran mayoría de las lenguas africanas que se aprenden como segundas lenguas en el continente se adquieren por inmersión y por lo general sin necesidad de herramientas metalingüísticas, la experiencia de

aprendizaje de las lenguas extranjeras de fuera del continente como son las europeas y entre ellas el español, pueda ser vivida como discontinua respecto de las experiencias previas de aprendizaje de segundas lenguas. En este sentido, a pesar de la intencionalidad del propio método comunicativo, el español puede ser así percibido más como un idioma cuyo objeto de conocimiento es más lingüístico que comunicativo por el aprendiente subsahariano.

Osle Ezquerro (2009) lleva a cabo un estudio comparativo entre estudiantes cuyo estudio de ELE se desarrolla en el propio país (Estados Unidos) y aquellos cuyo estudio se inicia en el propio país y se completa con una estancia y una inmersión de dos semestres en un centro de estudio del país de la lengua meta (España), con el objetivo de investigar el impacto de la inmersión sobre la mejora del aprendizaje. Su investigación permite destacar, para el grupo de aprendientes que viajaron a España, una mejora en el área de la comprensión y de la expresión oral, y el gran desarrollo de su vocabulario en general. En lo que se refiere a la competencia gramatical, Osle Ezquerro (2009: 8) subraya una mejora de su capacidad para utilizar ciertas estructuras relativas al subjuntivo en sus producciones espontáneas con hablantes nativos y una adquisición y/o una mejora de sus conocimientos teóricos gramaticales que han favorecido la utilización de ciertas estructuras complejas en sus producciones orales. Las observaciones del autor le llevan a postular la hipótesis según la cual es posible que el sistema gramatical se afiance o interiorice de algún modo durante el periodo de inmersión, y que las destrezas comunicativas se adquieren más fácilmente cuando se posee una sólida base gramatical (p. 10).

De lo que precede, se puede observar que las variables determinan el proceso enseñanza-aprendizaje. En lo que se refiere a la gramática, la influencia de las variables se experimenta tanto en el nivel de la orientación metodológica, de las preferencias de aprendizaje y de los contenidos (ya que pueden determinar, en función de los objetivos y de los contextos, una orientación (gramatical o comunicativa) de la acción didáctica, como en el nivel del procesamiento de las actividades con el desarrollo de la interlengua del aprendiente a partir de las semejanzas entre los sistemas lingüísticos y las estructuras gramaticales de la lengua materna y de la lengua meta. Concluido este aspecto, vamos a centrarnos ahora en el tratamiento de la gramática en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE.

2.4. La gramática en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE

Como acabamos de señalar, el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso complejo y particular, que se distingue del de la primera lengua por una serie de factores inherentes al mismo proceso y por una serie de características intrínsecas a la lengua considerada. Los factores inherentes al proceso tratan de elementos como la metodología aplicada, las variables del aprendizaje (variables del sujeto o contextual, por ejemplo) o de la finalidad de esta. En lo que se refiere a las características intrínsecas a la lengua, el proceso enseñanza-aprendizaje tiene en cuenta los contenidos (seleccionados y definidos en función del nivel de lengua que se proyecta alcanzar y según las orientaciones que se da al aprendizaje) y las diferencias o distancia que existe entre la lengua extranjera y la lengua materna. Dentro del campo de los contenidos destaca el de índole gramatical por sus peculiaridades. Storch (2015: 349) lo subraya de la manera siguiente: “grammar is a large and controversial topic in applied linguistics”. Según esta autora, la controversia subrayada nace de cuestionamientos acerca de qué es lo que constituye el conocimiento gramatical, cómo se evalúa dicho conocimiento, y acerca de la noción de instrucción gramatical en las clases de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. Matte Bon (2007a: 7) particulariza estos cuestionamientos a la lengua española y escribe:

La enseñanza del español como lengua extranjera no logra desprenderse de una visión demasiado tradicional de la gramática, que mal se integra en una visión dinámica de la lengua como sistema de comunicación, y lo que es, quizá, más grave, que no considera lo suficientemente la óptica del estudiante extranjero que se plantea frente al español.

Los constituyentes del conocimiento gramatical de que habla Storch manifiestan no solo la necesidad de enunciar los contenidos gramaticales que forman parte de un programa de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, sino que también ilustran la importancia de asegurarse de que el aprendiente ha conseguido el conocimiento, de ahí el papel del estudiante de que habla Matte Bon, con la precisión de que se trata de un estudiante extranjero. Definir los contenidos gramaticales, precisar cómo elaborar dichos contenidos en actividades y cómo procesarlos, considerar la personalidad del estudiante y su conocimiento de la lengua a través del aprendizaje y del uso de la gramática son ejes en torno a los cuales giran la investigación gramatical en la lengua extranjera y en ELE.

2.4.1. Gramática de ELE: Planteamiento curricular o marco institucional

El alumno extranjero que estudia el español necesita desarrollar muchas competencias, entre las cuales la competencia gramatical que, como hemos visto, constituye una de las más importantes para alcanzar la competencia comunicativa, es decir para ser un usuario competente en palabras de Martí Sánchez y Ruiz Martínez (2017). En este sentido, sería lógico preguntarse qué es la competencia gramatical de ELE, cómo se adquiere y cuáles son los elementos que articulan la adquisición de dicha competencia. Estas preguntas nos obligan a interesarnos, desde una perspectiva curricular e institucional, a los diferentes exponentes o contenidos que integran la enseñanza de la gramática de ELE, lo mismo que a investigar cómo se concibe y define la competencia gramatical en el marco particular de dicha lengua extranjera.

2.4.1.1. El contenido gramatical en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE

La didáctica de las lenguas extranjeras pone énfasis en la definición y la delimitación de los contenidos gramaticales y la considera una etapa importante de la programación y del desarrollo de cursos. En este sentido, la definición de los contenidos gramaticales para la enseñanza adquiere una importancia crucial por el hecho de guiar y orientar las actividades del aula. Como queda subrayado, la cuestión, a la hora de planificar un curso de idiomas en la actualidad, no radica en decidir acerca de la integración o no del contenido gramatical (García Santos (1994), Castañeda Castro y Ortega Olivares (2001), Martín Peris (2004a), Cadierno (2010) y Molkova (2017)), sino en definir qué tipo de contenido gramatical hay que enseñar y cómo hacerlo. La selección y la definición de los contenidos gramaticales se insertan, desde la perspectiva de la transposición didáctica, en un proceso de delimitación y de circunscripción de los contenidos juzgados pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera y, desde el punto de vista oficial, toma cuerpo en el currículo. Así se justifica la pertinencia y la relevancia de los currículos, que ofrecen, entre otras cuestiones, una selección de los mencionados contenidos, en nuestro caso el contenido gramatical.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE considera oficialmente dos currículos principales. En el contexto europeo, tenemos el *Marco común europeo de referencia para las*

lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)¹ que guía y orienta la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, marcando las orientaciones metodológicas, los contenidos, las actividades y las competencias que se consideran importantes y relevantes; para el caso particular de la lengua española, tenemos el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006) que materializa y concretiza las matrices y las directrices del MCER para el aprendizaje del español, concretando las propuestas del MCER a través de una definición y una delimitación de los contenidos gramaticales, culturales y otros más que estructuran la enseñanza de ELE.

Fernández García (2007) estudia los dos currículos y explica en qué coinciden o discrepan, al tiempo que destaca cómo deben considerarse en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera. Para él, conviene hacer hincapié en qué es y qué no es el Plan curricular. Por eso, cabe señalar de entrada que el Plan curricular ha sido elaborado conforme a las recomendaciones expresas que el Consejo de Europa (2005) realizó en la guía que publicó para la orientación de la ejecución de los desarrollos particulares del MCER; es decir, que el PCIC ha sido elaborado conservando los rasgos comunes (tanto estructurales como de contenido) que deben mantener las descripciones de las distintas lenguas, al tiempo que plasmando toda la especificidad de la lengua española (Fernández García, 2007: 5). En cuanto al enfoque general adoptado, el Plan curricular se acerca a la lengua española pensando en dar cuenta del complejo fenómeno de la comunicación desde una perspectiva amplia y no desde una restrictiva óptica gramatical, haciendo suyas las aportaciones de la filosofía del lenguaje, de la sociolingüística, de la psicolingüística, de la pragmática y del análisis del discurso.

El PCIC, en cuanto desarrollo de las directrices del Consejo de Europa, toma cuerpo en una serie de inventarios de contenidos para la enseñanza y el aprendizaje de ELE. De acuerdo con el autor, estos inventarios no pueden ser considerados como un tratado teórico descriptivo sobre los ámbitos abordados ni tampoco como un programa de lengua susceptible de ser llevado, tal cual, al aula. Constituye el punto de partida para la confección de programas, materiales de enseñanza, contenidos de exámenes, etc., y aspira a ser, en este

¹ En 2020 se publicó un volumen complementario que ha sido traducido al español en 2021. Entre las novedades destacan los enfoques inclusivos en cuanto al género o cambios respecto a la comprensión oral y de lectura, las competencias fonológicas o la interacción en línea.

sentido, el referente internacional para la enseñanza de la lengua española (Fernández García, 2007: 5).

El MCER se elaboró en el marco del proyecto general de la política lingüística del Consejo de Europa, tomando como objetivo el deseo de armonizar y unificar el estudio y los niveles de dominio de las lenguas en Europa. Por eso, aspira a definir y delimitar los conocimientos y las destrezas que tienen que adquirir quienes aprenden una lengua. Entre las funciones del MCER, destaca el de ser *integrador*, lo cual remite al hecho de que “el *Marco de referencia* debe intentar especificar una serie de conocimientos, destrezas, así como el uso de la lengua de una forma tan amplia como sea posible” (MCER, 2002: 7), y a que todos los usuarios puedan describir sus objetivos, tomándolo como referencia.

El *Marco Común de referencia* diferencia “las distintas dimensiones en que se describe el dominio de la lengua y proporcionar una serie de puntos de referencia (niveles o escalones) con los que medir el progreso del aprendizaje” (MCER, 2002: 7). Los niveles comunes de referencia para medir el dominio de las lenguas que establece el MCER son seis: de Acceso, Plataforma, Umbral, Avanzado, de dominio operativo y de maestría (p. 25); los cuales vienen recogidos también con la designación siguiente: A1, A2, B1, B2, C1 y C2 respectivamente. Desde la perspectiva del MCER, los seis niveles integran un valor más consensuado que universal, considerado en referencia a la adecuación de la organización del aprendizaje de las lenguas en diferentes países y al reconocimiento público de los niveles de logro que pueden alcanzarse.

En lo que toca a los contenidos gramaticales para la enseñanza de las lenguas, el MCER (p. 110) no quiere definir o adoptar contenidos presentados como relevantes para el proceso enseñanza-aprendizaje, por varios motivos. Su postura se encamina a señalar algunos parámetros y categorías que se han utilizado ampliamente en la descripción gramatical, los cuales representan pistas u orientaciones para la definición de los contenidos gramaticales que pueden estudiarse en el aprendizaje de una lengua. La postura del MCER se justifica por el hecho de que la gramática de cualquier lengua es compleja, y, además, existen varias teorías y modelos en conflicto sobre lo que debe ser la gramática de una lengua, lo cual impide un tratamiento concluyente y exhaustivo del análisis gramatical.

La propuesta del MCER pone énfasis en la descripción de los contenidos gramaticales organizados en torno a la especificación de los aspectos siguientes: *elementos*: por ejemplo, morfemas y alomorfos, raíces y afijos, palabras; *categorías*: por ejemplo, número, caso,

género, concreto/abstracto, contable/incontable, transitivo/intransitivo, voz activa/voz pasiva, tiempo pasado/presente/futuro, aspecto perfectivo/imperfectivo; *clases*: por ejemplo, conjugaciones, declinaciones, clases abiertas de palabras (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios), clases cerradas de palabras (elementos gramaticales como artículos, pronombres, etc.); *estructuras*: por ejemplo, palabras compuestas y complejas, sintagmas (nominal, verbal, etc.), cláusulas (principal, subordinada, coordinada), oraciones (simple, compuesta); *procesos* (descriptivos): por ejemplo, sustantivación, afijación, flexión, gradación, transposición, transformación, régimen (sintáctico o semántico); *relaciones*: por ejemplo, la concordancia (gramatical o *ad sensum*), valencias.

El PCIC, como hemos dicho, aplica y materializa las recomendaciones del MCER para la lengua española. Su estructura está constituida por un esquema basado en cinco componentes: el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el de aprendizaje. El componente gramatical recoge los inventarios que ofrece el tratamiento de los distintos subsistemas de la lengua “según el canon tradicional”, organizados en gramática, pronunciación y prosodia y, ortografía (véase PCIC, ***Introducción general***). El inventario de gramática realiza una descripción de los contenidos, organizados en torno a los seis niveles de referencia enunciados precedentemente, y que el PCIC recupera del postulado del MCER. La organización interna y la presentación de los contenidos gramaticales que desarrolla el PCIC se explica en la *Introducción al Inventario de Gramática* de la forma siguiente:

Para organizar el inventario se ha partido de las unidades básicas para ir construyendo sobre ellas estructuras más complejas. Así, si se tienen en cuenta los subsistemas o niveles de la lengua, cabe distinguir un subsistema fonético y fonológico en primer lugar, seguido del morfosintáctico y finalmente el textual. Por lo que respecta al fonético y fonológico, que podría ser considerado una parte de la gramática, los aspectos pertinentes desde el enfoque general de los niveles de referencia para el español tienen un tratamiento específico en un inventario independiente dentro del componente gramatical, *Pronunciación y prosodia*. En cuanto al morfológico, se aborda precisamente desde el punto de vista de la forma, es decir, de las categorías gramaticales o clases de palabras. Finalmente, el subsistema o nivel sintáctico incluye el tratamiento del sintagma y de la oración, con arreglo a un planteamiento general de base tradicional: sintagma nominal, adjetival y verbal; y oración simple, oraciones compuestas por coordinación y

oraciones compuestas por subordinación (subordinadas sustantivas, adjetivas o de relativo y adverbiales). La dimensión textual y discursiva, propiamente dicha, se aborda de forma sistemática, desde distintas perspectivas, en el inventario de *Funciones*, en el de *Tácticas y estrategias pragmáticas* y en el de *Géneros discursivos* (PCIC, 2006).

El mismo PCIC resume los tipos de contenidos y desvela el enfoque adoptado para abordar la descripción del inventario de gramática:

La estructura básica del inventario responde, así, al esquema general de clases de palabras, sintagma y oración. Como clases de palabras, se distinguen las clases nominales y las clases verbales. Las nominales incluyen las categorías tradicionalmente reconocidas, como el sustantivo, el adjetivo o el pronombre, a las que se añade, también como categoría con estatuto propio, el cuantificador. Las clases verbales incluyen el verbo y el adverbio. En el nivel sintáctico, las dos grandes categorías que se incluyen son, como se ha indicado, el sintagma y la oración (PCIC (2006), *Introducción al Inventario de Gramática*).

De forma básica, podemos decir que el inventario de gramática del PCIC recoge y explicita, de forma más o menos clara, los contenidos lingüísticos juzgados relevantes en la enseñanza y el aprendizaje del español lengua extranjera, por lo que debe constituir para el alumno y para el profesor un material que guíe y oriente el aprendizaje gramatical y, con los demás inventarios, el aprendizaje de la lengua en general.

El PCIC pone énfasis en el hecho de que las descripciones del inventario de gramática se han llevado a cabo teniendo en cuenta su proyección en el uso comunicativo y sobre la base del criterio de rentabilidad pedagógica, por lo que se ha optado por incorporar, de forma ecléctica, aquellos enfoques que resultan más útiles a la hora de presentar fenómenos que entrañan especial complejidad en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua. En este sentido, este inventario, lo mismo que los demás, debe permitir, al profesional que lo consulte, elaborar un material adecuado en relación con los fines que persigue para activar y alcanzar en el alumno las competencias que necesita para ser comunicativamente competente; nos fijaremos específicamente en la noción de competencia gramatical.

2.4.1.2. La competencia gramatical en los currículos de ELE (MCER y PCIC)

Los dos currículos de ELE conciben y abordan la gramática y la competencia gramatical como parte y componente de la competencia comunicativa. De hecho, la introducción al inventario de gramática del PCIC aclara: “las cuestiones gramaticales se interpretan como un componente más de una competencia comunicativa situada en línea con el enfoque general del currículo, que concibe la lengua desde la perspectiva de la comunicación”. Este tono general, que coincide con los estudios lingüísticos realizados sobre las nociones de competencia gramatical y de competencia comunicativa en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras y de la lingüística, es el que adopta también el MCER que integra la competencia gramatical dentro de la competencia lingüística, y esta última dentro de la competencia comunicativa (2002: 106).

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* define la competencia gramatical como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos. Más concretamente, se trata, según este currículo, de la capacidad de comprender y expresar significados reconociendo y emitiendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con el conjunto de principios gramaticales que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí, y como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas (2002: 110).

La estructura del MCER integra una organización jerárquica de las competencias. Como queda subrayado, la competencia gramatical se inserta dentro de la competencia lingüística, la competencia lingüística dentro de la competencia comunicativa. Pero, en un nivel superior, la competencia comunicativa se inserta dentro de las competencias generales y estas últimas dentro de las competencias del usuario o alumno. El MCER adopta un enfoque orientado a la acción que posibilita que el uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- incorpore acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como “comunicativas lingüísticas” en particular (2002: 9).

Las competencias se definen como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas. Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios

lingüísticos (p. 9). Las competencias generales de los alumnos o usuarios se componen de sus conocimientos, sus destrezas, su competencia existencial, además de su capacidad de aprender. Se trata de los conocimientos declarativos o saberes, de las habilidades o saber hacer, de las características individuales, de los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas o saber ser, y del saber aprender que “resulta especialmente indicado para el aprendizaje de idiomas” (2002: 12).

Desde la perspectiva del MCER, la competencia comunicativa recoge la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. La competencia lingüística recoge una descripción de los contenidos gramaticales y lingüísticos juzgados pertinentes para el aprendizaje de lenguas; así, se integra, además de la mencionada competencia gramatical, la competencia léxica, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica (2002: 107).

Las competencias mencionadas van acompañadas de recomendaciones que ayudan a su implementación en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Así, precisa el MCER, con el fin de participar con total eficacia en los acontecimientos comunicativos, los alumnos deben haber aprendido o adquirido las competencias necesarias, deben tener la capacidad de poner en práctica dichas competencias, y la capacidad de emplear las estrategias necesarias para ejercitar las competencias adquiridas (2002: 129). Resumiendo esta postura, Sánchez-Cascado Nogales *et al.* (2007: 446) precisan que el MCER describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar dicha lengua para comunicarse, asimismo describe los conocimientos y las destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz en situaciones comunicativas.

En su intento de desarrollar para la lengua española las directrices del Consejo de Europa, el PCIC elaboró una serie de inventarios considerados como el punto de partida para la preparación de programas, materiales de enseñanza y contenidos de exámenes por ejemplo (Fernández García, 2007: 5). En esta lógica también, el PCIC sigue al MCER al considerar la lengua como un instrumento de comunicación; esto se comprueba, por ejemplo, en su introducción general donde se puede leer que las descripciones de los inventarios incluyen tanto el material lingüístico como el material no lingüístico –el de carácter cultural y el relacionado con el aprendizaje- que se ha considerado pertinente para ofrecer un tratamiento amplio de la lengua desde la perspectiva de la comunicación (PCIC (2006), *Introducción general*).

El PCIC adopta una postura que aborda la lengua en su dimensión social, y en relación con el caso del aprendiente, se realiza un análisis de la lengua objeto de comunicación (y de aprendizaje) en su complejidad, es decir, procurando distinguir las variedades y las variantes, reveladoras de las distintas dimensiones y situaciones del intercambio comunicativo. La presentación de los contenidos “obedece a una visión de los distintos factores lingüísticos como un todo integrado”, y los hechos o fenómenos, es decir, los contenidos gramaticales,

están relacionados entre sí y pueden analizarse desde distintas perspectivas o enfoques lingüísticos, como la pragmática, la fonética o la semántica. La red de relaciones entre todos estos componentes que terminan configurando la competencia comunicativa es sumamente compleja y dificulta el establecer la frontera o los límites a la hora de realizar un inventario (PCIC (2006), **Introducción al inventario de gramática**).

En suma, los contenidos y las cuestiones gramaticales se analizan como relacionados y formando un todo, y la competencia gramatical se interpreta como parte de la competencia comunicativa. En palabras de Molkova (2017: 10), la competencia gramatical se percibe como una capacidad lingüística fundamental del proceso comunicativo y del proceso enseñanza-aprendizaje, que, junto con otras competencias de la lengua, determina la exitosa participación de un hablante, sea este nativo o no, en la multitud de posibles actos comunicativos. En esto se justifica la necesidad del desarrollo de la competencia gramatical en un estudiante de una lengua extranjera, lo cual responde a su condición de *agente social*, y, como tal, el aprendiz debe dominar los constituyentes del sistema lingüístico para poder desarrollar su actividad en una variedad de situaciones comunicativas. Se espera que un alumno conozca y sea capaz de utilizar las formas gramaticales, dado que “sin competencia gramatical, el aprendizaje del español como segunda lengua nunca supondrá un conocimiento profundo, sino más bien chato y superficial” (Gómez Torrego, 1994: 80).

2.4.2. Tipología de gramática para la enseñanza de ELE

Abordar la tipología de gramática en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE nos permite tener una idea de lo que ha sido y de lo que es la enseñanza y el aprendizaje de la

gramática de ELE en la actualidad; en concreto, esto significa investigar y destacar cómo se ha enseñado y cómo se está enseñando la gramática de ELE en la actualidad.

Cabe subrayar, de paso, que establecer una tipología de gramática implica tener en cuenta diferentes parámetros: los criterios considerados pertinentes para llevar a cabo la tipología (los cuales hemos esbozado en los párrafos anteriores y que trataban de definir y circunscribir el concepto de gramática y que seguiremos explicitando), los presupuestos teóricos y metodológicos que sustentan dicha tipología (que iremos especificando) y, sobre todo, su incidencia en el estudio y el análisis desarrollado, en nuestro caso la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de ELE.

Distinguiendo la investigación teórica y científica del uso y de la práctica, el criterio de finalidad y de aprovechamiento ha permitido poner de relieve dos tipos de gramática como se ha subrayado anteriormente (Besse, 2014; Rodríguez Gonzalo, 2012; Gaiser, 2011, Gómez del Estal Villarino, 2015; Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2017): una gramática científica o teórica (según los autores), y una gramática escolar o para el aprendizaje. El mismo criterio permite a Castañeda Castro y Ortega Olivares (2001), Miki Kondo (2010), Yi-Shan Chien (2017), y Esteves Dos Santos (2004: 335) distinguir entre gramática descriptiva y gramática pedagógica. A pesar de que se asignan a las gramáticas científicas el carácter de ser descriptivo, se debe notar que dichas nociones no son equivalentes. Procuraremos subrayar las diferencias al caracterizar los tipos de gramática aplicables en la enseñanza de ELE.

Tomando como foco el tipo de unidades del estudio lingüístico (gramatical) y la jerarquía que se da entre ellos, se distingue la gramática oracional de la gramática del texto. Di Tullio (2007: 16), lejos de ver una oposición entre ambas, piensa que la relación que se debe establecer entre las dos es de complementariedad, asentada en el carácter básico de la primera. Ambos conceptos permiten establecer dos orientaciones en el estudio gramatical: la primera se manifiesta a nivel oracional y se centra en sus elementos constitutivos o componentes, y la segunda se ocupa de la construcción textual y de las reglas y regularidades que se desprenden de dicha construcción.

Los dos criterios precedentes se completan y nos permitirán abordar la gramática desde la perspectiva de la enseñanza antes de considerar las implicaciones para el aprendizaje de esta. De hecho, en un nivel de abstracción superior, en relación con la epistemología lingüística, es decir a partir de consideraciones heurísticas sobre las diferentes teorías lingüísticas, el aprendizaje de las lenguas (primeras, segundas y extranjera) y la persona del

usuario o del aprendiente, se suele distinguir entre gramática implícita y gramática explícita (Chomsky, 1978; Storch, 2015; Baralo, 2009; Brucart, 2009). Adoptaremos este enfoque al tratar el conocimiento y el procesamiento del contenido gramatical en el aula, ya que pone énfasis en el conocimiento de la gramática que el usuario/alumno tiene, y además su desarrollo ha jugado un papel importante en la investigación en torno al aprendizaje y el uso de la lengua por el aprendiente.

Este enfoque (adoptado también por López Ferrero (1997) permite llevar a cabo una clasificación jerárquica que ofrece la posibilidad de contemplar diferentes tipologías de gramática que se encadenan y se integran unas en otras. Así, las gramáticas explícitas se dividen en gramáticas generales y gramáticas particulares, las gramáticas particulares permiten distinguir entre gramática normativa, gramática descriptiva y gramática pedagógica. Nuestro análisis se sitúa en el nivel de las gramáticas particulares de la lengua española y de su enseñanza/aprendizaje en el marco del ELE; pretendemos averiguar, respecto a la tipología establecida a este nivel, la que mejor rendimiento ofrece con los protagonistas del aprendizaje.

Cabe subrayar, además, que se han desarrollado varias investigaciones en torno a la tipología gramatical con respecto a su adecuación al aula y al proceso enseñanza-aprendizaje de ELE (Gómez Torrego, 1994; García Santos, 1994; Bosque, 1994; Rodríguez Gonzalo, 2012). Los postulados de los diferentes autores giran en torno a buscar o definir el mejor tipo o la mejor forma de gramática para la enseñanza, es decir, la más adecuada para el aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Bosque y García Santos ilustran mejor este planteamiento. El primer autor (Bosque, 1994: 63), tratando específicamente de la enseñanza de la gramática y circunscribiendo precisamente esta disciplina en el ámbito de la enseñanza de ELE, opina que, para cada especialista de este campo, “la primera pregunta debe ser, por tanto, qué tipo de gramática enseñar”. Para García Santos (1994: 69), superada la problemática básica que acompañó los inicios del método comunicativo y que ya no parece tener mucho sentido hoy (es decir: Gramática en la enseñanza de una segunda lengua, ¿sí / no?), la cuestión que hay que resolver es más bien esta otra: qué gramática para la enseñanza de segunda lengua. El segundo autor reconoce que, en el caso particular de ELE, la respuesta no resulta sencilla ni simple, ya que implica tener en cuenta, al menos, cuatro consideraciones: la existencia de diferentes objetivos en la enseñanza de los contenidos gramaticales, las

diferencias de nivel o de etapas en la adquisición de la segunda lengua, las diferencias en el grado de complejidad lingüística de las funciones comunicativas, y las diferencias, de distinta naturaleza, en los sujetos destinatarios de la enseñanza.

A la pregunta precedente, es decir la de saber qué gramática enseñar en ELE, las respuestas aportadas por los especialistas que hemos consultado difieren, contrastan y, a veces, aparecen contrapuestas unas a otras. Para Gómez Torrego (1994: 82), en la enseñanza de una segunda lengua, “hay que tener muy claro cuál es el tipo de gramática que debemos enseñar y cómo se ha de enseñar”. En principio, escribe el autor, parece evidente que hay que huir de una gramática excesivamente teórica o especulativa, ya que los aspectos, interesantísimos sin duda para el gramático en general, “no resultan prácticos ni útiles para una enseñanza del español como lengua extranjera. Creemos que el tipo de gramática adecuado para estos menesteres es el *normativo*”. Este especialista, que defiende la enseñanza de una gramática normativa en el aula de ELE, afina su postulado al precisar que

cuando decimos que la enseñanza de la gramática es necesaria, no queremos decir que sólo debemos procurar competencia gramatical en el estudiante de una segunda lengua. Tan importante como la *competencia gramatical* es, sin duda, la *competencia comunicativa*, es decir, el conjunto de conocimientos *pragmáticos* que hacen que el discente sepa cuándo, dónde y cómo una estructura determinada es o no adecuada. No basta, por tanto, sólo con aprender a construir oraciones y textos impecablemente correctos en su sintaxis; hay que saber, además, usarlos en las situaciones apropiadas, ante el interlocutor apropiado, etc. Es más, podemos decir que la competencia gramatical no es nada si no se adquiere, además, una competencia comunicativa. Para ello, la Pragmática como ciencia se hace hoy imprescindible en la enseñanza de segundas lenguas (Gómez Torrego, 1994: 81).

En opinión de Gómez Torrego, el tipo de gramática adecuado para la enseñanza de ELE es la gramática normativa, pero procurando despertar la competencia comunicativa del discente con los conocimientos pragmáticos que le habilitan para saber usar los contenidos y conocimientos gramaticales en los diferentes contextos y ante los interlocutores apropiados.

Los postulados de otros especialistas difieren del punto de vista de Gómez Torrego. Dichos autores piensan que el tipo de contenido gramatical abordado (Yi-Shan Chien, 2017),

o que el nivel y el tipo de sujeto que se enfrenta a la gramática (Miki Kondo, 2010; Martín Sánchez, 2008) son criterios que deben determinar el tipo de gramática aplicable en la enseñanza de ELE; o que diferentes tipos de gramática deben entrar en la elaboración de una tipología de gramática precisa para la enseñanza de las lenguas extranjeras (Camps y Milian, 2017; Palacios Martínez *et al.*, 2007).

Chien (2017) investiga el contexto sinohablante de enseñanza y de aprendizaje de ELE y demuestra que, en la clase de expresión escrita, la gramática descriptiva puede ser la más indicada para estudiar la función de narrar hechos del pasado. Miki Kondo (2010) y Martín Sánchez (2008) subrayan la existencia de dos gramáticas en la enseñanza de ELE, siendo la gramática descriptiva más indicada para la consulta del profesorado y la pedagógica reservada para el alumno. El segundo de los dos autores precisa, en este sentido, que las gramáticas más útiles para los profesores de ELE, y que conformarían la llamada gramática del profesor, serían las descriptivas, mientras que, para los destinatarios de la enseñanza (los estudiantes no nativos del español), existe todo un mundo de manuales de gramática dirigidos a estudiantes y de gramáticas didácticas. Tratándose precisamente de los manuales de gramática, Mesa Arroyo (2008) analiza treinta de las gramáticas más utilizadas en la enseñanza del español como lengua extranjera y su tipología, y destaca que en ellas se utilizan dos enfoques principales, tradicional y comunicativo, al mismo tiempo que de su tipología destacan las normativas y las descriptivas.

Por su parte, Martínez *et al.* (2007), Rodríguez Gonzalo (2012) y Camps y Milian (2017) identifican la gramática pedagógica como aquella que está especialmente concebida para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, y subrayan que dicha gramática destaca por su naturaleza híbrida, ya que, en su elaboración, entran aspectos normativo-prescriptivos, aspectos descriptivos y aspectos de la didáctica de lengua. De hecho, Rodríguez Gonzalo (2012: 102) subraya que los esfuerzos por variar el planteamiento teórico y metodológico del trabajo gramatical en el aula apuntan hacia la consecución de una *gramática pedagógica*, concepto aglutinador de la perspectiva didáctica frente a la gramática científica. Martí Sánchez y Ruiz Martínez (2017) se inscriben en esta lógica cuando precisan que la gramática pedagógica representa en el campo de ELE un intento de trasladar a los aprendientes una descripción gramatical adecuada a sus necesidades.

Otros autores adoptan y manifiestan todavía posturas diferentes. Para Bosque (1994) y García Santos (1994), por ejemplo, el tipo de gramática adecuado para el aula de ELE

depende de los objetivos, de los intereses y de las necesidades del estudiante extranjero que decide aprender español. Bosque (1994: 66) precisa que para enseñar español a los extranjeros es necesario empezar por considerar la formación lingüística de éstos y, también, tener presente si ya saben o no algo de gramática, pero sobre todo para qué desean aprender español. Según este autor, hace falta saber si quieren aprenderlo para hacer turismo, para leer literatura española, para enseñar la lengua española en su país o, tal vez, para llegar a investigar sobre ella. Este autor considera que cada uno de estos intereses exige una enseñanza diferente, y también un tipo de gramática distinto.

García Santos (1994: 71) subraya la existencia de diferentes objetivos relacionados con las etapas o los niveles estandarizados de la adquisición y del aprendizaje de las segundas lenguas, lo cual puede comprobarse, en la práctica más cotidiana de la enseñanza, en la distribución de los materiales, en la organización concreta de cursos y en la expedición de diferentes títulos que tratan de medir el grado de dominio del idioma. Según este autor, una simple ojeada en estos elementos permite percatarse de los distintos tratamientos “que la gramática recibe según los diferentes niveles”. Además, como ya hemos subrayado, este autor (p. 76) pone énfasis en el hecho de que el contexto situacional puede determinar en la enseñanza el acercamiento de corte comunicativo más apropiado, o bien que la gramática —entendida en un sentido más tradicional— sea el método más cómodo y más productivo para lograr los objetivos.

De lo que precede se desprende que existen fundamentalmente tres tipos de gramática que pueden aplicarse en la enseñanza de ELE: la normativa, la descriptiva y la pedagógica. Nuestro análisis se propone caracterizar cada una de estas gramáticas con respecto a su aplicación en la enseñanza-aprendizaje de ELE.

2.4.2.1. La gramática normativa en la enseñanza de ELE

La gramática normativa (corrientemente designada como tradicional) representa un modelo de gramática basado en la prescripción de normas de uso en la comunidad lingüística. Una de sus particularidades consiste en establecer lo correcto frente a lo incorrecto, lo gramatical frente a lo agramatical, con el objetivo manifiesto de regular el empleo del sistema mediante la enunciación de reglas o normas (López Ferrero, 1997: 36). El fundamento de la gramática normativa parte, según Gutiérrez Rodríguez (2016), de la constatación de que,

entre las distintas opciones lingüísticas o variedades que una lengua presenta, existen una o más variedades que tradicionalmente se consideran prestigiosas. Así, la *norma* define, en palabras de esta autora, el conjunto de preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad de hablantes, adoptadas por consenso y consideradas como modelo de buen uso, y coincide con la variedad culta de nivel formal.

Como modelo de gramática para la enseñanza, la gramática tradicional no aporta pautas para adquirir y dominar las lenguas (primera, segunda o extranjera), sino que impone cómo debe hablarse la lengua, mediante el establecimiento de una taxonomía que, además de separar los usos correctos de los incorrectos, precisa además lo coloquial y lo local. En lugar de estrategias para mejorar el uso, se apoya en la memorización y la reproducción de modelos tomados como referencia.

En el campo particular de las lenguas extranjeras y del ELE, la aplicación de la gramática normativa se inscribe en la tradición educativa desarrollada hasta finales del siglo XIX y principios del XX, primero para la enseñanza de las lenguas clásicas y que posteriormente pasó a la enseñanza de las lenguas modernas y extranjeras. Su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, fundamentado en el método gramática y traducción, implica un modelo de intervención didáctica en que el estudio gramatical supone la enseñanza de un conjunto de reglas o de normas aisladas que deben memorizarse (Guillén Solano, 2009: 161); también el aprendizaje consiste, básicamente, en la memorización de dichas normas. En concreto, origina un tipo de aprendizaje memorístico e individualista, con un sistema de evaluación cuantitativo, y el conocimiento de las reglas se identifica con el conocimiento de la lengua. La autora Guillén Solano (2009) explica el proceso de desarrollo de una clase de gramática normativa: se explica en detalle una regla gramatical, se muestra una serie de oraciones que ilustran su uso y, finalmente, los estudiantes realizan un ejercicio de aplicación de dicha regla, siguiendo el patrón oracional dado por el profesor. Precisamente, visualizar la lengua como un conjunto de reglas perfectas es lo que le asigna un carácter casi sagrado a los textos y manuales de instrucción: la lengua es tal y como se describe y explica en el libro de texto, a partir de ejemplos normativos.

De lo que explica la autora, se desprende que la aplicación de la gramática normativa en el aula de ELE origina un modelo de aprendizaje deductivo, es decir, que parte de la

presentación de la regla gramatical seguida de un listado de ejemplos que ilustran dichas reglas, y termina con la realización de ejercicios de aplicación.

En la perspectiva de la gramática normativa y dentro del enfoque tradicional de enseñanza de lenguas, la oración se considera la unidad básica de enseñanza y de práctica de cualquier lengua extranjera que quiera aprenderse, y los contenidos se presentan y practican mediante el análisis y la construcción de oraciones (Guillén Solano, 2009: 162). Según esta autora, el desarrollo de las actividades y el trabajar a nivel oracional conduce a que se ponga atención especial a la precisión en el uso normativo de la gramática. Las explicaciones de la autora permiten observar que el estudio gramatical se desarrolla en un inventario de oraciones que, dentro de esta perspectiva de la gramática tradicional, constituye el cuerpo de la lengua. La enunciación de las normas se respalda en el magisterio de escritores famosos cuyas oraciones (o fragmentos extraídos de libros famosos) se consideran como modelos que deben reproducir los aprendientes, lo que justifica el modelo de aprendizaje memorístico. Los modelos escogidos para la enseñanza y el aprendizaje presentan y enuncian el funcionamiento de la lengua en términos de cuerpos de normas prescriptivas, aplicables por los aprendientes en un conjunto de oraciones que forman los ejercicios, y pone de relieve las excepciones, que son casos que no cuadran con la regla. La finalidad de la gramática coincide con el desarrollo del conocimiento de la lengua, y la memorización de las reglas se asimila, por consiguiente, a dicho conocimiento. La razón de ser de la gramática en la enseñanza se fundamenta en el aprendizaje de las mencionadas reglas, con el objetivo de *hablar y escribir bien* dicha lengua.

Así, la gramática normativa tiene un fuerte anclaje oracional y supone, desde esta lógica, un tipo de estudio y de análisis desarrollado sobre los elementos y las unidades lingüísticas en sus aspectos morfológicos y sintácticos dentro de los límites de la oración. Dicha gramática abarca el estudio de los constituyentes oracionales y destaca las relaciones que se establecen entre ellos. Esto lo explica Lyons (1986: 137) cuando escribe que el término “gramática” ha desarrollado una interpretación más estricta, limitándose a la parte de análisis lingüístico que en la gramática clásica se colocaba bajo los rótulos de flexión y sintaxis. La distinción tradicional entre flexión y sintaxis, que descansa sobre la aceptación de la palabra individual como unidad fundamental de la lengua, puede formularse como sigue: la flexión trata de la estructura interna de las palabras, mientras que la sintaxis estudia el modo cómo las palabras se combinan para formar oraciones. La gramática, diremos, proporciona reglas para combinar palabras a fin de formar oraciones. Así, la oración se constituye en unidad

básica y máxima del análisis gramatical y sus constituyentes se analizan en términos de reglas de combinación que definen el carácter normativo de la gramática.

La gramática normativo-oracional se apoya en listas de usos y de categorías que estructuran la base del conocimiento gramatical: clases de palabras, clases de sintagmas o *grupos* (nominal, verbal etc.), morfosintaxis relacionada con la flexión (verbal, nominal y adjetival), el “análisis lógico” que permite organizar las funciones de las palabras y de los sintagmas. Según Matte Bon (2010b), se trata sobre todo de un modelo de análisis y de estudio tradicional escolar, que se preocupa esencialmente por los problemas formales y que se funda en la lógica aristotélica articulada en torno a las categorías. Para él,

los análisis gramaticales tradicionales están contruidos alrededor de la frase, concebida como unidad significativa. La frase puede estar compuesta por distintas oraciones: una rama importante de la gramática se ocupaba de analizar las frases según las oraciones que la componían. Es el viejo análisis de oraciones que todos hicimos en la escuela. Dicho análisis constituía una de las bases de todo el edificio gramatical, y era presentado como punto de partida en la comprensión de una serie de fenómenos. [...] A veces el ejercicio ayudaba, efectivamente, a entender más (2010b: 84).

La gramática oracional aparece entonces como un modelo de estudio sobre la lengua a partir de los elementos constitutivos de la oración considerada ella misma como la unidad de análisis máximo en la gramática normativa, y en cuya estructura se establecen las reglas que conforman la esencia de la gramática.

Además de las características ya mencionadas, la gramática normativa incluye otras no menos importantes. López García (2000: 9), para diferenciar este tipo de gramática de las demás, la presenta como aquella que precisa “cómo debe ser la lengua”, y distingue en su desarrollo histórico en España dos orientaciones fundamentalmente diferentes:

- una tendencia inspirada en los modelos y la opinión de los autores anteriores al siglo XVIII, en que el carácter normativo de la gramática toma la forma de “aconsejar pautas de uso correcto” y, cuando hace falta una justificación, dicha

orientación adopta por lo general un criterio etimológico que remite al latín y a su gramática considerada como modelo por excelencia.

- la segunda tendencia se inspira en las sucesivas versiones de la gramática académica de 1771 hasta 1931 y adopta un carácter normativo más estricto, es decir prescriptivo. Estas gramáticas señalan unas normas de obligado cumplimiento para “todos los hispanohablantes” y adopta un criterio científico al justificar la norma con criterios logicistas.

Como ejemplos pertenecientes a la primera tendencia, el autor integra, de forma sinóptica, casi todas las gramáticas anteriores al siglo XIX², y para la segunda tendencia las gramáticas de la Real Academia Española.

Como se desprende de las ideas anteriores, el modelo de gramática normativa por excelencia se encuentra en las producciones de la Real Academia Española (en adelante RAE). Bosque (2016: 93) explica el hecho de que la RAE tuvo que decidir sobre la forma de abordar la disciplina gramatical, en “tanto que ciencia (gr. *epistéme*) o más bien como arte (gr. *techné*)”, y se inclinó hacia la segunda forma, lo que le llevó a no formular leyes, sino más bien instrucciones, basadas en el uso, en la costumbre y en los textos de los mejores escritores, llamados *autoridades* en la tradición académica. Garrido Vílchez (2003) examina la labor gramatical de esta institución y pone de relieve dos factores principales que destacan de su concepción de la gramática: el aspecto pedagógico y el normativo.

Desde una perspectiva histórica y en referencia al ELE, Sánchez Pérez (2005: 24) precisa que las primeras gramáticas para la enseñanza y el aprendizaje del español lengua extranjera son también de orientación normativa, no en un sentido prescriptivo como se desprende de las gramáticas de la RAE, sino que se consideran como manuales sistematizados de “pautas y normas lingüísticas claras y directas”, útiles para quien “aprende español como lengua extranjera”. Para la enseñanza de ELE, este especialista indica como primeros manuales o libros las sucesivas ediciones de la gramática de Lovaina (cuya primera edición aparece en 1555 en los Países Bajos) y la de Laurentius a Villavicentio (*Util y breve institución para*

² Como, por ejemplo, la de Nebrija (*Gramática de la lengua castellana*, 1492) y la de Cristóbal de Villalón (*Gramática castellana*, 1558).

aprender los principios de la lengua hespañola, 1550) y cuyos propios autores conciben como conjunto de normas útiles para los extranjeros que deseen aprender nuestro idioma.

Muchos investigadores abogan por una aplicación del modelo de gramática normativa en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE y por su administración en el aula. Moreno García (2009: 196) se inscribe en esta lógica cuando observa que “las reglas son necesarias”, puesto que focalizan los objetivos de enseñanza a lo largo del desarrollo de las clases; según explica esta especialista,

uno de nuestros objetivos es ir transmitiendo de manera gradual y rentable las reglas que resulten *más útiles y adecuadas al nivel y a los objetivos de nuestros alumnos*, uno de los cuales es, sin lugar a dudas, la comunicación, sea oral o escrita (Moreno García, 2009: 196).

En lo que se refiere a las estrategias de aprendizaje, la mencionada autora aclara (p. 209):

Yo soy partidaria de [...] la interiorización de esas reglas a fuerza de repetir; esto me lo confirman una y otra vez mis alumnos: algo se nos queda cuando lo hemos usado y lo hemos oído muchas veces. Esa repetición se puede conseguir con ejercicios, por supuesto, pero también con eso que se llama actividades posibilitadoras, en las cuales entran los juegos y las actividades lúdicas, como ya he dicho antes.

Cabe destacar, sin embargo, que Moreno García aboga por una administración de reglas contextualizadas, y las considera necesarias para conseguir la comunicación oral o escrita. Gutiérrez Ordóñez (1994: 16) se inscribe en la misma lógica cuando apunta que aconsejaba al alumno extranjero acudir a compendios de Gramática Tradicional aun cuando estaba convencidos de que sus análisis eran menos finos que los estructurales porque necesita una gramática onomasiológica y la Gramática Tradicional lo era en muchos apartados.

Las consideraciones acerca de la gramática normativa difieren de un especialista a otro y de una época a otra. Hasta finales del siglo XIX y principios del XX, fue considerada como la única forma de gramática para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, y ejercía una especie de monopolio tanto para la enseñanza de lenguas primeras como extranjeras. A partir del comienzo del siglo XX y con la emergencia de nuevos planteamientos, tanto en los métodos de enseñanza como en la investigación lingüística, su monopolio se fue reduciendo

hasta considerarse como inoportuno en modelos que abogan por una gramática implícita en la enseñanza de las lenguas. En lo que se refiere a los especialistas, algunos autores identifican y asocian el concepto de gramática normativa con las gramáticas didácticas (caso de Coseriu (1983) que afirma que la gramática normativa es la gramática hecha con finalidades didácticas), mientras que otros (Gaiser (2011: 95)) la considera una necesidad cuya existencia y supervivencia en el sistema escolar se justifica por razones prácticas. Para esta autora, es importante reflexionar sobre la necesidad de que la escuela enseñe a los alumnos la gramática normativa del español estándar, debido a que es la herramienta que les va a permitir desempeñarse como sujetos sociales activos y autónomos dentro de la cultura escrita. En el caso particular de ELE, Matte Bon (2010b: 83) observa que, a pesar de las distintas etapas por las que ha pasado la gramática en la enseñanza del español como lengua extranjera en los últimos años, y de los importantes cambios que en él se han producido, lo primero que hay que constatar al hablar de este tema es que hasta el día de hoy el modelo más seguido es el tradicional.

Otros autores establecen una distinción entre la gramática escolar y la gramática normativa, y prefieren adoptar esta última como un enfoque (enfoque normativo) que se incluye en la elaboración de las gramáticas escolares cuando es necesario (López Ferrero, 1997: 38). Camps y Milian (2017: 219) adoptan también esta perspectiva e introducen el modelo normativo como una de las funciones de la *gramática de referencia* que proponen como pauta para la elaboración de la gramática pedagógica o gramática para la enseñanza.

2.4.2.2. La gramática descriptiva en la enseñanza de ELE

La gramática descriptiva designa, en oposición a la normativa que es prescriptiva y la teórica que es ideológica, un modelo de estudio lingüístico que intenta describir el uso de la lengua en un momento dado. Coseriu (1983) señala esta diferencia y define el concepto de gramática descriptiva en oposición a la normativa. Para él, la gramática descriptiva se limita a registrar y describir el sistema de una lengua en todos sus aspectos y con toda su variedad, sin pretender señalar un modelo de lengua o una *lengua ejemplar* ni clasificar las formas y construcciones en correctas e incorrectas; la gramática descriptiva sólo comprueba cómo se dice algo mientras que la normativa pretende señalar cómo debería decirse de acuerdo con varios criterios de corrección. Para Bosque y Demonte (1999: XXI), el concepto de *gramática*

descriptiva se distingue, claro es, del de *gramática teórica* (ya que no existe ningún libro o manual de ésta o de gramática científica), a pesar de que ambos términos sean complementarios. Los dos gramáticos aportan más precisiones sobre su concepción de la gramática descriptiva, al calificar la obra que presentan en 1999 como un estudio descriptivo del idioma, es decir, la más detallada y exhaustiva que se ha producido sobre la lengua española, en suma “una gramática descriptiva de referencia, y no una obra de doctrina gramatical” (p. XXIII). De los dos postulados precedentes, podemos observar que la gramática descriptiva es un modelo de análisis y estudio de la lengua que recoge y describe todos los aspectos de una lengua (la lengua tal y como se habla y se usa), sin pretensión de establecer juicios de valor de los usos estudiados ni de conformarse con planteamientos teóricos.

Según Camps y Milian (2017: 220), elaborar una gramática descriptiva para una lengua implica abordar algunos retos: el primero consiste en fijar un momento preciso en la evolución inherente al dinamismo de la misma lengua; la segunda remite al establecimiento de criterios para mantener una visión compartida y no excluyente del funcionamiento del sistema a través de las variedades descritas; y la tercera se materializa en el grado de prescripción de las formas descritas, es decir, lo que determina la admisión o la exclusión de determinados usos.

Las gramáticas descriptivas suelen abordar el estudio de la lengua en un periodo de tiempo delimitado. López García (2000: 11) considera este tipo de gramática un estudio sobre “cómo se presenta la lengua” y ve en su emergencia en España el resultado de la labor benemérita de los grandes clásicos de la gramática española³ que mostraron y compartieron el deseo de romper con la imposición de un esquema ajeno a la realidad de la lengua, es decir que no permitieron que la teoría ahogase los hechos y dieron primacía a la comprensión de cómo funciona el español. La gramática descriptiva basa su descripción de la lengua en la observación, por lo que adopta un planteamiento esencialmente empírico. Esto implica un estudio basado en lo que se dice, lo que significa que no aspira a distinguir lo correcto de lo incorrecto ni a rechazar las variedades (diatópicas, diastráticas y diafásicas) o tachar algunos usos como locales.

³ Entre ellos: Vicente Salvá (*Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*, 1831); Andrés Bello (*Gramática de la lengua castellana destinada al uso los americanos*, 1847); Rodolfo Lenz (*La oración y sus partes*, 1920); Samuel Gili Gaya (*Curso superior de sintaxis española*, 1943).

La gramática descriptiva admite reglas, pero, a diferencia de la normativa, no se trata de reglas prescriptivas sino de reglas sobre la estructura y el funcionamiento de la lengua en un momento preciso de su evolución, por lo que tienen un carácter fundamentalmente sincrónico. Dichas reglas emanan de una descripción interna de la lengua y traducen su funcionamiento interno. Según López García (2000: 7), la irrupción de planteamientos teóricos de diversas escuelas lingüísticas con sus distintos modelos científicos dificulta y amenaza hoy el desarrollo de la gramática española (de corte descriptivo); esto tiene como resultado la dificultad de trabajar en dicho campo sin asumir más o menos explícitamente los presupuestos metodológicos de una determinada escuela lingüística. Según afirma el autor, la irrupción de distintos modelos teóricos exclusivos ha producido en el campo de la gramática española divisiones que afectan la investigación y la docencia, porque los investigadores en vez de concebirse como gramáticos del español (es decir hispanistas frente a germanistas o eslavistas, por ejemplo) se encierran en consideraciones y círculos epistemológicos cerrados y, como consecuencia, permanecen indiferentes a todo lo que se publica fuera de su reducida visión de la ciencia.

En tanto que modelo descriptivo de la lengua, cabe subrayar que se han formulado diversas críticas sobre las gramáticas descriptivas en cuanto modelo adaptado para el aprendizaje de ELE. Castañeda Castro y Alonso Raya (2009: 30) subrayan al respecto que las gramáticas descriptivas no parecen ser la opción pedagógicamente óptima, y no se debe perder de vista el hecho de que coherencia descriptiva no siempre es garantía de conveniencia pedagógica. En su opinión, aunque las descripciones pretendan ser rigurosas y puedan resultar adecuadas y a veces necesarias para deshacer nudos o explicar aparentes excepciones, dichas descripciones también pueden resultar muy vagas, poco aprensibles, poco representables y poco útiles para los alumnos.

Al lado de estas críticas, algunos autores subrayan la necesidad de recurrir a veces a la gramática descriptiva en el aula de ELE. Miki Kondo (2010) distingue diferentes tipos de descripciones gramaticales:

- las que van dirigidas a especialistas y que incluyen un alto grado de abstracción y una terminología rebuscada, al mismo tiempo que requieren un dominio también alto de los términos y de las reglas consideradas;

- las que tienen un carácter divulgativo y requieren cierta familiaridad con algunos términos y contenidos gramaticales, pero cuyo destinatario no tiene por qué ser necesariamente un especialista, y que van dirigidas a estudiantes nativos del español;
- las descripciones gramaticales para el no nativo, pero más bien idóneas para los profesores a modo de reflexión sobre la lengua; y,
- las que, por el contrario, muestran una simplicidad en la exposición (no en la explicación) adecuadas para un destinatario o aprendiz no nativo.

Teniendo en cuenta estos cuatro tipos de descripciones, Miki Kondo (2010: 148) pone énfasis en el hecho de que los diferentes tipos de descripciones gramaticales no tienen por qué coincidir, y, en relación con la gramática y la enseñanza, tampoco deben coincidir las descripciones para el nativo no especializado y las descripciones para el aprendiz no nativo, ya que “a éste último le faltan las intuiciones” de que el primero dispone como hablante, y también le faltan “los recursos lingüísticos para entender no ya el contenido de la explicación, sino la forma misma de la explicación”. Por eso es por lo que la autora aboga por una gramática pedagógica para la enseñanza de ELE, una gramática en que las descripciones gramaticales (entendidas como mensajes) deben insertarse en la teoría y el proceso de la comunicación, que distingue un emisor, un mensaje y un receptor, con una consideración particular para el destinatario del mensaje.

Chien (2017) reconoce la importancia del postulado de Miki Kondo y parte de ello. En su opinión, la necesidad de adecuar las descripciones gramaticales a las necesidades de los aprendices se justifica también por el hecho de que, a diferencia del hablante nativo, los aprendices extranjeros necesitan saber qué hacer con la lengua y cómo hacerlo, y eso forma parte de su objetivo de aprendizaje. Para ella, el hecho de recurrir a la gramática descriptiva depende de la lengua materna del alumnado y de la estructura gramatical que se va a estudiar (la función de narrar hechos, por ejemplo). Partiendo del principio de que las reglas y estructuras gramaticales son el fundamento sobre el cual se desarrolla la competencia comunicativa, ella explica cuánto es necesario recurrir a “una gramática descriptiva que sirva de componente complementario en el aula”.

Brucart (2009) adopta una postura similar cuando pone énfasis en la existencia de algunas estructuras gramaticales en la enseñanza del español lengua segunda cuyo estudio

presenta dificultades y suelen reducirse a “explicar una determinada forma como un conjunto más o menos disperso de valores distintos”. Se trata de la alternancia entre *ser* y *estar*, del uso del subjuntivo, y de las distinciones entre los tiempos verbales del pasado. Según explica este autor, dichas estructuras plantean en la enseñanza del español lengua segunda un problema materializado en definir hasta qué punto sería conveniente introducir o incrementar altos grados de abstracción para no explicar las mencionadas estructuras con valores dispersos y encontrar “una caracterización unitaria” de cada estructura.

Las consideraciones acerca de la gramática descriptiva son múltiples. Coseriu (1951) la identifica como gramática científica, oponiéndola a la gramática normativa. López García (2000: 13) identifica y subraya en su desarrollo en España dos tendencias: una que coincide con “la pura descripción del español” y otra que sufre la influencia de los modelos teóricos sobre la pura descripción. En esta segunda tendencia, se inscriben Díaz y Hernández (2009: 91) que consideran la gramática descriptiva como un modelo de análisis lingüístico que “intenta dar cuenta de las reglas gramaticales de la lengua a partir de un determinado modelo teórico”. Salazar (2006: 2), por su parte, estima que existen distintas versiones de gramáticas que describen el funcionamiento de una lengua, y que dichas versiones son muy diferentes de un estudio a otro, o incluso contrapuestas, pero, en última instancia, todos persiguen el mismo objetivo: describir la lengua.

2.4.2.3. La gramática pedagógica en la enseñanza de ELE

El concepto de gramática pedagógica se refiere a un modelo de gramática o de estudio gramatical especialmente adaptado a las necesidades del proceso enseñanza-aprendizaje. Dicha gramática se propone conseguir, en el caso de ELE y de las lenguas extranjeras, la adquisición del buen uso de la lengua por los aprendices. Para López Ferrero (1997: 37), lo mismo que las gramáticas prácticas, las escolares y las del aprendizaje, las gramáticas didácticas se centran en la enseñanza del funcionamiento de una lengua determinada para que el hablante aprenda las reglas de uso y las aplique en la utilización de la lengua. Se trata entonces de una gramática para la escuela o para el aprendizaje, que debe preocuparse por lo que necesita saber un ciudadano sobre su lengua o sobre la lengua extranjera para lograr utilizarla con éxito.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, el concepto de *gramática pedagógica* resulta ser un concepto genérico, que admite ulteriores matizaciones:

Por un lado, se refiere a una gramática (de español) para extranjeros, y en este sentido, ésta consiste en un compendio de cuestiones gramaticales -generalmente de morfología y sintaxis-, a las que se da un tratamiento descriptivo-prescriptivo; la extensión y profundidad de su contenido dependerán de un conjunto de factores variables, tales como el nivel educativo de los alumnos a los que va destinada, su lengua de origen y los contrastes que ésta tiene con el español.

Por otro lado, alude también a las secciones y actividades de un curso de lengua o de un manual de enseñanza que dedican especial atención a la morfología y la sintaxis, es decir, a la selección y presentación de los contenidos gramaticales del curso.

Finalmente, alude a las técnicas y procedimientos con los que un determinado enfoque aborda la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua (cfr. *Diccionario de términos clave de ELE*, s.v. **gramática pedagógica**)

De lo que precede, podemos deducir que una gramática pedagógica aprovecha y adopta enfoques normativos o descriptivistas en función de sus objetivos y necesidades, y que el concepto de gramática pedagógica es polisémico, y se usa tanto para la enseñanza y el aprendizaje escolar y académico como para las lenguas extranjeras. Señalaremos que, dado que los dos campos de aprendizaje de lenguas son diferentes, siendo las necesidades, los objetivos y la clasificación de los niveles de estudios diferentes según se estudia una lengua primera o una lengua extranjera, podemos observar que el proceso de elaboración de una gramática pedagógica, lo mismo que la selección de los contenidos que la integran tendrían que ser diferentes para una y otra lengua. Para el caso particular de la lengua extranjera y el ELE en nuestro estudio, el *Diccionario de términos claves de ELE* aclara la definición que aporta del concepto precisando que, con la expresión *gramática pedagógica* se designa el conjunto de recursos y procedimientos con los que en la enseñanza de segundas lenguas se promueve un mejor desarrollo de la interlengua de los aprendientes.

Las investigaciones desarrolladas en torno a la gramática pedagógica han arrojado luz sobre las características que los especialistas consideran particulares de este tipo de

gramática, lo mismo que han evidenciado el uso del concepto tanto en la didáctica de las lenguas primeras como extranjeras.

En referencia a las características de la gramática pedagógica, los especialistas (Muñoz Licerias, 1988; Baralo, 1998; Castañeda Castro y Ortega Olivares, 2001; Esteves Dos Santo, 2004; Miki Kondo, 2010; y Camps y Milian, 2017) han subrayado diferentes requisitos que deben tenerse en cuenta e incorporar en la elaboración de este tipo de gramática, lo mismo que varios rasgos específicos que la particularizan. Muñoz Licerias (1988: 49) pone énfasis en el gran poder globalizador de las gramáticas pedagógicas, lo que implica como criterio para su construcción reunir toda la información posible sobre la lengua y presentarla de forma explícita, clara y rigurosa, es decir evitando ambigüedades y plasmando las intuiciones del hablante nativo de forma realista y transparente, de modo que dicha gramática sea representativa de su competencia y pueda servir de base para la comparación y el contraste con el sistema de adquisición de la lengua materna. Los requisitos enunciados por Licerias permiten contemplar, según Baralo (1998), tres tipos de problemas fundamentales que hay que resolver en la base de la construcción de un modelo de gramática pedagógica: el problema teórico, el psicolingüístico y el metodológico. Los tres problemas traducen, en palabras de Miki Kondo (2017), un desafío materializado en decidir cómo presentar la información para que ésta ayude al desarrollo de la competencia comunicativa y cuál es la forma más adecuada de presentar los contenidos gramaticales a los destinatarios.

Las ideas de Licerias y Baralo han llamado la atención de otros autores que las han recuperado, desarrollado y afinado. Esteves Dos Santos (2004: 336) subraya, entre otras características de la gramática pedagógica, su finalidad, encaminada a facilitar la comprensión de las estructuras gramaticales en sus contextos de uso por los hablantes no nativos, e insiste en la selección de los contenidos que debe llevarse a cabo, de acuerdo con los objetivos de la enseñanza y en consonancia con los niveles y las formas de aprender de los alumnos, sin olvidar de integrar las necesarias aportaciones provenientes de distintos modelos gramaticales.

Ruiz Campillo (2007: 2), Díaz y Hernández (2009: 92) y Zayas(2006: 29) ponen énfasis en la necesidad de abordar el estudio de la lengua desde diversas perspectivas, priorizando las dimensiones pragmáticas y semánticas de los fenómenos lingüísticos con respecto a la descripción formal, para favorecer el uso de la lengua, además de presentar los hechos

lingüísticos en relación con la diversidad lingüística y discursiva, teniendo en cuenta las variedades diatópicas o periféricas y la función que desempeñan en el discurso. Cabe observar que su postulado parte de las investigaciones desarrolladas por autores como Van Dijk (1980: 31) quien aconseja, para el alcance y el dominio de la gramática, un estudio que tenga en cuenta tres niveles de análisis de las estructuras gramaticales: el nivel formal, el nivel semántico y el nivel pragmático. Para Van Dijk una expresión o estructura gramatical no debería caracterizarse solamente en términos de su estructura interna y el significado que se le asigna, sino también en términos del acto realizado al producir tal expresión. Este nivel *pragmático* de descripción proporciona las condiciones decisivas para reconstruir parte de las convenciones que hacen aceptables las expresiones y determina su adecuación al contexto comunicativo. De acuerdo con Van Dijk, las reglas pragmáticas, que son también convencionales y, por lo tanto, conocidas por los hablantes de una comunidad de habla, determinan el uso sistemático de las expresiones o estructuras gramaticales, y tendrían que ser incorporadas en el estudio gramatical.

Miki Kondo (2010) considera e investiga las opciones metodológicas centradas en la diversidad de los alumnos y explora la *teoría* desarrollada en torno a cómo se aprende una lengua, lo que le permite destacar que una gramática pedagógica debe incluir necesariamente reglas gramaticales explícitas y tratar de favorecer el desarrollo del conocimiento explícito, lo mismo que debe sentar las bases para despertar también el conocimiento implícito de la lengua. Castañeda Castro y Ortega Olivares (2001: 58) también aluden no solo a la presentación explícita de las estructuras gramaticales que deben integrar “las versiones pedagógicas de la gramática [...] sino también a su mayor o menor adecuación operativa o procedimental” a las necesidades que impone el aprendizaje de una lengua en el aula: secuenciación de los contenidos, adopción de diferentes enfoques o perspectivas de estudio, incorporación de diferentes dinámicas para gestionar y mejorar el trabajo en el aula.

Camps y Milian (2017: 221) estudian los fundamentos de una gramática para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas o gramática pedagógica, y observan que dicho concepto lleva subyacente dos significados fundamentales: el primero coincide con la recopilación de contenidos gramaticales que se consideran adecuados al nivel de enseñanza mientras que el segundo integra aspectos metodológicos y procedimentales que son imprescindibles para el estudio y la enseñanza. Eso conduce a las autoras a precisar que la gramática pedagógica es un instrumento de enseñanza y de aprendizaje de la lengua y, como tal, debe ofrecer al

profesorado los contenidos y los procedimientos que se adecuan a su propia función, es decir brindar al alumnado aquellos conocimientos que necesita, con el objetivo de que se desenvuelvan sus capacidades verbales.

La recopilación de los contenidos pertinentes para la enseñanza gramatical es, según Camps y Milian (2017: 219), tarea de la gramática de referencia o de la gramática descriptiva que representa un manual de contenidos gramaticales sistematizados que deben servir de base y de consulta en el estudio de la lengua. Dicha gramática debe evitar el uso de una terminología propia o exclusiva de una escuela, es decir, de un modelo científico y adoptar términos sencillos y más comunes en la presentación y la descripción de los contenidos. Segundo, debe adoptar una naturaleza híbrida para alcanzar y desarrollar diferentes funciones del estudio gramatical: normativa, descriptiva y contrastiva. En el campo de la didáctica de lenguas, la construcción de la gramática pedagógica se inscribe en un proceso de reconfiguración del modelo de referencia para la enseñanza, con la integración de los procedimientos metodológicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Según las autoras, la gramática pedagógica tiene cinco características que la distinguen: i) abordar el estudio de la lengua desde distintos puntos de vista; ii) operar un conocimiento progresivo de los contenidos gramaticales; iii) ofrecer un conocimiento sistemático; iv) facilitar la relación entre el conocimiento y el uso de la lengua; v) proporcionar criterios para la secuenciación de los contenidos.

La elaboración de las “Secuencias didácticas para aprender gramática” entra en consonancia con estos criterios y obedece a una perspectiva de gramática didáctica. Camps (2006: 3) designa con este concepto un conjunto de actividades desarrolladas teniendo en cuenta una finalidad precisa. Para esta autora, *la secuencia didáctica para aprender gramática* está constituida por un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo global que les dará sentido. Lo que le otorga unidad al conjunto no es sólo el tema, sino la actividad global implicada y la finalidad con que se llevan a cabo. En este sentido, la elaboración y la preparación de los contenidos gramaticales de clases, su presentación y procesamiento están supeditados a la finalidad didáctica.

De lo que precede, podemos observar que la gramática pedagógica de ELE, a diferencia de la normativa y de la descriptiva, destaca por su carácter didáctico (adaptado a la enseñanza), su naturaleza híbrida (Rodríguez Gonzalo (2012) habla de *sincretismo*) ya que incluye aspectos normativos, descriptivos y metodológicos relacionados con la didáctica de

ELE. Estas características permiten insistir en el hecho de que la elaboración de una gramática pedagógica puede considerarse una etapa previa al procesamiento del contenido de esta índole en el aula.

2.4.3. El contenido gramatical en el aula ELE

Las controversias surgidas en torno al componente gramatical y a su papel en la didáctica de lenguas han tenido resonancia en las prácticas de aula. De hecho, lo mismo que el planteamiento del contenido gramatical se ha cuestionado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE a favor de las variaciones a lo largo de la historia de las teorías del lenguaje y del aprendizaje existentes y respaldadas por los diferentes métodos de enseñanza, su procesamiento en el aula ha sufrido diversas interrogaciones y ha conocido diferentes perspectivas de tratamiento y procesamiento localizados en el marco de la intervención didáctica.

El cuestionamiento sobre el tratamiento del contenido gramatical en el aula de ELE se inscribe en una perspectiva de gramática pedagógica tal como hemos analizado anteriormente, y busca, como queda subrayado, la forma de intervenir en el aula que ofrece mayor rendimiento en el aprendizaje de la lengua extranjera. En concreto, las investigaciones en este sentido se concentran en torno al desarrollo del conocimiento gramatical, es decir que tratan de indagar el procesamiento de este tipo de contenido en el aula y las diferentes formas de intervenir (Rodríguez Gonzalo, 2012) que supuestamente pueden favorecer el conocimiento, la adquisición y el uso de las estructuras gramaticales de ELE en la comunicación. Se trata, según precisa Gutiérrez Ordóñez (1994: 16), de una perspectiva de *gramática onomasiológica*, porque lo que necesita el estudiante de la L2 para expresarse “es una gramática que le ponga en los labios la expresión apropiada para las ideas que bullen en su cerebro”, por lo que se impone la necesidad de investigar el tipo de conocimiento gramatical que se adapta a esta preocupación u objetivo.

Storch (2015: 348) adopta este planteamiento cuando, al examinar el papel de la gramática en la didáctica del aprendizaje de la lengua segunda, precisa que “Knowledge of grammar is said to consist of two types: explicit and implicit knowledge. According to N. Ellis (2005), these two types of knowledge are distinct and exist in separate parts of the brain”. Esto es, se considera que el conocimiento de la gramática está constituido por dos tipos: el

conocimiento explícito y el conocimiento implícito. Martín Sánchez (2008: 37) recupera y desarrolla esta idea aplicándola a la enseñanza-aprendizaje de ELE cuando indica que el conocimiento gramatical que tienen nuestros estudiantes de ELE es de dos tipos, el conocimiento gramatical explícito y el conocimiento gramatical implícito; en su opinión, para ser un buen hablante de ELE, los estudiantes deberán contar con ambos tipos de conocimientos gramaticales y los profesores de ELE deben tener en cuenta ambos conocimientos gramaticales, y el papel de la enseñanza de la gramática debe tender a activar ambos tipos de conocimientos, utilizando para ello actividades centradas en la forma, en el uso, y en la forma y en el uso al mismo tiempo.

La clasificación bipartita de los tipos de conocimiento gramatical que puede desarrollar el aprendiente de la lengua extranjera va estrechamente ligada, en la práctica docente, a la forma de intervenir y, en este sentido, se ha cuestionado para el aula el modelo de procesamiento más eficaz para el aprendizaje y la adquisición de los contenidos gramaticales y las formas en que el alumno construye el conocimiento de la gramática en el aula. Según Martí Contreras (2014: 17) el trabajo de la gramática en el proceso de adquisición / aprendizaje de LE supone tener en cuenta dos ejes fundamentales: el primero tiene que ver con la forma con la que el docente presenta la gramática en el aula: implícita o explícita; y, el segundo eje atiende a la manera en que el alumno la adquiere: inductiva o deductiva. Las dos perspectivas de gramática, explícita o implícita, modulan la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de ELE, y, en torno a estos dos conceptos y tipos de procesamiento del contenido gramatical se organizan, en las prácticas de aula, dos tipos de construcción del conocimiento gramatical. Martí Contreras (2015: 171) desarrolla, en este sentido, un estudio de campo con el propósito de destacar en la enseñanza de ELE “qué método gramatical, explícito o implícito, es más eficaz en el aprendizaje y adquisición de una L2”.

La formulación de una tipología bipartita del conocimiento gramatical (implícito y explícito) nace dentro del paradigma generativista del estudio del lenguaje humano. Noam Chomsky adoptó como planteamiento para el estudio de la adquisición y del desarrollo del lenguaje humano la formulación de una gramática implícita, la cual traduce el conocimiento tácito del funcionamiento de la lengua adquirido por el hablante nativo o el conjunto de reglas y mecanismos que el hablante adquiere por el uso. Para Chomsky (1959: 23), la adquisición del lenguaje humano es una facultad innata, y corresponde también a la adquisición de la gramática:

The child who learns a language has in some sense constructed the grammar for himself on the basis of his observation of sentences and nonsentences (i.e., corrections by the verbal community). [...] The fact that all normal children acquire essentially comparable grammars of great complexity with remarkable rapidity suggests that human beings are somehow specially designed to do this, with data-handling or "hypothesis-formulating" ability of unknown character and complexity.

En otras palabras, los seres humanos están de algún modo preparados para adquirir la gramática de su primera lengua. Este postulado de Chomsky entra en consonancia con las ideas de Besse (2014: 18) quien, al estudiar las percepciones que los usuarios tienen de la gramática, observa que aquellas personas que asocian conocimiento gramatical con proceso de escolarización no comprenderían que se pudiera decir "l'enfant quand il vient à l'école connaît sa grammaire". En realidad, Besse destaca en su análisis varios tipos de conocimientos gramaticales considerados en diferentes escalas, entre ellos, el conocimiento que resulta de la práctica de al menos una lengua y que se adquiere y subyace independientemente de las otras lenguas aprendidas, llamado por el autor "grammaire interiorisé d'une langue" (p. 19), esto es la gramática interiorizada de una lengua y que corresponde a la gramática implícita.

Chomsky (1980: 70-71) profundiza en la descripción y la explicación del concepto de gramática implícita distinguiéndolo de la gramática explícita de esta manera:

if a person who cognized the grammar and its rules could miraculously become conscious of them, we would not hesitate to say that he knows the grammar and its rules, and that this conscious knowledge is what constitutes his knowledge of his language. Thus "cognizing" is tacit or implicit knowledge, a concept that seems to me unobjectionable. [...] we should not try to formulate the grammar that a person implicitly knows (so we claim), but rather to state the facts that he explicitly knows.

Según Chomsky, la gramática implícita o el conocimiento que el hablante tiene de su lengua manifiesta su competencia, y va estrechamente ligada a la actuación que remite a la manifestación de dicho conocimiento o competencia en el acto comunicativo. En torno a estos conceptos planteados y desarrollados por Chomsky se construye la investigación sobre el procesamiento de la gramática de ELE en el aula.

2.4.3.1. Enseñar gramática: gramática implícita vs. gramática explícita, y gramática deductiva vs. gramática inductiva

El diseño de un curso de ELE obliga, entre otros requisitos, a definir y adoptar uno o varios métodos u enfoques que apoyen el proceso enseñanza-aprendizaje de la LE, pero que también especifiquen la manera cómo se pretende llevar a la práctica en el aula la enseñanza y el aprendizaje de los diferentes contenidos, en nuestro caso el contenido gramatical. De hecho, detrás de los diferentes métodos y enfoques de enseñanza/aprendizaje de LE analizados anteriormente subyacen distintas perspectivas de gramática en el aula de ELE, es decir diferentes planteamientos de la enseñanza y del aprendizaje del contenido gramatical que se pueden adoptar a lo largo del desarrollo del curso y de las clases. Martí Contreras (2014) y (2015), al investigar qué tipo de gramática (implícita o explícita/inductiva o deductiva) es asimilado mejor por los estudiantes, subraya la estrecha vinculación entre diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y diversas perspectivas de procesamiento del contenido gramatical en el aula. Así, por ejemplo, el método tradicional de gramática y traducción va ligado a una perspectiva de gramática explícita y deductiva, mientras que el enfoque comunicativo prioriza, en principio, una perspectiva de gramática implícita e inductiva. Sin embargo, precisa el autor, los cuatro tipos de enfoque gramatical no son excluyentes, sino que pueden combinarse dependiendo de cómo se quiera llevar la gramática al aula, o cruzarse como demuestra el autor al contrastar los diferentes métodos de enseñanza.

Para Salazar (2003: 6), la relación entre la gramática teórica o científica y la gramática pedagógica se establece por la mediación del currículo y del enfoque adoptado para la enseñanza, y el traslado de las nociones o conceptos de una a otra depende, en la práctica pedagógica, de si se procesa una enseñanza implícita o explícita del contenido gramatical, por un lado, o de si la enseñanza se lleva a cabo de forma deductiva o inductiva por otro. De acuerdo con este especialista, en ocasiones se ha identificado lo explícito con lo deductivo y lo implícito con lo inductivo, pero se debe advertir que ambos ejes son distintos y deben deslindarse cuidadosamente.

La perspectiva de gramática explícita se basa, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, en una exposición y una explicación de las reglas de gramática a los alumnos por parte

del profesor, procurando así que la gramática se adquiera de forma consciente (Gutiérrez Arous, 1994a: 88; Martí Contreras, 2015: 178). El conocimiento gramatical consciente se lleva a cabo a través de la instrucción gramatical explícita (Martín Sánchez, 2008), la cual remite, según Storch (2015: 351), a una presentación y una explicación de un conjunto predeterminado de reglas gramaticales, regularmente, pero no necesariamente, seguidas de prácticas.

Gómez del Estal (2004b: 5) analiza la perspectiva de enseñanza-aprendizaje explícita de la gramática de ELE y destaca, como característica, que la sustancia del aprendizaje está constituida por reglas gramaticales que son representaciones abstractas del funcionamiento gramatical que los alumnos analizan, dado que las reglas gramaticales pueden ser descritas y clasificadas. Según este autor, este enfoque de la gramática en el aula posibilita un conocimiento explicativo, ya que las reglas dan cuenta objetivamente del funcionamiento del lenguaje utilizado para la comunicación, y el alumno puede acceder y hablar sobre las reglas sin esfuerzo.

Concretamente, en el aula, el proceso de enseñanza de lenguas desde la perspectiva de la gramática explícita consiste, como observa Martí Contreras (2014: 23), en presentar las reglas a los estudiantes y pedir que las apliquen en enunciados descontextualizados. No es significativo el contexto comunicativo en tanto que factor que puede contribuir al éxito de la actividad.

La monitorización, proceso por el cual el estudiante evalúa, revisa y corrige sus propios discursos o producciones, juega un papel importante en la perspectiva de gramática explícita. Permite explicar los errores de aprendizaje y demostrar que el estudiante de la LE se ha percatado de haber cometido un error, lo mismo que atestigua que conoce la forma correcta o regla. El modelo o hipótesis del monitor ha sido propuesto por Krashen (1982: 15) para distinguir entre la adquisición de una lengua que es típica de los niños y el aprendizaje que supone un proceso consciente y explícito.

Estrechamente vinculada, pero no idéntica a la gramática explícita, está la gramática deductiva en el aula, la cual se relaciona más con la manera en que se establece el conocimiento gramatical que con el proceso de enseñanza. De hecho, en el centro de la intervención didáctica está la persona del aprendiente cuya figura determina el proceso de enseñanza y debe tenerse en cuenta a la hora de abordar el estudio gramatical, para elegir entre una perspectiva deductiva o inductiva.

La gramática deductiva especifica un aprendizaje o un modo de adquisición que va de la norma a los ejemplos. En palabras de Salazar (2006: 12), el apelativo ‘deductivo’ remite, en la didáctica de lenguas, a aquella “vía de conocimiento [...] que parte del suministro de la regla, previa a su observación en ejemplos verosímiles de la lengua objeto”. Según este autor, la enseñanza y el aprendizaje deductivo se fundamentan y pueden explicarse en el aula por el hecho de que el alumno confía especialmente en el profesor en tanto que individuo más experto, lo que origina que la regla que el aprendiente recibe del profesor se adopte con seguridad y se acepte como definitiva. También los ejemplos o muestras de lengua utilizados son seleccionados y manipulados cuidadosamente de forma que no entren en conflicto con la regla, sino que la confirmen. El error se resuelve mediante dos tratamientos posibles: o se considera como un problema surgido en el proceso de interiorización de la regla estudiada, o se interpreta como un intento del estudiante de acceder por cuenta propia a una regla que aún no se le ha suministrado y que por lo tanto no está preparado para adquirir.

Martí Contreras (2014: 31) explica el proceso de desarrollo de una actividad en una clase de gramática deductiva de esta manera: el alumno recibe del profesor una regla, desde una perspectiva gramatical concreta; la toma por norma válida y no la pone en duda, ya que el docente es perfecto conocedor de la teoría gramatical. A partir del conocimiento de esa regla, se le ofrecen situaciones para aplicarla y practicarla.

Como queda subrayado anteriormente, los ejes explícito y deductivo, e implícito e inductivo no son equiparables y necesitan deslindarse. Las prácticas pedagógicas nos ofrecen casos en que el procesamiento de la gramática en el aula concilia la perspectiva implícita y deductiva. Este tipo de procesamiento fue llevado a la práctica en el método audiolingual y consiste, esencialmente, en prácticas gramaticales, es decir, en la realización de actividades o tareas dirigidas, basadas en un ejemplo o modelo que ilustra la manera cómo resolver las tareas y exige del alumno una respuesta mecánica y de carácter repetitivo. En concreto, se puede observar cuando los ejemplos, elaborados por el alumno o por el profesor, se dan como proyecciones o manifestaciones de una regla que aún no aparece formalmente formulada, sino que interviene de forma subyacente en el ejemplo modelo. En el aula, por ejemplo, cuando se solicita del alumno que “transforme según el modelo” (Salazar, 2006: 10), cabe dejar claro que el modelo contiene y formula, de forma subyacente, es decir implícitamente, la regla que se pretende automatizar, y la tarea no sirve sino para mostrar la generalidad de la regla. Este tipo de procesamiento no prioriza la interiorización de la regla, sino que busca

primero que el estudiante detecte o descubra la regla que ya ha prefigurado el modelo o ejemplo único, y la aplique después a otros casos que se le presentan como equivalentes. Este tipo de procesamiento lleva subyacente una regla gramatical implícita, pero deductiva en la serie de ejemplos.

También es posible adoptar en el aula un enfoque de gramática explícito e inductivo. Martí Contreras (2015) subraya este tipo de procesamiento en *la Metodología Natural o Directa* y Salazar (2006: 12) lo describe cuando especifica que el estudiante, tras una primera exposición a un *input* apropiado emite una hipótesis y extrae una primera regla que incorpora a su *interlengua*. Pero, para este estado, la norma se proyectará a nuevas muestras de lengua y “se verá modificada dependiendo de si el nuevo *input* gramatical confirma o contradice la regla creada”.

La perspectiva de gramática implícita o interiorizada traduce una forma de intervención didáctica en que el alumno aprende las normas o reglas del sistema gramatical de forma intuitiva y las adquiere de forma inconsciente (Baralo, 2009: 17). De acuerdo con Salazar (2006: 14), esta perspectiva de enseñanza asume que el estudiante alcance el dominio de la gramática a través de la experiencia directa con el lenguaje, ya sea entendida como exposición sistemática a frases y patrones del código o bien en situaciones reales de comunicación.

Gómez del Estal (2004b: 5) explica las manifestaciones del conocimiento implícito de la gramática y su proceso de construcción. Respecto a las manifestaciones, el autor precisa que el conocimiento implícito de la gramática se compone de dos tipos de unidades: las frases-fórmula y las reglas intuitivas; las frases-fórmula son producciones lingüísticas sin analizar, aprendidas en bloque, como *¿qué tal?*, o frases con huecos que pueden ser ocupados por palabras funcionalmente equivalentes (*¿puedes pasarme...?*), mientras que las reglas intuitivas forman la gramática que subyace cuando el alumno habla o escribe la lengua espontáneamente. La otra manifestación del conocimiento implícito de la gramática es el que propicia un conocimiento de la lengua, lo cual se manifiesta a través de juicios de gramaticalidad sobre muestras de lengua en las que el alumno especula sobre el funcionamiento del sistema. Este conocimiento no es accesible conscientemente, ya que los hablantes de español como lengua materna son incapaces, en su mayoría, de explicar el funcionamiento gramatical de sus producciones.

Respecto a la construcción del conocimiento implícito de la gramática, Gómez del Estal subraya (p. 6) tres mecanismos fundamentales: la construcción a partir del análisis del *intake*, la construcción mediante la reestructuración del sistema lingüístico de la LE (o *interlengua*) del alumno y la construcción desde el conocimiento explícito (el conocimiento implícito y el explícito interactúan permanentemente).

La perspectiva de la enseñanza gramatical implícita suele acompañarse de una perspectiva de aprendizaje inductivo. En palabras de Salazar (2006: 12), se entiende por inducción o aprendizaje inductivo la vía de conocimiento que va de casos particulares a la regla general, lo que significa, para la didáctica de lenguas, que la instrucción debe partir de las muestras de lenguas para llegar a las reglas que gobiernan la gramática. Martí Contreras (2015: 33) observa que la enseñanza inductiva de la gramática debe conseguir que los estudiantes observen y analicen conscientemente los aspectos lingüísticos, que reflexionen sobre los usos gramaticales, y posteriormente, que establezcan una norma, para alcanzar de esta manera la autonomía en el aprendizaje. Según este autor, la adquisición de la gramática desde una vía *inductiva* se basa en el concepto de *conciencia gramatical* en el aprendizaje, el cual promueve, como ya hemos subrayado, una serie de actividades o tareas diseñadas para provocar que el alumno desarrolle un proceso de reflexión con sucesivas etapas de creciente complejidad, que le conducirá hacia el autodescubrimiento y a la autoformulación de una regla gramatical concreta (Gómez del Estal y Zanón, 1994: 91).

La dicotomía gramática explícita/gramática implícita ha sido contemplada y valorada desde posturas diferentes por los especialistas. Martí Contreras (2014) y (2015) examina los puntos fuertes y los puntos débiles de cada perspectiva de enseñanza gramatical en el aula de ELE y destaca, como inconveniente de la gramática explícita que este enfoque puede inducir a confundir el aprendizaje del idioma con el simple conocimiento de la gramática, y que obliga a empezar la lección con la presentación de la regla gramatical, lo que puede romper negativamente las expectativas de los aprendices, que pueden no ser capaces de comprender el metalenguaje. Además, se impone la necesidad del profesor al frente del aula para formular las explicaciones, lo cual dificulta la participación y el grado de involucramiento de los alumnos. Como ventajas de la gramática explícita en el aula, Martí Contreras subraya, entre otras, el hecho de que la acción didáctica se centra directamente en el aspecto gramatical que se estudia en cada momento específico, lo que permite ahorrar tiempo, ya que inmediatamente después de haber introducido la explicación gramatical se plantea una serie

de actividades prácticas. También contribuye a ejercitar y a desarrollar la interlengua del aprendiente en un ambiente controlado que le ayuda a lograr precisión y corrección.

El autor subraya, como puntos fuertes de la gramática implícita, el papel activo que desarrolla el alumno en el proceso de aprendizaje, frente a otros enfoques que le otorgan un papel pasivo. También destaca el aumento de la autonomía en el aprendizaje y la autosuficiencia de los aprendices, ya que son entrenados para estar familiarizados con el descubrimiento de las normas. Como desventaja, el autor señala el consumo de tiempo y de energía por parte del alumno hasta que sea capaz de llegar a la regla, dado que necesita más tiempo para establecer normas e integrarlas en su interlengua, y después, gracias al nuevo *input*, debe confirmar o refutar las hipótesis previas ; también existe la posibilidad de que este modo de enseñar gramática frustre a alumnos con estilos (o con experiencia) de aprendizaje tradicional, quienes esperan que las reglas gramaticales vengan dadas por el profesor.

Romo Simón (2015: 5) explica la dicotomía gramática explícita/implícita apoyándose en la variación metodológica a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas. Según opina este autor, a lo largo de dicha historia, el tratamiento de la gramática en el aula ha sido un tema especialmente controvertido y la alternancia pendular entre su exclusión o inclusión en los programas didácticos ha sido un factor determinante en los diseños metodológicos. En concreto, la influencia de los postulados comunicativos (fuertes), que relegaron el tratamiento didáctico explícito de la gramática a un segundo plano en el aprendizaje de lenguas extranjeras – en ocasiones excluyéndolo por completo tal como antes habían hecho otros métodos - ha perdurado hasta tiempos recientes. Pero los vacíos de los modelos basados exclusivamente en la comunicación y el uso del lenguaje, acompañados por las investigaciones empíricas realizadas en el aula o en el laboratorio, los cuales demostraron la presencia de numerosos y recurrentes errores gramaticales (a pesar de un grado más que satisfactorio de fluidez y seguridad en el uso de esta lengua) en la producción de los aprendientes, hicieron que algunos profesionales comenzasen a replantearse la relación que la instrucción gramatical y otras disciplinas lingüísticas debían mantener con la enseñanza de las lenguas extranjeras. Esto propició que los profesionales de la enseñanza de lenguas se dieran progresivamente cuenta de que los enfoques que daban primacía al significado, sin prestar atención a las formas gramaticales, se consideraran inadecuadas, y, en la actualidad, existe un gran consenso teórico sobre la conveniencia de incluir la instrucción gramatical en la enseñanza de lenguas extranjeras, sin que esto signifique renunciar a los fines comunicativos de la enseñanza de

idiomas o que sea el sistema gramatical el que deba regir el desarrollo curricular del aprendizaje, ni que el aprendizaje deba limitarse a la práctica repetitiva de estructuras gramaticales tal como se había entendido en la instrucción gramatical tradicional.

Storch (2015: 351) observa que, en torno a la dicotomía gramática explícita/gramática implícita, se concentra el debate relacionado con la instrucción gramatical en el aula de la lengua extranjera. Según esta autora, en la bibliografía desarrollada en la lingüística aplicada, se desprenden tres posicionamientos distintos referentes a este tema:

- el primero, llamado posicionamiento cero y defendido por autores como Krashen, el cual “see a very little merit in teaching grammar explicitly”, defiende esta postura arguyendo que, en la adquisición de una lengua segunda, los aprendices solo necesitan una exposición al *input* lingüístico que puedan comprender.
- el segundo posicionamiento reconoce el valor de la instrucción gramatical explícita y defiende la idea según la cual una instrucción gramatical formal, seguida por una práctica apropiada basada en el contenido, contribuirá al desarrollo del conocimiento implícito.
- El tercer posicionamiento, conocido como “Focus on form”, ve algún valor en la instrucción gramatical, pero solo cuando es reactivo y predeterminado.

Romo Simón (2015: 3) se inscribe en la misma lógica que Storch, pero a diferencia de ésta, establece básicamente dos formas de afrontar la inclusión o la exclusión de la instrucción gramatical en el aula de lenguas extranjeras, además de posiciones intermedias que puedan encontrarse entre una y otra. Este autor destaca (2015: 3) una “posición no intervencionista”, apoyada en la “llamada “opción cero” (*zero-option*) que, como su nombre indica, establece que la instrucción gramatical debe ser irreductiblemente excluida del aula de lenguas extranjeras”, y una posición intervencionista (*pro-interventionist position*), que contempla la intervención pedagógica como un factor facilitador o incluso indispensable del aprendizaje respecto a la adquisición tanto de la gramática como del propio lenguaje. Esta segunda posición es, según el autor, la posición que adoptan las propuestas actuales basadas en la atención a la forma (focus on form - FonF) y se fundamenta en las teorías de procesabilidad (es decir, que contemplan la posibilidad de convertir el conocimiento declarativo –explícito–

en implícito; modelos multidimensionales y de *skill-learning*). Estos dos posicionamientos están analizados más detalladamente en los apartados siguientes.

Muñoz Liceras (1988: 49) se inscribe en el segundo posicionamiento y subraya la necesidad, para la didáctica de lenguas, de investigar las relaciones o conexiones que existen entre los dos sistemas de conocimientos (implícito y explícito), lo mismo que los mecanismos y las estrategias que lleven al alumno a convertir el conocimiento explícito (la reflexión sobre la lengua objeto) en conocimiento implícito (la asimilación de los principios de la lengua objeto que resulte en un conocimiento similar al que se tiene en el caso de la lengua materna). El postulado de Liceras integra la formulación de la hipótesis de un trasvase del conocimiento explícito al implícito (esto lo veremos más detenidamente en el apartado siguiente), idea compartida y defendida por Baralo (2009) y Ortega Olivares (2009).

Salazar (2006: 15) defiende la misma postura, pero con un postulado diferente. Para este autor, la perspectiva de la gramática explícita asume el carácter específico y en cierto modo artificial de la clase, el cual constituye un entorno con una función propia: el aprendizaje. Lo que es particular de este entorno es que los alumnos tienen conciencia de la situación y de la labor que se desarrolla en este marco, por lo que someten el *input* y sus respuestas a un proceso consciente de evaluación y comprobación acerca de su pertinencia y corrección. Los factores enunciados por el autor le permiten demostrar que las circunstancias de adquisición de la lengua materna no son trasladables al aula por el diferente desarrollo cognitivo del adulto frente al niño, y la mayor operatividad de recurrir a los instrumentos de que dispone el aprendiente ya que son útiles en el desarrollo de una adquisición que guarda inevitables diferencias con la de la lengua materna. Así, Salazar (p. 15) aboga por un intento de alcanzar la interiorización y la automatización de la gramática en el aula a través de muestras auténticas, de una reflexión explícita y verbalizada de las hipótesis y reglas provisionales que construyen los estudiantes, y de la realización de prácticas comunicativas apropiadas a cada caso y nivel de competencia.

Rodríguez Gonzalo (2012) pone énfasis en el hecho de que la perspectiva de gramática implícita no favorece un análisis del conocimiento ni el control del proceso de este. Para ella, se trata de una actividad inconsciente, que no se apoya en la reflexión metalingüística. Por eso es por lo que se inclina hacia una perspectiva de gramática explícita ya que permite actividades lingüísticas de control y actividades lingüísticas de análisis. También, la necesidad de desarrollar un conocimiento explícito de la gramática se justifica, según esta autora, por la

importancia para el alumno de poseer un dominio del código lingüístico, de sus unidades y del uso que se hace de la lengua. Esto es importante porque la enseñanza y el aprendizaje de la gramática (de forma explícita) se consideran un medio para resolver los problemas ortográficos o normativos que, desde la perspectiva de una gramática implícita, no alcanza ni los niveles deseados ni el refinamiento de la gramática explícita. En este sentido, la gramática explícita (su enseñanza y su aprendizaje) tiene un valor instrumental cuya finalidad es mejorar el uso, particularmente el uso escrito.

Considerando las dos perspectivas de gramática (explícita o implícita) como modelos alternativos para la enseñanza, Ruiz Campillo (2007: 6) precisa que ambas formas de administrar la gramática son posibles en la práctica didáctica, pero se inclina hacia la enseñanza de la gramática explícita cuando escribe: “Si fuera cosa de votar, votaría claramente por la gramática explícita”. En su opinión, la perspectiva de la gramática implícita se basa en los modelos “*descubre tú la regla*” que dan la impresión de que el profesor intenta que los alumnos descubran la regla por ellos mismos, o conducen a la formulación de reglas de tipo “*inefable*” que no corresponden a la realidad de la lengua española (2007: 6). Este autor se pronuncia por una gramática explícita totalmente diferente de la formalista, es decir una gramática que sea y sirva de vehículo para la comunicación (Llopis García, 2011: 125). Alonso Raya y Martínez Gila (1998) piensan también que las dos formas de gramática (explícita /implícita) pueden administrarse en aula de ELE, pero, a diferencia de Ruiz Campillo, opinan que, si la distinción *implícito/explicito* no tiene por qué ser excluyente, habrá que reconocer que existen aspectos que se adecúen más a un modo que a otro, y la labor docente implica encontrar la presentación y práctica adecuadas al rasgo que se ha seleccionado para la enseñanza.

2.4.3.2. Saberes gramaticales: aprendizaje y/o adquisición

La dicotomía adquisición/aprendizaje se ha convertido en uno de los aspectos más discutidos e investigados de la didáctica de las lenguas extranjeras. De acuerdo con Baralo (2009: 7) y Ortega Olivares (2009: 4), la emergencia de dicha dicotomía en la didáctica de las LE parte de los postulados de Krashen con su “formulación del modelo del Monitor” y su “famosa *hipótesis del input*”.

Stephen Krashen (1982), en el estudio que desarrolló sobre los principios y la práctica en la adquisición de las segundas lenguas, formuló cinco hipótesis referentes a la adquisición

de dichas lenguas, la primera de las cuales tomó cuerpo en la distinción entre adquisición y aprendizaje. Según Krashen (1982: 10),

The acquisition-learning distinction is perhaps the most fundamental of all the hypotheses to be presented [...]. It states that adults have two distinct and independent ways of developing competence in a second language.

The first way is language *acquisition*, a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language.[...]

The second way to develop competence in a second language is by language *learning*.

Krashen pone énfasis en el hecho de que la adquisición es un proceso subconsciente, en que las personas que están adquiriendo la lengua no suelen estar al corriente de que lo están haciendo, sino que solo están informadas del hecho de que están utilizando la lengua para la comunicación; el resultado de la adquisición de una lengua, es decir, la competencia adquirida, es también subconsciente según el autor, y, generalmente, uno no puede ser conscientemente conocedor de las reglas de la lengua adquirida, sino percibir lo correcto o adecuado, ya que intuimos que hay frases que suenan *bien* o *mal*, a pesar de no poseer un conocimiento consciente de la regla violada. Otra manera de considerar y entender la adquisición incluye el aprendizaje implícito, informal o natural.

Respecto al aprendizaje, el autor precisa que el concepto remite al conocimiento consciente de la segunda lengua, al hecho de conocer las reglas y ser consciente de ellas, y, ser también capaz de hablar de ellas. En términos no técnicos, precisa el autor, el aprendizaje remite al conocimiento sobre la lengua, conocido por la mayoría de la gente como gramática o reglas, o también como conocimiento formal de la lengua o aprendizaje explícito.

Krashen (1982: 83) insiste en el hecho de que, a pesar de algunos postulados que intentaron formular lo contrario, “learning does not become acquisition”, esto es, el aprendizaje nunca se convierte en adquisición, ni incluso ayuda a su desarrollo; como subraya este autor, “Conscious knowledge of rules is therefore not responsible for our fluency, it does not initiate utterances”, e “internalization”, es decir el proceso de conversión de las reglas aprendidas en reglas adquiridas, “does not occur” (p. 84). Esta idea lleva al autor a concluir y a formular la inoportunidad del aprendizaje de las reglas de gramática: “There is no necessity

for previous conscious knowledge of a rule” (p. 84). El autor, para justificar su postulado, aporta varios argumentos: el primero parte de un fenómeno comprobado: existen muchos hablantes que pueden utilizar complejas estructuras de la segunda lengua sin conocer conscientemente la regla relacionada y sin haberla aprendido nunca; el segundo argumento se fundamenta en los errores, y pone énfasis en el hecho de que las reglas aprendidas nunca pasan a la conversación espontánea. Según el autor, a pesar de muchos años de prácticas, se nota la supervivencia de errores relativos a la práctica de una regla gramatical, y esto demuestra que hay aprendizaje que nunca se convierte en adquisición; el tercer argumento se basa en el hecho de que incluso los mejores aprendientes de una lengua extranjera no dominan sino un reducido número de reglas, además de que los especialistas como los lingüistas admiten que su conocimiento consciente de las lenguas aprendidas es imperfecto.

Partiendo del postulado de Krashen, varias investigaciones han intentado considerar, describir y caracterizar los conceptos de aprendizaje y de adquisición (Liceras, 1988; MCER, 2002; Baralo, 2009; Ortega Olivares, 2009). Baralo (2009: 7) observa, fundamentándose en los postulados de Krashen, que el término “adquisición” se ha contrapuesto a “aprendizaje”, en la didáctica de ELE. Ortega Olivares (2009: 10) explicita mejor la problemática surgida de las ideas de Krashen al precisar que, para el mencionado autor, la función del conocimiento aprendido es secundario, cuando no irrelevante, pues todo (o casi todo) se mueve a instancias del conocimiento adquirido: gracias a él emerge la producción espontáneamente y se activa la adquisición de la lengua meta en los mismos términos que la materna; lo aprendido, en cambio, no está en la base de ningún desarrollo espontáneo, y solo cabe recurrir a él en limitadas ocasiones. Como se ve, concluye Ortega Olivares, las ideas de Krashen tratan del argumento, tantas veces utilizado, en contra de la enseñanza de la gramática.

El MCER, al abordar los diferentes procesos de aprendizaje de lenguas, pone énfasis en la diferenciación entre los dos conceptos. Su postulado subraya el hecho de que los conceptos de aprendizaje y de adquisición se han usado de forma intercambiable entre algunos especialistas mientras que otros recogen la definición de sendos términos con matices distintivos. El Marco Común de Referencia define la *adquisición de lengua* como el conjunto de “los conocimientos y las capacidades, no explícitamente enseñados, que permiten utilizar una lengua no nativa y que son el resultado de una exposición directa al texto o de una participación directa en situaciones comunicativas” (MCER, 2002: 137). A esta definición, Martí Contreras (2015: 183) añade que “se trata de procesos mentales automáticos, basados

en la memoria a largo plazo, y que suponen un conocimiento *implícito* de los elementos sustantivos y de las reglas del sistema lingüístico”.

El *aprendizaje de la lengua* remite, según el MCER (2002: 137), al “proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planteado, sobre todo, mediante el estudio académico en un marco institucional”, definición completada por las ideas de Contreras (Ibídem), quien precisa que dicho proceso “está basado en la memoria a corto plazo, que supone un conocimiento *explícito* de los componentes y de las reglas de la lengua”.

De lo que precede, podemos observar que la distinción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE de dos tipos de conocimiento (el conocimiento adquirido y el conocimiento aprendido) es impactante. El conocimiento adquirido alude a un tipo de saber inconsciente, que faculta el uso espontáneo de la lengua en situaciones comunicativas. El conocimiento aprendido es consciente y se lleva a cabo con la instrucción gramatical y el *input explícito*, además propicia un desarrollo de las facultades cognitivas mediante la memorización de las reglas de gramática.

Liceras (1988: 50), al estudiar las relaciones entre la teoría lingüística de corte Chomskiano y la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, sugiere a los especialistas de este segundo campo indagar las relaciones que existen entre los dos tipos de conocimiento (aprendizaje/adquisición). En su opinión, es, en el terreno de la enseñanza de lenguas y a los dedicados a esta profesión, a quienes incumbe la responsabilidad de establecer la relación entre los dos sistemas aparentemente incompatibles que se han denominado ‘adquisición’ y ‘aprendizaje’.

Esta hipótesis ha sido recogida y tratada por numerosos especialistas como Baralo (2009) y Ortega Olivares (2009) que han investigado el paso del conocimiento explícito al implícito, es decir, del conocimiento aprendido al conocimiento adquirido. Cada uno de los dos autores defiende y explica un proceso de transformación del conocimiento aprendido en adquirido.

Baralo (2009: 17), mediante la *hipótesis de la interfaz*, formula y defiende el trasvase del conocimiento explícito al conocimiento implícito, es decir, del conocimiento aprendido al conocimiento adquirido de la forma siguiente:

La posición de la interfaz sostiene que sí es posible que se produzca algún tipo de trasvase del conocimiento explícito al implícito, o no consciente [...] Es decir, es factible que el aprendizaje se convierta en adquisición, el conocimiento explícito en implícito, los procesos controlados de la memoria a corto plazo en procesos automáticos de la memoria a largo plazo, dependiendo del tipo de ejercitación que se realice en la clase de español / L2. Esta transformación se puede conseguir a través del uso, de la práctica con necesidades comunicativas, de la interacción y de la negociación.

Según Baralo (2009: 17), los dos sistemas de conocimiento de la gramática no son absolutamente estancos, y el tipo de actividades desarrolladas en el aula de ELE puede permitir y facilitar la transformación del conocimiento aprendido en adquirido. Dicha transformación consigue operarse a través de la ejercitación que toma diferentes formas, como menciona la autora, siendo una de ellas la interacción.

Baralo (2003: 6) aporta más explicaciones a este propósito: mediante la interacción con el experto, los aprendientes mejoran sus capacidades de comprensión y de producción al prestar atención a las formas lingüísticas, durante su actividad comunicativa. El proceso podría estructurarse en una secuencia que comienza con la exposición a muestras de lenguas susceptibles de ser procesadas por quien aprende hasta que llega a una respuesta lingüística, interpretativa o productiva. Hay más; el proceso de interacción se realimenta a sí mismo, ya que la respuesta lingüística (*output*) se transforma también en un nuevo dato de entrada (*input*) y, según las condiciones de uso, permite que el hablante ponga en funcionamiento su conocimiento explícito, consciente, esto es, el monitor. Como subraya Baralo, la transformación del conocimiento aprendido en adquirido se obtiene gracias al uso de la lengua, es decir a través de la ejercitación y la interacción comunicativa. Por eso es por lo que la autora concluye (2009: 17), fundamentándose en las investigaciones realizadas y en la propia experiencia, que la instrucción formal y la enseñanza de la gramática se han revelado como un modo más eficiente de aprender la L2 que intentar aprenderla de forma natural en la calle.

El proceso descrito por Ortega Olivares (2009: 10-11) no dista mucho del elaborado por Baralo y pone énfasis en el concepto de automatización del saber gramatical. Para este autor, pensar que el saber gramatical aprendido de forma consciente difícilmente se mueve y

se transforma, que es imposible sacarle rendimiento en la comunicación espontánea, y que por lo general es casual su empleo por los hablantes, contraviene la evidencia, choca con la intuición lingüística de algunos especialistas, y se opone, además, a los supuestos de no pocas teorías que en los últimos años se han propuesto explicar la adquisición de lenguas extranjeras, fundamentándose sobre la base de cómo se procesa la información. Según el autor,

no se puede negar la realidad de que determinados procesos inferenciales y de resolución de problemas (en los que al parecer está involucrado el sistema central), no obstante la lentitud en las primeras etapas de su actuación [...], gradualmente se tornan más rápidos y, dependiendo de la complejidad, repetición, etc. de la tarea procesada, pueden automatizarse parcial o totalmente (Ortega Olivares, 2009: 10).

En opinión de Ortega Olivares, el proceso de transformación del conocimiento aprendido en conocimiento adquirido es un mecanismo que tiene en cuenta dos tipos de módulos principales: un módulo de tareas complejas que corresponde a los datos suministrados, y un módulo que especifica cómo explotar del mejor modo los conocimientos aprendidos; esto significa, pues, que el mecanismo integra en sus procesos ciertos conocimientos supuestamente estáticos y conforma con ellos las rutinas que paulatinamente se hacen más veloces al cumplir con su cometido, o, lo que es lo mismo, que transcurrido el tiempo y la práctica necesarios, el conocimiento gramatical aprendido consigue ser utilizado eficaz y rápidamente en la comunicación espontánea. Como explica el autor, buena muestra de ello se observa en el hecho de que no pocos aprendices de la lengua extranjera, tras haber recibido instrucción gramatical de algún tipo durante cierto tiempo, dan en recurrir, más o menos espontáneamente en la comunicación, a lo que han aprendido de ese modo: las representaciones gramaticales que utilizan no fueron adquiridas *naturalmente*, como se ve, sino que constituyen conocimiento gramatical aprendido y automatizado.

De lo que precede, no sería descabellado pensar que el postulado de Baralo y el de Ortega Olivares pueden ser considerados complementarios, ya que el uso de la lengua, la ejercitación y la interacción comunicativa son factores o estrategias que favorecen en el aula una paulatina o progresiva automatización de las estructuras gramaticales aprendidas, lo cual favorece su uso espontáneo en la comunicación. En el cumplimiento de dicha automatización, la instrucción gramatical juega un papel determinante como se ha evidenciado, pero aún más

importante es la estrategia o técnica de procesamiento del contenido gramatical en el aula de ELE.

2.4.3.3. Las nociones de *input*, *intake* y *output* gramatical en el aula de ELE

Las nociones de *input*, *intake* y *output* ponen énfasis en las técnicas y estrategias de procesamiento, de aprendizaje y de adquisición del contenido gramatical en el aula de ELE. De acuerdo con muchos especialistas (Alonso Raya, 2010; Gómez Del Estal Villarino, 2015; Cadierno, 2010; Romo Simón, 2015; Romero López, 2006), la instrucción gramatical basada en el procesamiento del *input* se enmarca (con otras como las tareas de concienciación formal estudiadas precedentemente) en las más recientes propuestas metodológicas desarrolladas en torno a la enseñanza de la gramática y tiene un fuerte anclaje en la investigación de aula. Trata de aprovechar los procesos cognitivos que tienen lugar en el aprendizaje de una lengua segunda para mejorar la práctica de aula (Romero López, 2006: 1) o, como precisa Alonso Raya (2010: 10), para intentar manipular exteriormente los procesos atencionales internos del aprendiz con el fin de facilitar la adquisición de algún aspecto gramatical.

La emergencia de la instrucción gramatical basada en el procesamiento del *input* se inscribe en un proceso histórico que parte de la reconsideración del papel de la gramática en el aprendizaje de LE. Como observa Romo Simón (2015: 5), tras las sucesivas etapas en que el tratamiento de la gramática en el aula de ELE ha sufrido alternancia entre exclusión o inclusión, y en que las investigaciones han demostrado la inadecuación para la didáctica de lenguas de los enfoques que daban primacía al significado sin ninguna atención a la instrucción gramatical (Castañeda Castro y Ortega Olivares, 2001: 7; Ortega Olivares, 2009: 5; Cadierno, 2010: 2), ha emergido un consenso en torno a la enseñanza y el aprendizaje formal de las reglas de gramática, y la convicción de que dichas reglas pueden concurrir a la consecución de la competencia comunicativa en la lengua segunda y extranjeras. En este sentido, la instrucción basada en el procesamiento del *input* constituye para el autor, en tanto que propuesta metodológica, uno de los diferentes mecanismos para integrar la instrucción gramatical explícita en la clase de L2 sin que esta pierda un enfoque eminentemente comunicativo (Alonso Raya, 2010: 10), además de que pretende afrontar el reto de explicar cómo se puede presentar la gramática de forma más eficaz en el aula (Romero López, 2006: 1).

De acuerdo con los especialistas citados anteriormente (Gómez del Estal Villarino, 2015; Alonso Raya, 2010; Cadierno, 2010), la propuesta metodológica de la instrucción basada en el procesamiento del *input* y en su manipulación fue iniciada por VanPatten y, según Cadierno, tiene como objetivo operativo atraer, orientar y fijar la atención del aprendiz sobre aspectos formales del *input* que normalmente serían ignorados durante la comunicación genuina en tiempo real. Para Gómez del Estal Villarino se trata de un tipo de procesamiento en que la instrucción dirige la atención de los aprendices a los datos gramaticales mediante actividades de *input* estructurado. Para explicitar cómo se lleva a cabo dicho procesamiento, sería conveniente detenernos en los procesos de adquisición de la lengua.

El modelo basado en el procesamiento del *input* se fundamenta en una adquisición de la lengua en tres etapas o procesos fundamentales, representados en el esquema que viene a continuación, el cual describe brevemente los complicados procesos que suceden desde la percepción de un mensaje o *input* en la lengua extranjera hasta la producción en dicha lengua:

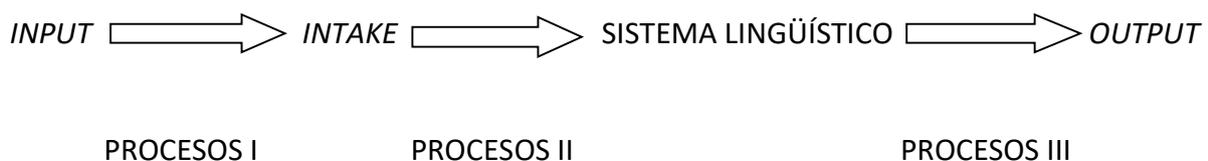


Figura 1. Representación del modelo de instrucción gramatical basada en el procesamiento del *input* (Alonso Raya, 2010: 10)

El proceso I representa la conversión del *input* en *intake*. El concepto de *input* se refiere a una muestra de lengua que el aprendiz oye o lee con propósitos comunicativos (Alonso Raya, 2010: 10). Se trata, según la autora, de un mensaje que el alumno intenta comprender y que está codificado lingüísticamente mediante ítems léxicos (palabras), sintácticos (estructura de la frase), morfológicos (inflexiones de palabras), y algunas cosas más. Cuando están expuestos al *input*, los aprendices intentan comprender el mensaje y procesan una porción del *input*, al mismo tiempo que establecen conexiones entre significado y forma, es decir, la manera cómo el mensaje está codificado. La porción del *input* que es percibida y procesada por el aprendiz es el *intake*. De hecho, sólo una porción del *input* lingüístico al que está expuesto el aprendiz es percibida, y no todo lo que llega se asimila. Los aprendices filtran el *input* y sólo una parte se establece en sus cerebros debido a las limitaciones de procesamiento (Alonso Raya, 2010: 11).

El proceso II concierne a la asimilación del *intake*, lo cual conduce a una reestructuración del sistema lingüístico o interlengua del aprendiente. Con las conexiones entre forma y significado de los mensajes, el aprendiente va construyendo con el tiempo un sistema lingüístico interno de la lengua meta y dicho sistema está continuamente evolucionando y reestructurándose con los aportes de nuevos *intake*.

El proceso III se centra en la producción u *output*, que representa el proceso final; el aprendiz recurre a su sistema interno para producir en la lengua objeto de estudio. Según Cadierno (2010: 5) y Romero López (2006: 2), el hecho de que el aprendiz haya asimilado una determinada forma lingüística no garantiza que pueda producir dicha forma en todos los contextos; más bien, para influir en el sistema lingüístico de éste, la enseñanza gramatical tiene que hacer énfasis primeramente en el proceso I, que son los procesos de comprensión de los alumnos de la lengua meta y no empezar por el proceso III que hace hincapié en el *output* (la producción), como ocurría en la enseñanza tradicional de la gramática.

El procesamiento del *input* descrito por VanPatten se materializa en el proceso I explicado anteriormente, es decir el proceso que convierte el *input* o datos de entrada en *intake* o toma de datos. En dicho proceso, intervienen los mecanismos de aprendizaje que dan cuenta de la manera cómo los alumnos procesan el *input* o datos, llamado *pick up*, lo mismo que diversos factores como por ejemplo la atención, que pueden facilitar o debilitar e incluso impedir el procesamiento de los datos leídos o escuchados. La primera estrategia de procesamiento del *input* que da cuenta de los mecanismos de aprendizaje pone énfasis en el hecho de que el alumnado se fija antes en el léxico o prefiere procesar los ítems léxicos que los ítems gramaticales, es decir, prestan más atención a los adverbios que a la flexión verbal cuando los dos expresan tiempo en un enunciado (Romero López, 2006: 4); esto significa que los aprendices procesan el *input* atendiendo al *significado* antes que a la *forma*, y que procesan las palabras con contenidos léxicos en el *input* antes que las marcas morfológicas o formas flexivas (Alonso Raya, 2010: 11).

La segunda estrategia concierne a las estructuras sintácticas, y enfatiza la defectuosa tendencia de los aprendientes a procesar secuencias del tipo sustantivo-verbo-objeto, lo que les conduce a asignar al primer nombre en la oración el papel de agente o sujeto. La tercera estrategia (también sintáctica) remite a la posición de los constituyentes. Los aprendices procesan mejor los elementos gramaticales en posición inicial y final de la oración que los que se encuentran en posición media; es obvio que las posiciones iniciales y finales son posiciones

salientes y, por lo tanto, más fácil de percibir en el *input* (Romero López, 2006: 5). Según subraya esta autora, estos principios demuestran que los estudiantes, al centrarse más en el significado (es decir, al querer comprender lo máximo posible), dirigen su atención hacia los elementos léxicos e ignoran la información gramatical codificada; por ejemplo, la terminación de las palabras. Ahí es donde interviene la instrucción gramatical basada en el procesamiento del *input*.

Como observa Alonso Raya (2010: 14), el propósito de la instrucción basada en el procesamiento del *input* es hacer que los aprendices presten atención a datos gramaticales y que sean capaces de procesarlos. En las actividades de procesamiento del *input* se privilegian dichos datos gramaticales para cargarlos de valor comunicativo, de modo que el aprendiz tenga que atender al ítem gramatical al tiempo que procesa el significado, y no tenga que producir el ítem gramatical en cuestión, sino simplemente procesarlo, estableciendo la correspondencia adecuada entre forma y significado. En la instrucción gramatical basada en el procesamiento del *input* se establece como objetivo influir en el sistema lingüístico del alumno y alterar las estrategias que impiden que el alumno procese el *input* correctamente. Su práctica se organiza en torno a la explicación gramatical y a las actividades de *input* estructurado.

Romo Simón (2015: 7) nos explicita una intervención pedagógica basada en el procesamiento del *input*: los alumnos están expuestos al *input* o a la muestra de lengua; la instrucción formal sirve como método para destacar aquellas formas que pueden parecer irrelevantes en un primer momento, explicitando y realzando su significado y su función. La información explícita llega a los alumnos a través de explicaciones del profesor o de materiales pedagógicos en diferentes soportes (incluyendo la imagen y el lenguaje visual) que presenta un *input* estructurado. El *input* estructurado representa un *input* convenientemente adaptado para resaltar aquellos aspectos que han de ser aprendidos y que han de servir como base para una serie de actividades. Alonso Raya (2010: 14) explica más detenidamente el procedimiento para la puesta en práctica de este tipo de actividades, poniendo énfasis en las etapas sucesivas para seguir durante la práctica: se da a los alumnos información sobre la forma o estructura lingüística y se les explica la relación entre forma y significado; se les informa sobre la estrategia que puede afectar negativamente a la detección de datos que hacen durante la comprensión del *input*; y se conduce a los aprendices a procesar la forma o estructura en

cuestión durante las actividades de *input* estructurado, hasta el punto de hacerles que dependan de dicha forma para obtener significado.

La enseñanza gramatical basada en el procesamiento del *input* difiere de la enseñanza gramatical tradicional. Como observan Romero López (2006: 5) y Cadierno (2010: 4), a diferencia de la primera que opera en el proceso I, la segunda interviene en el proceso III, con objeto de manipular la producción u *output*. De hecho, en la enseñanza gramatical tradicional, la instrucción destaca por la práctica, la cual hace referencia a la producción en la lengua segunda o extranjera. Según Cadierno, la característica esencial de la instrucción gramatical tradicional, y más importante para nuestra discusión, es que los ejercicios o actividades gramaticales suelen ser siempre ejercicios de producción, es decir, actividades en donde se requiere que el estudiante produzca, bien oralmente o por escrito, enunciados en la L2, tales como ejercicios de sustitución, de transformación, de completar (rellenar huecos), de traducción, de pregunta-respuesta. En este tipo de enseñanza (subraya Romero López), los alumnos acceden al sistema de la lengua segunda o extranjera por medio de la práctica con el *output*, teniendo el objetivo de conseguir la fluidez y la corrección de los errores; después de la explicación lingüística, la secuencia que sigue en la enseñanza tradicional es una práctica mecánica, es decir una práctica de ejercicios mecánicos y controlados en que el objetivo es producir enunciados en la lengua meta practicando la gramática.

De lo que precede, nos hemos percatado de que la enseñanza gramatical tradicional y la instrucción gramatical basada en el procesamiento del *input* tienen como objeto influir en diferentes procesos de adquisición de la lengua extranjera, la primera en los procesos III o procesos de producción y la segunda en los procesos I, es decir, intentando influir en el sistema lingüístico del aprendiz mediante la alteración de la manera en que él percibe y procesa el *input* lingüístico. Según Gómez del Estal Villarino (2015), las principales ventajas del *input* estructurado frente a una enseñanza tradicional, centrada en el *output*, son las siguientes: favorecen el establecimiento de relaciones operativas entre formas lingüísticas y sentidos contextuales; mejoran la comprensión e interpretación de enunciados; afectan profundamente a la interlengua del estudiante y mejoran, consecuentemente, la producción de enunciados. Su principal desventaja, según el autor, es la escasa relevancia que el modelo concede a la formulación de reglas, es decir, a la fase de reestructuración de la interlengua del aprendiente.

2.4.3.4. Tratamiento del error en la clase de gramática de ELE

El tratamiento didáctico del error en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha evolucionado al ritmo de las teorías y de los estudios desarrollados sobre la adquisición de segundas lenguas. En este campo preciso, dicha evolución ha puesto de manifiesto dos formas consecutivas de tratamiento o de consideración del error totalmente opuestas, fundamentadas en dos perspectivas o procedimientos de investigación diferentes: se trata del análisis contrastivo y del análisis de errores e interlengua (Moreno, 1994).

El análisis contrastivo, en tanto que método de estudio del error y de investigación en adquisición de segunda lengua, se fundamenta en la comparación de la lengua meta del aprendiente con su lengua materna (Molero Perea y Barriuso Lajo, 2013), y considera que el estudiante de la lengua extranjera no parte de una base cero, como es el caso del niño, sino que ya dispone de un sistema gramatical que organiza su mente, y que esa estructura influye en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. En este caso, se considera que la transferencia es mucho mayor si las dos lenguas presentan grandes similitudes, y el recurso a la lengua materna es constante en cuanto el estudiante descubre su funcionalidad (Galán Bobadilla, 1994: 106).

Según Alba Quiñones (2009: 2), el análisis contrastivo toma sus bases teóricas en el estructuralismo y en el conductismo y, en este paradigma, dado que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas consistía en la formación de hábitos lingüísticos, el concepto de error tenía en el proceso una imagen negativa; es decir, como observa Fernández López (1995b: 206), se consideraba algo intolerable, es decir algo que se debía erradicar en el aula para que el aprendiz no se fijara en ello y generara hábitos incorrectos (Molero Perea y Barriuso Lajo, 2013: 181).

El análisis de errores, en tanto que alternativa metodológica en el estudio del error, emerge con la entrada en crisis del análisis contrastivo en los años setenta y la irrupción del generativismo y del cognitivismo que habían propiciado una reorientación del estudio lingüístico hacia la adquisición del lenguaje y la construcción de una gramática (Alba Quiñones, 2009: 3). De acuerdo con esta autora, la repercusión en la investigación en adquisición de segundas lenguas fue el abandono de la abstracción del campo teórico manifestada en la comparación de lenguas para centrarse en el espacio real y concreto de las producciones de los discentes; es decir, la investigación de campo cuyo objeto es obtener datos empíricos que favorezcan la explicación de los errores en el proceso de adquisición y de aprendizaje de las

lenguas extranjeras. Con esta perspectiva de estudio, se destaca el papel del aprendiz, su esfuerzo, su responsabilidad y la satisfacción que alcanza con el éxito del aprendizaje, lo mismo que el error pasa a ser considerado como parte del proceso de aprendizaje y surge la idea de que puede utilizarse con fines didácticos, de ahí que se erigió en objeto de estudio.

Los estudios desarrollados sobre el error han permitido tener diferentes definiciones del concepto. Cabe subrayar, de paso, que el concepto empezó a tener especial relevancia y tratamiento en el campo del ELE a partir de los años noventa con las investigaciones desarrolladas por autores como Fernández López (1995a), Santos Gargallo (2004) y Vázquez (2009), entre otros.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (sv. **error**), el término *error* puede definirse como “aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta”. Se trata, pues, de trastornos lingüísticos que emanan de las producciones de los aprendientes de lenguas extranjeras en comparación con la lengua meta. La definición de este concepto que aporta Santos Gargallo (2004) recoge las mismas ideas anteriores, pero añade otras dimensiones de los errores que, aunque no nos interesan especialmente en este trabajo, son importantes. Según esta autora (Santos Gargallo, 2004: 392), los “errores del sujeto que aprende una segunda lengua o lengua extranjera pueden ser considerados como desviaciones de la norma de la lengua meta”, y esa norma incluye tanto aspectos propiamente lingüísticos, como aquellos que afectan a la adecuación al contexto o a las normas socioculturales de la comunidad en que esa lengua es vehículo de comunicación. La definición de Santos Gargallo pone énfasis en diferentes tipos de errores en el aprendizaje de la lengua extranjera (lingüísticos, pragmáticos o culturales), de los cuales tiene especial relevancia en este trabajo el error de tipo lingüístico o gramatical, en cuyo tratamiento nos vamos a detener enseguida.

Para Fernández (1995a: 147), los errores son índices de los estadios por los que el aprendiz tiene que pasar en el camino de apropiarse de la nueva lengua o lengua extranjera, y, dentro del marco de los estudios de Interlengua, se considera cada uno de esos estadios como un sistema con sus reglas propias y donde los errores no serían tales, sino fases idiosincrásicas de esa interlengua, es decir fruto de unas reglas que poseen la especificidad de ser variables o permeables hasta el momento en que se alcanza la lengua meta o se fosilizan. Como precisa la autora, los estadios, de los que son índices los errores, son pasos obligados en el aprendizaje y los errores son no sólo inevitables, sino también necesarios. De hecho, si

el proceso de aprendizaje no se estanca, al pasar a un nuevo estadio, las hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua van acercándose a las reglas de la lengua meta y los errores van cambiando, evolucionando y desapareciendo.

La definición del error que ofrece Fernández va estrechamente unida al concepto de interlengua, e integra una percepción positiva; el error se considera una muestra de diferentes etapas en el aprendizaje y su evolución, es decir en la construcción de la interlengua del aprendiente. La autora nos ofrece diversas perspectivas de comprensión del concepto de error, en relación con los protagonistas del proceso. Para el aprendiente, subraya Fernández (1995b: 204), los errores se experimentan como una limitación que, en el caso del alumno adulto, conlleva muchas veces un recorte de la comunicación, y, en el aula, pueden provocar además una sensación de infantilismo o de inhibición ante la corrección pública de los posibles fallos. Para el profesor, los errores representan su campo de batalla, en que el afán de corregir conduce a veces a la interrupción constante de la comunicación o, en modelos conductistas, a preguntarse cómo se vuelven a cometer los mismos errores si los contenidos han sido enseñados bien, es decir, han sido explicados clara y explícitamente.

Las diferentes investigaciones llevadas a cabo sobre el error han arrojado luz sobre la existencia de diversos tipos de errores. Cabe precisar que la clasificación varía también según los autores ya que, como observa de Alba Quiñones (2009: 7), existen numerosas taxonomías en relación con la clasificación de los errores. Fernández (1995a) y (1995b) distingue entre errores transitorios o de desarrollo, que son errores propios de los diferentes estadios y que tienden a superarse en etapas posteriores, y los errores permanentes o fosilizables, que son errores que reaparecen en sucesivas etapas y que ofrecen una especial resistencia. Dentro de estos dos grandes grupos, la autora establece otra tipología, distinguiendo entre errores léxicos, gramaticales y discursivos. El análisis de los errores gramaticales permite destacar, entre los más corrientes y persistentes, la confusión entre perfectos – imperfecto, los casos de concordancia en las subordinadas, en que permanecen e incluso aumentan las sustituciones de indicativo por subjuntivo, de infinitivo por forma personal y de presente por pasados; en los cursos altos, precisa la autora, se verifica incluso, como proceso de hipercorrección, el uso de subjuntivo por indicativo. Santos Gargallo (2004: 404), retomando los postulados de Corder y Vázquez, presenta diferentes criterios para el análisis y la categorización de los errores de un hablante no nativo, entre otros, el criterio comunicativo, el lingüístico o descriptivo, el etiológico, el pragmático, el cultural o el pedagógico. Dentro del

criterio pedagógico, recoge la tipología presentada por Fernández (transitorios, permanentes etc.).

Molero Perea y Barriuso Lajo (2013: 184) nos ofrecen una revisión de los errores de tipo lingüístico o gramaticales clasificados con ejemplos ilustrativos:

- La simplificación o reducción de la lengua a un sistema simple, como por ejemplo la ausencia de concordancia; este tipo de error es típico de los primeros niveles de aprendizaje de la lengua. Ejemplo: Madrid y Barcelona *es ciudad bonita*.
- La hipergeneralización, que consiste en aplicar una regla de la lengua a casos en los que no es aceptable; son típicos de los niveles intermedios, cuando empiezan los constantes reajustes de la propia regla, la reflexión y la autocorrección. Ejemplo: participios irregulares como: *hacido, escrito, etc.*
- La transferencia, que son interferencias de la lengua materna con la lengua meta. El aprendiente contrasta las dos lenguas para establecer los paralelos, pero en este punto llegan algunos riesgos de interferencia entre ellas. Interviene en todos los niveles, desde los más bajos hasta los más altos. Ejemplo: No me *recuerdo* de nada.
- La fosilización, que supone ciertos *vicios*, malos registros de la regla que van pasando de un nivel a otro y no desaparecen; en muchos casos comienzan por interferencia de la lengua materna y se van produciendo y viendo a partir de un nivel intermedio alto. Ejemplo: La gente *son educadas* aquí.
- La permeabilidad remite al hecho de que se producen nuevos errores en conceptos o estructuras que parecían ya dominados, debido al carácter permeable de la interlengua, que hace que, al aprender una nueva regla, esta se reajuste a todo el sistema de conocimientos relacionados, con el consiguiente *terremoto* para todo ese sistema. Se producen desde un nivel intermedio-bajo. Ejemplo: los contrastes entre pasados, como perfecto/indefinido.
- La variabilidad recuerda que la producción de errores puede variar según las condiciones o la situación comunicativa en que se den, como los aspectos afectivos, anímicos, del ambiente, el público/audiencia, la espontaneidad, la velocidad, etc.

El tratamiento del error en el aula de lenguas ha recibido atención y tratamientos diversos por parte de los especialistas. Se trata, según Fernández (1995b: 211), de responder

a las preguntas siguientes: dado que los errores son necesarios e ineludibles para aprender y que nos ilustran sobre el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, “¿qué hacemos en clase con ellos?, ¿los dejamos?, ¿los corregimos?, ¿cuándo?, ¿cómo?” El análisis del error y su tratamiento en el aula tiene como propósito implementar y mejorar los procedimientos de enseñanza, de tal manera que éstos estén en consonancia con las estrategias de aprendizaje del estudiante y contribuyan a facilitar y agilizar el proceso (Santos Gargallo, 2004: 407). De acuerdo con Gómez del Estal Villarino (2004a) y (2015), la reflexión reactiva o *feedback*, es decir la corrección de los errores, constituye uno de los temas de investigación más fecundos en los últimos años. Según este autor (2004a: 779-780), la investigación en adquisición de lenguas viene reconociendo dos tipos principales de reacción o de corrección de los errores: la corrección implícita y la corrección explícita.

La corrección explícita incluye las clásicas correcciones y su variada tipología: repetición, corrección propiamente dicha (por ejemplo, *eso no se dice en español*), pistas metalingüísticas (comentario o preguntas del profesor sobre la buena formación de la frase del alumno, por ejemplo, *¿es femenino o masculino?*), obtención de reformulación (como, por ejemplo, *cambia la frase*). La corrección explícita, en sus distintas variantes, permite que el profesor dé la oportunidad a los alumnos de corregir por sí mismos sus propios errores en los enunciados incorrectos.

La corrección implícita, que constituye según Gómez del Estal la práctica más habitual entre los profesores, incluye la petición de aclaración, la comprobación de la comprensión, y las reformulaciones (por el profesor). En este tipo de procedimiento, el profesor interrumpe suavemente al alumno y le da la corrección implícita, en una frase que reformula la suya y la completa, pero sin sus errores.

Molero Perea y Barriuso Lajo (2013: 186) adoptan una postura diferente a la de Gómez del Estal, y clasifican los procedimientos de corrección de errores en estrategias resolutivas en que recogen la corrección explícita y la reformulación implícita, y las estrategias autorreparadoras que integran la repetición en eco, la pista o clave metalingüística, la elicitación (o repetición de un enunciado o una parte del enunciado donde está el error y dejarlo incompleto insinuando con la voz que falta algo o que es incorrecto) y la petición de clarificación. Además, las dos autoras explicitan algunos principios que deben acompañar el tratamiento del error gramatical en el aula de ELE:

- no obsesionarse por corregirlo todo, ya que es imposible, inútil y desagradable para la fluidez del discurso en el aula;
- adoptar una postura flexible ante el error, ya que no corregimos para evaluar, sino para lograr que el estudiante se percate del error, recuerde, reajuste y autocorrija una regla;
- analizar cuáles son los errores propios del nivel del curso, cuáles han sido heredados de niveles anteriores y cuáles surgen nuevos, frente a las nuevas reglas;
- atender individualmente a cada estudiante y hacer correcciones puntuales e individuales siempre que sea posible, quizá adaptando la corrección, la explicación y la retroalimentación del error a sus necesidades;
- concienciar al alumno de su error, propiciar que entienda por qué es un error y que disponga de un punto de comparación entre su error y la frase o palabra correcta según la norma gramatical o pragmática;
- corregir siguiendo la norma, pero una norma que intente recoger todas las variantes existentes;
- corregir recordando el registro adecuado a cada tipo de situación, y explicando aquellos casos en los que se utiliza una forma gramaticalmente inadecuada por los propios nativos, pero aceptada o al menos extendida;
- utilizar las diversas estrategias, estudiadas precedentemente, para intervenir y corregir en el aula tanto las producciones escritas como las orales.

Dichas correcciones pueden darse en cualquier momento de la clase, dependiendo de los objetivos, del tipo de actividad, de las necesidades del alumnado, del tipo de error en el que cada profesor quiera centrarse; no hay que olvidar que el profesor es un guía que debe facilitar las estrategias y recursos, las reflexiones y conocimientos para que el alumno pueda potenciar su autonomía, sus capacidades de interiorización de su interlengua y, así, continuar el proceso de reajustes y revisión de la misma, su autocorrección y evaluación. En consecuencia, la forma de corregir debe permitir al alumno ser parte activa y fundamental en el proceso de corrección.

El análisis de errores, como metodología de estudio, ha permitido lograr grandes avances en la adquisición /aprendizaje de lenguas extranjeras. De acuerdo con Vázquez (2009: 2), ha contribuido a “esclarecer el concepto de dificultad en el aprendizaje”. En lo que toca a

la relación entre el análisis contrastivo y el análisis de errores, Moreno (1995: 127) precisa que a medida que aumenta el nivel de conocimientos en la segunda lengua, la lengua materna pierde relevancia como fuente de errores, siendo la causa de ellos, en muchas ocasiones, no la propia lengua, sino la interlengua que el alumno crea por sí mismo tras un proceso de reflexión sobre el nuevo sistema lingüístico que está aprendiendo. De hecho, el proceso de interiorización de las nuevas estructuras aprendidas lleva al aprendiz a muchas conclusiones erróneas que resultan a menudo más difíciles de corregir y erradicar que las provocadas por interferencias de la propia lengua materna.

De lo expuesto anteriormente, se desprende que el error y su tratamiento en el aula tienen una importancia innegable en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera y particularmente en las clases de gramática. Si en las prácticas de aula se reconoce la necesidad de corregir errores gramaticales, cabe destacar que la acción de corregir no debe ser automática para no abarcar todos los errores cometidos por los aprendientes, porque así se rompería frecuentemente el desarrollo normal de las actividades de aula. Incumbe al docente, y partiendo del análisis de las necesidades de aprendientes, buscar y encontrar la frecuencia adecuada en cuanto a la corrección de los errores de sus alumnos.

Resumiendo el primer capítulo, cabe destacar que su meta ha sido intentar circunscribir el concepto de gramática y su aplicación en el campo de las LE, particularmente el ELE. El análisis desarrollado en este marco se ha centrado en la definición del concepto mismo de gramática y en lo que se considera la gramática de una lengua extranjera y su enseñanza/aprendizaje, en nuestro caso la gramática del ELE; esto nos ha llevado a interesarnos por el componente gramatical y su consideración en el marco de la didáctica de las lenguas extranjeras (deteniéndonos en el concepto de competencia gramatical y su tratamiento en el proceso enseñanza-aprendizaje de LE, en los diferentes métodos de enseñanza de LE y su percepción de la gramática, y en las variables del aprendizaje que influyen en la enseñanza/aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera), así como en las particularidades de la gramática de ELE y su procesamiento en el aula (para ver el componente y la tipología gramatical en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE, las estrategias o técnicas de procesamiento del contenido gramatical y el tratamiento del error en el aula de ELE).

Del análisis realizado, se desprende que existen diferentes tipologías de gramática aplicables en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE, lo cual constituye la sustancia de esta

investigación. El criterio de enseñanza nos ha permitido distinguir dos tipos de gramática: la explícita, diferente de la implícita. Basándonos en el aprendizaje como ángulo de reflexión, se muestran también dos tipos de gramáticas, una inductiva y otra deductiva. Desde el prisma del enfoque, es decir la perspectiva de gramática administrada en el aula, hemos distinguido, fundamentándonos en las opiniones de los especialistas, tres tipos de gramática aplicables en el aula de ELE: la gramática normativa, la descriptiva y la pedagógica. Trataremos de comprobar su pertinencia y eficacia a partir de la enseñanza/aprendizaje de la correspondencia de los tiempos verbales en el aula de ELE, cuestión que analizamos en el tercer capítulo.

3. Capítulo II: la correspondencia de los tiempos verbales en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE

El proceso enseñanza-aprendizaje de ELE tiene en cuenta diversos tipos de contenidos: culturales, textuales y gramaticales, entre otros. Cada uno de estos contenidos, que pueden considerarse macrocontenidos, se subdivide en otros tantos contenidos que concretan la práctica docente en el aula. Hablando del componente gramatical, los currículos oficiales nos ofrecen un inventario cuya enseñanza y aprendizaje debe favorecer no solo el conocimiento de la lengua, sino, sobre todo, propiciar su uso eficiente en situaciones de comunicación. Dentro del largo abanico de contenidos gramaticales mencionados se distingue la correspondencia de los tiempos verbales por plantear dificultades a los aprendientes como observa Piedehierro Sáez (2002: 30):

Los alumnos de español lengua extranjera con un nivel de dominio avanzado suelen encontrar dificultades para dominar la combinación de los tiempos verbales en español, especialmente en producciones que requieren enunciados en los que hay oraciones subordinadas, donde tienen que elegir entre tiempos y/ o modos diferentes.

Cabe precisar que estas dificultades no son particulares de los alumnos de nivel avanzado, ya que la correspondencia de los tiempos verbales se estudia también en los niveles intermedios, y que diferentes exponentes que entran en este contenido como los tiempos y los modos verbales y sus diferentes usos se estudian también en estos niveles.

Las dificultades inherentes a la enseñanza y al aprendizaje de la correspondencia de los tiempos verbales se materializan no solo respecto a este contenido, sino también respecto al dominio y al uso de los distintos tiempos y modos verbales que estructuran dicho contenido. De acuerdo con Carrasco Gutiérrez (1994: 129) la correspondencia de los tiempos

es un fenómeno gramatical que afecta por igual a las oraciones subordinadas sustantivas en modo indicativo y a las oraciones subordinadas sustantivas en modo subjuntivo como consecuencia de la relación de dependencia sintáctica que mantienen con el verbo principal.

En cuanto al modo subjuntivo en particular, se ha demostrado que concentra la mayor parte de sus usos en la correspondencia de los tiempos verbales; de hecho, como observa García Fernández (2016: 125), a pesar de que existan usos en oraciones independientes como *Quizá Juan venga hoy* o en oraciones optativas como *Ojalá venga mañana*, es cierto, sin embargo, que el subjuntivo no es el modo propio de una oración aseverativa independiente y, con todo, “es un modo que tiende a ser temporalmente dependiente”. Hablando de la enseñanza/aprendizaje de este modo, Rodellas Martín y Rodríguez López (2018: 2) destacan que se trata de uno de los puntos gramaticales que causa un gran número de problemas a los estudiantes de español como lengua extranjera, especialmente en lo que se refiere a su comprensión y uso, en oposición al indicativo. Este mismo punto de vista defienden también Matte Bon (2008) y Castañeda Castro (2009). Según el primero (Matte Bon, 2008: 1), el subjuntivo es uno de los grandes problemas de los que se ocupan desde hace siglos las gramáticas sin encontrar todavía respuestas satisfactorias, y en la didáctica de la lengua, se considera desde siempre como un obstáculo al que se enfrentan los aprendientes extranjeros, incluso cuando en su propia lengua el subjuntivo funciona de manera muy parecida al español.

En opinión de Castañeda Castro (2009: 61), el segundo de los dos autores, un alumno de E/LE que domina el uso del subjuntivo en español tiene una competencia muy alta en esta lengua, dado que “el *Subjuntivo* es una enmarañada madeja que está formada por múltiples hilos”. En concreto, precisa este especialista, un aprendiz de E/LE que pueda usar correcta y adecuadamente el subjuntivo conocerá, entre otras cosas, el sistema de conjugación del español, será capaz de producir, mediante la aplicación simultánea de otras reglas concomitantes, enunciados de sintaxis compleja; tendrá capacidad para imprimir al enunciado todo tipo de impronta modal, y tendrá recursos para llevar a cabo un número enorme de actos lingüísticos de la más diversa naturaleza (establecer causas, formular hipótesis, valorar hechos, expresar actitudes y sentimientos ante tales hechos, argumentar, rebatir, referirse a los actos lingüísticos de los demás e interpretarlos adecuadamente, referirse a objetos virtuales, aludir a distintas realidades y niveles lingüísticos, etc.).

En lo que se refiere al modo indicativo, otro punto hacia el cual se orientan las reflexiones y las dificultades sobre el estudio de la correlación de los tiempos verbales en el campo de ELE, el reto se materializa en el hecho de conseguir que el aprendiente domine “el uso de dos formas verbales del modo indicativo” en una misma oración (Gutiérrez Araus, 1994b: 33). Partiendo de la idea de García Fernández (2016: 125) según la cual “el subjuntivo

es un modo típicamente subordinado, pero no es el modo de la subordinación, puesto que hay muchas oraciones subordinadas en indicativo”, podemos observar de acuerdo con Carrasco Gutiérrez (1994: 121) que la existencia de varios ejemplos hace difícil el “seguir manteniendo que la indicación de tiempo que realiza el verbo subordinado en modo indicativo es ajena a la indicación de tiempo que realiza el verbo principal y a sus propiedades léxicas”.

El planteamiento de este capítulo parte de la necesidad de comprender y mejorar el estudio, el conocimiento y el uso de la correspondencia de los tiempos verbales en los aprendientes de ELE, y se justifica por el hecho de que el dominio y el manejo de este contenido gramatical les puede proporcionar “no sólo una enorme capacidad lingüística, sino [también] una muy considerable competencia discursiva y comunicativa en español” (Castañeda Castro, 2009: 61). En este sentido, la descripción del fenómeno de la correlación de los tiempos verbales se impone por sí mismo en este trabajo de investigación, el cual pretende abordar este tema para elaborar una propuesta didáctica que evalúe el rendimiento del alumno con respecto al tipo de gramática que se le enseña.

Desde una perspectiva curricular y teniendo en cuenta la práctica de aula y la programación de contenidos, se trata de investigar, analizar y explicar diferentes estructuras y fenómenos gramaticales, lo mismo que los exponentes gramaticales que configuran en el uso de la lengua las diferentes funciones lingüísticas enunciadas en los currículos oficiales de ELE, los cuales integran estructuras en los cuales se manifiesta la correspondencia de los tiempos verbales. Nuestra descripción de dicho fenómeno partirá de unas consideraciones preliminares en que nos interesarán las nociones de temporalidad, de tiempo gramatical y de tiempos verbales, lo mismo que el concepto de oración y la tipología inherente para caracterizar el concepto de oración subordinada.

3.1. Consideraciones y nociones preliminares

Este apartado pretende analizar, describir y circunscribir algunas nociones básicas cuyo estudio se revela indispensable para abordar y comprender el fenómeno de la correspondencia de los tiempos verbales. De acuerdo con Amenós Pons (2010: 31), la necesidad de definir y delimitar estos conceptos se justifica por el hecho de que, en las investigaciones desarrolladas sobre el sistema y las formas verbales, los posicionamientos teóricos han sido tan diversos que resulta obligado comenzar cualquier estudio por una definición clara de algunas nociones de base, puesto que del punto de partida dependen

muchas afirmaciones posteriores. También, dado que las definiciones orientan y determinan el análisis que se pretende realizar, y que, como subraya el mismo autor (Amenós Pons: ídem), cualquier definición es ya en sí misma una toma de postura, cabe subrayar que, con el objetivo de clarificar las nociones, este apartado recurrirá a un análisis de las propuestas realizadas sobre diferentes conceptos pertinentes para nuestro tema, lo que se llevará a cabo comparando y contrastando a menudo los postulados de diferentes especialistas para deslindar mejor los conceptos.

Como indica su nombre, la correspondencia de los tiempos verbales hace hincapié en el concepto de tiempo verbal, concepto largamente debatido en la tradición lingüística, debido a las inadecuaciones y las interferencias entre el tiempo concebido como categoría gramatical y el tiempo conocido como fenómeno físico (Guillermo Rojo, 1974: 69). Según este autor, la interferencia y la confusión entre el tiempo lingüístico y el tiempo físico ha oscurecido el estudio lingüístico del primero, y ha posibilitado la consideración del verbo como un elemento o una categoría que expresa el tiempo físico a través del tiempo gramatical, lo cual se verifica en la denominación “tiempo” otorgada a cada una de las formas verbales que integran la conjugación.

Bull (1968: 1) menciona esta confusión e interferencia cuando explica que, “it has become traditional in studies of tense to identify tense with time and to attempt to define the function of tense morpheme in terms of their compatibility (or incompatibility) with time morphemes”. Esta idea es compartida por Klein quien considera que esta confusión parte del latín en que la misma palabra servía para expresar el tiempo físico y la temporalidad lingüística, lo que seguramente se ha reflejado en las lenguas románicas como el español o el francés. Como observa este autor,

In Latin, the word *tempus* means both “time” and “tense”, and thus, one is easily led to believe that tense is the most immediate reflection of time in language, in fact, that tense is time. This close connection has misled not only linguists but also philosophers who think about time (2009: 3)

En otras palabras, el uso de la palabra ‘tiempo’ para designar simultáneamente el tiempo físico y el tiempo verbal, ha inducido a que la gente (incluido los especialistas) crea que el tiempo verbal es el más inmediato reflejo del tiempo físico en la lengua, y más

concretamente, que el tiempo verbal es el tiempo físico. Rojo (1974: 69) abunda en el mismo sentido cuando destaca que el paralelismo establecido entre el tiempo y la temporalidad lingüística se refleja en las nociones de pasado, presente y futuro, características de la versión humanizada del tiempo físico, es decir de los acontecimientos que componen la vida del ser humano, las cuales se han plasmado como “subcategorías temporales” del verbo para expresar distintas perspectivas de desarrollo de la acción verbal. Pero, como puntualiza Benveniste (1966a: 5), es necesario comprender que “la langue conceptualise le temps tout autrement que ne le fait la réflexion. [...] Il y a en effet un temps spécifique de la langue”, para cuya comprensión se necesita considerar y establecer distintas nociones del tiempo (Benveniste, 1966a: 5). Klein (2009: 31) comparte esta postura, y observa a este propósito que “there are numerous concepts of time; they share some features, but they are also divergent in many respects”

De la polisemia resultante, se plantea la necesidad de clarificar el concepto de “tiempo” para deslindar sus diferentes acepciones. Tomando como referente el caso del tiempo verbal, Marcos Marín *et al.* (1998: 204) explican el problema cuando precisan que “el tiempo es un morfema verbal implicado en el modo y en el aspecto, y que, con mucha frecuencia se confunde con la realidad del mismo nombre”; pero, debido a las diversas significaciones que este término encierra, “es necesario definir las distintas acepciones que tiene para poder comprender con claridad cuál es el valor del tiempo como morfema verbal”. En este aspecto se centran las líneas que vienen a continuación.

3.1.1. El concepto de tiempo lingüístico

La falta de coincidencia entre el tiempo físico y el tiempo lingüístico y las confusiones que enmarcaron el estudio del segundo llamó la atención de muchos investigadores que trataron de reconsiderar el concepto de tiempo para deslindar los conceptos. La confusión de que hablamos toma cuerpo en el tratamiento de una categoría gramatical (el tiempo verbal) a partir de consideraciones y fenómenos “extralingüísticos” (Rojo y Veiga, 1999: 2872), materializado según estos autores en

la falta de distinción entre la noción que los seres humanos tienen del tiempo, la forma en que lo conciben y comprenden y las características que la categoría lingüística ‘tiempo’ presenta en una lengua concreta o en las lenguas en general.

De acuerdo con estos autores, confundir, en los estudios, las nociones generales de pasado, presente y futuro que aplicamos a nuestra vida y a la historia de la comunidad con las que manifiesta la gramática de una lengua supone una mezcla de elementos pertenecientes a esferas conceptuales diferentes, lo mismo que un punto de partida erróneo que impide entender la verdadera naturaleza del tiempo lingüístico y su funcionamiento en el interior de la lengua.

3.1.2. La variedad temporal y el tiempo lingüístico

Cuatro de los esbozos más sobresalientes sobre el tema llaman nuestra atención en este apartado, en el cual tratamos de circunscribir el concepto de tiempo y de la variedad temporal para deslindar y circunscribir la noción de ‘tiempo lingüístico’.

3.1.2.1. La variedad temporal de Emile Benveniste

Uno de los estudios más representativos desarrollados sobre la variedad temporal y la noción de tiempo lingüístico corresponde a Benveniste (1966a, y 1974) quien estableció una distinción entre el *tiempo físico*, el *tiempo psíquico*, el *tiempo cronológico*⁴ y el *tiempo lingüístico* (*Temps physique, temps psychique, temps chronique, temps linguistique*, en palabras de autor). Según Benveniste (1966a: 5), *le temps physique* es “un continu uniforme, infini, linéaire, segmentable à volonté”. El tiempo físico tiene, como correlato, el *tiempo psíquico*, que el autor presenta como la experiencia personal o la vivencia que cada individuo o ser humano tiene del tiempo que fluye (el *tiempo físico*), y que, como explica Rojo (1974: 71), no puede reducirse a medidas tales como las horas, los días o las semanas, puesto que el transcurrir del tiempo se experimenta como lento o rápido según nuestras actividades o nuestro estado de ánimo. El *tiempo psíquico* se define como “une durée infiniment variable

⁴ El adjetivo cronológico es una aportación de Guillermo Rojo para traducir el término “*chronique*” utilizado por Benveniste según clarifica el propio Rojo (1974: 71) en una nota a pie de página: “He preferido utilizar el adjetivo “cronológico” para traducir el “*temps chronique*” de Benveniste. V. Lamíquiz, en su *Morfosintaxis estructural del verbo español* [...], reseña la distinción señalada por Benveniste y adopta [...] el término “crónico”. En esta acepción, se trata de un neologismo tanto en francés como en español. Creo, sin embargo, más adecuado emplear “cronológico” que, además de responder exactamente a lo que con él se quiere expresar, evita las molestas asociaciones que “crónico” despierta en español. Por otro lado, aun suponiendo que estas asociaciones puedan ser evitadas pensando en su significado etimológico, la expresión “tiempo crónico” no deja de ser redundante. En cambio, “cronológico” se refiere a la medida del tiempo, no al tiempo mismo” (1974: 71).

que chaque individu mesure au gré de ses émotions et au rythme de sa vie intérieure” (Benveniste, 1966a: 5).

Del *tiempo físico* (que es exterior al hombre) y de su correlato humano, el *tiempo psicológico* (que es interior al hombre), Benveniste distingue el *tiempo cronológico* (*le temps chronique*), que define (p. 5) como “le temps des événements, qui englobe aussi notre propre vie en tant que suite d’événements. Dans notre vue du monde, autant que dans notre existence personnelle, il n’y a qu’un temps, celui-là”.

El *tiempo cronológico* tiene un carácter lineal que permite, a partir de la consideración de la vida de cada ser humano como una sucesión de acontecimientos, agruparlos estableciendo un “antes” y un “después” en relación a un evento preciso. Como explica Benveniste (p. 6), en oposición al transcurrir del tiempo (el *tiempo físico*) que solo posibilita un desarrollo real y unidireccional de los sucesos en la vida, la sucesión de los acontecimientos en el *tiempo cronológico* posibilita una visión y una interpretación bidireccional de dichos acontecimientos, ya que “l’observateur qu’est chacun de nous peut promener son regard sur les événements accomplis, les parcourir dans deux directions”, de lo anterior a lo posterior y de lo posterior a lo anterior. A partir de esta consideración, Benveniste aclara (p. 6) que lo que llamamos *tiempo* (en el sentido cronológico) “est une continuité où se disposent en série ces blocs distinct que sont les événements. Car les événements ne sont pas le temps, ils sont dans le temps. Tout est dans le temps, hormis le temps même”.

Lo mismo que el *tiempo físico*, el *tiempo cronológico* integra dos vertientes, una objetiva y otra subjetiva. La vertiente subjetiva, que ya hemos esbozado, manifiesta el hecho de que los acontecimientos que integran la vida del ser humano e incluso su propia vida son referencias a partir de los cuales él puede situar y caracterizar otros acontecimientos como “anteriores”, “simultáneos” o “posteriores”. Esta dimensión subjetiva del tiempo cronológico no puede extenderse a la sociedad puesto que los eventos de la vida de cada ser humano le son particulares, y surge así la necesidad de objetivar el tiempo, lo cual constituye una de las condiciones de la vida en sociedad. La objetivación del *tiempo cronológico* se funda en eventos o hechos válidos para toda la sociedad. Entre los diferentes fenómenos adoptados en diferentes culturas como referencia para objetivar el *tiempo cronológico*, se desprende la alternancia día-noche, las estaciones del año o los periodos lunares.

El calendario es la forma más estructurada y objetivada de medición del *tiempo cronológico*. De acuerdo con Benveniste (1966a: 6), sus concepciones responden a tres

condiciones subyacentes al cómputo cronológico que establecen y que son universalmente admitidos: primero, la “condición estativa” o *stative*, basada en la existencia de un punto cero del cual parte el cómputo, que puede ser un acontecimiento lo suficiente importante según la cultura considerada como para haber cambiado el curso de la historia (el nacimiento de Cristo, la hégira de Mahoma etc.); segundo, la “condición direccional” o *directive* basada en el hecho de que una vez fijado el punto cero, los acontecimientos se sitúan en relación a dicho punto, considerándose como ocurridos “antes” o “después”; tercero, la “condición mesurativa” o *mesurative*, basada en el establecimiento de unidades de medida que expresan a “cuánto tiempo antes” o a “cuánto tiempo después” está situado algún acontecimiento con respecto al punto de referencia. La medida se basa en la recurrencia de fenómenos naturales, y se expresa en día, mes y año, que son susceptibles de ser subdivididos o agrupados en horas, minutos o segundos, en semanas o quincenas, o en trimestres, semestres o siglos, según el caso.

De lo que precede, podemos deducir que el *tiempo cronológico* es esencialmente relativo. En su vertiente subjetiva, su percepción es válida únicamente para el individuo considerado, y en su aspecto objetivo, su validez se limita a la esfera de la cultura considerada.

Contrapuesto al *tiempo físico* y al *tiempo cronológico*, está el *tiempo lingüístico*, es decir el tiempo de la lengua. El *tiempo lingüístico*, tal como lo concibe Benveniste (1966a) y (1974), está ligado al ejercicio del habla, y se organiza en función y de forma interna al discurso, tomando como punto de referencia el tiempo o el momento del habla que es el presente lingüístico, o “le présent de l’instance de parole” (1966a: 8). Como afirma este autor, “Chaque fois qu’un locuteur emploie la forme grammaticale de « présent » (ou son équivalent), il situe l’événement comme contemporain de l’instance du discours qui le mentionne”. El *presente lingüístico* (*présent linguistique*) es un tiempo inherente a la lengua que manifiesta el tiempo o momento del habla, y constituye la referencia básica que fundamenta las oposiciones temporales en la lengua; es decir, como precisa Benveniste, “la ligne de partage entre deux autres moments qu’il engendre et qui sont également inhérents à l’exercice de la parole” (p. 9), siendo estos momentos el antes y el después en relación al presente lingüístico. Según el autor, estas referencias no remiten al tiempo mismo, “mais à des vues sur le temps, projetées en arrière et en avant à partir du point présent”, lo cual da cuenta del concepto de tiempo inherente a las lenguas, especialmente en la organización del sistema verbal. Cabe destacar que el presente lingüístico se desplaza continuamente según

avanza el discurso, manteniendo la línea de demarcación entre las referencias temporales. De lo que precede, se observa que “ce que le temps linguistique a de singulier est qu’il est organiquement lié à l’exercice de la parole, qu’il se définit et s’ordonne comme fonction du discours” (Benveniste, 1966a: 8).

Resumiendo la noción de tiempo lingüístico antes esbozada, podemos observar, como subraya Amenós Pons (2010: 34), que en la explicación de Benveniste se manejan una serie de categorías vinculadas a la expresión del *tiempo lingüístico*: primero, hay un punto básico de referencia, que se desplaza con el discurso; segundo, en torno a este punto se configuran relaciones en términos de anterioridad y posterioridad; y tercero, la relación temporal básica que expresa la lengua es la de *referencia temporal*, esto es, la localización de los acontecimientos en la línea temporal que corresponde a la percepción humana.

3.1.2.2. La variedad temporal de William Bull

Con el objetivo de establecer el inventario de las posibles interrelaciones que se dan dentro del sistema verbal y así desarrollar una teoría del sistema temporal verbal que pueda servir como marco de referencia monolingüe para el análisis de los tiempos verbales, Bull (1968: 3) plantea, como punto de partida a su estudio, una delimitación de campo en que considera oportuno reanalizar la tradicional identificación entre “time and tense” en los estudios lingüísticos, con el fin de llevar a cabo una clara definición y circunscripción de los conceptos. En este sentido, la investigación de Bull opone el *tiempo real* (time) al *tiempo lingüístico*, y más concretamente al *tiempo verbal* (tense), dos conceptos cuya distinción se justifica, además, como subraya el autor, por el hecho de que llevan en la mayoría de las lenguas indoeuropeas el mismo apelativo de ‘tiempo’. Como otros requisitos preliminares, el autor considera también importante analizar el concepto de ‘acontecimiento’ y las relaciones que existen entre el hablante y los acontecimientos, dado que nuestra concepción del tiempo deriva esencialmente de la observación de los eventos.

Precisados estos prerequisites, Bull indica una serie de caracterizaciones de distintos tipos de tiempos o *time*, y los deriva unos de otros. El primer tipo de tiempo que explora este autor es el ‘tiempo físico’ o ‘científico’, que describe como una entidad objetiva que se define y caracteriza por su linealidad, su duración infinita y su segmentabilidad, es decir su capacidad de ser segmentado en un número ilimitado de segmentos con magnitudes diferentes (Bull,

1968: 4). Del concepto de 'tiempo objetivo' se derivan dos otros tiempos como subrayan estas palabras del autor:

Objective time is divided into segment by two distinct methods: (1) by a personal or subjective estimate of duration, and (2) by the observation of the metric periodicity of natural phenomena. These two procedures produce sharply conflicting concepts of duration and have created the necessity of recognizing two corresponding categories of time: personal time and public time (Bull, 1968: 4).

El tiempo personal o subjetivo es el tiempo particular a cada persona, y remite a la percepción que todos los individuos tienen de la duración de los eventos o del intervalo de tiempo que transcurre entre dos acontecimientos. Según Bull, se trata de un tiempo sujeto a muchas fluctuaciones debido a que las percepciones de la duración difieren de una persona a otras personas, y a que cada individuo, bajo circunstancias variadas, tiende a extender o a contractar segmentos del tiempo objetivo y, en función de las variaciones de sus experiencias emocionales, desarrolla un tipo de tiempo privado y personal que no corresponde al tiempo de ninguna otra persona. De acuerdo con este autor (p. 5), "personal time derive, then, from man's attempt to measure duration by using his own emotions as the clock". En este sentido, se puede comprender que un minuto parezca una hora cuando una persona esté experimentando severas penas y una hora, unos minutos en momentos de gran concentración.

Debido a la inadecuación del tiempo individual para responder a las necesidades de la convivencia en sociedad y su incapacidad de permitir que el individuo se ajuste a su entorno realizando predicciones o planeando eventos, por ejemplo, nace el imperativo de establecer un tiempo público. Según Bull (1968: 5), "it has been necessary in all advanced civilizations to establish a public time base on the periodicity of some easily observable natural phenomena by whose regularity most men naturally adjust their affairs". El 'tiempo público' es el tiempo que comparten los miembros de una cultura o de una comunidad, el cual puede también variar de una región a otra o de una cultura a otra.

Al igual que el 'tiempo objetivo', el 'tiempo personal' y el 'tiempo público' se caracterizan por su segmentabilidad en diferentes duraciones o segmentos de tiempo. Los segmentos de tiempo o duraciones tienen una especial importancia, puesto que ponen de

relieve el carácter unidireccional de los dos tipos de tiempo a través de los eventos que se inscriben en las distintas duraciones; como explica el autor, cuando el tiempo se mide a través de los eventos, muestra, tanto en su concepción personal como pública, una orientación unidireccional hacia el futuro. El ser humano lo experimenta como avanzando solo en una dirección, hacia adelante, ya que “all events take place in time and take time to take place” (Bull, 1968: 12). Los segmentos de tiempo o duraciones posibilitan además una distinción entre los dos tipos de tiempos. De hecho, mientras la duración tiene una dimensión vaga, imprecisa y variable en el tiempo personal, en el tiempo público muestra dimensiones fijas y repetitivas, expresadas mediante palabras que son instrumentos de medidas que traducen una sincronización entre la extensión temporal y el intervalo que existe entre dos fenómenos cósmicos o naturales; por ejemplo, el día muestra el intervalo de tiempo o la duración que existe entre la aparición y la desaparición del sol. Sus divisiones, como son las horas, los minutos y los segundos, no son sino meros segmentos de tiempo que expresan diferentes fracciones en que se dividen estas duraciones.

Los fenómenos cósmicos que sirven como unidades de medidas para establecer la duración de los intervalos o segmentos de tiempos cumplen, además, la función de servir como puntos de referencia o eje de orientación a partir del cual los hombres organizan y registran sus actividades, lo mismo que los acontecimientos sobresalientes de la vida de una persona o de una comunidad. Los ejes de orientación son puntos de referencia a partir del cual se mide la duración, y varían en escalas partiendo de lo universal o público a lo personal o privado, coincidiendo en su grado de generalización con las divisiones sociales. Así, la expresión “antes de la guerra civil” tendrá un significado especial para un español como la celebración de un matrimonio al nivel individual para cualquier persona, y los dos son acontecimientos recordados o anticipados que pueden convertirse en eje de orientación.

Como destaca Bull (p. 7), los ejes de orientación son acontecimientos de diferente naturaleza, al igual que los acontecimientos que tienen lugar en el interior del ser humano: el acto de ver, de escuchar, de sentir o de hablar. Dentro de estos acontecimientos que tienen lugar en el interior del ser humano (de naturaleza individual), solo el último (el acto de hablar) cumple con la característica de ser considerado como un eje de orientación público, puesto que el acto de hablar, siendo un acontecimiento personal, puede ser observado y utilizado por otra persona, por lo que funciona como eje de orientación tanto para el hablante como para

cualquier persona que le esté escuchando. Este eje de orientación sirve además como punto de referencia para todo el sistema temporal verbal.

Partiendo de la consideración general de que los eventos que tienen lugar en el tiempo entablan entre sí dos tipos de relaciones materializadas en su orden de desarrollo, a saber, de simultaneidad o de sucesión, Bull pone énfasis en el hecho de que esta consideración general puede aplicarse también a las actividades humanas. Así, todas las actividades repetitivas del ser humano son sucesivas o consecutivas y, entonces, son teóricamente capaces de ser sincronizadas con cualquier otra secuencia de evento que tiene lugar fuera del organismo de la persona considerada. Esta sincronización de dos grupos de eventos no es nada más que una variación de la expresión del tiempo, y coincide en muchas lenguas con el concepto de tiempo (p. 8). El establecimiento de un eje de orientación o punto de referencia va estrechamente vinculado, a nivel perceptivo, a un orden de organización bidireccional que posibilita que los acontecimientos mencionados se recuerden como anteriores o se imaginen y se planeen como posteriores al eje de orientación. En este sentido Bull precisa:

If it is kept in mind that linearity and seriality are bound together in dealing with events and time, it follows that there are only three possible order relationships between events and any axis of orientation: the event being perceived may be anterior to, simultaneous with, or posterior to the event used as an axis of orientation (the perception). No other order relationship is even theoretically possible (Bull, 1968: 9).

Aquí interviene la persona del hablante que juega un papel determinante en la ordenación de los acontecimientos a partir de su percepción. De hecho, la persona del hablante o del sujeto considerado juega un papel determinante en la percepción de un acontecimiento como anterior, simultáneo, o posterior a otro considerado como eje de orientación: “what is before, after, or simultaneous must be so in terms of the experience of the ego observing these relations” (p. 12).

Resumiendo el postulado de Bull (1968), podemos observar que este autor distingue dos tipos de tiempos totalmente diferentes, pero que se han confundido en muchas lenguas indoeuropeas en una sola denominación latina “tempus”: se trata del *tiempo objetivo*, llamado *time* (con sus dos manifestaciones (personal y público)), y del *tiempo verbal* llamado

tense. El *tiempo objetivo* remite a una entidad, es decir un constructo ajustado sobre los fenómenos cósmicos repetitivos y los eventos históricos sobresalientes de una cultura, en el cual y a partir del cual el ser humano organiza y registra sus actividades. El *tiempo verbal* o *tense* remite a una sincronización que el observador establece entre dos acontecimientos o eventos, uno interior a dicho observador (como el acto de hablar, de ver, de escuchar, de sentir, etc.) y otro exterior a él como, por ejemplo, la caída de la lluvia y, a partir del cual percibe y presenta los acontecimientos como anterior, simultáneo o posterior uno a otro. Una clara distinción entre el *tiempo objetivo* o *real (time)* y el *tiempo verbal (tense)* no puede llevarse a cabo sin tener en cuenta la persona del observador que deduce o infiere el primero (el *tiempo objetivo*) de la sucesión de los fenómenos o eventos cósmicos mientras que el segundo lo considera y expresa fundamentándose en la percepción que él tiene de la relación que existen entre acontecimientos (interiores y exteriores a él). Así, el *tiempo verbal* o *tense* se concibe esencialmente teniendo en cuenta la persona del observador como precisa el autor: “it is impossible to discuss the role of events in the structure of tense systems without first considering the relationship between events and observer” (Bull, 1968: 17).

Cabe observar en referencia a la polisemia existente en torno al término “tiempo”, y en relación a lo esbozado por Bull, que el grado de confusión entre las distintas acepciones del concepto de ‘tiempo’ varía según las lenguas. Rojo y Veiga (1999: 2872) mencionan, en este sentido, el hecho de que, mientras algunos idiomas como el inglés y el alemán (entre otros) han puesto de realce la diferencia entre dichos conceptos al dotarlos con denominaciones distintas (los términos *Time*, *Tense*, *Tenses* y *Zeit*, *Tempus*, *Tempora* / *Zeitformen* se emplean para designar respectivamente el tiempo físico, la categoría lingüística del tiempo y las formas verbales en las que se manifiesta), otras lenguas como el español y el francés mantienen la denominación de “tiempo” para todos estos conceptos, lo que obliga siempre a precisar en qué sentido se utiliza el término y sobre qué tiempo se trabaja.

3.1.2.3. La variedad temporal de Klein

Klein (2009) investiga el concepto de ‘tiempo’ partiendo de su consideración y aplicación en diferentes disciplinas científicas como son la filosofía, la física o la biología. El análisis que desarrolla le permite, por una parte, destacar al menos cuatro esferas en que la lengua conecta con el concepto de ‘tiempo’. Según explica el autor (Klein, 2009: 13): (1) las lenguas cambian en el tiempo; (2) el procesamiento lingüístico (de enunciados, por ejemplo)

se lleva a cabo en el tiempo; (3) las lenguas (los enunciados) exhiben un orden lineal en el tiempo; y, (4) las lenguas expresan el tiempo. Cabe precisar que la cuarta esfera se refiere al concepto de 'tiempo lingüístico' cuya caracterización muestra en el autor puntos discrepantes de los ya mencionados en lo que toca con la referencia temporal. También el recorrido que Klein realiza sobre el tratamiento del concepto de 'tiempo' en diferentes ciencias evidencia tres principales constantes (p. 15), estrechamente relacionadas con las conexiones que el autor establece entre el tiempo y la lengua, y que complementan las ideas que hemos subrayado en los postulados de Benveniste (aunque él no cita a este autor): se trata de tres ejes o ángulos de estudio que son el *tiempo y el cambio*, el *tiempo y sus divisiones*, y el *tiempo y el observador*.

En lo que se refiere al tiempo y el cambio, Klein subraya que lo que el hombre percibe no es directamente el tiempo que pasa, sino el cambio que se opera en las cosas o en los acontecimientos, en los fenómenos que se suceden unos a otros y en el mismo ser humano. Como destaca este autor, "There is no immediate experience of time itself. What we experience are changes around us and in us" (Klein, 2009: 15). Así, a diferencia de Benveniste, lo que no tiene vuelta atrás no es el tiempo considerado de forma intrínseca o como categoría independiente del hombre, sino las secuencias de fenómenos y acontecimientos que se inscriben en él; como explica Klein (p. 17), "It is not time that is reversible or irreversible but the sequence of changes. Take the simple case of a glass which, once broken, cannot return to the state in which it was not broken". En opinión del autor, la idea según la cual el tiempo transcurre y pasa corresponde más bien a una percepción humana del fenómeno, lo que no coincide con la realidad si se considera el tiempo como ente absoluto y externo al hombre.

Tratando del tiempo y de sus divisiones, Klein introduce (p. 18) la idea de periodos de tiempo ("time spans") lo cual remite al intervalo de tiempo en el que se desarrolla un acontecimiento. En palabras de este autor, "there is one time which can be subdivided into smaller units". La segmentabilidad del tiempo da nacimiento a pequeñas unidades de tiempo o "*smaller times*", que son periodos de tiempo o simplemente tiempos, los cuales remiten a la duración de los diferentes acontecimientos. Lo que se puede evidenciar es la duración de los acontecimientos, no la duración del tiempo, y la duración de los acontecimientos es medible: "we do not really measure time, we measure the duration of events, and we say that this duration is the time during which the event lasts" (Klein, 2009: 18-19). Así, lo que nos suele parecer largo o corto no es el tiempo, sino la duración de los acontecimientos o de los

fenómenos. La duración de un acontecimiento se mide relacionándola con la de otro u otros, y las relaciones entre diferentes duraciones son de simultaneidad, o se establecen tomando como referencia un orden lineal anterior-posterior. El análisis del concepto de tiempo y de sus subdivisiones conducen a Klein a considerar que “time is a sort of structure whose units are time spans and whose structure is defined by temporal relations such as *succession, overlap, simultaneity*” (2009: 19).

El estudio de la relación entre el tiempo y el observador pone énfasis en las nociones de ‘pasado’, ‘presente’ y ‘futuro’, nociones cuya distinción requiere, según Klein (p. 20), la presencia de un observador para establecerse. El observador determina una distinción entre las nociones de ‘pasado’, ‘presente’ y ‘futuro’ identificando un periodo de tiempo como *siendo ahora*. Este “ahora” no es único, sino que se manifiesta en una sucesión de momentos presentes, lo que lleva al autor a deducir que “time itself seems to be a series of nows. Accordingly, there is a past and a future relative to each of these «nows»”. Desde el punto de vista de Klein, los diferentes estudios realizados sobre la noción de “ahora” han comportado diferentes concepciones del término, pero, en los estudios lingüísticos, es donde han favorecido una clara distinción entre los tiempos verbales (*tenses*) y otros tipos de tiempos, lo mismo que una nueva comprensión del concepto. Así, el término ‘ahora’ designa, en los estudios lingüísticos, no solo el periodo de tiempo que incluye el momento del habla, sino que remite también al momento del discurso que sirve como punto de referencia con respecto al cual el presente, el pasado y el futuro se definen.

De las tres constantes estudiadas, el autor elabora una caracterización del tiempo lingüístico que distingue diferentes nociones como el ‘tiempo material’, el ‘tiempo biológico’, el ‘tiempo absoluto’ en oposición al relativo, y el ‘tiempo subjetivo’. Esta caracterización del *tiempo lingüístico* parte del establecimiento de una *estructura básica del tiempo* en torno al cual se construyen, se organizan y se basan las relaciones temporales en la lengua. Esta estructura básica del tiempo en la lengua integra, además del concepto de ‘períodos de tiempo’, las relaciones que se establecen entre estos períodos, que son de sucesión o de simultaneidad, lo mismo que la noción básica del punto de referencia, que es el “ahora” del observador. Así, el *tiempo lingüístico* se caracteriza por su segmentabilidad, ya que puede dividirse en periodos de tiempo (*time spans*); por la sucesión, puesto que un periodo de tiempo puede ser anterior o posterior a otro; por la duración (el periodo de tiempo puede ser expresado o experimentado como largo o corto). El periodo de tiempo puede ser el punto de

referencia (u “origo” en palabras del autor (p. 24)) para otro tiempo, puede ser expresado como lejos o próximo. Según Klein, el eje de la referencia temporal o el *origo* (que Benveniste denomina *presente lingüístico*) no siempre es el tiempo del habla, sino que puede ser otra coordenada temporal que esté representada en el discurso o sea recuperable a partir de él.

La variedad que subyace del concepto de ‘tiempo’ que hemos revisado y estudiado en los apartados anteriores demuestra que existen diversas consideraciones y prismas de análisis de este concepto en los postulados de los autores abordados, pero todos coinciden en deslindar el *tiempo lingüístico* de los demás tipos de tiempo, debido a sus especificidades. De todo ello emergen algunos conceptos determinantes para el estudio o análisis del *tiempo lingüístico* (como por ejemplo las nociones de ‘eje de orientación’ y de ‘acontecimiento’, de ‘cronología temporal’, de ‘anterioridad’, de ‘simultaneidad’ y de ‘posterioridad’), los cuales ha servido de base para la caracterización el tiempo lingüístico, llevado a cabo por autores como Rojo (1974) y (1988), Rojo y Veiga (1999), partiendo esencialmente de las teorías de los autores estudiados.

3.1.3. Caracterización del tiempo lingüístico

Llevar a cabo una caracterización del *tiempo lingüístico* necesita partir de los postulados de los autores anteriores, esencialmente de las nociones antes evocadas y que han sido estudiadas y circunscritas por dichos autores. También esta caracterización se llevará a cabo contrastando el *tiempo lingüístico* con los demás tipos de tiempos estudiados.

Hemos destacado que el *tiempo físico*, segmentable en una sucesión de momentos a partir de la localización de los acontecimientos en dichos momentos, es irreversible ya que fluye siempre hacia el futuro sin oportunidad de vuelta atrás. El *tiempo cronológico* ofrece, a partir de la percepción humana de los acontecimientos, la posibilidad de recordar dichos acontecimientos como pasados, o de imaginarlos como futuros. Se trata, como subraya Rojo (1974: 73), de “la condición bidireccional” del *tiempo cronológico*, que posibilita que “todo acontecimiento pueda ser situado antes o después de otro constituido en punto de referencia”. En oposición al *tiempo físico* que fluye unidireccional hacia el futuro, y de forma análoga al *tiempo cronológico* que localiza los acontecimientos en periodos de tiempo siendo unos anteriores, posteriores o contemporáneos a otros constituidos en punto de referencia, el *tiempo lingüístico* se caracteriza y particulariza por la ordenación de los eventos en la línea

temporal, presentándolos como anteriores, simultáneos o posteriores a otro acontecimiento tomado como punto o eje de referencia. Como subraya Rojo (1974: 73),

Lo fundamental en el tiempo lingüístico es la orientación, el “antes”, “al mismo tiempo” o “después” de un acontecimiento con respecto a otro. Lo importante no es “cuánto tiempo antes o después”, sino simplemente “antes” o “después”.

Teniendo en cuenta las ideas de Bull (1968: 7), según las cuales incluso el acto de hablar es un acontecimiento (que tiene lugar en el interior del ser humano en oposición a los que tienen lugar fuera), se puede observar que el eje de orientación o punto de referencia tiene una función central en la expresión y la descripción del tiempo lingüístico (Rojo y Veiga, 1999: 2873), puesto que en torno a él se organiza la ordenación de los acontecimientos expresados. A diferencia del *tiempo cronológico* que muestra un punto de referencia fijo (el nacimiento de Cristo, por ejemplo), el punto de referencia varía en el *tiempo lingüístico* y se actualiza en el discurso a medida que evoluciona. Así, como se desprenden de estas palabras de Rojo, “cada acto de habla constituye por tanto el punto de referencia de todo lo que en él se expresa” y “Con respecto a este eje móvil, un acontecimiento puede ser anterior, simultáneo o posterior” (1974: 73). El punto de referencia más común suele ser el acto de habla, pero, como ha sido destacado en los postulados de Klein (2009), el acto de habla no constituye el único punto de referencia posible, puesto que el eje de orientación puede desplazarse a otras coordenadas temporales expresadas en el discurso o recuperable a partir de él, especialmente en los casos en que la relación temporal se establece entre más de dos acontecimientos.

De lo que precede, podemos observar que el tiempo lingüístico no tiene sustancia física ni cronológica en el sentido de Benveniste, sino que es una categoría de naturaleza déctica cuyo fundamento consiste en la localización de los eventos en la línea temporal que va del pasado (acontecimiento pasado) al futuro (García Fernández, 2016: 124), presentándolos como anteriores, simultáneos o posteriores al eje de orientación o punto de referencia. Estas características justifican la preferencia de algunos autores (Rojo, 1974 y 1988; Weinrich 1968) por el término “temporalidad” para designar las relaciones temporales propias de la lengua y reservar el concepto de ‘tiempo’ para otras variedades del mismo concepto como son el aspecto físico, el cronológico o el mítico (Weinrich, 1968: 78). En este sentido, Rojo (1988: 201) piensa que el término ‘temporalidad’ se refiere a “una categoría supuestamente mejor

adaptada al funcionamiento de la lengua” e inadecuada para describir la concepción del tiempo que tienen los hombres. La define en estos términos:

La temporalidad lingüística (no solo, pues, la verbal) es una categoría gramatical deíctica mediante la cual se expresa la orientación de una situación, bien con respecto a un punto central, bien con respecto a otro punto que, a su vez, está directa o indirectamente orientado con respecto al punto central [...] El punto central, el origen, es, claro está, un punto cero con relación al cual se orientan de forma mediata o inmediata las situaciones. El origen coincide habitualmente con el momento de la enunciación, pero no es forzoso que sea así [...] Las relaciones temporales posibles son únicamente tres: anterioridad, simultaneidad y posterioridad. Esto es, una situación puede ser presentada como anterior, simultánea o posterior al punto que constituye su referencia (1988: 201-202).

Afirmar que la temporalidad lingüística es una categoría gramatical deíctica equivale a decir que se trata de una categoría que expresa la deixis temporal, es decir la ubicación de los eventos de que se habla en un orden de sucesión temporal (un orden de sucesión de acontecimientos en el tiempo). La deixis temporal o, generalizando, el tiempo lingüístico tiene diferentes formas de expresarse en las lenguas (Rojo, 1974; Weinrich, 1968; García Fernández, 2016) y, como destacan Klein, Dietrich y Noyau (1988: 73), esta variedad en la forma de expresión del tiempo lingüístico se manifiesta no solo en el interior de una lengua, sino también de una lengua a otra, lo que dificulta la adquisición de la temporalidad por parte de los alumnos de una lengua extranjera.

Dentro de los diferentes mecanismos de que disponen las lenguas para expresar la temporalidad, los tres autores subrayan los medios léxicos (con verbos que tienen un significado temporal inherente como *tardar* o *permanecer*, u otros términos como el sustantivo *descendiente* que designa un individuo cuya vida transcurre en un momento posterior a la de otra persona de misma filiación), los medios morfológicos (como la construcción de las formas o tiempos verbales), los medios sintácticos (como la posición de los adverbios de tiempos (como *antes*) o la construcción de las subordinadas de tiempo), y los medios pragmáticos (como las reglas de organización del discurso que posibilitan que los eventos se relacionen temporalmente entre sí). Entre los diferentes mecanismos de que

disponen las lenguas para la expresión del tiempo, el morfológico y, por consiguiente, el tiempo verbal, es uno de los más destacados (esto es “one major category of temporality” en palabras de Klein, Dietrich y Noyau (1988: 73)), debido a su preponderancia en la expresión del tiempo gramatical en lenguas como el latín, el español y otras lenguas romances (García Fernández, 2016: 124), pero también debido a la existencia de un complicado sistema de interrelaciones e interconexiones entre los diferentes paradigmas verbales de conjugación que integran el sistema temporal verbal (Bull, 1968: 3), lo cual redundará en el grado de dificultad que muestra la adquisición de dichos tiempos por los aprendices.

3.2. El tiempo verbal

El tiempo verbal, como acabamos de subrayar, es uno de los mayores exponentes y medios de expresión del tiempo lingüístico cuyos rasgos comparte. Sin embargo, también presenta particularidades que han llamado la atención de muchos investigadores que, desde las consideraciones y los postulados más tradicionales de la gramática clásica a las teorías más modernas sobre la temporalidad, trataron de analizar, comprender y captar el significado y los valores de los tiempos verbales. El mecanismo morfológico de expresión del tiempo en la lengua recae en la flexión verbal, a través de la cual se organizan y expresan las formas conjugadas de los verbos en número y personas, pero también en paradigmas temporales llamados ‘tiempos verbales’. De acuerdo con Rojo, el verbo supone, dentro de las unidades lingüísticas, la que ha llevado a su “máximo desarrollo” la capacidad de “expresar las relaciones temporales existentes entre dos o más acontecimientos y, al mismo tiempo, la orientación con respecto a un punto cero” (1974: 76).

Teniendo en cuenta lo que precede, podemos observar con Amenós Pons (2010: 37) que el concepto de ‘tiempo verbal’ designa, de modo general, las formas conjugadas del verbo que contienen, entre otras informaciones, la que contribuye a ubicar las situaciones expresadas por los predicados para así situar la referencia temporal del enunciado. La Real Academia Española, (*Nueva Gramática de la Lengua Española*, 2009: 1675) por su parte define el concepto de tiempo verbal de la manera siguiente:

Se llaman TIEMPOS VERBALES las formas de la conjugación que gramaticalizan informaciones temporales. Cada tiempo verbal (presente, futuro, etc.) constituye, por consiguiente, un PARADIGMA FLEXIVO que presenta las variantes de número y

persona correspondientes a cada una de las relaciones que pueden darse entre los eventos. Estas relaciones son las de coincidencia, anterioridad y posterioridad, pero se añaden a ellas otras algo más complejas formadas a partir de estas. Aunque no todos los tiempos verbales se orientan directamente respecto del momento del habla (es decir, el instante en que se emiten los enunciados), esta propiedad, que constituye la manifestación directa de su naturaleza referencial, caracteriza a muchos de ellos.

La gramaticalización de la información temporal se manifiesta al mismo tiempo que la expresión de la orientación y de la relación temporal, vertidas en el morfema flexivo que se junta al lexema verbal para dar nacimiento a cada uno de los paradigmas temporales que integran el sistema temporal verbal.

La configuración de los paradigmas verbales subraya, en este sentido, una serie de problemas y cuestiones esenciales que afectan tanto a su denominación (tiempo verbal⁵) como a los valores y los límites que se atribuye a cada paradigma de la conjugación en cuanto forma de expresión del tiempo. Así, de acuerdo con García Fernández (2016: 126), la denominación *tiempo verbal* emana de la gramática tradicional, y lleva subyacente la idea de que cada forma o paradigma es “en verdad un tiempo”, es decir la expresión o el reflejo de cada una de las divisiones del tiempo en presente, pasado y futuro, lo que implica también que la diferencia entre cada una de estas formas y las demás se podía establecer únicamente en términos temporales.

En consonancia con las ideas de Wilk-Racifiska, la existencia de la noción de *tiempo*, entendida como *una categoría gramatical del verbo* no debe ocultar o hacer olvidar el hecho de que la relación entre el *tiempo ontológico* y el *tiempo gramatical* no es unívoca. Más concretamente y según precisa la autora (Wilk-Racifiska, 2000: 276), el hecho de tratar los tiempos gramaticales como exponentes del tiempo real ha provocado y sigue provocando muchas discrepancias teóricas, manifestadas, por ejemplo, en el hecho de que existen lenguas

⁵ Muchos autores (García Fernández 2016: 126; Amenós Pons, 2010: 37; Klein, 2009: 43) subrayan la ambigüedad que encierra el concepto de ‘tiempo verbal’: el primero pone de manifiesto su estrecha vinculación con el concepto de ‘tiempo físico’, lo que ha originado un tratamiento erróneo en el contexto lingüístico, prefiriendo la denominación ‘formas de la conjugación’, que representa, según él, un término “menos comprometido”. Los otros dos subrayan el hecho de que el concepto de ‘tiempo verbal’ (tense para Klein) es ambiguo, y remite tanto a los diferentes paradigmas de conjugación de los verbos en números y personas como a la sustancia semántica y referencial del verbo. En este trabajo, usamos indistintamente los términos ‘paradigma de conjugación’, ‘formas de conjugación’ o ‘tiempo verbal’, pero procurando evitar ambigüedades y repeticiones.

que no tienen tiempos gramaticales como el hebreo o el malayo, o en la existencia, para el caso de las lenguas románicas, de un montón de tiempos gramaticales (incluyendo los que han caído en desuso como el pretérito anterior del español) sobre cuya naturaleza los gramáticos no alcanzan un acuerdo, añadido al hecho irrefutable de que “tantos tiempos gramaticales no pueden corresponder a los tiempos reales, ya que vivimos exclusivamente en el PRESENTE, recordamos el PASADO y sólo podemos planear el FUTURO”.

El análisis del concepto de ‘tiempo verbal’ ha tomado, en la tradición gramatical española reciente, diferentes orientaciones teóricas, fundamentadas en la formulación de categorías complementarias (por ejemplo, el aspecto) que pueden dar cuenta de los valores de las formas verbales (Rojo y Veiga, 1999: 2876). A propósito de estas orientaciones teóricas, ambos autores distinguen dos bloques principales: el primero toma cuerpo en la línea conceptual seguida por Benveniste (1966b) y Weinrich (1968) que postulan cada uno la existencia de dos grupos de tiempos o formas verbales (los del relato histórico y los del discurso, para Benveniste (1966b: 245) que trabaja sobre la lengua francesa, y los tiempos del mundo comentado o tiempos comentadores o todavía temporalidad (el presente, el pretérito perfecto compuesto y el futuro simple) en oposición a los tiempos del mundo narrado o tiempos de la narración (imperfecto, pretérito perfecto simple, pretérito pluscuamperfecto) para Weinrich (1968: 79)).

El segundo bloque recoge, como principio organizativo, los “llamados *niveles o planos de actualidad*” (Rojo y Veiga, ídem) formulados también para el caso de la lengua francesa por Damourette y Pichon (1936: 162 y 164), y que, basándose en el criterio de “actualité”, distribuyen el sistema verbal estableciendo dos series de tiempos correspondientes a dos esferas de acción diferentes: la serie del llamado “noncal” (del latín *nunc*) y la serie del llamado “toncal” (del latín *tunc*). Según los dos autores, los postulados de Damourette y Pichon se han reelaborado y adaptado al español por autores como Pottier y Lamíquiz, permitiendo distinguir, como precisa Molkova (2017: 97), las formas actuales del verbo de las formas no actuales.

Otra orientación teórica ha consistido en analizar y explicar el sistema temporal verbal para elaborar una teoría de la temporalidad o de las relaciones temporales en el verbo (Bull, 1968; Rojo, 1974; Rojo y Veiga, 1999), partiendo de la concepción del tiempo verbal como una categoría gramatical fundamentada en la expresión de una orientación, de la cual emana una relación entre periodos o momentos de tiempos. En palabras de López García (1990: 108), lo

que particulariza esta orientación teórica se materializa en el hecho de “considerar cada valor temporal como una situación relativa a un cierto origen que, a su vez, puede estar igualmente orientado de forma secundaria o no”. De acuerdo con García Fernández (2016: 126-127), de entre las diversas teorías elaboradas sobre el tiempo verbal, esta orientación se ha vuelto “la más popular entre los lingüistas”, y en el campo de la gramática española, se ha expuesto dentro de dos tradiciones distintas (representadas por Bello (1841) y (1847) y sus seguidores, y Reichenbach (1947) y los suyos), pero coincidentes en considerar el tiempo verbal como una categoría deíctica cuyo significado depende en parte de las coordenadas espacio-temporales de la enunciación.

De las tres orientaciones teóricas esbozadas anteriormente, nuestro análisis y explicación del concepto de *tiempo verbal* se basará en la tercera, es decir en la que concibe el *tiempo verbal* como una categoría fundamentada en la referencia y en la expresión de las relaciones entre momentos o periodos de tiempo. Más concretamente, nos basaremos especialmente en la teoría de Rojo y Veiga (1999) que, a nuestro parecer, no solo ofrece las explicaciones más detalladas y más completas sobre la noción de ‘tiempo verbal’, sino que también la relacionan y aplican a la descripción del tema indagado en el marco de esta monografía, a saber, la correspondencia de los tiempos verbales. Sin embargo, para enriquecer nuestro análisis, recurriremos a ideas y propuestas de otros autores para dar consistencia y ensanchar las explicaciones avanzadas.

3.2.1. La deixis y las relaciones temporales en el tiempo verbal

El tiempo verbal es, como hemos subrayado, una categoría gramatical que expresa una relación establecida entre al menos dos momentos: el momento en el cual se desarrollan las acciones expresadas por los predicados verbales y el momento considerado como referencia. Lo característico de este tiempo es la orientación, es decir la referencia a un punto o periodo de tiempo preciso llamado *punto de referencia* o *eje de orientación*. Partiendo del postulado de Bull (1968: 7), que considera que incluso el acto de hablar es un acontecimiento, se observa que el eje de orientación o punto de referencia remite al evento o al periodo de tiempo a partir del cual se sitúa el acontecimiento expresado por el predicado verbal “en la línea temporal” (Real Academia Española, NGLA, 2009: 1683). En otras palabras, se trata del periodo de tiempo o del acontecimiento utilizado como eje para establecer la localización de otro acontecimiento o periodo de tiempo expresado por el verbo como siendo anterior, posterior

o simultáneo a dicho eje. Como subrayan Benveniste (1966a), Rojo (1974: 78) y Klein (2009: 22), el punto de referencia suele coincidir con el momento del habla, pero no siempre sucede así⁶, puesto que, de acuerdo con lo visto anteriormente, el punto de referencia puede desplazarse a otra coordenada temporal, presente explícita o implícitamente en el discurso, especialmente cuando las relaciones temporales se establecen entre más de dos acontecimientos. Esto lo aclara Rojo (1974: 76) cuando escribe:

Las relaciones temporales pueden ser establecidas también entre más de dos acontecimientos: a partir de un punto P podemos considerar un acontecimiento posterior que, a su vez, sea anterior a otro o bien un acontecimiento³ posterior a otro (acontecimiento²) que es anterior al punto de referencia (acontecimiento¹).

Esta idea del autor se explica e ilustra con ejemplos sacados de Rojo y Veiga (1999): en la oración *Cuando llegues, habremos terminado de cenar* (p. 2879), la acción de ‘terminar de cenar’ es anterior a la llegada (a la acción de llegar), ella misma posterior, lo mismo que la acción de ‘terminar de cenar’, al momento de habla que representa en nuestro ejemplo el punto P (de la cita anterior de Rojo o punto de referencia). En la oración *prometieron que estarían aquí ayer* (p. 2878), la acción expresada por ‘estar aquí’ es posterior a la promesa (la acción de prometer), que a su vez es anterior al momento de habla (presente en el ‘hoy’ que se manifiesta implícitamente en la frase a través de su antónimo ‘ayer’).

Se desprende de estas explicaciones, y en consonancia con los postulados de Rojo y Veiga (1999: 2877), que existen en la expresión del tiempo verbal diversos escalones de relaciones temporales con diferentes grados de complejidad, lo cual especifica también la existencia de diversos niveles y escalones en la referencia temporal. Esto significa que, como demuestran los dos autores, existen diferentes niveles de puntos de referencia (primarios, secundarios o terciarios) que no son, en realidad, diferentes desde la perspectiva de su naturaleza, sino que constituyen entidades del mismo tipo. El eje de orientación o punto de

⁶ Rojo y Veiga (1999: 1889-2892) nos ofrecen el ejemplo de las situaciones de comunicación en que existe una distancia temporal entre el momento de transmisión del mensaje y su recepción, lo cual ocurre en las correspondencias escritas donde no coinciden la enunciación y la descodificación del mensaje, o el caso de los llamados *presentes históricos* en que se opera un desplazamiento retrospectivo de la referencia temporal al pasado sin que eso coincida con la forma verbal como se observa, por ejemplo, en la frase *Felipe II sube al trono de España en 1556*.

referencia primario⁷ es el “punto central del sistema con respecto al cual se orientan todos los demás, [y] no es distinto de los demás puntos de referencia, sino únicamente el más importante de ellos” (1999: 2886). Su importancia descansa además en el hecho de que juega un papel crucial en la sistematización de los tiempos verbales. De hecho, para cualquier estudio que tenga tal propósito (el de sistematizar los tiempos verbales), el eje de orientación primario tiene que ser considerado, como destaca Reichenbach (1947: 76), “as the starting point; relative to it the point of reference can be in the past, at the same time, or in the future”.

Resumiendo lo que precede, podemos confirmar con García Fernández (2016: 127) que la estructuración del tiempo verbal gira en torno a la expresión de las relaciones que se establecen entre tres puntos o momentos principales: el origen o punto cero que remite al punto central, es decir, en la cronología temporal, al punto divisorio que propicia la localización de los acontecimientos como anterior, posterior o coincidente con respecto a dicho punto, y posibilita el establecimientos de referencias secundarias; el eje de orientación (llamado punto de referencia (“point of reference”) por Reichenbach (1947: 71)) que puede ser único o múltiple según que la relación temporal se establezca entre dos o más acontecimientos y que “se corresponde con el intervalo de tiempo relevante con respecto al cual el hablante sitúa en la línea temporal el punto del evento”(Carrasco Gutiérrez, 2000: 320); y el momento o punto del evento, que localiza en la línea o en la cronología temporal el acontecimiento o la acción denotado por el predicado verbal.

Las ideas enunciadas anteriormente para tratar de circunscribir el concepto de ‘tiempo verbal’ encuentran su mejor resumen en Rojo (1974) quien, partiendo de los postulados de Bull (1968), aporta una caracterización de este concepto que adoptamos para este trabajo. Así, según este autor,

lo característico de la temporalidad verbal es la expresión de la anterioridad, posterioridad o simultaneidad de un hecho con respecto a otro y/o a un origen móvil que, aunque suele coincidir con el momento en que se realiza la comunicación lingüística, no siempre es identificable con él (Rojo, 1974: 78).

⁷ Llamado “prime axis of orientation” (primer eje de orientación) por Bull (1968: 7), origen o punto cero por Rojo (1974), “vantage point” por Klein (2009: 22) y “point of speech” (punto del habla) por Reichenbach (1947: 71)

Esta caracterización va acompañada de un gráfico representativo que favorece una mejor conceptualización y comprensión del fenómeno. Si consideramos, como hemos visto, el hecho de que un acontecimiento puede ser anterior, simultáneo o posterior a otro tomado como origen y considerando el carácter bidireccional del tiempo lingüístico y, por consiguiente, del tiempo verbal, se observa, como precisan Rojo y Veiga (1999: 2876-2877), que, partiendo de la convención habitual de situar lo anterior a la izquierda y lo posterior a la derecha del origen, el tiempo verbal puede ser representado en un gráfico que recoge y expresa las tres relaciones temporales en una línea con ambos extremos abiertos. La existencia de relaciones temporales complejas o múltiples con encadenamiento en escalones o niveles manifiesta el hecho de que un punto cualquiera, orientado con respecto al origen, puede convertirse en referencia a partir del cual se sitúe un acontecimiento que, entonces, está orientado directamente a esa referencia y solo indirectamente con respecto al origen. Las diferentes relaciones temporales que manifiestan los tiempos verbales del español se recogen en este esquema de Rojo (1974: 79), donde O remite al origen, A a anterior, S a simultáneo y P a posterior:

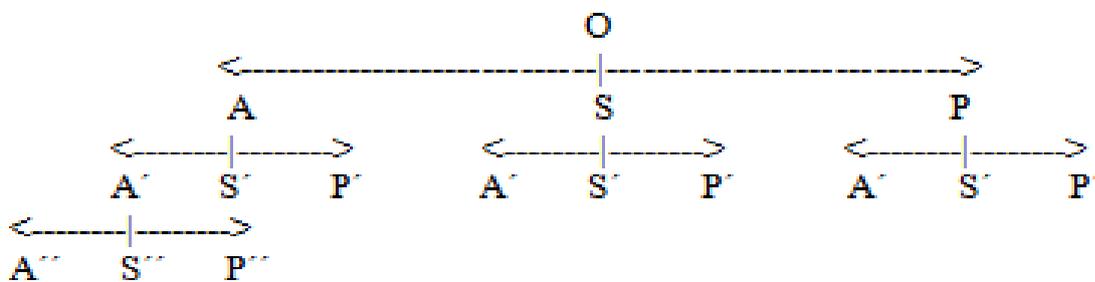


Figura 2. Representación de las relaciones temporales y sus escalonamientos posibles en el sistema verbal del español según Rojo (1974: 79).

Como explican Rojo y Veiga, podemos observar que los puntos A, S y P, que son respectivamente anterior, simultáneo y posterior al origen, se constituyen en referencias con respecto a los cuales otros acontecimientos pueden ser anteriores como A', simultáneo (como S') o posteriores (como P').

Además de la representación gráfica, Rojo (1974), siguiendo a Bull (1968) y Klum (1961) (quienes consideran las relaciones temporales como vectores (V) y convienen en simbolizar la

relación de anterioridad por $-V$, la de simultaneidad por oV y la de anterioridad por $+V$), desarrolla un sistema simbólico de representación de las relaciones entre acontecimientos a partir de los momentos (o puntos) en que se localizan dichos acontecimientos y de la referencia temporal hacia la(s) cual(es) se orientan, especificando los acontecimientos de única, doble y triple orientación. La representación de las relaciones temporales con los vectores se presenta de la forma siguiente (o se considera el origen):

- tiempos que mantienen una relación directa con el origen (del tipo, el acontecimiento verbal muestra una referencia directa hacia el origen):

A (O-V)	A (O o V)	A (O + V)
---------	-----------	-----------

- tiempos con doble referencia, es decir que desarrollan dos escalones de relaciones temporales (del tipo, el acontecimiento verbal muestra una orientación hacia un punto de referencia y el punto de referencia hacia el origen):

A [(O-V)-V]	A [(O o V)-V]	A [(O + V)-V]
A [(O-V) o V]	A [(O o V) o V]	A [(O + V) o V]
A [(O-V) + V]	A [(O o V) + V]	A [(O + V) + V]

- tiempos de triple orientación, es decir que desarrollan tres escalones de relaciones temporales (del tipo, el acontecimiento verbal desarrolla una referencia hacia un punto de referencia, este punto de referencia hacia otro, y el segundo punto de referencia hacia el origen):

A [((O-V)-V)-V]	A [((O-V) o V)-V]	A [((O-V) + V)-V]
A [((O-V)-V) o V]	A [((O-V) o V) o V]	A [((O-V) + V) o V]
A [((O-V)-V) + V]	A [((O-V) o V) + V]	A [((O-V) + V) + V]

Cabe precisar que, en dichas transcripciones, el extremo derecho representa, como aclaran Rojo y Veiga (p. 2882), el “vector primario”, es decir la referencia que establece el acontecimiento respecto al punto de referencia más cercano (que puede ser el punto cero en

caso de relación directa u otro punto de referencia situado de forma directa respecto al punto cero (relación doble) o indirecta (relación triple).

La caracterización de los tiempos verbales a partir de las relaciones temporales, es decir a partir de sus valores y significados, se ha reflejado en la nomenclatura que algunos especialistas han adoptado y propuesto para designar dichas formas verbales, tratando así de suplir o superar las deficiencias originadas por la identificación entre tiempo verbal y tiempo real con su tripartición en pasado, presente y futuro. En el campo de la lengua española destacan los trabajos de Bello quien, para designar los paradigmas verbales, recurre a una terminología y “unas fórmulas [...] que ofrecen una definición completa y transparente de sus significados temporales” (Carrasco Gutiérrez, 2000: 320). De hecho, en el apartado titulado “significado fundamental de los tiempos simples del indicativo”, Bello (1995[1847]: 180-185) lleva a cabo un análisis en que parte de una base representada por tres formas verbales (*Canto*, designado como *presente*; *canté* designado como *pretérito*; y *cantaré*, designado como *futuro*) y, sobre esta base, atribuye a los demás paradigmas verbales una denominación que refleja sus significados y valores temporales: así, el corrientemente designado como “pretérito imperfecto” recibe el apelativo de “copretérito”(p. 181), subrayando de esta manera la simultaneidad de la acción o del acontecimiento expresado por esta forma verbal con otra que es el pretérito, siendo los dos anteriores al momento del habla. Los demás paradigmas verbales reciben respectivamente los apelativos de “pos-pretérito” para el condicional simple, el “ante-presente” para el pretérito perfecto compuesto, el “ante-copretérito” para el pretérito pluscuamperfecto, el “ante-pretérito” para el pretérito anterior, el “ante-pos-pretérito” para el condicional compuesto, y el “ante-futuro” para el futuro perfecto”. Como precisa el mismo Bello (p. 182) “cada denominación así formada es una breve fórmula, que [...] determina con toda exactitud el significado de la forma” verbal referida.

3.2.2. Las relaciones temporales y la *consecutio temporum*

Hemos subrayado la existencia de relaciones temporales múltiples que se establecen de forma escalonada cuando la referencia temporal en el discurso concierne a más de dos acontecimientos. Esto implica que la orientación o referencia temporal del evento expresado por el verbo puede realizarse directamente en relación con el origen o de forma inmediata, a través de una o varias referencias secundarias. Rojo y Veiga (1999: 2879) lo ponen de relieve al escribir:

El tiempo verbal es una categoría gramatical deíctica [...] mediante la cual se expresa la orientación de una situación bien con respecto al punto central (el origen) bien con respecto a una referencia secundaria que, a su vez, está directa o indirectamente orientada con respecto al origen.

Esto significa que el grado de complejidad para comprender el significado y los valores temporales de una forma verbal depende del tipo de referencias implicadas (una, doble o múltiple) y de relaciones temporales expresadas en dicha forma verbal, de modo que surge la posibilidad de clasificar los mencionados paradigmas teniendo en cuenta las relaciones o el tipo de referencia.

Teniendo en cuenta esta idea y lo que se desprende del análisis de Bello (quien distingue tres tiempos fundamentales sobre cuyas bases construye los valores y significados de las demás formas verbales), se puede establecer una bipartición de los tiempos verbales, basada en el tipo de referencia que establecen con respecto al origen o eje de orientación primario. En este sentido, se diferencian las formas verbales que establecen una referencia directa con el origen de las que establecen una referencia indirecta a través de uno o dos puntos de referencia intercalados. Como subrayan Rojo y Veiga (1999: 2880), esta diferenciación conecta con la tradicional distinción entre *tiempos absolutos* y *tiempos relativos*, pero no coinciden por completo⁸.

⁸ De hecho, como subrayan los dos autores, se ha entendido tradicionalmente por ‘tiempo absoluto’ o ‘empleo absoluto de una forma verbal’ el que orienta una situación o un acontecimiento con respecto al momento del habla, el cual no se tomaba en consideración; y por ‘tiempo relativo’ (o ‘empleo relativo de una forma verbal’) el que orienta una situación o un acontecimiento con respecto a algún otro momento. Los dos autores aportan como ilustración, en una nota a pie de página, la definición de la RAE (1931: §289) que precisa que los tiempos “absolutos expresan el tiempo sin referirlo a ningún otro tiempo; los relativos lo expresan siempre refiriéndolo a otra época o tiempo que necesita expresarse ya mediante un adverbio, ya por otro tiempo que venga a precisar el momento a que se refiere la acción expresada por el tiempo relativo. [...] En castellano son absolutos el presente, el pretérito perfecto, el pretérito indefinido y el futuro imperfecto de indicativo; todos los demás, incluso los del subjuntivo y potencial son relativos. Los absolutos pueden también emplearse como relativos, pero no viceversa”. La postura de los dos autores difiere de la de la RAE (1931: §289) por considerar que todas las formas verbales son relativas puesto que establecen una referencia directa o indirecta con respecto al origen. En este sentido subrayan: “no hay, sin embargo, equivalencia total entre la perspectiva tradicional y la defendida aquí [...] la concepción expuesta en este capítulo implica que todas [las formas verbales] tienen valores relativos en tanto que todas orientan con respecto a un eje central y, por tanto, ninguna de ellas realiza una localización ‘absoluta’ en sentido estricto” (Rojo y Veiga, 1999: 2880).

En oposición a los planteamientos tradicionales que propiciaban una clasificación de las formas verbales fundamentada en su agrupación en bloques correspondientes a las nociones de pasado, presente y futuro, la orientación o referencia al origen, lo mismo que las relaciones temporales, son ejes que permiten establecer una nueva clasificación de las formas verbales. En este sentido, siguiendo a Bello y a Rojo y Veiga, se puede distinguir entre formas verbales que expresan una referencia directa al origen (en el español actual: el presente, el pretérito perfecto simple, y el futuro simple) y las que establecen una referencia indirecta a través de uno o dos puntos de referencia intermedio(s) que son, en el español actual, el pretérito imperfecto, el pluscuamperfecto, el pretérito perfecto compuesto, el condicional, el futuro perfecto y el condicional compuesto. Los dos autores aclaran este último aspecto al escribir:

además de las formas orientadas con respecto a una referencia secundaria (*había cantado, cantaba, cantaría, he cantado, habré cantado*), el español actual presenta una forma (*habría cantado*) que establece relaciones con respecto a dos referencias orientadas entre sí y también con relación al origen (Rojo y Veiga, 1999: 2879).

Posibilitar un nuevo eje o criterio de clasificación y de organización de las formas verbales no constituye la única potencialidad que ofrece un estudio de dichas formas partiendo de sus referencias y relaciones temporales. Como aclaran Rojo y Veiga (p. 2885), de este planteamiento se deducen otras consecuencias de “enorme importancia” para comprender la temporalidad lingüística. De hecho, debido a que las formas verbales pueden orientarse hacia el origen o hacia una referencia secundaria situada con respecto al origen, o todavía hacia una referencia situada en relación a otra referencia orientada hacia el origen, se observa que el escalonamiento de referencias y relaciones temporales es prueba de “una clara dependencia⁹ de unos puntos de referencia con respecto a otros”, lo cual demuestra en las relaciones temporales una jerarquización entre los distintos niveles.

La correlación de los tiempos verbales encuentra su fundamento y explicación en estas relaciones temporales jerarquizadas, partiendo del principio según el cual el momento en que

⁹ La dependencia de un punto de referencia se nota respecto a su orientación, es decir, a partir del hecho de que el momento expresado por dicho punto se comprende, localiza y delimita con respecto a otro, lo que no implica ni una subordinación ni una rección, puesto que, como hemos dicho, desde el punto de vista de su naturaleza, todos los puntos de referencia son idénticos.

se localiza el acontecimiento denotado por un predicado verbal puede convertirse en referencia para situar otro acontecimiento. De acuerdo con esta idea, Rojo y Veiga (1999: 2886) observan:

Frente al enfoque normativista con que la gramática tradicional enfocaba habitualmente este tema, la correlación temporal es la consecuencia directa del hecho de que las formas verbales expresen relaciones temporales y que los puntos indicados por unas puedan convertirse en referencias a partir de los cuales se orienten otras.

Así, el fenómeno de la correspondencia de los tiempos verbales puede explicarse y comprenderse a partir de las relaciones temporales que las formas verbales muestran entre sí y como consecuencia del hecho de que los momentos en que se localizan unas formas verbales (los acontecimientos denotados por dichas formas verbales) pueden convertirse en referencia para la orientación y la localización de otros, de donde la jerarquización y su dependencia unos de otros.

Considerar y explicar la *consecutio temporum* o correlación de tiempos tomando como fundamento la cronología temporal, es decir partiendo de las relaciones de anterioridad, de simultaneidad o de posterioridad que los eventos denotados por las formas verbales establecen entre sí, representa un planteamiento y una orientación diferentes de la perspectiva sobre la cual se han basado los estudios tradicionales, de orientación formal-normativista. Como aclaran Rojo y Veiga (1999: 2887), las gramáticas suelen referirse a este fenómeno con intención normativista y casi exclusivamente con respecto a las estructuras complejas en las que una oración depende sintácticamente de otra (las llamadas *subordinadas sustantivas*, por ejemplo), y donde la orientación parte de la forma verbal de la cláusula dominante (y que permite estudiar una unidad como adyacente o complemento de otro).

La perspectiva tradicional no representa la única posibilidad para explicar el fenómeno de la correspondencia de los tiempos verbales, no solo porque existe la posibilidad de explicarlo como consecuencia de la cronología relativa, es decir, a partir de las relaciones temporales entre los eventos denotados por los verbos, sino también porque, paralelamente, esta perspectiva tradicional integra casos “que se presentan habitualmente como ruptura de la correlación temporal [mientras] es el resultado de la prioridad concedida en ciertos casos a

la orientación con respecto al origen” (Rojo y Veiga, ídem). La realidad es que, tratándose del aprendizaje de lenguas y de las prácticas de aula, la perspectiva tradicional y los casos de ruptura de las reglas de concordancia de los tiempos llaman la atención sobre “una gramática de reglas y excepciones” que critican algunos autores como Ruiz Campillo (2007: 6).

La enunciación de las reglas que gobiernan el funcionamiento de la correspondencia de los tiempos verbales encuentra su fundamento, según Gili Gaya (1961: 289-290), en el hecho de que las gramáticas del español trataron de aplicar a dicha lengua las normas o reglas fijadas para el latín, partiendo del principio (ya existente en dicha lengua), de que “el subordinado debe guardar cierta relación temporal con el subordinante” (p. 289), y hallarse en un tiempo o en otro según el tiempo en que se encuentre el verbo principal. Pero, lo mismo que en latín, el uso (de la lengua) invalidó las normas, de modo “que es necesario volver a plantearse la cuestión sobre [...] las relaciones temporales entre los verbos subordinantes y subordinado” (p. 290).

Para una mejor comprensión y explicación del fenómeno de la correspondencia de los tiempos verbales y de las relaciones existentes entre los dos verbos (el *subordinante* y el *subordinado*), abordaremos en el marco de este trabajo los dos planteamientos o perspectivas de estudio sobre el tema, es decir la tradicional formal normativista y la moderna, fundamentada en las relaciones temporales. Pero, de momento, juzgamos oportuno explicitar los conceptos de *subordinante* y *subordinado* que se desprenden de las ideas de Gili Gaya, los cuales son nociones básicas para comprender la *consecutio temporum*. Así, el apartado siguiente se centra en el concepto de subordinación oracional y su importancia en la correspondencia de los tiempos verbales.

3.3. La subordinación oracional

Los estudios desarrollados sobre la noción de subordinación oracional han evidenciado muchas discrepancias y dificultades que emergen de los diferentes postulados. Además de las diferencias manifestadas en el nivel terminológico, se han evidenciado, entre otros problemas relativos a este tema, la difícil definición y clasificación de las oraciones subordinadas. Como aclara Devís Márquez (1994: 72), en el ámbito de la lingüística hispánica, los trabajos que se han realizado acerca “del denominado problema de subordinación” muestran, en la mayoría de los casos, una evidente continuidad teórica y se han limitado a una mera repetición de definiciones, clasificaciones y problemas, muchas veces irresolubles, lo que justifica lo difícil

que implica seguir admitiendo las diferentes clasificaciones generales que se han realizado sobre dichas cuestiones. Hernández Alonso (1980: 286-287) adopta una postura similar cuando apunta que “no es aceptable el concepto de subordinación que hemos heredado”, entre otras razones, porque son muy heterogéneas las relaciones que engloban esas llamadas subordinadas. En su opinión, lo que hay que precisar en la hipotaxis son las clases de relaciones que existen realmente entre los elementos desde un punto de vista funcional, para perfilar de esta manera el concepto de subordinación en la oración.

La noción de subordinación oracional ha recibido diferentes definiciones. Según Gili Gaya (1961: 285), se entiende por oración subordinada toda oración que se “haya incorporado a la principal, y guarda con ella la misma relación que guardan los elementos de la oración simple”, lo que implica, como subraya el autor (p. 271), que, concretamente, en la subordinación o hipotaxis, la oración principal convierte en elementos sintácticos propios a las oraciones subordinadas, “las cuales funcionan entonces como sujeto, atributo, complemento, etc.”. Para Devís Márquez (1994: 73),

por subordinación o hipotaxis se suele entender una relación que es caracterizada frecuentemente como de dependencia. [...] hablar de relaciones sintácticas de dependencia equivale a establecer relaciones [...] de dominio jerárquico, entre los constituyentes oracionales.

La definición de Demonte (2016: 88) es aún más precisa. Para esta autora,

Se denomina subordinadas a aquellas oraciones que, insertas en una estructura mayor, establecen una relación de enlace o dependencia con una parte de dicha estructura. Así, *Aseguró [que venía]* constituye un conjunto oracional del que forma parte tanto la subordinada, entre corchetes, como la tradicionalmente denominada *oración principal o matriz*.

Para comprender mejor el concepto de subordinación oracional, partiremos de las consideraciones tradicionales sobre el tema.

3.3.1. Consideraciones tradicionales y el concepto de oración compuesta

Desde el punto de vista tradicional y como subyace en los propósitos de Gili Gaya, la noción de subordinación oracional se ha estudiado dentro del concepto de *oración compuesta* (Rojo, 1983: 49), es decir partiendo del modelo de la oración simple (la constituida por sujeto y predicado (Marcos Marín *et al.*, 1998: 315; Gómez Torrego, 2002: 260) cuyos elementos constitutivos se han plasmado para explicar y comprender una estructura de mayor complejidad, llamada *oración compuesta*. Esta perspectiva de estudio implica también partir del criterio de que la oración simple es una estructura constituida por un verbo en forma personal y la oración compuesta es aquella que integra más de un verbo en forma personal. En este sentido, la llamada oración compuesta se ha considerado como una mera unión de oraciones simples, como se destaca de este fragmento de la *Gramática* académica de 1931:

La SINTAXIS nos enseña el modo como deben enlazarse unas palabras con otras para formar la oración gramatical, y también las oraciones entre sí para formar la oración compuesta o periodo. El objeto de la Sintaxis es, pues, el estudio de la oración gramatical, y según sea ésta simple o compuesta, se divide en *Sintaxis de la oración simple* y *Sintaxis de la oración compuesta* (RAE, 1931: 153).

La perspectiva de estudio de la subordinación oracional fundamentada en el concepto de ‘oración compuesta’ distingue fundamentalmente dos tipos de unión oracionales, la coordinación y la subordinación. La misma gramática explica que las oraciones se unen en el periodo de dos modos: o siguen unas a continuación de otras, sin tener influencia recíproca entre sí, como en *Juan desea, Antonio viene, papá descansa*, o se relacionan de tal modo que una se nos ofrece como complemento de otra, a la cual se subordina no solo en la manera de concebirla el entendimiento, sino también en el modo de expresión, es decir, en el modo del verbo, que de indicativo pasa a subjuntivo para que la dependencia formal sea expresión de la dependencia lógica o mental; y así, decimos: *Juan desea que venga Antonio para que papá descanse* (RAE, 1931: 289).

Dentro de las oraciones subordinadas, se diferencian las subordinadas adjetivas o de relativo, las subordinadas sustantivas y las subordinadas adverbiales (RAE, 1931: 311; Gili Gaya, 1961: 285). Todo lo enunciado acerca de la consideración tradicional de la noción de ‘subordinación’ oracional viene resumido por Gili Gaya (ídem) cuando apunta que se analiza las oraciones subordinadas lo mismo que las oraciones simples, y siempre se halla que la

subordinada ejerce con respecto a la subordinante una de las siguientes funciones sintácticas: sujeto, complemento del sujeto; atributo, complemento del atributo; complemento del verbo (directo, indirecto, circunstancial); complemento de cualquier complemento. Como consecuencia, aclara este autor, la oración subordinada desempeñará dentro de la principal la misma función correspondiente a un sustantivo, a un adjetivo o a un adverbio, y será equivalente de alguna de estas tres clases de palabras, por lo que “se clasifican en sustantivas, adjetivas y adverbiales” (Gili Gaya, 1961: 285).

La perspectiva de análisis tradicional de la noción de subordinación oracional ha sido criticada y reajustada por muchos autores (Rojo (1978) y (1983); Rojo y Jiménez Juliá 1989; Hernández Alonso 1980 y Devís Márquez 1994). Así, por ejemplo, Hernández Alonso (1980: 278) observa que la oración es un todo unitario, una unidad de lengua con estructura propia, por lo que no parece ni acertado ni conveniente mantener la distinción entre ‘oración simple’ y ‘oración compuesta’, y menos aún interpretar a las segundas, según se ha venido haciendo, como una agrupación de oraciones simples. También piensa que calificar a las oraciones subordinadas de adjetivas, sustantivas o adverbiales no es idóneo dado que estas no representan “funciones sino clases de palabras, que pueden desempeñar muy diversos huecos funcionales” (p. 287).

En el mismo sentido, la revisión crítica de los conceptos de oración, de oración simple y de oración compuesta realizada por Rojo (1978) y Rojo y Jiménez Juliá (1989) se inscribe en esta óptica. Según Rojo (1978), en la lingüística española, se ha planteado una problemática surgida de un dilema materializado en determinar si en la secuencia *Los periódicos dicen que el Gobierno ha devaluado la peseta* (p. 27), “hay efectivamente dos oraciones [a saber *Los periódicos dicen* por una parte, y, por otra, *que el Gobierno ha devaluado la peseta*,] o, por el contrario hay una oración que contiene en su interior, como un elemento que desempeña una determinada función, otra oración” (Rojo, ídem p. 38). Como aclara este autor, en la tradición lingüística española, la solución habitual se ha orientado hacia la primera hipótesis, con la definición de la *oración simple* y de la *oración compuesta*, ya que en este campo

Existe un sentimiento continuo de que la unidad gramatical es la oración simple, mientras que la que recibe el nombre de oración compuesta es concebida únicamente como una agrupación de las consideradas como auténticas oraciones: las simples (Rojo, 1978: 39)

De la problemática planteada, la gramática tradicional, en su intento de buscar y encontrar salida, avanzó postulados que ocasionaron abundantes contradicciones. Como destaca Rojo (1978: 70), ¿cómo se puede hacer encajar la afirmación de que en la secuencia precedente hay dos oraciones con la constatación de que la *oración subordinada (que el Gobierno ha devaluado la peseta)* funciona como un elemento de la *principal*, al tiempo que se dice que la principal es *Los periódicos dicen*? Por eso es por lo que, en otras palabras, el autor se pregunta si existen verdaderamente dos oraciones en dicha secuencia.

Hay más. Para Rojo (ídem, p. 31) el concepto de subordinación oracional integra en su tratamiento “la formulación tradicional según la cual la *oración principal* es la que tiene ‘independencia’, esto es, la que podría aparecer aislada en la misma forma”. De acuerdo con Rojo (1978: 31), este argumento no es inutilizable puesto que, aparte de que tener independencia sintáctica no es lo mismo que poder tenerla sin alteraciones en la forma, se observa que muchas principales como la vista precedentemente (*los periódicos dicen*) no pueden aparecer de forma aislada, lo mismo que buena parte de las subordinadas podrían aparecer aisladas si se les suprimiera el elemento que, precisamente, sirve para marcar su integración en el conjunto más amplio (*el Gobierno ha devaluado la peseta*).

Rojo y Jiménez Juliá (1989) abundan en la misma perspectiva cuando observan que, partiendo de “la estructura sujeto predicado” como característica de la oración, la gramática tradicional ha querido analizar la oración simple y la oración compuesta como unidades con identidad estructural, distinguiendo la segunda como “compuesta porque contiene otra oración en su interior” (1989: 129). Pero la identidad estructural entre los dos tipos de oraciones se ha visto gravemente perturbada por el modo en que, en un paso posterior, se ha segmentado la oración compuesta en *oración principal* y *oración subordinada*, postulando con este modo operativo una distinción en que la principal es aquello que queda una vez que hemos retirado las subordinadas. Según los dos autores (p. 30), la tan mencionada clasificación de las subordinadas en sustantivas, adjetivas y adverbiales tiene muchos inconvenientes derivados de su endeble fundamentación teórica, basada en la idea de que las oraciones subordinadas pertenecen a una u otra clase según que la función que desempeñan corresponda, en la oración simple, a un sustantivo, un adjetivo o un adverbio respectivamente. Esto incluye otro defecto que radica en el hecho de tratar de presentar una agrupación de oraciones como algo estructuralmente semejante a una oración simple (p. 30).

Resumiendo las contradicciones surgidas del planteamiento tradicional del concepto de subordinación oracional, Rojo y Jiménez Juliá (1989: 130) precisan que los inconvenientes de las distinciones fundamentales entre oración simple y oración compuesta, entre oración principal y oración subordinada, radican en que se pretende explicar desde un patrón único (basado en la existencia de predicado) un conjunto de construcciones en el que, a su modo de ver, existen dos estructuras relativamente bien diferenciadas.

3.3.2. Reconsideración del concepto de subordinación oracional y la noción de subordinación sustantiva

La reconsideración del concepto de subordinación oracional ha tenido en cuenta diferentes aspectos de la investigación lingüística, partiendo del significado mismo de la palabra subordinación, pasando por la unidad o estructura subordinada, hasta los rasgos o características que definen o particularizan la subordinación oracional.

Tratándose del significado mismo de la palabra *subordinación*, podemos observar que este concepto remite, en gramática, a dos fenómenos diferentes, aunque similares. De acuerdo con Rojo (1983: 50),

es fácil observar que [...] “subordinado” y “subordinación” poseen dos valores muy distintos. De una parte, un adjetivo está subordinado al sustantivo al que acompaña. De otra, una oración es “subordinada” si funciona en el interior de una unidad más amplia. Aunque las caracterizaciones hechas con estos dos planteamientos diferentes pueden coincidir en muchos casos, la divergencia es excesiva y da lugar a numerosos equívocos.

De hecho, las ideas de Rojo se justifican por el hecho de que las dos formas de subordinación mencionadas integran rasgos totalmente diferentes. La subordinación del adjetivo con respecto al sustantivo materializa un caso de determinación en que el núcleo del sintagma nominal impone sus características de género y número al adyacente adjetivo, lo cual se verifica en la concordancia o desinencia morfológica que el segundo adopta en función del primero. La subordinación oracional materializa un caso de dependencia jerárquica, es decir, un tipo de relación sintáctica en que una unidad con estructura oracional depende de

otra. Por eso es por lo que Rojo (1983) piensa que el apelativo de subordinación debería ser eliminado en una de estas dos opciones.

En lo que se refiere a la unidad subordinada, las investigaciones se han orientado hacia un cuestionamiento de los conceptos de ‘oración subordinada’ y de ‘oración compuesta’, partiendo del concepto mismo de oración, lo cual ha conducido a la adopción de otra unidad lingüística de rango intermedio entre la oración y el sintagma o frase¹⁰, llamada *cláusula*, *nexus* o *proposición*, y cuya delimitación y particularización ha permitido una mejor comprensión del concepto de subordinación oracional (Hernández Alonso (1980: 280). Según este autor, la oración y el nexus son unidades fundamentalmente diferentes, siendo la segunda una estructura que carece de autonomía semántica y de independencia sintáctica, lo cual lo diferencia del primero. En su opinión, dado que el concepto que mejor da cuenta del fenómeno de subordinación indagado tradicionalmente en el marco de la oración compuesta toma cuerpo en los nexus, sería prudente, en principio, “desterrar el concepto y término de oraciones subordinadas” (Hernández Alonso, 1980: 287); así, este autor identifica la subordinación oracional como la incrustación de un nexus en un margen oracional, en el sintagma nominal de otro nexus, o como componente de un sintagma.

Por su parte, Rojo (1983: 61) subraya la necesidad de “complementar la visión tradicional y sustituir la diferencia entre “oración simple” y “oración compuesta” por la distinción de dos tipos de unidades: cláusulas y oraciones”. En su opinión (Rojo, 1978: 54), la admisión de la cláusula y la oración como dos categorías distintas facilita considerablemente la descripción de las secuencias en las que dos o más cláusulas contraen relaciones, lo mismo

¹⁰ Esta unidad intermedia entre el sintagma y la oración es aquella cuya estructura responde al esquema SN+SV y que sufre el fenómeno de subordinación; Rojo (1978) y (1983) le atribuye el apelativo de cláusula, Hernández Alonso lo llama Nexus, y Bello (1847: §35), lo mismo que Amado Alonso y Henríquez Ureña (1938: §19) proposición. Según observa Rojo (1978: 28), dejando de lado las diferencias de concepción teórica y posibles matizaciones terminológicas, la distinción de dos oraciones (una subordinada y otra principal) dentro de la oración compuesta encaja perfectamente con lo que puede encontrarse en una gramática española de corte tradicional, pero “choca de modo grave con la mayor parte de lo publicado entre nosotros en los últimos años, donde se considera central en la definición de oración la existencia de independencia sintáctica y donde, además, se han habilitado términos especiales para designar aquellas secuencias que, a pesar de coincidir con las oraciones en las demás características, carecen de independencia sintáctica. Evidentemente, me refiero a la distinción entre ‘oraciones’ y ‘proposiciones’” (1978: 28). Hernández Alonso (1980: 280-281) abunda en el mismo sentido cuando precisa que la distinción entre oración y nexus (o cláusula, en otras teorías) es hoy bastante aceptada, y justifica su preferencia por el término *nexus* aduciendo que, “dada la anfibológica polisemia del término “cláusula” en los estudios lingüísticos, como la del término “proposición” [...] nos inclinamos por el de “nexus”, a sabiendas de que se trata de la misma unidad que en otras metodologías se llama “cláusula” y en otras “proposición” (SN+SV)”.

que la adecuada comprensión de las relaciones existentes entre cláusulas. Como aclara este autor, el concepto de cláusula se refiere a una unidad caracterizada por poseer un predicado o verbo en forma personal, e integra desde la perspectiva de la gramática tradicional las unidades denominada oraciones compuestas por subordinación, y permite explicar la oración como “una unidad en la que mediante la puesta en relación de dos o más cláusulas completas, se alcanza una totalidad con respecto a la cual las cláusulas miembros desempeñan determinadas funciones sintácticas”(Rojo, 1983: 70).

Tratándose de los rasgos o criterios que se han avanzado para la caracterización de la subordinación oracional, los diferentes argumentos se han centrado en aspectos variados. De acuerdo con Demonte (2016: 89) “la capacidad para inducir modalidades o mundos posibles distingue las oraciones subordinadas de las simples”. Esto significa que las cláusulas u oraciones subordinadas eligen o alternan entre diferentes modos verbales (indicativo, subjuntivo o potencial). Según Gili Gaya (1961: 289), “además del empleo de conjunciones mencionadas, es signo de la hipotaxis la dependencia en que se hayan los modos y tiempos del verbo”. Rojo adopta una perspectiva funcional que le permite clasificar y caracterizar las llamadas oraciones subordinadas. Para él,

dejando a un lado por ahora las condicionales, concesivas, causales y generalmente todas aquellas que en ocasiones han sido llamadas adverbiales impropias (las adverbiales no circunstanciales), tenemos, pues, que todas las demás oraciones subordinadas desempeñan una función en el interior de una secuencia que, en los niveles más altos, responde al esquema sintáctico de las simples. Las posibilidades genéricas se reducen a dos: funcionar como elemento de la cláusula y funcionar en el interior de un elemento de la cláusula. Esto es, como sujeto, complemento directo, indirecto y circunstancial o modificando a algún elemento contenido en los anteriores” (Rojo, 1978: 82).

Para este especialista (ídem, p. 83), a pesar de las contradicciones observadas entre la perspectiva tradicional y las posturas desarrolladas en torno al análisis del concepto de subordinación oracional, la denominación y consideración de esas unidades como oraciones subordinadas puede mantenerse si se considera que *oración subordinada* remite a una estructura que se encuentra inserta en un campo simbólico mayor en el cual funciona como miembro o submiembro. Esto significa que las cláusulas que desempeñan una función

primaria en el interior de una oración u otra cláusula son sujetos, complementos directos, indirectos o circunstancial de esa secuencia general y, por tanto, deben ser consideradas, desde el punto de vista funcional, del mismo modo que los elementos (frases o sintagmas, por ejemplo), que en la oración simple juegan ese mismo papel. Esto implica dejar de lado todo lo referido a las categorías de las unidades o secuencias para focalizarse únicamente en el aspecto funcional. Como aclara el autor (p. 84), esta postura se fundamenta y parte del principio o criterio de que “todos los elementos pertenecientes a una unidad superior (o integrados en ella) están subordinados a esta unidad” (Rojo, 1978: 84), por lo que los sujetos, los complementos directos, indirectos o circunstanciales están subordinados a los predicados o, si se prefiere, a los verbos de sus cláusulas respectivas.

De lo que precede, se puede observar que la tradicional subordinación oracional integra diversos tipos de fenómenos, englobados bajo un mismo concepto. Según precisa Alarcos Llorach (2000: 324), existen dos tipos de oraciones transpuestas o subordinadas: las que cumplen una función oracional, es decir, que constituyen un adyacente del núcleo verbal y las que son adyacentes de un grupo nominal, de un adjetivo o de un adverbio. Sin embargo, la subordinación a un núcleo de sintagma nominal no es lo mismo que la subordinación a núcleo de sintagma verbal, por ejemplo. Así, partiendo de un criterio fundamentalmente funcional, se ha evidenciado que las estructuras que conforman este fenómeno (la subordinación oracional) pueden agruparse de acuerdo con los papeles o funciones que cumplen en el enunciado, lo cual ha permitido destacar que las subordinadas sustantivas son aquellas que desempeñan los papeles de SN1, SN2, SN3 y SN4, es decir sujeto, complemento directo, indirecto y circunstancial (Hernández Alonso, 1980: 287). Sin embargo, como veremos a continuación, nos centraremos esencialmente en las subordinadas sustantivas que son “argumentos del verbo” (Delbecque y Lamiroy (1999: 1967), es decir adyacentes o complementos regidos del verbo, ya que son las que manifiestan verdaderamente el fenómeno de la correspondencia de los tiempos verbales estudiado en esta investigación.

Así, nuestra atención en el apartado siguiente se focalizará esencialmente en este tipo de subordinadas que trataremos de caracterizar, para ajustarnos al tema de la correspondencia de los tiempos verbales indagado en esta monografía; de hecho, como aclara Carrasco Gutiérrez (2016: 145), el vínculo sintáctico o relación de rección, de comando o de mando que el verbo principal (V1) ejerce sobre el verbo de la subordinada (V2) solo se da en las “oraciones sustantivas”, y “no existe en otro tipo de subordinadas”. Pérez Saldanya (1999)

adopta la misma postura cuando precisa que, en la mayoría de las oraciones sustantivas, la selección modal puede ser delimitada sintácticamente a partir de la relación establecida entre el predicado rector y el argumento regido, lo que no ocurre, por el contrario, con las oraciones relativas porque no son normalmente argumentos de ningún predicado, tampoco con las oraciones subordinadas adverbiales cuyo modo depende de manera unívoca de la conjunción o de la locución conjuntiva.

3.3.3. Caracterización de la subordinada sustantiva

La caracterización de la subordinación sustantiva ha comportado la utilización de diferentes factores, los cuales han permitido una clasificación de las subordinadas del mismo tipo. Además de la tradicional posibilidad de realizar funciones nominales o de ser conmutables por sustantivos (lo cual caracteriza a la mayor parte de ellas (pero no a todas)), Demonte (2016: 88) explica que “su característica más destacada es que ocupan posiciones argumentales y “completan” el significado del verbo”, por lo que se prefiere, a veces, llamarlas oraciones completivas o subordinadas argumentales, lo que significa que son seleccionadas o regidas por los predicados. Esta característica es de gran importancia ya que no solo permite explicar la noción de subordinación sustantiva, sino que también permite distinguir la subordinada sustantiva de las demás. De acuerdo con Delbecque y Lamiroy (1999: 1967)

la oración subordinada sustantiva se define por su engastamiento en una oración principal con la cual forma una unidad oracional compleja. Al funcionar como argumento de un verbo, esta subordinada se distingue tanto de las relativas [...] como de las adverbiales [...], ya que las primeras modifican a una frase nominal y las segundas a una unidad oracional entera o a un predicado verbal, pero sin ser argumento del verbo.

Esta primera caracterización de las oraciones subordinadas sustantivas ha permitido una clasificación de dichas unidades, teniendo en cuenta diferentes criterios, los cuales evidencian otros factores que las particularizan. La clasificación de dichas oraciones gira en torno a criterios sintácticos, como por ejemplo la función sintáctica que desempeña la unidad subordinada, o la alternancia de modo (indicativo/subjuntivo) que adopta el verbo subordinado (Ridruejo, 1999: 3211; Bosque, 2012: 2; Demonte 2016: 89). Otro criterio es la

tipología oracional de la subordinada, lo cual permite distinguir entre “subordinación sustantiva de tipo enunciativo” y subordinación sustantiva de tipo “interrogativo” (Delbecque y Lamiroy, 1999: 1967).

En lo que se refiere a la función sintáctica, las investigaciones desarrolladas en este aspecto han permitido poner de relieve y analizar las clases léxicas de verbos que toman sujetos y objetos oracionales, es decir las clases de completivas del español (Demonte 2016: 90). Así, como aclaran Delbecque y Lamiroy (1999), las subordinadas sustantivas de sujeto pueden clasificarse según se construyen con estructuras o verbos intransitivos (como *aparecer, figurar o resultar*), estructuras atributivas (como *ser, estar, parecer*) o transitivas (como *potenciar, aportar, arreglar o significar*). En este sentido, las oraciones como *Resultó que Tomas tenía razón* (p. 1972), *Es conveniente que usted lo vea* (p. 1987) o *El que diga eso significa que es un cretino* (p. 1992) integran ejemplos de oraciones sustantivas en función de sujeto, subordinadas a un verbo matriz de tipo intransitivo, atributivo y transitivo respectivamente.

También, de forma general, las cláusulas subordinadas de objeto directo se manifiestan, según estas dos autoras (p. 1996) y desde una perspectiva semántica, en oraciones cuyo verbo matriz expresa un proceso cognitivo. Se trata entre otros de los procesos de introspección, de actitudes proposicionales (*pensar*), de los actos de habla (*decir*), de los procesos desiderativos (*querer*) o de los perceptivos (*ver*). Precizando más esta caracterización semántica, Delbecque y Lamiroy puntualizan que se trata de las “subclases léxicas de verbos que expresan respectivamente el pensamiento, la percepción, la volición o la comunicación” (1999: 1996), y como ejemplo, ofrecen diferentes oraciones, entre las cuales: *Pensó que era el momento de hablar*, o *Lamenta que no le hayan informado con tiempo* (p. 1997).

La tercera clase corresponde a las oraciones subordinadas sustantivas en función de complemento preposicional de régimen verbal. Según Delbecque y Lamiroy (p. 2032), las preposiciones que pueden aparecer delante de la conjunción *que* en dichas oraciones son *a, de, en, con, y, por*. El análisis de las cláusulas subordinadas en función de complemento preposicional de régimen verbal se lleva a cabo atendiendo a si se construyen con verbos intransitivos o con verbos transitivos. En el caso de los verbos intransitivos, los tipos de verbos regentes se clasifican teniendo en cuenta la preposición con que se construyen:

- Con la preposición *a*, tenemos ciertos verbos de movimiento, del tipo *ir a*, *venir a*, etc. (*Vengo a que me paguen* (p. 2034)); y un grupo heterogéneo de verbos del tipo *aspirar a*, *aludir a*, *acostumbrarse a* o *adaptarse a*, etc. (*Eva se ha acostumbrado a que su marido viaje cada semana* (p. 2041));
- con la preposición *de*, tenemos, según observan las dos autoras (p. 2044), por lo menos un centenar de verbos que se construyen con una subordinada sustantiva introducida por la preposición *de*, entre ellos ejemplos como *hablar de*, *alegrarse de*, *disfrutar de*, *dudar de*, *percatarse de*, etc.;
- en lo que toca a la preposición *en*, tenemos verbos como *insistir en*, *empeñarse en*;
- respecto a la preposición *con*, solo existen unos cuantos casos, de los que destacamos verbos como *contar con*, *conformarse con*, *tropezar con*, etc.;
- con la preposición *por*, los estudios recaban unos cincuenta verbos de régimen preposicional que admiten subordinadas introducidas por dicha preposición, de los cuales mencionamos *optar por*, *apostar por*, etc.

Entre los verbos transitivos que se construyen con la preposición *a* y admiten una subordinada como término de dicha preposición, tenemos también verbos de movimiento como *mandar a*, *enviar a*, etc., y un abanico de verbos como *animar a*, *autorizar a*, *alentar a*, *invitar a*, *obligar a*, etc.; con la preposición *de*, tenemos verbos como *acusar*, *avisar*, *alertar* etc. Como ejemplo, Delbecque y Lamiroy (1999) mencionan entre otros *La luz me alertó de que había alguien en casa* (p. 2065).

Tratándose de la alternancia indicativo-subjuntivo, se ha destacado que la selección de modo en las oraciones subordinadas sustantivas constituye una prueba patente o una manifestación de la relación de dependencia que existe entre el predicado regente o matriz y dicha subordinada (Demonte, 2016: 90). La selección de modo en la subordinada propicia una alternancia de la cual resulta una clasificación las subordinadas. Como aclara la misma autora (Demonte ídem, p. 91), otra clasificación de las subordinadas argumentales finitas es la que atiende al modo verbal, puesto que tenemos subordinadas que llevan el verbo en indicativo y otras que emplean el subjuntivo. Esto proviene o se explica por el hecho de que, “en las oraciones subordinadas sustantivas, la selección de modo verbal está determinada por algún elemento presente en la oración superior (con frecuencia el verbo principal)” (Ridruejo, 1999: 3220). Bosque (2012) explica mejor este fenómeno cuando destaca que, a diferencia de otros

modos (indicativo o imperativo, por ejemplo), el modo subjuntivo aparece en español en tres tipos de estructuras sintácticas: seleccionado por un núcleo léxico o funcional, inducido por un operador modal, y en cláusulas matrices. Según este autor, “the subjunctive is induced or triggered” (2012: 2) en el primero y el segundo caso, y, específicamente en el primero, corresponde a oraciones como *Lamento que llegaran tarde*, donde la forma verbal *llegaran* interviene en una cláusula complemento seleccionada por el verbo *lamentar*.

La alternancia indicativo-subjuntivo ha permitido, a partir de las características léxicas y semánticas del verbo matriz o regente, clasificar las oraciones subordinadas sustantivas en tres grades subgrupos: las subordinadas cuyos verbos van siempre en indicativo, aquellas en las que los verbos van siempre en subjuntivo, y, aquellas en las que, teniendo en cuenta ciertas características léxicas del verbo regente, aceptan una alternancia indicativo-subjuntivo con diferencia de significado. De acuerdo con Bosque (2012: 7) y Ridruejo (1999: 3224), los predicados que toman indicativo en las cláusulas subordinadas suelen recogerse bajo conceptos semánticos como los que indican evento o suceso (*suced*, *ocurrir* o *acontecer*); los que indican lenguaje o comunicación¹¹ (*decir*, *advertir*, *anunciar* o *prometer*); los que indican percepción o juicio (*ver*, *notar*, *recordar* o *descubrir*); los que indican adquisición, posesión o pérdida de información (*saber*, *enterarse*, *leer*, *olvidar*); y los que indican certeza u objetividad (*probar*, *demostrar*, *asegurar*).

Ridruejo analiza las oraciones sustantivas que aceptan alternancia de modo, y destaca que, en dichas oraciones, “la presencia de cada [modo] aporta un significado distinto” (1999: 3222); esta posibilidad se observa en oraciones que vienen después de verbos que indican desconocimiento o incertidumbre (*ignorar*, *desconocer*, *sospechar* (*Sospecha que es inteligente/Sospecha que sea inteligente*, por ejemplo)); en subordinadas completivas dependientes de predicados con verbo de expectativa (*esperar* (caso que se da solo con el tiempo futuro: *Espero que venga mi hermano/Espero que vendrá mi hermano*)).

Las oraciones subordinadas sustantivas con subjuntivo obligado se construyen, como indican Ridruejo (1999: 3236) y Bosque (2012: 7), con predicados regentes que especifican

¹¹ Cabe notar en este nivel, como indica Ridruejo (1999), que las subordinadas regidas por los verbos de comunicación pueden alternar entre subjuntivo e indicativo si están modificadas por inductores negativos, lo cual ocurre también con los verbos que significan conocimiento (*creer*, *saber*, *darse cuenta*, *averiguar*, *enterarse*, *descubrir*, *notar*); los ejemplos que aporta este autor (p. 3222) son ilustrativos: *No cree que es inteligente/No cree que sea inteligente; No dice que es inteligente/No dice que sea inteligente*.

conceptos semánticos de duda (*dudar*), de volición (*desear, preferir, querer, aceptar, admitir, pretender, ansiar* etc.), de necesidad subjetiva (*convenir, valer, importar*, etc.), de mandato (*ordenar, mandar, prescribir, establecer*, etc.), de prohibición (*prohibir, negar*) o que son predicados realizativos o causativos (con verbos como *conseguir, hacer, lograr, dejar, impedir*, etc). Resumiendo lo que precede, observamos, como destaca Demonte (2012: 91), que la “rección del modo la determina la clase léxica del predicado verbal”.

El criterio de clasificación basado en la modalidad o tipología oracional permite distinguir, como hemos visto, entre las subordinadas sustantivas enunciativas o declarativas y las de tipo interrogativo y exclamativo. Este tipo de clasificación parte de un criterio que tiene en cuenta la estructura interna de las subordinadas sustantivas (Leonetti, 1999: 2086), y se basa fundamentalmente en la categoría del subordinante o complementante que las encabeza (Demonte, 2016: 90). Este criterio nos permite interesarnos por el tipo de elemento subordinante que introduce la subordinada sustantiva, puesto que este tipo de elemento permite clasificar este tipo de unidad, lo que contribuye a nuestro objetivo de caracterizar y comprender mejor este tipo de cláusula. Según Delbecque y Lamiroy (1999: 1967), la subordinación sustantiva de tipo enunciativo se caracteriza por llevar como conjunción subordinante *que*, el cual “señala el carácter nominal” de dicha oración.

En lo que se refiere a las interrogativas y a las exclamativas indirectas, los elementos subordinantes son múltiples, y propician también una subcategorización de esta tipología de oraciones sustantivas lo mismo que su particularización y diferenciación. Como precisa Suñer (1999: 2152), la interrogación indirecta va introducida por un elemento obligatorio que sirve para diferenciarla de otros tipos de subordinación (adverbial, relativa y sustantiva no interrogativa), pero que también distingue las dos variedades de interrogación indirecta: la parcial, introducida por un elemento interrogativo (*qué, quién(es), cuánto(s), dónde, cómo, cuando, por qué, cuán*); y la interrogación total cuyo único elemento introductor posible es *si*. Las exclamativas indirectas van introducidas por los mismos elementos subordinantes que las subordinadas interrogativas indirectas parciales (Suñer, 1999: 2189; Contreras, 1999: 1951). De hecho, como señala esta última autora, las construcciones interrogativas parciales no difieren de las interrogativas del mismo tipo desde una perspectiva sintáctica, pero “su significado exclamativo se infiere de la entonación y del contexto” (Contreras, 1999: 1951). Esta autora (p. 1952) nos ofrece dos ejemplos de oraciones exclamativas indirectas en que

encontramos dos cláusulas subordinadas sustantivas: *Es interesante cómo ha crecido ese chico* y *Me sorprende cuántos idiomas hablas*.

Resumiendo las ideas precedentes, podemos observar que existen diferentes factores que permiten caracterizar y demostrar el proceso de subordinación sustantiva: la incrustación de una unidad con estructura oracional dentro de otra en la que viene a jugar un papel funcional correspondiente al papel de un sintagma nominal, la rección del verbo matriz que dicta el modo del verbo subordinado, las propiedades léxicas de los verbos subordinantes y las conjunciones y partículas subordinantes. Recogiendo estas ideas, Demonte (2016: 90) observa que la interrelación entre la selección categorial y la semántica, los tipos léxicos de verbos, las clases sintácticas de subordinantes y la alternancia indicativo-subjuntivo son algunos de los índices de la relación de dependencia entre un predicado matriz y una subordinada sustantiva. Llevada a cabo esta caracterización, trataremos ahora de analizar el concepto de correspondencia de los tiempos verbales.

3.4. Noción de correspondencia de los tiempos verbales

El análisis desarrollado sobre la noción de tiempo nos ha permitido poner de relieve algunas particularidades que caracterizan el concepto de ‘tiempo verbal’ y que conviene recordar aquí. Se ha destacado que el ‘tiempo verbal’, lo mismo que el ‘tiempo lingüístico’ es una categoría deíctica, que orienta con respecto a un tiempo de evaluación (que suele coincidir con el tiempo del habla o de la enunciación u otra coordenada temporal presente en el discurso), la información temporal o el tiempo del evento contenido en predicado verbal. Dependiendo de si el tiempo verbal especifica una relación directa con el tiempo de la enunciación o de si media entre ellos uno o varios puntos de referencia, hemos distinguido los tiempos absolutos (los que mantienen una referencia directa) de los tiempos relativos (cuya referencia es indirecta con respecto al momento del habla). Cuando la referencia o el eje de la deixis temporal se desplaza del tiempo de la enunciación para pasar a otro tiempo verbal presente en el discurso, se produce un fenómeno gramatical conocido como la concordancia de los tiempos verbales. Carrasco Gutiérrez (2016) resume esta idea vinculándola con las oraciones subordinadas sustantivas. En su opinión, las formas verbales absolutas orientan sus relaciones temporales con respecto al tiempo del habla. Pero, si el eje de la deixis temporal cambia, son estas formas las que manifiestan mayores restricciones de distribución e interpretación, lo cual ocurre precisamente en el contexto de las oraciones subordinadas

sustantivas, donde el verbo subordinado orienta obligatoriamente sus relaciones temporales con respecto al tiempo del evento de la oración principal: “el fenómeno recibe el nombre de la correspondencia de los tiempos verbales” (2016: 141).

3.4.1. Definición, explicación y caracterización de la concordancia de los tiempos

La correspondencia de los tiempos verbales o *consecutio temporum*, o todavía *concordancia o correlación de tiempos* (RAE, 1973; Carrasco Gutiérrez, 1994, 1999, 2001 y 2016; Rojo 1976; Rojo y Veiga, 1999; Molkova, 2017), es un fenómeno gramatical cuyo estudio ha tomado diferentes orientaciones, las cuales han moldeado las diferentes definiciones avanzadas sobre dicho fenómeno y su explicación consecuente. Pero, como advierte Rojo (1976: 68), en oposición a otras lenguas como el francés, son más escasos los estudios que se han dedicado a este tema en la lengua española. Carrasco Gutiérrez (1994: 113) insiste en el mismo sentido cuando destaca que el espacio que las gramáticas dedican a este fenómeno en las oraciones subordinadas sustantivas es reducido, y tampoco es uniforme su tratamiento en ellas.

En lo que se refiere a las diferentes orientaciones, la autora (1994: 114) recoge tres perspectivas de análisis principales que estructuran u orientan los estudios en este campo: la primera, normativista, parte del principio de que una regla de concordancia de tiempo determina las combinaciones posibles de los tiempos verbales; la segunda, basada en las relaciones temporales, se asienta en el principio de que el tiempo del verbo 2 indica anterioridad, simultaneidad o posterioridad con respecto al tiempo del verbo 1; la tercera postula que la indicación de tiempo en el verbo 2 es consecuencia sintáctica del tiempo del verbo 1. Pero, como aclara la autora (1994: 127), esta tercera postura es problemática, ya que considera la correspondencia de los tiempos verbales como un fenómeno gramatical que afecta tan solo a las oraciones subordinadas en modo subjuntivo, lo que constituye un escollo no solo desde el punto de vista teórico, sino también porque supondría, en efecto, o bien dejar de ver este fenómeno como un signo de hipotaxis, o bien postular que las oraciones sustantivas en modo indicativo no son verdaderas subordinadas. Por estas razones, en este apartado dedicado al estudio de la correspondencia de los tiempos verbales, prescindiremos de la tercera y nos centraremos en las dos primeras perspectivas.

La bibliografía especializada sobre la correspondencia de los tiempos verbales nos ofrece diferentes definiciones y explicaciones de este contenido gramatical, muchas veces

relacionadas con las dos orientaciones mencionadas. Como hemos visto, la primera orientación es normativista, y concibe la correlación de tiempos verbales en términos de taxonomías. Esto significa, para este primer caso y en palabras de Carrasco Gutiérrez, que es común entre los autores que comparten esta visión “la intención de fijar por medio de reglas los tiempos en que debe hallarse en cada caso el verbo subordinado” (1994: 118). Sin embargo, cabe precisar, como mencionan Gili Gaya (1943: 289) y la RAE (1973: 518), que esta tendencia taxonómica se remonta a la gramática latina que, como hemos subrayado anteriormente, formulaba y dictaba la norma según la cual el verbo subordinado debe guardar cierta relación temporal con el subordinante y hallarse en un tiempo o en otro de acuerdo con el tiempo en que se encuentre el verbo principal, lo cual fue objeto de reglas que fijaban en cada caso los tiempos en que podía hallarse el verbo subordinado.

El exponente más representativo de esta concepción normativista del fenómeno de la correspondencia de los tiempos verbales ha quedado expuesto en la RAE (1931) y (1973), que trató de “formular las reglas de la concordancia de los tiempos” (1973: 518), para la lengua española como veremos a continuación. Resumiendo esta perspectiva, podemos observar que la correlación de tiempos verbales es un fenómeno gramatical cuyo estudio pretende fijar por medio de reglas los tiempos que debe adoptar el verbo subordinado, partiendo de los tiempos del verbo principal del cual depende sintácticamente.

La segunda perspectiva fundamenta la correspondencia de los tiempos verbales en las relaciones temporales. Esta orientación aparece esbozada en la RAE (1973: 518) y en Gili Gaya (1943: 291) quienes observan que cada uno de los tiempos del periodo subordinado es relativo o indirectamente medido, y su valor temporal se determina a partir del otro verbo que con él forma periodo. Pero, a nuestro parecer, estas ideas no son lo suficientemente explícitas ni completas, dado que no aportan todas las explicaciones necesarias para comprender el fenómeno de la correlación de los tiempos. La descripción y explicación de este contenido gramatical llevado a cabo en el marco del estudio del sistema temporal verbal del español destaca por su pertinencia con los trabajos de autores como Carrasco Gutiérrez, Rojo o Veiga.

Según Rojo (1976: 72-73) la correlación temporal o *consecutio temporum* es “el fenómeno de correspondencia de temporalidad que se da en las estructuras hipotéticas en las que el acontecimiento expresado por la cláusula subordinada está contemplado desde el punto en que se da la acción de la principal”. El autor aporta explicaciones que justifican y explicitan su concepción del fenómeno. Como aclara, la correlación de tiempos se fundamenta

en la correspondencia temporal concebida como fenómeno general que permite observar y aceptar que las formas verbales indican siempre una relación temporal determinadas unas con respecto a otras, y restringiéndola en tanto que es únicamente una de las posibilidades de contemplar el acontecimiento expresado en la cláusula subordinada: la que toma como referencia el punto indicado por el verbo de la principal. Por eso es por lo que Rojo (1976: 73) concluye que “la llamada regla de la ‘consecutio temporum’ no tiene sentido si la consideramos aislada de todas las demás circunstancias en las que una forma verbal indica una determinada relación temporal con respecto al acontecimiento señalado por otra”.

Las descripciones desarrolladas por Rojo sobre la correlación de los tiempos verbales van acompañadas de una serie de observaciones sobre el funcionamiento del fenómeno. Por ejemplo, este autor pone énfasis en una serie de variaciones que afectan al funcionamiento del fenómeno como son, por ejemplo, las restricciones que imponen las propiedades léxicas del verbo subordinante o el carácter (tipología) de la subordinada. También menciona la posibilidad de contemplar la acción de la subordinada sin relación directa con la principal, lo cual es posible cuando se produce un desplazamiento del eje de orientación del verbo de la subordinada desde el tiempo del verbo de la principal hacia el origen o punto de orientación cero.

Las explicaciones de Rojo se han ampliado y mejorado con varios autores, de manera que ofrecen una mejor definición y comprensión de la correspondencia de los tiempos verbales. Según Carrasco Gutiérrez (1999: 3063), se alude con el nombre de *consecutio temporum* o, para emplear expresiones equivalentes en español, ‘concordancia’ o ‘correlación de tiempos’,

a la relación de dependencia que se establece entre las interpretaciones temporales de dos formas verbales si entre sus respectivas oraciones existe asimismo una relación de dependencia o subordinación sintáctica.

Se trata, en otras palabras, de hablar de la concordancia entre el verbo de una oración subordinada y el verbo de su oración principal siempre que el primero oriente sus relaciones temporales con respecto al segundo. Esto parte, según esta autora (2001: 67), del hecho de que, en las oraciones independientes, las formas verbales orientan sus relaciones temporales con respecto al momento de la enunciación mientras que, en cambio, en las oraciones

subordinadas, el tiempo de evaluación para las formas verbales, es decir el eje de la deixis temporal, es el tiempo del evento de la oración principal.

Las definiciones y descripciones precedentes han constituido los dos ejes principales de estudio y de explicación de la correspondencia de los tiempos verbales. A continuación, nos centramos en la perspectiva formal normativista de explicación del fenómeno.

3.4.2. La correspondencia de los tiempos verbales: enfoque tradicional formal normativista

La concepción y explicación de la correlación de los tiempos verbales como un fenómeno gramatical formal normativista parte de la gramática latina que estableció leyes de concordancia para dicha lengua. La formulación de dichas reglas tomó cuerpo, según Piedehierro Sáez (2002: 31), en los principios siguientes:

a) con presente o futuro en la principal, se exigía presente o pretérito perfecto en la subordinada;

b) con tiempo pasado en la principal, se exigía pretérito imperfecto o pluscuamperfecto en la subordinada.

Pero, como ya sabemos, estas reglas se infringían regularmente en el uso real de la lengua latina y su calco y aplicación a las lenguas románicas tampoco resultó acertado o provechoso, sino peor (Gili Gaya: 1943: 289-290; RAE, 1973: 518). En la lengua española actual, el fenómeno de la correspondencia de los tiempos verbales se fundamenta en un complejo mecanismo de correlación entre tiempos verbales (principales y subordinados) cuya formulación tradicional, de índole formal normativista, aparece explicitada en RAE (1931: 339-341) y RAE (1973: 518-521), y se basa en una distinción fundamental entre el tiempo de la oración subordinada y el tiempo de la oración principal.

La explicación de las reglas de correspondencia de los tiempos en la RAE (1931) partió de un criterio o clasificación que distinguía entre verbos subordinados en modo indicativo y verbos subordinados en modo subjuntivo. Respecto a los verbos subordinados en modo indicativo, la regla dispuso lo siguiente:

1. ° si el verbo de la oración principal está en presente o futuro, el subordinado puede hallarse en cualquiera de los tiempos del modo indicativo; y

2. ° si el verbo principal está en tiempo pasado, el de la subordinada puede ir en pretérito imperfecto, en pluscuamperfecto o en potencial, según que el hecho indicado por él sea simultáneo, anterior o posterior al del verbo principal (p. 339).

Con respecto a los verbos subordinados en modo subjuntivo, la regla académica estableció que:

1. ° si el principal está en presente o futuro, el verbo de la subordinada deberá estar en presente de subjuntivo; y

2. ° si el verbo de la oración principal se halla en tiempo pasado o en modo potencial, el de la subordinada deberá estar en imperfecto de subjuntivo (p. 340).

Las reglas de concordancia enunciadas por la Academia (1931) encontraron eco en otros especialistas cuyas propuestas contribuyeron a mejorar las ideas o reglas editadas. En este sentido, Gili Gaya señaló que cualquier lector que pusiera poca atención a estas normas se daría cuenta “de que son en parte equivocadas” (1943: 290). En lo que concierne al caso de los verbos subordinados en modo indicativo, el autor observó que nada había que objetar sobre este primer punto, es decir el punto referente a que el verbo subordinante en presente o futuro > verbo subordinado en cualquier tiempo del modo indicativo. Con respecto al segundo punto (verbo subordinante en pasado > verbo subordinado en pretérito imperfecto, en pluscuamperfecto o en potencial), Gili Gaya (ídem) demostró que el verbo subordinado no sólo puede aparecer en cualquier pasado, sino que también puede aparecer en presente o futuro, y como ejemplos para justificar lo avanzado, presentó las dos oraciones siguientes: *El observatorio anunció que se acerca a nuestras costas un huracán en dirección NE a SO. El parte meteorológico añadía que las primeras ráfagas alcanzarán a la isla esta madrugada* (Gili Gaya 1943: 290).

Tratándose de los verbos subordinados en modo subjuntivo, el autor subrayó que, sobre el primer punto (verbo subordinante en presente o futuro > verbo subordinado en presente de subjuntivo), cuando el verbo principal va en presente o futuro de indicativo, es posible que el subordinado aparezca no solo en presente de subjuntivo, sino también en otros

tiempos, lo cual se averigua en el ejemplo : *No creen o no creerán que haya/ haya habido /hubiera / hubiera habido unas elecciones justas en el mundo* (p. 291). En lo que se refiere al segundo punto, es decir la segunda regla de este caso (verbo subordinante en pasado > verbo subordinado en imperfecto de subjuntivo), Gili Gaya objetó que un verbo de voluntad como *mandar*, al encontrarse en pasado, podía llevar el verbo subordinado en pretérito imperfecto de subjuntivo, pero también en presente (*Le mandaron que estudiase/estudie* (p. 291)).

Además de las objeciones presentadas anteriormente, Gili Gaya (1943: 291) puso énfasis también en el carácter relativo o indirectamente medido de los verbos subordinados, destacando así que el valor temporal del verbo subordinado se determina por el verbo principal; eso obliga a tener en cuenta las relaciones temporales entre ambos verbos, lo mismo que dos circunstancias principales: aquellas en que los significados de los verbos u otros factores pueden impedir determinadas relaciones temporales o restringir las combinaciones temporales posibles, y aquellas en que la coexistencia de ciertos tiempos provoca cambios de significado.

El autor nos presenta tres casos: los verbos de percepción sensible (*ver, oír, mirar, escuchar, etc.*) que necesitan coexistir con su complemento directo, es decir que siempre entran en una relación temporal de simultaneidad con el verbo de la cláusula subordinada en función de complemento directo (*Veo que pasan*). Cuando los tiempos no pueden coexistir como en *Veo que pasaron*, el verbo de percepción sensible toma un significado figurado y significa ‘conocer’, ‘entender’ o ‘deducir’. El segundo caso recoge los casos de los llamados verbos “de entendimiento y lengua” (*saber*, por ejemplo) que son indiferentes a la expresión de la coexistencia, de la anterioridad o la posterioridad cuando el verbo subordinado va en indicativo (*Sé que había salido/que salió/que ha salido/que salen/ que saldrán*). En el tercer caso, el autor nos presenta los verbos de voluntad cuyo significado denota anterioridad con respecto al complemento oracional, dado que los verbos *mandar, prohibir* o *rogar* no pueden referirse a acciones ya acabadas en el momento en que se desarrolla el acto de hablar, lo que implica que el tiempo subordinado debe ser posterior al del verbo principal (*Mandan que estudie*).

Las objeciones y aportaciones de gramáticos como Gili Gaya permitieron que la Academia reconsiderase las reglas enunciadas sobre la concordancia de tiempos verbales en su volumen de 1931 y, con la aportación de especialistas como el citado, la ilustre institución modificó sus posturas anteriores en su volumen del año 1973. *El Esbozo* (1973: 518-522)

recoge los nuevos postulados de la academia sobre el tema, y distingue también entre verbo subordinado en modo indicativo y verbo subordinado en subjuntivo, pero con nuevas formulaciones y añadiduras. Las nuevas reglas de concordancia recogidas en estas páginas se formulan de la forma siguiente:

1. ° Verbo subordinado en indicativo:

a) Puede usarse cualquier tiempo en el verbo subordinado exceptuando el pretérito anterior, tanto si el principal está en presente (*el chico dice que se va*), como si está en pasado (*El chico dijo/decía/ha dicho que se va*) o en futuro (*El chico dirá que se va*);

b) Los verbos de percepción sensible (*ver, oír, mirar, escuchar, etc.*) deben coexistir con el verbo subordinado, esto es, deben expresar una acción simultánea a la del verbo subordinado para que haya concordancia (*Veo que pasan, Vi que pasaban o pasaron, Veré que pasan o pasarán; Oigo que llueve, Oí que llovía* (p. 519), a no ser que se altere metafóricamente la significación del verbo principal como en *Veo que pasaron* donde *veo* significa «conozco», «entiendo», «deduzco», o en *Oigo que llovió* en la que significaría *oigo (decir) que llovió*. Como aclara la academia, las oraciones como *Sentí que me pinchará*, o *Sentí que me pincha* no pueden decirse en español, a no ser que usemos el presente histórico.

2. ° Verbo subordinado en subjuntivo.

a) Con verbos de voluntad (mandato, ruego, deseo, etc.), el verbo subordinado puede hallarse en cualquier tiempo que exprese una acción posterior a la del verbo principal. Esto se explica por el hecho de que las acciones expresadas por los verbos de voluntad son, por necesidad de sus significados, anteriores al cumplimiento de la acción requerida o deseada (esto es, la acción o el acto de mandar, por ejemplo, es siempre anterior al cumplimiento del mandato), lo cual determina que el tiempo subordinado debe ser posterior al del verbo principal. Según esta regla, ejemplos como *Mandó que vinieras a verle* son aceptables en la lengua española en oposición a *Mandó que hubieras venido a verle*.

b) Con los demás verbos que rigen subjuntivo, la ilustre institución presenta dos alternativas: Primero, si el verbo subordinante está en presente o en futuro, el verbo subordinado puede hallarse en cualquier tiempo (*No creen o no creerán que haya habido/ que haya/ que habrá/ que hubiera/ que hubiera habido tales caballeros en el mundo*); segundo, si, en cambio, el verbo principal viene en pasado, el subordinado debe ir también en pasado

(imperfecto, perfecto o pluscuamperfecto) (*No creyeron que hubiera/ hubiese, haya habido/ hubiera habido/ hubiese habido tales caballeros en el mundo*).

Además de las reglas de concordancia editadas, la RAE (1973) presenta y analiza algunos casos especiales y algunas excepciones en que se rompen o alteran los principios estudiados, pero cuya explicación y comprensión puede resolverse teniendo en cuenta el contexto. Así, por ejemplo, de acuerdo con lo que explica la Academia (1973: 520), los adverbios (que son expresiones temporales) u otras circunstancias de la situación pueden alterar las relaciones de tiempo entre los verbos subordinante y subordinado, determinando que no sea posible decir : *Le recomendaron que hubiese estudiado la lección*, porque la acción de *haber estudiado* sería anterior a la recomendación; pero sí que sería posible decir correctamente : *Le recomendaron que hubiese estudiado antes de las siete*, puesto que la acción de *estudiar* es anterior a *antes de las siete*, pero posterior a la recomendación, con lo cual se cumple la norma de que el ruego o mandato sea anterior a la acción rogada.

Las excepciones y los casos especiales que subraya la Academia han hecho notar la necesidad de aportar nuevas explicaciones al fenómeno de la correspondencia de los tiempos verbales, explicaciones que no sean concebidas en términos de fórmulas o reglas y excepciones, sino como proceso explicativo que abarque todos los casos posibles. En este sentido se inscribe la perspectiva de estudio basada en las relaciones temporales que permite aportar una explicación global al fenómeno dado que, “en lugar de tener una regla con una fuerte carga de normativismo o prescriptivismo [y] a cuya formulación hemos de añadir un buen número de excepciones, tenemos el principio de la correspondencia temporal” (Rojo, 1976: 73) que se basa en el hecho de aceptar y reconocer que las formas verbales indican siempre una relación temporal determinada (directa o indirectamente) unas con respecto a las otras. En este aspecto se centra el apartado siguiente.

3.4.3. La correspondencia de los tiempos verbales: enfoque basado en las relaciones temporales

La explicación de la correlación de los tiempos verbales con base en las relaciones temporales parte de un principio fundamental que guía y orienta esta perspectiva de comprensión del fenómeno. En este sentido, es imprescindible tener en cuenta, como observa Carrasco Gutiérrez (1999: 3066), que

Las formas verbales de las oraciones sustantivas [...] sitúan en la línea temporal el tiempo en que ocurre el evento subordinado con respecto al tiempo en que ocurre el evento principal: el tiempo del evento subordinado puede ser anterior al tiempo del evento de la oración principal, puede ser posterior o puede ser simultáneo.

Los tres tipos de relaciones mencionados forman, según la autora, lo que ella llama los “casos canónicos” de correspondencia de tiempo, a los cuales se suman los casos no canónicos y las restricciones, que son variaciones que afectan el buen funcionamiento del fenómeno debido a la selección que imponen las propiedades léxicas de ciertos verbos subordinantes, o a la variación o desplazamiento del eje de orientación del verbo principal hacia el origen.

La explicación de la correspondencia de los tiempos verbales a partir de las relaciones temporales entre verbos permite contemplar este contenido gramatical como una consecuencia de la cronología relativa (Rojo, 1976: 74; Rojo y Veiga 1999: 2886), concepto que se refiere a un fenómeno lingüístico que ofrece la oportunidad de situar y analizar unas acciones con respecto a otras, y determina que las formas verbales pueden mostrar relaciones o referencias temporales entre sí o bien con respecto a otras expresiones temporales de diferentes tipos como, por ejemplo, los adverbios. Según Rojo y Veiga (1999: 2886), la cronología relativa que las formas verbales muestran entre sí o bien con respecto a expresiones temporales de diferentes tipos da lugar a la correlación temporal, y permite que, frente al enfoque normativista con que la gramática tradicional enfocaba habitualmente el tema de la correspondencia de los tiempos verbales, este fenómeno gramatical pueda considerarse como la consecuencia directa del hecho de que las formas verbales expresen relaciones temporales y que los puntos indicados por unas puedan convertirse en referencias a partir de los cuales se orienten otras. En este sentido, los dos autores aclaran esta cuestión al hablar de la correspondencia de los tiempos verbales:

Aunque las gramáticas se refieren a ella casi exclusivamente en relación a las estructuras complejas en las que una oración depende sintácticamente de otra, [...] la correlación temporal remite a algo mucho más amplio, que abarca todo lo referente a la expresión lingüística de las relaciones temporales existentes entre las situaciones [...]. Comprender correctamente la cronología temporal y la correlación temporal exige tener en cuenta que las mismas relaciones temporales entre los

acontecimientos pueden ser enfocadas de modo diversos y, en consecuencia, expresadas de distintas maneras. De una parte, la orientación con respecto a la forma verbal de la cláusula dominante no es la única posibilidad existente. Lo que se presenta habitualmente en las gramáticas como ruptura de la correlación temporal es el resultado de la prioridad concedida en ciertos casos a la orientación con respecto al origen, que no es contradictoria con la otra (Rojo y Veiga, 1999: 2887).

En este sentido, las relaciones temporales ofrecen una explicación válida de la correspondencia de los tiempos verbales sin atender a las reglas ni a las rupturas de dichas reglas de concordancia. De acuerdo con Rojo (1976: 82), dado que se trata de cronología relativa, las combinaciones posibles deben ser establecidas teniendo en cuenta la relación temporal expresada en una determinada oración; no se trata de una relación entre formas verbales, sino de la situación de unas acciones con respecto a otras.

La perspectiva de explicación de la correspondencia de los tiempos verbales basada en las relaciones temporales pone énfasis en la deixis temporal del verbo subordinado, y destaca sus orientaciones con respecto al verbo principal y/o el punto de orientación, como veremos en los apartados que vienen a continuación.

3.4.3.1. Factores temporales y aspectuales que determinan las relaciones temporales

Los tres tipos de relaciones temporales que se dan en la lengua española entre el verbo subordinado y el principal están determinados por algunos factores cuya consideración condiciona la buena comprensión del fenómeno. El primero de estos factores se vincula con los contenidos temporales de las formas verbales, según expresen relaciones temporales que pertenecen a la esfera del presente o a la del pasado (Carrasco Gutiérrez, 1999: 3066 y 2016: 146; González Rodríguez, 2003: 40). De acuerdo con estas autoras y como ya queda subrayado en este trabajo, las formas verbales sitúan o localizan en la línea temporal el tiempo del evento denotado por el verbo con respecto al momento del habla o con respecto al tiempo de otro evento que constituye el punto de referencia o el tiempo de evaluación. La línea temporal se divide en dos partes o esferas en que los eventos pueden localizarse. Se entiende por 'esfera del presente' "a la parte de la línea temporal que incluye el momento del habla" y por 'esfera del pasado' "a la parte que precede el momento del habla y no lo incluye" (Carrasco Gutiérrez,

1999: 3067). La pertenencia de los tiempos verbales a una u otra esfera está determinada por la posición en la línea temporal de un tiempo de referencia con respecto al cual se orienta el acontecimiento denotado por el verbo: así, pertenecen a la esfera del presente el pretérito perfecto compuesto de indicativo y de subjuntivo, el presente de indicativo y de subjuntivo, el futuro y el futuro perfecto de indicativo, puesto que su punto de referencia se sitúa en la parte de la línea temporal que incluye el momento del habla; pertenecen a la esfera del pasado el pretérito imperfecto y el pluscuamperfecto de indicativo y de subjuntivo, el pretérito perfecto simple, el condicional simple y el condicional perfecto, dado que en ellos, el punto de referencia se sitúa en la parte de la línea temporal que es anterior y no incluye el momento del habla (González Rodríguez, 2003: 41).

También relacionados con el contenido temporal de las formas verbales, existen varios principios cuya consideración favorece el dominio de las relaciones temporales como observa Carrasco Gutiérrez (1999: 3067-3069):

- primero, a pesar de que el pretérito perfecto compuesto pertenece a la esfera del presente, establece las mismas relaciones de concordancia que las formas verbales de la esfera del pasado, puesto que, como éstas, indica anterioridad del evento con respecto al momento del habla;
- segundo, cuando en la oración principal tenemos un pretérito perfecto compuesto o una forma verbal de la esfera del pasado, en la oración subordinada nos encontramos también un tiempo perteneciente a la esfera del pasado;
- tercero, la subordinación a un presente no tiene efectos visibles de concordancia, debido a que esta forma verbal sitúa el tiempo del evento principal como coincidente con el momento del habla;
- cuarto, la subordinación a un futuro acarrea como consecuencia que la forma verbal subordinada pierda su referencia deíctica al momento de la enunciación¹²;

¹² De hecho, debido a la relación de concordancia, las formas verbales subordinadas a tiempos verbales diferentes del presente (entre ellos el futuro), no mantienen las mismas relaciones temporales que cuando intervienen en oraciones independientes. Una forma verbal de pretérito perfecto simple, por ejemplo, puede expresar tanto anterioridad como simultaneidad o posterioridad al momento del habla cuando interviene como verbo subordinado a un futuro, lo que no se daría en oraciones independientes ni en sustantivas subordinadas a un tiempo diferente del futuro, en que dicha forma verbal expresa siempre anterioridad con respecto al momento del habla. En la oración *el chico sabrá el día de su cumpleaños que le compraron un regalo dos días antes*, tenemos un ejemplo de pretérito perfecto simple que indica posterioridad al momento del habla.

- y, quinto, la subordinación de una forma verbal a un condicional tiene también como consecuencia que el verbo subordinado pierda su referencia deíctica al momento de la enunciación: eso se debe al hecho de que, sea cual sea la forma verbal subordinada a un condicional, la posición del tiempo del evento denotado por el verbo subordinado con respecto al momento del habla depende siempre de cuál sea la posición del tiempo del evento denotado por el condicional (*Dijeron en la reunión que los ausentes pensarían que el sindicato les había traicionado*).

Otro factor que determina la buena comprensión de las relaciones temporales entre los verbos es su contenido aspectual (imperfectivo, perfectivo o aorístico, perfecto o prospectivo). De hecho, en palabras de Carrasco Gutiérrez (1999: 3066), el concepto de “tiempo del evento” no debe entenderse como referido a la extensión total o duración real del evento, sino como tiempo tan solo de aquella parte del evento de la que se afirma algo en la oración. Las formas verbales con contenidos aspectuales imperfectivos (presente, futuro, pretérito imperfecto y condicional) sitúan en la línea temporal solo una parte del evento denotado por el verbo, y nos presentan el tiempo aludido en la oración como incluido propiamente en el tiempo total del evento; en consecuencia, el acontecimiento denotado por el verbo se percibe como no acotado. En la oración *Juan estaba en Cuba ayer*, el periodo de tiempo circunscrito por la oración se limita al día de ayer, pero la estancia puede haberse iniciado unos días antes o puede prolongarse otros días después. Las formas verbales con contenido aspectual perfectivo o aorístico (pretérito perfecto compuesto, futuro, futuro perfecto, pretérito perfecto simple, pretérito pluscuamperfecto, condicional y condicional perfecto) sitúan en la línea temporal todo el evento denotado por el verbo y nos deja ver su término; en consecuencia, los acontecimientos se consideran como cerrados o acotados (*Juan pintó su casa ayer*).

El aspecto verbal perfecto y el prospectivo se dan, respectivamente, en las formas verbales de pretérito perfecto compuesto, futuro perfecto, pretérito pluscuamperfecto y condicional perfecto para el primero y en la perífrasis *ir a* + infinitivo para el segundo, y permiten referir al tiempo de un estado de cosas que es en el primer caso posterior al tiempo total del evento y, para el segundo caso, anterior. En las oraciones *Juan ya había pintado su casa cuando sobrevino la tormenta* y *Juan iba a pintar su casa, pero sobrevino la tormenta*, tenemos ejemplos de estos tipos. En la primera oración, la acción de ‘pintar la casa’ se describe

como cumplida y, por consiguiente, el estado de cosas correspondiente al advenimiento de la tormenta, y que coincide con la casa pintada, es posterior al tiempo del evento que consiste en pintar la misma casa; y, en la segunda, el estado de la casa no pintada es anterior a la acción de pintar que se presenta como prospectiva o futura.

La información aspectual contenida en las formas verbales determina qué parte del evento se sitúa en la línea temporal y condiciona las posibles relaciones de concordancia que pueden establecerse entre dichas formas verbales (Piedehierro Sáez (2002: 35). Esta información aspectual es determinante, primero porque permite destacar que una misma forma verbal puede establecer, en función de su interpretación (imperfectivo, perfectivo o aorístico, perfecto o prospectivo), diferentes tipos de relaciones de concordancia (por ejemplo, el pretérito perfecto compuesto establece una relación de anterioridad cuando es perfectivo o aorístico y una relación de simultaneidad cuando es perfecto (Carrasco Gutiérrez (2016: 145)); así mismo la información aspectual articula las restricciones que existen entre las posibles combinaciones temporales (por ejemplo, no se puede expresar simultaneidad en las oraciones subordinadas sustantivas por medio de formas verbales con información aspectual perfectiva, puesto que presentan el tiempo del evento verbal como acotado). Todos los factores presentados en este apartado impactan en las relaciones temporales como veremos a continuación.

3.4.3.2. Anterioridad del evento del verbo subordinado al evento del verbo principal

Los formas verbales que sirven, en las oraciones subordinadas sustantivas, para expresar la anterioridad del evento del verbo subordinado al evento del verbo de la oración principal cuando éste está en un tiempo de la esfera del presente son: el pretérito perfecto simple de indicativo, el pretérito perfecto compuesto (perfectivo) de indicativo y de subjuntivo, el pretérito imperfecto de indicativo y de subjuntivo, el pretérito pluscuamperfecto (perfecto) de indicativo y de subjuntivo, la perífrasis *ir a+* infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual prospectivo y el futuro perfecto (perfectivo) con valor modal de conjetura o de probabilidad. Cuando la forma verbal de la oración principal está en la esfera del pasado o si se trata de un pretérito perfecto compuesto, las formas verbales empleadas en la oración subordinada sustantiva para expresar anterioridad son: el pretérito pluscuamperfecto (perfectivo) de indicativo y de subjuntivo, y el condicional

perfecto (aorístico) con valor modal de conjetura o de probabilidad. La tabla que viene a continuación recoge estas formas verbales con ejemplos que ilustran este tipo de relación temporal.

Formas verbales con que se expresa anterioridad del evento del verbo subordinado con respecto al evento del verbo principal	
Verbo principal en la esfera del presente	Verbo principal en la esfera del pasado
el pretérito perfecto compuesto (perfectivo) de indicativo: <i>Me parece que has trabajado mucho esta mañana.</i>	el pretérito pluscuamperfecto (perfectivo) de indicativo: <i>Juan pretendió ayer que habían sufrido un accidente la víspera</i>
el pretérito perfecto compuesto (perfectivo) de subjuntivo: <i>Me extraña que se hayan marchado tan temprano</i>	el pretérito pluscuamperfecto (perfectivo) de subjuntivo: <i>Después de descansar, les dije que no hubiera venido sin su consentimiento</i>
el pretérito perfecto simple de indicativo: <i>Las encuestas muestran que los precios subieron antes de la crisis</i>	
el pretérito imperfecto de indicativo: <i>Los huelguistas afirman que no les quedaba otra alternativa que la lucha armada</i>	
el pretérito imperfecto de subjuntivo: <i>Me sorprende que se acomodaran tan fácilmente de la situación</i>	
el pretérito pluscuamperfecto (perfecto) de indicativo: <i>Los policías dicen que el robo había sucedido antes de la tormenta</i>	
el pretérito pluscuamperfecto (perfecto) de subjuntivo: <i>Pienso que lo hubiera conseguido ya en este momento</i>	
perífrasis ir a+ infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual prospectivo: <i>Veo que te ibas a marchar sin</i>	

<i>despedir/ Nadie cree que fuera a decir eso de su amigo</i>	
futuro perfecto (perfectivo) con valor modal de conjetura o de probabilidad: <i>Los vecinos se imaginan que Juan habrá sufrido un accidente recientemente</i>	el condicional perfecto (aorístico) con valor modal de conjetura o probabilidad: <i>Durante la fiesta, los invitados se preguntaron si se habrían casado por amor o por dinero</i>

Tabla 1. Formas verbales y combinaciones temporales que expresan la anterioridad del evento del verbo subordinado con respecto al evento del verbo principal¹³

3.4.3.3. Simultaneidad del evento del verbo subordinado al evento del verbo principal

Las formas verbales con las que se expresa simultaneidad del evento del verbo subordinado con respecto al evento del verbo de la oración principal cuando éste está en la esfera del presente son: el presente de indicativo, el pretérito perfecto compuesto (perfecto) de indicativo y de subjuntivo, la perífrasis verbal *ir a + infinitivo* en presente con significado aspectual prospectivo, el futuro perfecto (perfecto) con valor modal de conjetura o probabilidad. Cuando en la oración principal tenemos un verbo de la esfera del pasado o un pretérito perfecto compuesto, la relación de simultaneidad se expresa por medio del pretérito imperfecto de indicativo y de subjuntivo, el pretérito pluscuamperfecto (perfecto) de indicativo y de subjuntivo, el condicional y el condicional perfecto (perfecto) con valor modal de conjetura o probabilidad, y, la perífrasis *ir a + infinitivo* en pretérito imperfecto con significado aspectual prospectivo. La tabla que viene a continuación sintetiza estas formas verbales con ejemplos que ilustran algunas combinaciones temporales en que el verbo subordinado manifiesta una relación de simultaneidad con respecto al verbo principal.

¹³ Esta tabla y las dos siguientes, basadas en las relaciones temporales, han sido realizadas inspirándonos en el modelo presentado por Piedehierro Sáez (2002: 39-40). Los ejemplos han sido formulados a partir de nuestras lecturas sobre el tema.

Formas verbales con que se expresa simultaneidad del evento del verbo subordinado con respecto al evento del verbo principal	
Verbo principal en la esfera del presente	Verbo principal en la esfera del pasado
el presente de indicativo: <i>El viajero confirma que no tiene billete/el empleado dirá que no tiene dinero</i>	el pretérito imperfecto de indicativo: <i>Cuando llamaron, notaron que Juan estaba en su casa</i>
el presente de subjuntivo: <i>No pretenden que seas malo</i>	el pretérito imperfecto de subjuntivo: <i>Obtuvo que retiraran algunas de sus reivindicaciones.</i>
el pretérito perfecto compuesto (perfecto) de indicativo: <i>Es cierto que ahora lo has hecho bien</i>	El pretérito pluscuamperfecto (perfecto) de indicativo: <i>Se dieron cuenta de que habían ganado cuando el árbitro silbó el final del partido</i>
el pretérito perfecto compuesto (perfecto) de subjuntivo: <i>Me extraña que le hayan negado la entrada</i>	el pretérito pluscuamperfecto (perfecto) de subjuntivo: <i>No se imaginaba que su hijo hubiera ganado el primer premio hasta que proclamaran los resultados</i>
ir a + infinitivo en presente con significado aspectual prospectivo: <i>Cuando prepares las maletas, sabrán que te vas a mudar</i>	la perífrasis ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual prospectivo: <i>Parecía que iban a enfrentarse, pero no ocurrió</i>
el futuro (perfecto) con valor modal de conjetura o probabilidad: <i>Creo que serán las ocho</i>	el condicional: <i>Se preguntaba si su amigo estaría en casa o de paseo</i>
el futuro perfecto (perfecto) con valor modal de conjetura o probabilidad: <i>Piensen que se habrá ido ya</i>	el condicional perfecto (perfecto) con valor modal de conjetura o probabilidad: <i>Decían que me habrían defendido si le habrían molestado</i>

Tabla 2. Formas verbales y combinaciones temporales que ilustran la simultaneidad del evento del verbo subordinado con respecto al evento del verbo principal

El estudio de la relación temporal de simultaneidad permite poner énfasis en algunas observaciones relacionadas con la información aspectual de las formas verbales. Como aparece reflejado en la tabla precedente y de acuerdo con Carrasco Gutiérrez (1999: 3072), los tiempos verbales con los que expresamos simultaneidad deben obedecer a la exigencia de presentar las situaciones denotadas por los verbos como no acotadas, lo que implica que las formas verbales con significado aspectual perfectivo o aorístico no están habilitadas para expresar la relación de simultaneidad entre verbos dentro de la concordancia de los tiempos. A la inversa, lo están las formas verbales que tienen información aspectual imperfectiva, de perfecto o prospectiva, puesto que no presentan los eventos como acotados (Carrasco Gutiérrez, 1999: 379). Así, el pretérito imperfecto, pero no el perfecto simple, es el tiempo que se emplea para la indicación de la simultaneidad en las oraciones subordinadas sustantivas cuando el verbo principal está en un tiempo de la esfera del pasado o es un pretérito perfecto compuesto. Así mismo, se desprende que el pretérito imperfecto, el pretérito pluscuamperfecto con significado aspectual perfecto y la perífrasis prospectiva (*ir a* + infinitivo) son las únicas formas verbales de anterioridad que también pueden usarse para expresar simultaneidad en las oraciones subordinadas sustantivas.

3.4.3.4. Posterioridad del evento del verbo subordinado al evento del verbo principal

En las oraciones subordinadas sustantivas, la posterioridad del evento del verbo subordinado con respecto al evento del verbo de la oración principal cuando éste pertenece a la esfera del presente se expresa con las formas verbales de futuro simple de indicativo, futuro compuesto perfecto, presente de subjuntivo, pretérito perfecto compuesto (perfecto) de subjuntivo, la perífrasis *ir a* + infinitivo en presente con significado de futuro próximo, y el presente con valor temporal secundario de posterioridad. Pero si la forma verbal principal pertenece a la esfera del pasado o se trata de un pretérito perfecto compuesto, la posterioridad se indica a través del condicional, del condicional compuesto (perfecto), del pretérito imperfecto de subjuntivo, del pretérito pluscuamperfecto (perfecto) de subjuntivo, del pretérito imperfecto con valor temporal secundario de posterioridad y de la perífrasis *ir a* + infinitivo en pretérito imperfecto con significado de futuro próximo. A continuación, tenemos una tabla que recoge las formas verbales precedentes e ilustra con ejemplos las combinaciones temporales en que existe una relación de posterioridad entre el verbo de la oración principal y el de la oración subordinada sustantiva.

Formas verbales con que se expresa posterioridad del evento del verbo subordinado con respecto al evento del verbo principal	
Verbo principal en la esfera del presente	Verbo principal en la esfera del pasado
el futuro de indicativo: <i>Sé que sacará muy buenas notas en el examen</i>	Condicional: <i>Dijo al marcharse que volvería más tarde</i>
futuro compuesto (perfecto): <i>Pienso que habrá terminado sus ejercicios dentro de una hora</i>	Condicional compuesto (perfecto): <i>Se imaginaba que habría pasado algo entre nosotros si su familia se había quedado</i>
presente de subjuntivo: <i>El director exige que vengas a verle por la tarde</i>	el pretérito imperfecto de subjuntivo: <i>Pidieron que fuéramos a visitar a los abuelos</i>
pretérito perfecto compuesto (perfecto) de subjuntivo: <i>El profesor pide que hayamos entregado los deberes antes de la semana próxima</i>	el pretérito pluscuamperfecto (perfecto) de subjuntivo: <i>Pensaban al marcharse que hubiéramos limpiado la casa antes de su llegada</i>
la perífrasis ir a + infinitivo en presente con significado de futuro próximo: <i>Dicen que los necesitados van a recibir ayudas al final del mes</i>	la perífrasis ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado de futuro próximo: <i>Sabía que su novio iba a llegar dentro de una hora</i>
el presente con valor temporal secundario de posterioridad: <i>Juan supone que su hermano viaja el mes próximo</i>	el pretérito imperfecto con significado de futuro próximo o como marca de discurso indirecto: <i>Anunciaron que venía al concierto de esta tarde un cantante famoso</i>

Tabla 3. Formas verbales y combinaciones temporales que ilustran la relación de posterioridad del evento del verbo subordinado con respecto al evento del verbo principal

3.4.3.5. Variaciones y restricciones impuestas por el verbo subordinante

El estudio de las relaciones temporales dentro del fenómeno de la correspondencia de los tiempos verbales ha permitido mostrar diferentes combinaciones temporales que pueden existir entre las formas verbales. Sin embargo, las posibilidades de combinación y los diferentes tipos de relaciones que pueden establecerse entre las mencionadas formas

verbales sufre varias limitaciones impuestas por el verbo regente. En palabras de Carrasco Gutiérrez (1999: 3083), algunas de las “combinaciones no son posibles debido a las propiedades léxicas del verbo principal”. Gili Gaya (1961: 291-292) ya lo destacaba al precisar lo siguiente: puesto que en la correspondencia de los tiempos el valor de cada verbo se determina por el otro con que forma período, es natural que, en estas condiciones, el significado de los verbos u otras circunstancias puedan impedir que determinadas representaciones temporales sean relacionadas entre sí, y obliguen a ambos verbos a hallarse en los tiempos necesarios para que la relación pueda producirse. Uno de los casos más patentes que mencionaba el autor para ilustrar esta idea se materializaba en los verbos de voluntad (como *mandar, prohibir* o *rogar*) que, por necesidad de su significado, son anteriores a su complemento, dado que el acto expresado por estos verbos no puede referirse a acciones acabadas en el momento en que se manda, prohíbe o ruega, lo que determina que el tiempo de la subordinada debe ser posterior al verbo de la principal.

Las restricciones a las combinaciones temporales impuestas por las propiedades léxicas de los verbos subordinantes son de tres tipos dentro del fenómeno de la correspondencia de los tiempos verbales, categorización llevada a cabo teniendo en cuenta tres grupos o tipos de verbos: el primero integra los verbos que rechazan en la oración sustantiva formas verbales que indican anterioridad o simultaneidad del evento del verbo subordinado con respecto al evento del verbo de la oración principal; el segundo grupo lo constituyen los verbos que exigen obligatoriamente en la oración subordinada la presencia de formas verbales que expresan simultaneidad al evento del verbo principal; y el tercero agrupa los verbos que rechazan en la oración subordinada las formas verbales que indican posterioridad al evento del verbo de la principal (Carrasco Gutiérrez, 2016: 149).

El grupo de los verbos que rechazan combinarse con formas verbales que indican anterioridad del evento del verbo de la oración subordinada está constituido por diferentes tipos: verbos de influencia como *animar, decidir, ordenar, permitir, prohibir, recomendar*; ciertos verbos de voluntad¹⁴ o de sentimiento como *apetecer, necesitar, prometer, querer*,

¹⁴ No todos los verbos de voluntad entran en esta categoría. Algunos verbos de voluntad como *desear* pueden combinarse con predicados subordinados que expresan anterioridad del evento del verbo con respecto al evento del verbo principal. En oraciones del tipo *deseó que hubieses venido a visitarle*, tenemos en la oración sustantiva una forma verbal que expresa anterioridad de la acción de *venir* a la de *desear*. Cabe precisar, sin embargo, que, con estos verbos de deseo, se expresa más la factualidad del evento que su realización concreta, puesto que, como se desprende de la oración anterior, la visita del sujeto de la cláusula sustantiva se nos presenta como anhelada por el sujeto de la cláusula principal.

pretender; los verbos de predicción como *adivinar, predecir, vaticinar*; y ciertos predicados modales como *convenir, ser aconsejable/inevitable*, etc. De acuerdo con Carrasco Gutiérrez (1999: 3084), los verbos anteriores exigen que el tiempo del acontecimiento de la oración subordinada sea posterior al tiempo del acontecimiento de la oración principal, lo que implica que, tras estos verbos, están excluidas las formas verbales del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo, del pretérito imperfecto de subjuntivo, del presente y del pretérito imperfecto de indicativo cuando con ellos se indica anterioridad o simultaneidad del evento subordinado con respecto al principal. Esto explica y justifica la falsedad de la oración *Recomendó que hubieras venido antes del partido*, en oposición a *Pensó que hubieras venido antes del partido*.

El grupo de los verbos que exigen obligatoriamente la presencia en la oración sustantiva de las formas verbales que expresan simultaneidad del evento del verbo subordinado al evento del verbo de la oración principal comprende varias subclases de verbos: los verbos de percepción física o intelectual (verbos que indican que determinado estado de cosas es captado por los sentidos o por el entendimiento) como *comprobar, fijarse, oír o ver*; los verbos implicativos como *acordarse, atreverse, conseguir, dignarse*; los verbos implicativos negativos como *abstenerse, evitar, negarse, olvidarse*; y otros verbos como *acostumbrarse, dedicarse, esforzarse o soportar*. Cuando los verbos precedentes aparecen en la oración principal, requieren en la oración subordinada la presencia de formas verbales que expresan simultaneidad, y rechazan construirse con predicados que indican anterioridad o posterioridad. En las oraciones siguientes, tenemos ejemplos ilustrativos: en *Juan consiguió que le aumentaran el sueldo*, el uso del imperfecto de subjuntivo para expresar simultaneidad permite obtener una oración adecuada, lo que no ocurre con *Juan consiguió que le aumentarían/habían aumentado el sueldo*, donde el uso de las formas verbales (condicional y pluscuamperfecto) conduce a la falsedad de la oración por expresar posterioridad y anterioridad respectivamente.

El tercer y último grupo son los verbos que no aceptan combinarse con formas verbales que indican posterioridad del evento del verbo subordinado. Se trata de un grupo constituido por verbos del tipo *acusar, arrepentirse o confesar*, que son verbos que rechazan que el evento denotado por el predicado de la oración subordinada sustantiva sea posterior al evento de la oración principal. La agramaticalidad de la oración *El ladrón confesó que entraría por la ventana*, en oposición a *El ladrón confesó que había entrado por la ventana* puede ilustrar esta restricción.

3.4.3.6. Las llamadas “interpretaciones de doble acceso”

Dentro del fenómeno de la correspondencia de los tiempos verbales, se identifica con el concepto de “interpretaciones de doble acceso” a algunos casos particulares en que las formas verbales de una oración subordinada sustantiva toman como momento de evaluación no solo el tiempo del evento de la oración principal, sino que también orientan sus relaciones temporales con respecto al tiempo de la enunciación u origen. En concreto, se trata de formas verbales de la esfera del presente que se subordinan a formas verbales de la esfera del pasado¹⁵ (Carrasco Gutiérrez, 1999: 3088). Según esta autora, estos casos son posibles cuando la oración subordinada expresa una verdad de duración indefinida o eterna, o se refiere a un acontecimiento que el hablante considera relevante, verdadero o aún válido en el momento del habla.

Una oración como *Anunciaron que el poeta dictará otra conferencia* ilustra estos casos de interpretación de doble acceso. De hecho, una transformación de esta oración en *Anunciaron ayer que el poeta dictará otra conferencia mañana*, permite observar con claridad que el evento de la cláusula subordinada (dictar una conferencia) es posterior al tiempo del evento de la cláusula principal (anunciar), pero que también es posterior al momento de habla subyacente en el antónimo de *mañana* y de *ayer* que es *hoy*. El uso del futuro simple en la oración subordinada manifiesta una orientación o referencia de esta forma verbal hacia el momento del habla, en oposición al condicional que hubiera sido el tiempo idóneo en esta circunstancia, puesto que se trata de una acción futura que arranca desde el pasado, y por consiguiente hipotética. La agramaticalidad de *Anunciaron ayer que el poeta dictará otra conferencia mañana, pero se murió la misma noche*, en oposición a *Anunciaron ayer que el poeta dictaría otra conferencia mañana, pero se murió la misma noche* demuestra lo indicado, puesto que, en la oración agramatical, se intenta expresar una acción posterior a otra anterior

¹⁵ Debemos recordar, como se ha subrayado anteriormente dentro de los principios que gobiernan la correspondencia de los tiempos verbales, que cuando en la oración principal tenemos una forma verbal de la esfera del pasado o un pretérito perfecto compuesto, en la oración subordinada nos encontramos también con un tiempo perteneciente a la esfera del pasado. Los casos denominados “interpretaciones de doble acceso” analizados en este apartado presentan la particularidad de ser tiempos verbales de la esfera del presente, pero que vienen subordinados a formas verbales de la esfera del pasado. Con estos casos, tenemos ejemplos de lo que, en términos de Rojo y Veiga (1999: 2887), se solía presentar, desde el enfoque tradicional, como casos de ruptura de las reglas de correspondencia de los tiempos verbales, pero que, en realidad, no son sino el resultado de la prioridad concedida en ciertos casos a la orientación con respecto al origen.

al momento de habla con un futuro simple (lo que induciría a su realización que no ha podido ser), tipo de acción que normalmente corresponde al condicional.

Las formas verbales de la esfera del presente son, como hemos visto, el presente de indicativo y de subjuntivo, el pretérito perfecto compuesto de indicativo y de subjuntivo, el futuro y el futuro perfecto de indicativo, y son estas mismas formas verbales las que entran en las interpretaciones de doble acceso. De acuerdo con Carrasco Gutiérrez (1999: 3088) estas formas verbales con interpretaciones de doble acceso en las oraciones subordinadas sustantivas realizan indicaciones temporales de anterioridad con respecto al momento de habla (*La radio comentó que muchos espectadores han venido al clásico de este año*), de posterioridad (*Le rogaron que vuelva por la tarde*) o de simultaneidad (*Los turistas notaron que Madrid está en el centro de España*). En la primera de estas tres oraciones, la acción de *venir* de la cláusula subordinada es anterior al momento de habla, y anterior también a la acción de *comentar*¹⁶. En la segunda oración, la acción de *volver* es posterior al momento de habla y a la de *rogar*. En la tercera, la acción de *estar* es simultánea tanto al momento de *notar* como al momento del habla, puesto que la localización de Madrid en el centro de España es una situación definitiva.

La expresión de la relación de anterioridad a una forma verbal de la esfera del pasado por un pretérito perfecto compuesto en vez del pluscuamperfecto, de posterioridad por un futuro o un presente en vez de un condicional, y de simultaneidad por un presente en vez de un pretérito imperfecto no deben entenderse como casos de ruptura de la concordancia de los tiempos, sino como una orientación de la relación temporal del verbo subordinado con respecto al origen, lo cual es perfectamente explicable por los valores y las relaciones temporales (Rojo y Veiga, 1999: 2888).

A modo de síntesis, podemos observar que el estudio de la concordancia de los tiempos verbales llevado a cabo en los párrafos anteriores nos ha permitido tener una idea

¹⁶ Es posible comprobar que la acción de *venir* es anterior a la de *comentar*, y que el tiempo de evaluación de la subordinada sustantiva tiene efectivamente doble acceso. Si realizamos unas transformaciones de dicha oración con los reajustes siguientes, (*La radio comentó ayer que muchos espectadores han venido al clásico de este año* en oposición a *La radio comentó el año pasado que muchos espectadores han venido al clásico de este año*), observamos que la segunda transformación nos produce una oración agramatical, debido a la falta de inclusión entre los indicadores temporales *el año pasado* y *este año*, lo cual demuestra que la acción de *venir* no es posterior sino anterior a la de *comentar*. También las transformaciones anteriores permiten destacar, a partir del contraste que emerge de las dos transformaciones, que la subordinada orienta sus relaciones temporales tanto con respecto a la principal como con respecto al momento del habla. La orientación con respecto al momento del habla se observa a partir de la relación de implicación que existe entre los indicadores temporales *ayer* y *este año*.

más o menos clara y completa sobre este fenómeno gramatical, el cual ha sido abordado, esencialmente, desde una perspectiva lingüística o globalizada. Terminado este análisis que se puede calificar de genérico, nos incumbe ahora considerar este contenido desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje, para ver su tratamiento y aplicación en el marco del ELE.

3.5. La correspondencia de los tiempos verbales en los principales currículos de ELE

El tratamiento de la correspondencia de los tiempos verbales en cada uno de los dos principales currículos de ELE (MCER y PCIC) presenta grandes discrepancias, lo que es comprensible puesto que el MCER, que hace poca referencia al fenómeno, se ocupa de muchas lenguas mientras que el PCIC se centra únicamente en la lengua española.

3.5.1. La correspondencia de los tiempos verbales en el MCER

La correspondencia de los tiempos verbales no aparece explícitamente abordada en el MCER, al que nos hemos referido con anterioridad, puesto que este currículo no se concibe como un programa de lenguas para llevar al aula, sino como “una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa” (2002: 1). En concreto, este currículo describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. El MCER distingue, dentro de las competencias lingüísticas (que ya forman parte de las competencias comunicativas), la competencia gramatical, que define “como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos” (2002: 110). La gramática se considera como un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí.

La descripción de la organización gramatical no menciona explícitamente la correspondencia de los tiempos verbales, pero subraya dentro de las estructuras que deben integrarse, en el aprendizaje de las lenguas, las oraciones simples y compuestas (p. 110), y prescribe, para un mejor control del proceso de aprendizaje, una selección, una ordenación y una presentación paso a paso de los contenidos, o sea, un estudio gradual que parta de las estructuras más simples a las más complejas. Se trata, por ejemplo, de partir de las oraciones

breves compuestas de una sola cláusula y avanzar hacia las oraciones complejas y hacia las subordinaciones, siendo su número, estructura y longitud ilimitados (MCER, 2002: 150).

3.5.2. La correspondencia de los tiempos verbales en el PCIC

El PCIC ofrece un tratamiento más amplio y detallado de la correspondencia de los tiempos verbales, aunque no organizado como contenido unitario, sino que recogido y analizado en el marco de diferentes categorías, estructuras y fenómenos como son los tiempos verbales y sus usos, las oraciones compuestas por subordinación (subordinadas sustantivas) y el inventario de las funciones comunicativas de la lengua. El tratamiento de la correspondencia de los tiempos verbales en el PCIC responde y se ha adaptado al objetivo de organización interna del inventario de gramática, en que “se ha partido de las unidades básicas para ir construyendo sobre ellas estructuras más complejas” (PCIC (2006), **Gramática. Introducción**). Esto se concreta en el hecho de que se empieza por una distinción y una consideración sobre el inventario de diferentes subsistemas o niveles de análisis de la lengua como son el fonético, el fonológico, el morfosintáctico y, finalmente, el textual. La correlación de los tiempos verbales se aborda dentro del subsistema o nivel de análisis morfosintáctico, tanto dentro del aspecto morfológico que concentra las categorías gramaticales o clases de palabras como en el sintáctico que incluye un análisis del sintagma y de la oración.

El aspecto sintáctico incluye un planteamiento general de base tradicional que distingue el sintagma nominal, adjetival y verbal de la oración simple, por una parte, y por otra las oraciones compuestas por coordinación y las compuestas por subordinación, dentro de las cuales tenemos las subordinadas sustantivas. La propia introducción al inventario de Gramática menciona, como resumen, que “La estructura básica del inventario responde, así, al esquema general de las clases de palabras, sintagma y oración” (PCIC (2006), **Gramática. Introducción**).

La organización y la presentación del contenido gramatical de la correlación de los tiempos verbales en el PCIC se ha llevado a cabo, como hemos mencionado, en el marco de diferentes entradas o contenidos, lo cual responde también a una necesidad de organización del inventario por niveles de progresión curricular o niveles de referencia, en que nuestro contenido se aborda desde los niveles B1 y B2 hasta el C1 y el C2¹⁷. Teniendo en cuenta estas

¹⁷ Un análisis detenido del inventario de gramática en los diferentes niveles de referencia permite percatarse de que los niveles A1 y A2 aportan un tratamiento limitado de la correspondencia de los tiempos verbales. El estudio

consideraciones, no ha de extrañar que se produzca la introducción en el inventario de gramática de un mismo contenido gramatical en varios puntos del inventario.

La segmentación de los fenómenos gramaticales teniendo en cuenta los niveles de progresión curricular se lleva a cabo considerando estos niveles (los componentes gramaticales correspondientes a cada nivel de referencia) no como compartimentos estancos, sino asumiendo los solapamientos y las ambigüedades nacidas de las relaciones entre los fenómenos gramaticales, lo cual determina que la correlación de tiempos se aborde desde una perspectiva morfológica con el estudio de los tiempos verbales y sus valores (uso o significado), desde una perspectiva sintáctica con el análisis de las estructuras sintácticas en que opera dicho fenómeno gramatical (las oraciones compuestas) y el fenómeno de subordinación que lo posibilita, y desde una perspectiva pragmática con el análisis de las funciones comunicativas como, por ejemplo, *expresar un deseo o pedir disculpas*, que evidencian en el uso de la lengua el recurrir a las proposiciones subordinadas sustantivas en la comunicación. Nuestro análisis de la correspondencia de los tiempos verbales en el PCIC tendrá en cuenta esta estructuración.

En el *Glosario de términos* que acompaña el inventario de gramática, el PCIC ofrece una definición de la correspondencia de los tiempos verbales en estos términos: “Relación de dependencia que imponen los verbos principales sobre los subordinados respecto del tiempo que estos manifiestan [...]. También incluye, por extensión, las restricciones entre los distintos tiempos verbales del discurso”. Respecto a las definiciones del *Glosario*, el currículo advierte que no se trata de definiciones extraídas de ninguna gramática descriptiva en particular, sino de aclaraciones de conceptos desarrolladas a partir de la reflexión y que pueden servir de ayuda y referencia.

de los tiempos verbales y de sus valores desarrollados en estos niveles se limitan al presente y a los pretéritos imperfecto e indefinidos con sus valores básicos, lo cual no permite abordar el contenido estudiado en este trabajo. El estudio de las oraciones subordinadas sustantivas que integran estos niveles se centra esencialmente en las subordinadas construidas sobre verbos en infinitivo, lo cual no entra en nuestro campo de interés. La única mención de una oración subordinada sustantiva con verbo en forma personal se localiza en el nivel A1, con el verbo *creer*, y va acompañado por una oración subordinada sustantiva en función de complemento directo (*Creo que es muy caro*). Pero, dentro de la función *expresar opiniones, actitudes y conocimientos*, el currículo enuncia como exponentes para dar una opinión en el nivel A1 la fórmula “(yo) creo que...”, y como exponente para pedir opinión en el nivel A2 la fórmula “¿crees que...”, los cuales están ilustrados respectivamente por los dos ejemplos siguientes: *Yo creo que Santiago es una ciudad muy bonita* y *¿Crees que es mejor quedar mañana?* La misma fórmula (“creo que...”) se utiliza para expresar la función *falta de certeza y evidencia* en el nivel A1 (*Creo que la profesora se llama Carmen*); y, como fórmula para expresar *certeza y evidencia* en el nivel A2, se recomienda “sé que...” (*Sé que puedo aprobar el examen*).

3.5.2.1. La concordancia de los tiempos en los usos de los tiempos verbales del PCIC

El inventario de gramática de los niveles B1 y B2 incluye diferentes puntos en que aparece tratada la correspondencia de los tiempos verbales. El nivel B1 menciona entre los valores del pretérito imperfecto, la posibilidad de expresar coincidencia con una acción pasada (*Observó que estabas casada*), (valor coincidente con las ideas de Bello), o la de expresar el estilo indirecto con verbos de lengua, de habla o comunicación, de percepción física y mental, y de pensamiento dentro de la “Correlación de tiempos y modos”, y aduce como ejemplos *Dijo que tenía sueño; Pensé que estabas cansado; Vi que te querías ir*. Los usos del pretérito pluscuamperfecto mencionan como valor general de este tiempo la expresión de la anterioridad respecto de una acción pasada, lo que se observa en ejemplos del tipo *Pensé que había logrado el examen*.

Entre los valores del presente de subjuntivo, el inventario de gramática del nivel B2 menciona su empleo con verbo principal desiderativo en subordinadas sustantivas con valor desiderativo (*Quiero que vengas*), o en el estilo indirecto en presente (“consecutio temporum”) con equivalencia al imperativo (*Siéntate* [imperativo]. > *Dice que me siente*).

También para el nivel B2, se menciona, entre los valores del condicional, su uso para la “expresión de la Posterioridad respecto de un momento pasado (*consecutio temporum*)”, y se añade a este valor, en las mismas condiciones, la posibilidad para el condicional de ser sustituido por el pretérito imperfecto de indicativo o por la perífrasis *ir a* + infinitivo (con el verbo conjugado en imperfecto de indicativo). Los ejemplos aducidos para ilustrar estos usos son *Dijo que vendría (ayer / hoy / mañana)*, para el primer caso y *Le dije que iba a venir*, que es equivalente a *Le dije que vendría*, para el segundo.

Para el futuro perfecto y el condicional compuesto, el valor general mencionado para el primero es su uso para la expresión de la anterioridad respecto de una acción futura (*Cuando los periodistas pregunten por él, dirán que se habrá ido*); y, para el segundo, los valores del condicional compuesto mencionan la correlación de los tiempos, con su uso para la expresión de la probabilidad en el pasado con valor de anterioridad respecto de otra acción (*Dijo que habría venido*). Entre los valores del pretérito imperfecto de subjuntivo, se menciona su uso en oraciones compuestas por subordinación, con coordenadas temporales posteriores al momento expresado por el verbo principal que viene en pasado: *Dijo que fuera (mañana / enseguida / inmediatamente)*.

El análisis de la concordancia de los tiempos que los niveles C1 y C2 integran dentro del estudio de los tiempos verbales y sus valores completa lo visto para los niveles B1 y B2. El nivel C1 menciona, entre los valores del presente de subjuntivo, su uso en oraciones compuestas por subordinación, con coordenadas temporales de presente y de futuro. También aborda el caso de los verbos de comunicación, lengua o habla negado y su selección de modo, en que el uso del indicativo implica una afirmación de lo dicho (*No niega que es él*) y el uso del subjuntivo aporta a la oración un matiz de duda y de distanciamiento (*No niega que sea él*). Los valores del pretérito perfecto de subjuntivo se abordan destacando su capacidad para sustituir al futuro perfecto de indicativo con valor de probabilidad en oraciones subordinadas introducidas por verbos de creencia negados (*Pienso que se habrá quedado dormido/ No pienso que se haya quedado dormido*).

El nivel C2 aborda, entre los valores del pretérito imperfecto de subjuntivo, su uso en oraciones compuestas por subordinación con coordenadas de pasados (*Quise que vinieras conmigo*). También menciona la relación del condicional compuesto con otros tiempos verbales como son el condicional simple, el futuro perfecto, el pretérito perfecto etc., y subraya su pertinencia en la *consecutio temporum*.

3.5.2.2. La concordancia de los tiempos en las oraciones subordinadas sustantivas del PCIC

El PCIC aborda las oraciones subordinadas sustantivas clasificándolas en niveles de referencia y según que el verbo sea flexionado o no. Las oraciones subordinadas sustantivas con verbos en formas personales (o flexionados) se abordan teniendo en cuenta su función gramatical (sujeto, complemento directo). En el nivel B1, los casos de oraciones subordinadas presentados con la función sujeto son: las que se construyen con verbos intransitivos de afección (*gustar, encantar, interesar*) y que seleccionan un complemento de objeto indirecto. Otras de sus características son: la selección modal impuesta por el verbo (el subjuntivo), la obediencia a un orden lineal (sujeto postverbal), y la equivalencia sintáctica que muestran con las subordinadas de infinitivo (*Me encanta que me llames/Me encanta ir al cine*); el segundo caso son las oraciones que se construyen con verbos atributivos (*ser, estar, parece, etc.*). Se trata de oraciones que muestran, como las anteriores, una tendencia a la posición postverbal y, en referencia a la selección modal, no depende del verbo, sino de valores externos a él,

como por ejemplo la negación: *Es seguro que vendrá. / No es seguro que venga* [presencia de la negación].

Las oraciones subordinadas sustantivas en función de objeto directo abordadas en el nivel B1 son las que se construyen con verbos de pensamiento (*creer, pensar, etc.*) en forma afirmativa y negativa (*Creo que tienes razón/ No creo que tengas razón*), las que se construyen con verbos desiderativos como *querer* que imponen selección de modo (en subjuntivo: *Quiero que vengas*), y las que se construyen con verbos de emoción o sentimiento (*sentir, por ejemplo*), que también muestran selección el modo (subjuntivo: *Siento que estés enfadado*). Tienen como característica de conjunto el hecho de que aceptan la posibilidad de una pronominalización de la subordinada (*No lo creo, lo quiero o lo siento*).

Las oraciones subordinadas sustantivas con función sujeto abordadas en el nivel B2 son: las que se construyen con verbos intransitivos que presentan un acontecimiento o un resultado (*resultar, por ejemplo*). Estas tienen la característica de obedecer a un orden lineal (sujeto postverbal) y a la selección de modo (el indicativo), como lo demuestra el ejemplo *Ocurre que logramos salir adelante*; las oraciones sustantivas que se construyen con verbos intransitivos de existencia (*faltar, bastar, constar*), y que pueden admitir un complemento indirecto. Dichos verbos imponen una selección de modo, y tratándose del orden lineal, tenemos oraciones en función de sujeto postverbal y preverbal, y que muestran equivalencia sintáctica con las subordinadas de infinitivo (*Bastará que estudiemos con empeño; Bastará estudiar con empeño*); las oraciones que se construyen con verbos atributivos (*resultar, quedar, etc.*) como en *Queda claro que te marcharás mañana*.

Las oraciones subordinadas sustantivas en función de complemento directo del nivel B2 analizados en el PCIC son: las que se construyen con verbos de pensamiento como *creer* o *pensar* (*Creí que estaba de viaje*); las que se construyen con verbos de dicción (*decir, preguntar*) en forma negativa, y que son verbos que aceptan la alternancia modal (*No preguntaron si sus nietos hubieran sobrevivido al accidente/No preguntaron si sus nietos habían sobrevivido al accidente*); las oraciones sustantivas que se construyen con verbos de percepción física y mental (*notar, oír, imaginar, etc.*), los cuales son verbos que imponen selección de modo según aparezcan en oraciones afirmativas (indicativo) o en oraciones negativas (subjuntivo; *Me imagino que ya está cansado/ No me imagino que ya esté cansado*); las oraciones subordinadas que se construyen con verbos de influencia (como por ejemplo *aconsejar, sugerir* o *pedir*), los cuales son verbos que imponen una selección de modo (el

subjuntivo) : *Pide que vengas temprano*; las oraciones sustantivas que se construyen con verbos desiderativos como *querer* y *desear*, que también son verbos que imponen una selección de modo (el subjuntivo; *Quiero que nos visites el lunes próximo*); las oraciones que se construyen con verbos causativos (*causar, provocar, determinar, etc.*), que son verbos que imponen selección de modo (subjuntivo; *Las duras condiciones de vida determinaron que muchos obreros tuvieran que exiliarse*).

Las oraciones subordinadas sustantivas de los niveles C1 y C2 se clasifican también en flexionadas y no flexionadas. Pero, a diferencia de los niveles B1 y B2, el nivel C1 aborda las oraciones subordinadas sustantivas flexionadas en función de sujeto, mientras que el nivel C2 se centra en las oraciones subordinadas flexionadas en función de complemento directo.

Las oraciones subordinadas sustantivas analizadas en el nivel C1 son: las que se construyen con verbos de régimen preposicional (*acabar con, atender contra, etc.*) y que se forman con complemento preposicional. Como característica, se señala que dichas oraciones muestran equivalencia con las oraciones subordinadas sustantivas de infinitivo, y obedecen al orden lineal sujeto preverbal o a final de la oración, lo mismo que imponen selección de modo (el subjuntivo; *Que pienses eso acaba con nuestras esperanzas*); las oraciones que se construyen con verbos implicativos y evidenciales (*implicar, evidenciar, destacar, probar, reflejar, etc.*), los cuales son verbos que admiten dos argumentos (el sujeto que expresa la causa y el objeto directo que expresa la consecuencia), e imponen una selección de modo (el indicativo). Estas oraciones muestran equivalencia sintáctica con las oraciones subordinadas sustantivas de infinitivo, y tienen un orden lineal fijo con el sujeto preverbal: *Que te hayas callado ante tanta indecencia evidencia que eres una persona de buena educación*.

Las oraciones subordinadas sustantivas analizadas en el nivel C2 son: las que se construyen con verbos en que la alternancia indicativo/subjuntivo implica matices o un cambio de significado (*entender* o *ver*, por ejemplo): *No veo que estés cansado/Veo que llevas una camiseta nueva*; las oraciones con verbos de opinión, de comunicación y de dicción, y que alternan indicativo y subjuntivo por matices intencionales (*confesar, decir, etc.*) Se trata de oraciones en que la negación influye en la selección de modo, permitiendo introducir matices intencionales y cambios de significado: en *No te dije que tenías razón*, el uso del indicativo implica el compromiso del hablante con la verdad del contenido de dicha oración, mientras que en *No te dije que tuvieras razón*, el uso del subjuntivo no implica presuposición.

3.5.2.3. La concordancia de los tiempos en las funciones de la lengua del PCIC

Las funciones de la lengua remiten al conjunto de las cosas que la gente puede hacer mediante el uso de la lengua, como por ejemplo *describir, preguntar, rechazar, agradecer, pedir disculpas, expresar sentimientos*. La relación de las funciones de la lengua en el PCIC pone de relieve numerosos usos de la correspondencia de los tiempos verbales. Dado su número elevado, trataremos de presentar aquí los más ilustrativos.

Los niveles B1 y B2 cuentan con muchas funciones construidas sobre estructuras fundamentadas en la concordancia de los tiempos. En el nivel B1, dentro de la función

- *expresar opiniones, actitudes y conocimientos*, las estructuras estudiadas como exponentes para dar una opinión se componen, entre otras fórmulas, de los elementos siguientes:
 - *No creo / No pienso / (A mí) no me parece que + pres. subj. (A mí no me parece que eso sea importante; No creo que tengas razón).*
- Para expresar valoración, los exponentes en el uso de la lengua se materializan en las dos fórmulas siguientes:
 - *Es (una) buena / mala idea + que + pres. subj. (Es una buena idea que te tomes un descanso);*
 - *Es bueno / mal + pres. subj. (Es bueno que descanses antes del examen).*
- Para expresar aprobación y desaprobación, los exponentes en el uso de la lengua son:
 - *Me parece (muy) mal / bien + que + pres. subj. (Le parece muy bien que no vayas a la boda);*
 - *Está (muy) mal / bien... + que + pres. subj. (No está bien que trates así a tu padre).*
- Para expresar desacuerdo, tenemos como fórmulas las estructuras:
 - *No, no es cierto + que + pres. subj. (No, no es cierto que me vaya de vacaciones en noviembre);*
 - *No, no está claro + que + pres. subj. (No, no está claro que sea mejor retrasar la reunión);*
 - *No, no es evidente + que + pres. subj. (No es evidente que esa sea la mejor solución).*

- Para la función *expresar certeza y evidencia*, los exponentes en el uso de la lengua son:
 - *(No) es cierto / verdad + que... (Es verdad que el dinero es necesario para muchas cosas /No es cierto que el dinero dé la felicidad);*
 - *Está claro / es evidente + que... (Está claro que el tabaco es malo para la salud /Es evidente que no podemos hacer nada más);*
 - *Está claro / es evidente + qué / quién / cuándo / dónde... (es evidente quién se lo contó);*
 - *Está demostrado + que... (Está demostrado que las personas que tienen animales domésticos son más felices);*
 - *Está demostrado + qué / quién / cuándo / dónde... (Está demostrado desde hace tiempo quién lo hizo y por qué lo hizo);*
 - *No dudo + (de) que + indic. (No dudo de que lo hará bien);*
 - *No dudo + (de) quién / cuándo / dónde... (No dudo de cómo se escribe, pero no sé cómo se pronuncia).*
- Las estructuras que permiten expresar la falta de certeza y evidencia son:
 - *No está claro / no es evidente + que + pres. subj. (No es evidente que las causas del cáncer sean solo genéticas);*
 - *Me parece que... (Me parece que el lunes que viene es fiesta);*
 - *Parece + que... (Parece que no hay nadie en casa);*
 - *Dudo (de) que + pres. subj. (Dudo que pueda conseguirlo.);*
 - *Supongo que... (Supongo que nos reconocerá cuando nos vea).*
- Para expresar posibilidad, los exponentes en el uso de la lengua son:
 - *Puede (ser) que... (Puede que tenga problemas);*
 - *Es posible / probable que... (Es probable que no venga).*
- Para expresar obligación y necesidad, tenemos la estructura:
 - *Es obligatorio / necesario + que + pres. subj. (Es obligatorio que rellenes todos los formularios).*
- Para expresar conocimiento, los exponentes son:
 - *Sé...+ que / si / dónde / cómo / qué... (Mañana sabré si me dan o no el trabajo / Él sabe dónde están las llaves);*

- *Sé perfectamente + que / si / dónde / cómo / qué... (Sé perfectamente que Cervantes murió el 23 de abril);*
- *He oído / leído / visto que... (He oído que en algunas universidades te ayudan a buscar trabajo).*
- Para expresar desconocimiento, tenemos las estructuras:
 - *No sé / sabía... + que / si / dónde / cómo / qué + indic. (No sabía que los hijos de Pablo eran alemanes /No sé si se lo han contado ya a Manuel /No sabía dónde vivía);*
 - *No he oído / leído / visto que + pres. subj. (No he oído que esté enfermo).*
- Para expresar que se recuerda algo, tenemos la fórmula:
 - *Recuerdo / me acuerdo de + que... (Recuerdo que todos los veranos íbamos a casa de mis abuelos).*
- Dentro de la función *expresar gustos, deseos y sentimientos*, tenemos como exponentes para expresar gustos e intereses las estructuras siguientes:
 - *(No) me gusta / Me encanta que + pres. subj. (No les gusta que llegemos tarde a cenar / Me encanta que me llames);*
 - *Me interesa que + pres. subj. (Me interesa que nos sigas contando cosas de tus viajes).*
- Para expresar aversión, los exponentes son:
 - *Odio...+ que + pres. subj. (Odio que llueva);*
 - *No soporto...+ que + pres. subj. (No soporto que me mientan.);*
 - *Me molesta... + que + pres. subj. (Me molesta que fumen en mi casa).*
- Para expresar preferencia, tenemos las estructuras:
 - *Prefiero que + pres. subj. (Prefiero que empieces tú.);*
 - *Me gusta / interesa más que + pres. subj. (Les gusta más que vayas tú / Me interesa más que me den el otro trabajo).*
- Para expresar indiferencia o ausencia de preferencia, el exponente en el uso de la lengua es:
 - *No me importa (+ cuantif.) + que + pres. subj. (No me importa que vayamos o no).*

- Para la función *expresar deseos*, tenemos los exponentes siguientes en el uso de la lengua:
 - *Quiero que + pres. subj. (Queremos que vengáis los dos a la fiesta);*
 - *Me apetece...+ que + pres. subj. (No me apetece que vayamos de acampada otra vez);*
 - *Espero...+ que + pres. subj. (Espero que estéis bien / Esperamos que gane nuestro equipo);*
 - *Mi sueño es + que + pres. subj. (Nuestro sueño es que nuestros hijos sean felices).*
- Para expresar tristeza y aflicción, tenemos las estructuras siguientes:
 - *Siento...+ que + pres. subj. (Siento que tengas que irte);*
 - *Me duele...+ que + pres. subj. (Me duele que me hables así);*
 - *Es una pena / lástima que + pres. subj. (Es una lástima que os tengáis que ir tan pronto).*
- Para la expresión del aburrimiento:
 - *Me aburre...+ que + pres. subj. (Me aburre que siempre hable de las mismas cosas).*
- Para expresar miedo, ansiedad y preocupación, tenemos como exponentes:
 - *Me da miedo + que + pres. subj. (Nos da miedo que vayas solo);*
 - *Me preocupa + que + pres. subj. (Les preocupa que suban los precios).*
- Para expresar empatía:
 - *Siento...+ que + pres. subj. (Siento que estés triste);*
 - *Entiendo que + pres. subj. (Entiendo que estés enfadado).*
- Para expresar sorpresa y extrañeza:
 - *Me sorprende / me extraña + que + pres. subj. (Me sorprende que pienses así);*
 - *Es increíble / raro / extraño...+ que + pres. subj. (Es increíble que no haya nadie en la oficina a esta hora).*
- En el marco de la función *influir en el interlocutor*, los exponentes para aconsejar son:
 - *Te aconsejo / recomiendo.... (Te recomiendo que llames a tu jefe);*

- *Es necesario / importante / conveniente que + pres. subj. (Es importante que bebas mucha agua todos los días).*
- Para reprochar, tenemos:
 - *Me parece (muy) mal... (Me parece mal que nunca me hagas regalos);*
 - *Está (muy) mal... (Está muy mal que no me cuentes tus problemas);*
 - *No está bien... (No está bien que llegues siempre tarde a los sitios).*
- Para prometer y comprometer:
 - *Te prometo que... (Te prometo que voy a hablar con él).*

Para el nivel B2, también existen diferentes funciones cuyos exponentes en el uso de la lengua se basan en estructuras que contienen la correspondencia de los tiempos verbales.

- Dentro de la función *dar y pedir información*, los exponentes para pedir confirmación son:
 - *¿Es verdad / cierto que...? (¿Es verdad que tu hermana se va a casar con Óscar?);*
 - *He oído que... (he oído que ayer hubo problemas en la oficina.); y*
 - *Me han dicho / contado / comentado que... (Me han contado que Rodríguez cambia de trabajo).*
- Dentro de la función *expresar opiniones, actitudes y conocimientos*, los exponentes en el uso de la lengua para dar una opinión son:
 - *Considero que... (Consideramos que deberían adoptarse medidas más eficaces para combatir el fraude);*
 - *Opino que... (Nosotros opinamos que el sistema sanitario público debe y puede mejorar);*
 - *Veo que... (Veo que vamos lentos, pero por buen camino);*
 - *Diría que... (Yo diría que esas medidas han sido realmente eficaces para acabar con la violencia);*
 - *No creo / no pienso / no considero / no opino / no veo / no diría / (a mí) no me parece que + subj. (No creí que pudiera actuar de esa manera /No me pareció que esa fuera la opción más razonable /No opino que sea una obra maestra).*

- Para valorar, los diferentes exponentes en el uso de la lengua que se presentan son:
 - *Es / me parece / veo / encuentro / considero / me resulta + adj. / SN... + que + subj. (Me parecería muy bien que aprovecharas esa oportunidad / Es una suerte que te hayan dado esa oportunidad);*
 - *Está bien / mal / genial / fenomenal / fatal + que + subj. (Estuvo fatal que no se disculparan después de la pelea.);*
 - *Es (una) buena / mala idea + que + subj. (Fue una mala idea que os presentarais al examen).*
- Para expresar aprobación y desaprobación, los exponentes en el uso de la lengua son:
 - *Me parece horrible / fatal / genial / fenomenal... (Nos pareció fatal que te fueras así) y*
 - *Está fatal / fenomenal... (Estuvo fatal que no te disculparas después de la pelea).*
- Dentro de la función *expresar certeza y evidencia*, tenemos las estructuras siguientes:
 - *Es obvio que... (Es obvio que los animales necesitan cuidados y protección);*
 - *No es cierto / verdad que... (No es verdad que las condiciones de vida en el mundo hayan ido a mejor).*
- Para expresar la *falta de certeza y evidencia*, las estructuras que se apoyan en la correspondencia de los tiempos verbales son:
 - *(Yo) diría que... (Yo diría que ayer la vi en la cafetería de la facultad);*
 - *(Me) imagino que... (Imagino que sabe lo que hace).*
- Para *expresar posibilidad*, tenemos las estructuras siguientes:
 - *Es (bastante / muy) posible / probable que... (Es bastante probable que hayan decidido adelantar las elecciones).*
- Para la función *expresar obligación y necesidad* tenemos las estructuras siguientes:
 - *Es imprescindible / indispensable... (es imprescindible que traiga el recibo si quiere recuperar su dinero);*
 - *Hace falta que... (Haría falta que alguien lo revisara).*

- Para expresar desconocimiento, tenemos:
 - *No sabía...+ que + subj. (No sabíamos que se lo hubieran contado todo.);*
 - *Me pregunto + O. interrog. indir. (Me pregunto si habrá venido).*
- Para expresar recuerdo, tenemos:
 - *Me suena + que (Me suena que ese tema lo lleva alguien del departamento de Lucía); y,*
- para expresar que no se recuerda:
 - *No recuerdo / no me acuerdo de + que... (Pues no recuerdo que vistiera de una forma especial, la verdad);*
 - *No recuerdo / no me acuerdo de + qué / quién / cuándo / dónde... (No se acordaba de qué habían dicho);*
 - *He olvidado.../me he olvidado de + si / qué / quién / cuándo / dónde... (Siempre olvido cómo reaccionan los animales en esta circunstancia/Me he olvidado de dónde habíamos puesto los expedientes antiguos);*
 - *Me he olvidado de + que... (Perdona, me había olvidado de que mañana operaban a tu marido).*
- Dentro de la función *expresar gustos, deseos y sentimientos*, los exponentes para expresar gustos e intereses en el uso de la lengua son:
 - *Me gusta / Me encanta que + subj. (Le gustó que te acordaras de su cumpleaños /de pequeña me encantaba que me llevaran al zoo.);*
 - *Me interesa que + subj. (Antes me interesaba que me hablara de su familia).*
- Para la expresión de la aversión, los exponentes son:
 - *Detesto / odio / no soporto que + subj. (No soportaría que mi hijo saliera con esa chica);*
 - *Me molesta / me disgusta / me horroriza que + subj. (Me disgustaría que las bebidas estuvieran demasiado frías);*
 - *Es odioso / detestable / asqueroso que... (Es odioso que digas mentiras de tus amigos).*
- Para expresar preferencia, los exponentes son:
 - *Prefiero que + subj. (Preferiría que fuéramos a otro sitio, si no os importa.);*

- *Me gusta / interesa más que + subj. + que... (Me gusta más que vayas al campo que a la playa).*
- Para expresar indiferencia o ausencia de preferencia, los exponentes son:
 - *No me importa que + subj. (No me importa en absoluto que les haya contado mi problema);*
 - *(Me) da igual / lo mismo... (A mí me da igual que hayan contado mentiras sobre nosotros / Le da lo mismo que hayáis decidido quedaros).*
- Para la función *expresar deseos*, los exponentes que manifiestan la correspondencia de los tiempos verbales son:
 - *Quería / querría / quisiera que + subj. (Quería que mi obra tuviera un mensaje social / Quisiéramos que este debate sirviera para intercambiar ideas interesantes);*
 - *Me gustaría / me apetecería / me encantaría que + subj. (No me gustaría que llegaras a casa antes de las nueve / Me habría apetecido que fuéramos todos juntos a la inauguración / Les habría encantado que los hubiéramos llevado al zoo.);*
 - *Espero que + subj. (Siempre esperé que se fijara en mi); Deseo / desearía...+ que... (Les deseamos que tengan un vuelo agradable).*
- Para expresar tristeza, las estructuras son:
 - *Siento / lamento que + subj. (Lamento que tuvierais que venir corriendo); Me da pena / lástima que + subj. (Me da pena que se hayan ido de esa forma.);*
 - *Es una pena / lástima que + subj... (Es una pena que tuvierais que iros tan pronto.);*
 - *Me pone triste / me deprime + que... (Me deprime que mi hijo no encuentre trabajo.);*
 - *Me duele / me hace daño / me disgusta + que + subj. (Me dolió mucho que me tratara de esa forma / Me disgusta que hayas dudado de mis buenas intenciones).*
- Para expresar aburrimiento, tenemos:
 - *Me aburre + que + subj. (Me aburre que haya tanta monotonía en su relato).*

- Para expresar miedo, ansiedad y preocupación:
 - *Me preocupa que + subj. (Nos preocupaba que no encontrarais casa);*
 - *Me da miedo / pánico / terror que + subj. (Me da miedo que no se hayan enterado / Me daría terror que volviera a ocurrir algo así). P*
- Para expresar esperanza:
 - *Espero que + subj. (Espero que lo haya conseguido).*
- Para expresar vergüenza:
 - *Me da vergüenza que + subj. (Le dio mucha vergüenza que la reconocieran por la calle.).*
- Para expresar sorpresa y extrañeza:
 - *Me sorprende / me extraña / me asombra (+ cuantif.) + que + subj. (Me sorprendió un montón que hubiera llegado a casa tan pronto);*
 - *Es increíble / raro / extraño / sorprendente / asombroso / alucinante que... (Es increíble que tuviera tiempo de hacerlo todo /Es sorprendente lo bien que toca el piano)*
- Dentro de la función *influir en el interlocutor*, los exponentes para dar una orden o instrucción (de forma atenuada) se integran de las estructuras siguientes:
 - *Te agradecería/ te ruego que... (Te agradecería que no tomaras ninguna decisión importante en mi ausencia /Le ruego que no me pase ninguna llamada).*
- Para pedir un favor (de forma atenuada), tenemos:
 - *Te agradecería (+ cuantif.) que... (Le agradecería muchísimo que me enviara toda la información que tenga sobre este tema).*
- Para rogar, se puede recurrir a:
 - *(Te) ruego que... (Le ruego que me perdone).*
- Para repetir una orden previa o una propuesta:
 - *Te he dicho que + pres. subj. (Te he dicho que te calles).*
- Para prohibir:
 - *Está prohibido / no está permitido + que... (Está prohibido que los menores no acompañados utilicen el ascensor /No está permitido que dejes a los niños vagabundear);*

- *Te prohíbo que... (Te prohíbo que me hables así).*
- Para proponer y sugerir:
 - *Estaría bien que... (Estaría bien que saliéramos algún día con Raúl);*
 - *No estaría mal que... (No estaría nada mal que fuéramos a verla alguna vez).*
- Para aconsejar:
 - *Lo mejor sería que + subj. (Lo mejor sería que fueras al médico).*
- Para prometer y comprometer:
 - *Te aseguro que... (Te aseguro que todo saldrá bien);*
 - *Te juro que... (Te juro que no lo hice con mala intención).*

El inventario de las funciones de los niveles C1 y C2 integra pocos exponentes con estructuras que ponen de manifiesto la correspondencia de los tiempos verbales en comparación con los niveles B1 y B2 abordados anteriormente. En el nivel C1,

- la función *expresar opiniones, actitudes y conocimientos*, contiene como exponentes en el uso de la lengua las estructuras siguientes que permiten expresar la falta de certeza y evidencia: *Sospecho que... (Sospecho que está enferma); juraría que... (Juraría que dejé aquí el coche).*
- Dentro de la función *expresar gustos, deseos y sentimientos*, los exponentes para expresar gustos e intereses integran, entre otras fórmulas, las estructuras siguientes:
 - *Me agrada que... (Me agradó que hubiera tenido el detalle de avisarnos).*
- Para expresar enfado e indignación, los exponentes son:
 - *Me irrita... (Me irrita que hablen de ese tema con tanta frivolidad);*
 - *Me llena de rabia / impotencia / indignación que... (Me llena de rabia que no hagamos nada por salir de esta situación tan injusta).*
- Para expresar miedo, ansiedad y preocupación:
 - *Me inquieto / inquieta que... (Me inquieta que todavía no sepamos nada a estas alturas.);*
 - *Me agobia / agobia que... (me agobia que no me dejes en paz ni un minuto).*

- La función influir en el interlocutor integra, como exponente para dar una orden (de forma directa), la estructura:
 - *Te ordeno que... (Inmediatamente / ahora mismo / lo antes posible...; le ordeno que salga de mi despacho inmediatamente).*
- Para proponer y sugerir, tenemos en el uso de la lengua la estructura:
 - *Te sugiero + que... (Te sugiero que instales un programa un poco más moderno).*
- Para prometer y comprometer, tenemos la estructura:
 - *Te garantizo que... (Te garantizo que no se volverá a repetir).*

El inventario de las funciones del nivel C2 presenta dentro de la función *influir en el interlocutor*, los exponentes siguientes

- Para rogar:
 - *Te ruego encarecidamente que... (Le ruego encarecidamente que me deje intervenir en este asunto);*
 - *Te suplico que... (te suplico que me dejes hacerlo como yo creo que se debe hacer).*
- Para reprochar, tenemos como exponente en el uso de la lengua, la estructura:
 - *Me ofende que... (Me ha ofendido que hayas dicho esas cosas delante de mi familia).*

En resumen, se puede observar de lo que precede que el PCIC aborda la correspondencia de los tiempos verbales desde tres ángulos o perspectivas diferentes: desde la perspectiva de los usos y de los valores de los tiempos y modos verbales, que corresponde esencialmente a un planteamiento morfológico del tema; desde la perspectiva de las oraciones subordinadas sustantivas, basada en un acercamiento fundamentalmente sintáctico al tema, y, para terminar, desde la perspectiva de las funciones comunicativas que permiten poner de relieve las estructuras o fórmulas cuyo conocimiento y manejo manifiestan, en el uso de la lengua, varias situaciones comunicativas en que se justifica o evidencia el recurrir a la concordancia de los tiempos, lo cual coincide con un planteamiento de tipo pragmático.

Piedehierro Sáez (2002: 30) observa, como resumen de estas tres perspectivas, que el estudio de la correlación de los tiempos verbales se inserta en diferentes funciones

lingüísticas, e impone al alumno extranjero la complicada y delicada tarea de elegir “entre tiempos y/ o modos diferentes”, especialmente cuando sus producciones requieren enunciados en los que hay oraciones subordinadas sustantivas. Según esta investigadora, un uso acertado de los tiempos y modos verbales ocasiona que la comunicación entre un nativo y un no nativo se haga más eficaz en la medida en que el segundo produce enunciados de forma correcta, y el estudio de dicho contenido ofrece la oportunidad de corregir errores que “corren el riesgo de fosilizarse y no permitir al aprendiz alcanzar el nivel de lengua que desea”.

Para concluir este segundo capítulo, destacamos que la correspondencia de los tiempos verbales es un contenido gramatical cuyo tratamiento en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE se apoya en diferentes estructuras o contenidos, cuyo estudio ha mostrado, a lo largo de la historia, dos planteamientos principales: uno de orientación tradicional formal normativista, que ha dado nacimiento a reglas de concordancia de tiempos; otro orientado al significado, fundamentado en los valores y las relaciones temporales entre los mismos tiempos verbales. El análisis de estas dos perspectivas de estudio ha permitido destacar, en cierta medida, la complementariedad de las dos orientaciones. De hecho, hemos podido observar que algunos casos tradicionalmente considerados como ruptura de las reglas de correspondencia de los tiempos verbales eran, en realidad, explicables desde la perspectiva de las relaciones temporales, al considerar de manera prioritaria la orientación hacia el origen con respecto al verbo de la oración principal. Cabe precisar que, en la descripción de la correspondencia de los tiempos verbales desarrollada en este capítulo, hemos intentado hacer nuestra la meta formulada por el PCIC, materializada en su objetivo de llevar a cabo descripciones de materiales sin que sean ni pretendan ser tratados teóricos descriptivos de los ámbitos analizados, sino que, en sentido último, aparezcan guiadas por su carácter y finalidad eminentemente práctica y pedagógica (PCIC (2006), **Introducción General**).

Los capítulos anteriores nos han permitido comprobar que el contenido gramatical de la correspondencia de los tiempos verbales es uno de los más difíciles de estudiar, por múltiples razones: primero, implica al uso del subjuntivo que muchos especialistas (Rodellas Martín y Rodríguez López (2018), Matte Bon (2008) y Castañeda Castro (2009)) consideran una dificultad importante en el proceso de aprendizaje de ELE (“un obstáculo” en términos de Matte Bon (2008: 1)); segundo, el Plan Curricular del Instituto Cervantes circunscribe la enseñanza y el aprendizaje de este contenido gramatical a los niveles de estudio avanzado o de profundización (B1 y B2) y superior (C1 y C2), que corresponden, respectivamente, a los

usuarios independiente y competente del MCER; y finalmente, la trama histórica de enseñanza-aprendizaje de ELE evidencia, en la práctica docente, dos planteamientos nítidamente marcados y experimentados de dicho contenido: a saber, la perspectiva normativista basada en las reglas de concordancia y la perspectiva explicativa basada en las relaciones temporales.

El siguiente bloque (con los capítulos que lo componen) se propone abordar el estudio y la investigación de la correspondencia de los tiempos verbales en el contexto camerunés de enseñanza-aprendizaje de ELE, teniendo en cuenta las especificidades de dicho contexto.

BLOQUE II: CONTEXTUALIZACIÓN, DISEÑO Y PROCESAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

4. Capítulo III: El marco camerunés de enseñanza-aprendizaje de ELE

Las ideas mostradas anteriormente nos obligan a escrutar el marco camerunés de estudio de ELE con el objetivo de comprobar si la concordancia de los tiempos se administra efectivamente a aprendientes que se encuentran en etapas de aprendizaje que se considerarían avanzadas o superiores, así como averiguar si la perspectiva metodológica adoptada puede favorecer un aprendizaje eficiente. En concreto, se trata de ver cómo los programas y los manuales oficiales utilizados para la enseñanza y el aprendizaje de ELE en el sistema educativo de Camerún abordan y presentan el contenido gramatical de la correspondencia de los tiempos y si esto propicia y sustenta un aprendizaje efectivo. Para tal propósito, consideramos oportuno revisar y amplificar la breve presentación del sistema educativo camerunés y de su marco de enseñanza-aprendizaje de ELE que ya habíamos esbozado en nuestro trabajo final de máster¹⁸, para concretar un perfil general y lingüístico del aprendiente camerunés de ELE.

4.1. El sistema educativo camerunés y sus particularidades

El sistema educativo camerunés se singulariza por el hecho de incorporar muchas especificidades que derivan tanto del especial tejido étnico-cultural del país como de su particular historia colonial; estos son factores clave para comprender este contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE y tener una idea sobre la tipología de aprendiz. La realidad es que, desde una perspectiva étnico-cultural, Camerún es un mosaico que presenta una gran diversidad étnica y cultural, la cual ha sido objeto de estudios que han permitido elaborar el mapa lingüístico del país y establecer el estado de desarrollo de las diferentes lenguas para su introducción en el sistema educativo (Tadadjeu y Mba, 1996). Del mismo modo, el singular proceso de colonización que ha sufrido el país con el protectorado alemán (1884-1916), así como la sucesiva puesta bajo mandato (1919-1944) y bajo tutela (1944-1959) de la Liga de las Naciones que dividió el país en dos partes, al finalizar la primera guerra mundial, y confió su

¹⁸ En nuestro Trabajo final de máster, llevamos a cabo una breve descripción del sistema educativo camerunés partiendo del contexto histórico (la historia colonial del país) que ha favorecido y fundamentado su diseño, y del marco jurídico legal que regula su funcionamiento actual.

administración a Francia (que recibió el 80% del territorio) e Inglaterra (que recibió el 20% restante) han moldeado la configuración del sistema educativo y el mapa lingüístico de Camerún.

4.1.1. El tejido étnico-cultural de Camerún y sus huellas en el sistema educativo

La diversidad étnico-cultural y lingüística de Camerún ha favorecido la emergencia de un contexto multicultural y de un entorno multilingüe en que estudian los aprendices de este país. Para tener unas cifras ilustrativas, los datos que aparecen en el Atlas Lingüístico de Camerún elaborado en 1983 referenciaban, como inventario preliminar, un total de 234 lenguas tan distintas unas de otras como lo son el francés, el inglés, el ruso, el árabe o el japonés (Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT)/CERDOTOLA, 1983: 4). Los estudiosos (Godínez González *et al.*, 2009; Onomo Abena, 2014; Ngoueko Tiako Tiaffi, 2018) señalan hoy, en este macrocosmo cultural que es Camerún, más de 270 etnias y culturas, con sus respectivas lenguas (ewondo, ffuldè, Basa, Ghoma'la'a, yemba, fefe etc). Este patrimonio lingüístico-cultural ha sido reconocido y valorado en la constitución del país de 1996 (Loi n° 96/06 du 18 janvier 1996 de revisión de la constitución), que dispone en el apartado 3 del primer artículo que la nación camerunesa “oeuvre pour la protection et la promotion des langues nationales”.

Cabe tener en cuenta que esta disposición de la ley fundamental del país es el resultado de la celebración de dos cumbres conocidas como “États Généraux de la culture”, celebrada en 1991, y “États Généraux de l'éducation”, celebrada en 1995 por iniciativa del Ministerio de la Cultura y del Ministerio de la Educación Nacional, respectivamente. Estas cumbres permitieron reconocer oficialmente y dar consideración a las culturas y las lenguas locales camerunesas en cuanto patrimonio nacional, y, sobre esta base, determinar el modelo de ciudadano que el sistema educativo tenía que formar para la patria. Como se subraya en el informe final de la segunda cumbre (*Rapport des États Généraux de l'Éducation Nationale* (MINEDUC, 1995: 4)), se trata de formar un ciudadano patriota, ilustrado, bilingüe (francés/inglés), que domina al menos una lengua nacional, arraigado en su cultura al mismo tiempo que abierto al mundo, creativo, tolerante, emprendedor, responsable, íntegro,

orgulloso de su identidad y respetuoso de los ideales de paz, de solidaridad y de justicia, que disfruta de los saberes (saber hacer y saber estar).

Los valores formulados se formalizaron en la Ley de Orientación de la Educación de 1998 (“Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d’Orientation de l’Education”) que establece el marco jurídico general de la educación en Camerún, y que, en su artículo 4, asigna, como misión general de la educación, la formación del niño para conseguir su desarrollo intelectual, físico y moral, con su inserción armoniosa en la sociedad, teniendo en cuenta los factores económicos, socio-culturales, políticos y morales. Estos objetivos generales se concretan en el artículo 5 con otros objetivos relativos a la cultura y las lenguas nacionales:

Article 5 : Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs:

1. la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun; [...]
4. la promotion des langues nationales.

Estos ideales de valoración y promoción de la cultura y de las lenguas autóctonas camerunesas (que ya habían adquirido el estatuto de lenguas nacionales) se plasmaron en el sistema educativo de dos formas principales:

- primero, con la creación y la integración en el currículo de una asignatura de lenguas y culturas nacionales. Esta integración se llevó a cabo primero de forma experimental durante los años académicos 2008-2009 y 2009-2010 en cinco institutos de enseñanza secundaria escogidos en diferentes regiones del país, y, después de una evaluación positiva realizada a modo de encuesta a las partes interesadas, se procedió a su adopción definitiva y a su extensión por la decisión n° 234/12/MINESEC/IGE/IP/LAL del 24 de septiembre de 2012;
- segundo, como observan Tadadjeu y Mba (1996) y Onomo Abena (2014), se creó en el seno de la Universidad de Yaundé I un Departamento de Lingüística General Aplicada en el que se desarrollan estudios lingüísticos sobre las lenguas camerunesas y, en la

Escuela Normal Superior de Yaundé, un Departamento de Lenguas y Culturas Camerunesas para formar a los profesores de esa disciplina (decreto n° 08/223/MINESUP/DDES del 03 de septiembre de 2008). La primera promoción de profesores de lenguas y culturas nacionales salió de la Escuela Normal y empezaron a desarrollar su cargo a principios del año escolar 2011-2012 (Djiafeua, 2018).

Los esfuerzos y las políticas puestas en marcha han permitido conseguir una enseñanza estandarizada de las lenguas y culturas nacionales de Camerún en todos los niveles de educación (primaria, secundaria y superior) (Tadadjeu y Mba, 1996; Onomo Abena, 2014; Ngoueko Tiako Tiaffi, 2018), lo que implica que muchas de estas lenguas pasaron del estatuto de lenguas vehiculares a lenguas de alfabetización¹⁹.

4.1.2. La historia colonial y sus huellas en el sistema educativo

El contexto histórico en el que se enmarca el sistema educativo camerunés constituye una clave para comprender su organización y su funcionamiento actual. En concreto, el proceso de colonización particular que ha sufrido Camerún ha dejado huellas profundas en el tejido de su sistema educativo, de manera que reproduce la configuración bipolar que el sistema colonial había establecido al dividir el país en dos partes atribuidas a Francia e Inglaterra después de la primera guerra mundial y del protectorado de Alemania. Cabe mencionar el hecho de que, históricamente, los inicios de un proceso educativo en Camerún se sitúan en 1844, cuando el pastor Joseph Merrick, que trabajaba para la Baptist Missionary de Londres, abre la primera escuela en una localidad del litoral del país llamada Bimbia. Desde luego, la obra misionera de escolarización se persigue y desarrolla de modo que, en 1859, el territorio cuenta con más de siete escuelas. Desgraciadamente, este impulso de alfabetización no recibirá el mismo esfuerzo durante el protectorado alemán, que se inicia con la firma de un tratado entre Gustave Nachtigal y las poblaciones autóctonas en 1884.

Después de la derrota de Alemania durante la primera guerra mundial y la división y atribución del territorio camerunés a Francia e Inglaterra, se ponen en marcha dos sistemas de administración colonial diferentes y competidoras, cuyo enfrentamiento ideológico tendrá

¹⁹ Se debe precisar, sin embargo, que, según las cifras del censo general de la población de 2005, las lenguas de alfabetización más usuales son las lenguas oficiales, con una tasa de alfabetización en dichas lenguas que alcanza un 70,4 % en lo que se refiere a los niños de más de 15 años.

su mayor exponente en el campo educativo. Como observa Njiale (2009: 2), en la época colonial, “l'école est en position de force. Il ne s'agit point d'un appendice du système. C'est tout un appareil idéologique au service de la cause. Entre les Français et les Britanniques, les politiques scolaires diffèrent”. En otras palabras, entre Francia e Inglaterra, las políticas educativas eran diferentes en la época colonial, y la escuela se encontraba en una posición dominante. Se trataba de un verdadero aparato ideológico al servicio del sistema colonial. Esta situación comportó, de acuerdo con este autor, el hecho de que no pudieran uniformizarse ni el sistema educativo ni los programas escolares.

En la actualidad, la consecuencia directa de lo que precede es el mantenimiento y la coexistencia de dos subsistemas en el sistema educativo camerunés. Como observa Njiale (2009), la refundición de los dos subsistemas educativos heredados de la colonización no se llevó a cabo después de la independencia y la unificación de los llamados hasta entonces Camerún británico y Camerún francés, sino que coexistieron; se establecieron dos subsistemas que toman cada uno sus marcas de su historia y pasado, y se mantuvo el bilingüismo francés-inglés.

La colonización británica y francesa ha originado la adopción de dos lenguas oficiales en Camerún (el francés y el inglés que son las principales lenguas de instrucción y de la administración), y cuyo estatuto había sido formalizado en el primer artículo de la constitución de 1972 en estos términos: “La République du Cameroun adopte l'anglais et el français comme langues officielles d'égale valeur. Elle garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire” (véase el decreto n°72-270 del 2 de junio de 1972 relativo a la promulgación de la constitución de la República de Camerún). La adopción del francés y del inglés como lenguas oficiales de la administración y de la instrucción, lo mismo que la construcción de un sistema educativo bipolar con dos subsistemas (el subsistema anglófono y el subsistema francófono), han moldeado, como veremos a continuación, el perfil lingüístico del aprendiente camerunés de ELE.

4.1.3. Organización y funcionamiento actual del sistema educativo camerunés

La organización y el funcionamiento del sistema educativo camerunés descansa, en la actualidad, en el marco jurídico-legal más que en la herencia colonial, a pesar de que sean

innegables las huellas del pasado en su tejido. Fundamentalmente, tres leyes principales establecen las bases de dicho sistema: la Constitución de 1996, la Ley de orientación de la educación (para las enseñanzas preprimaria, primaria, secundaria y normal) y la Ley de orientación de la enseñanza superior para el nivel universitario.

La Constitución de 1996 dispone en su preámbulo que la organización y el control de la educación en todos los niveles de enseñanza incumben ineludiblemente al Estado, el cual garantiza al niño el derecho a la educación, considerado como un derecho fundamental del ciudadano. Según este mismo preámbulo, la educación primaria pública es laica, gratuita, obligatoria y abierta a todos los ciudadanos sin discriminación.

La Ley de orientación de la educación se nutre de la herencia colonial y establece las bases de la organización y del funcionamiento del sistema educativo de Camerún para el nivel primario e intermedio. En el artículo 15 de dicha Ley, está especificado:

Article 15 : (1) Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme. (2) Les sous-systèmes éducatifs sus-évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.

Los artículos siguientes de la misma Ley (del 16 al 28) describen y detallan la organización y el funcionamiento los dos subsistemas, tanto en lo que corresponde a los ciclos de enseñanza, como a la expedición de diplomas y certificados. Los subsistemas anglófono y francófono se organizan, según está detallado en el artículo 16 para el primer caso y en el artículo 17 para el segundo, en los ciclos y enseñanzas siguientes: la enseñanza materna que dura dos años, la enseñanza primaria que dura seis años, la enseñanza secundaria que dura siete años; la enseñanza pos primaria dura dos años y la enseñanza normal dura entre dos y tres años.

La enseñanza secundaria del subsistema anglófono comprende un primer ciclo de cinco años (entre los cuales tenemos dos años de observación o de conocimientos básicos en un tronco común y tres años de orientación o de enseñanza general o técnica), y un segundo

ciclo de dos años de enseñanza general o técnica. La enseñanza secundaria del subsistema francófono está integrada por un primer ciclo de cuatro años (divididos también en dos años de observación o tronco común y otros tantos de orientación), y un segundo ciclo de tres años de enseñanza general o técnica.

Además de los contenidos, de las asignaturas y de los programas, las diferencias entre los dos subsistemas hay que situarlas tanto en la estructura u organización de los itinerarios como en el nivel de los diplomas obtenidos. Así, por ejemplo, la enseñanza secundaria del subsistema francófono se estructura en un primer ciclo de cuatro años; al concluirlo, el alumno recibe un diploma llamado *BEPC* (certificado de estudios del primer ciclo), mientras la anglófona tiene cinco años y otorga a sus aprobados el "*General Certificate of Education, Ordinary level*". El segundo ciclo de la enseñanza secundaria francófona dura tres años y los alumnos obtienen dos diplomas, a saber, el probatorio en el penúltimo curso y el bachillerato en el último, mientras que el del subsistema anglófono dura dos años que concluyen con el *GCE A-level (General Certificate of education, Advanced level)*. Los demás diplomas del sistema educativo camerunés son: al finalizar la escuela primaria, los alumnos obtienen el *CEP* (Certificado de Estudios primarios) para los francófonos y el *First School-leaving Certificate* en el subsistema anglófono.

La Ley de orientación de la educación superior (Loi n° 005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur) define el marco jurídico y las orientaciones generales de la enseñanza superior, y determina las reglas de funcionamiento, de gestión, de financiación y de control de las universidades e instituciones de enseñanza superior, así como las de formación postsecundarias públicas y privadas. Según esta ley (artículo 1), el control y la organización de la educación superior incumben al estado que consagra el bilingüismo francés-inglés como factor de unidad y de integración en este nivel de educación, y asigna a la educación superior la misión fundamental de producir, organizar y difundir los saberes y conocimientos científicos, culturales, profesionales y éticos, para lograr el desarrollo de la nación y el progreso de la humanidad en general (artículo 2). La misión general de la educación superior expresada en el artículo 2 se explicita en el artículo 6 con objetivos más precisos, de los cuales podemos mencionar:

l'Enseignement Supérieur: [...]

- organise la formation des formateurs et des chercheurs ;
- forme des cadres moyens et supérieurs opérationnels dans les domaines scientifiques et techniques répondant aux besoins de la Nation; [...]
- œuvre à la promotion du bilinguisme, des cultures et des langues nationales.

Las ideas anteriores permiten observar que, entre otras misiones, el estado asigna a la educación superior la tarea no solo de formar a los estudiantes, sino también de servir de pasarela entre el mundo académico y el profesional. En este sentido, por ejemplo, le corresponde la formación de altos directivos y mandos intermedios para satisfacer las necesidades de la nación, así como la tarea de contribuir a la promoción del bilingüismo, de las culturas y de las lenguas nacionales.

Los criterios de acceso y la organización de los estudios en el nivel superior se abordan en los artículos 11 a 16. Así, los estudios se organizan en ciclos y carreras cuyo número y duración varían en función de la escuela que oferta la formación y de la propia naturaleza de los estudios. El primer ciclo está abierto a los poseedores del diploma de fin de estudio de la secundaria (Bachillerato o GCE A-level, según el subsistema) o de todo diploma considerado equivalente. Un análisis de los artículos mencionados permite observar que el sistema de estudio en vigor en las universidades camerunesas es el sistema LMD, que se implementó a partir del año académico 2007-2008 (véase el texto ministerial nº 07/0003 MINESUP / CAB / AGI / CE, del 19 de octubre de 2007 relativo a la implementación del sistema LMD (*“Licence, Master, Doctorat”*)). De acuerdo con el informe de la UNESCO (2010), este sistema permite realizar a un estudiante matriculado a tiempo completo en el sistema educativo camerunés un volumen de trabajo de 30 créditos por semestre, lo que implica que, para la obtención de la licenciatura, serán necesarios 180 créditos, o sea seis semestres, 120 para el Máster, y 180 para el doctorado.

Los elementos estudiados hasta ahora no tendrían un sentido completo sin una incursión en el modelo de gestión del sistema educativo camerunés. Sobre la base del decreto nº 2004/320 du 8 de diciembre 2004 relativo a la organización del gobierno, la gestión del sistema educativo de Camerún se atribuye a cuatro ministerios principales: el Ministerio de la

educación básica, el Ministerio de enseñanzas secundarias, el Ministerio de la educación superior y el Ministerio de empleo y de formación profesional.

Los ministerios de la educación básica (*MINEDUB*) y de enseñanzas secundarias (*MINESEC*) son responsables de la elaboración, de la ejecución y de la evaluación de las políticas educativas del Estado respecto a la educación infantil y primaria para el primero, y respecto a la educación secundaria general, técnica y formación normal para el segundo. Como corolario, los dos ministerios se ocupan también de la gestión del personal docente (maestros, profesores y auxiliares de educación) de sus respectivos niveles de educación.

El Ministerio de la educación superior (*MINESUP*) es responsable de la elaboración y de la implementación de la política del Estado en materia de educación superior y, como tal, controla la organización, el funcionamiento y la actividad pedagógica de las universidades y los centros de enseñanza superior públicos, al tiempo que inspecciona, regula y tutela los centros privados. El Ministerio de empleo y de formación profesional (*MINEFOP*), por su parte, se ocupa del desarrollo y de la ejecución de la política del Estado en lo que remite a la formación, al empleo y a la inserción profesional de los jóvenes. A este respecto, apoya y acompaña los centros de artesanía rural (*SAR/SM*) y los centros públicos de formación profesional rápida (*Centre de Formation Professionnelle Rapide*).

Es preciso indicar que, en todas las escalas de la administración del sistema educativo, los responsables son nombrados por decreto, sea del ministro, sea del primer ministro o incluso del presidente de la república para los cargos más altos, puesto que la administración del Estado está esencialmente centralizada. También, se debe notar que la estructura administrativa del sistema educativo camerunés tiene una forma de pirámide, en cuya cumbre están los ministros, representantes del jefe del estado. Después viene el cuerpo de la administración central que está integrada por los colaboradores inmediatos de los ministros en diferentes escalas, y los servicios externos que son desmembraciones territoriales en las diferentes unidades administrativas del país. En la base de esta pirámide están los centros de enseñanza que albergan el vínculo alumno-profesor y que tienen su propia administración local (Ngoueko Tiako Tiaffi, 2018). Una buena muestra de ello se observa, según esta investigadora, en el hecho de que todas las decisiones relativas al buen funcionamiento de la educación, es decir la definición de la política educativa, la fijación de los objetivos educativos y los currículos estatales, la elaboración de los programas y la selección de los manuales de

enseñanza, la expedición de diplomas y todo lo relativo a la regulación de la función docente se toman en la Administración Central y, una vez promulgadas, estas decisiones tienen implicaciones nacionales tanto en el sector público como en el sector privado, puesto que pasan de los servicios centrales a los servicios externos, los cuales facilitan su aplicación en los centros de educación a nivel local.

4.1.4. El perfil general y lingüístico del aprendiente camerunés de ELE

Los apartados precedentes han permitido presentar el sistema educativo camerunés tanto en su organización como en su funcionamiento, partiendo del contexto histórico que fundamentó su diseño actual y del marco jurídico-legal que lo organiza y reglamenta. Todo lo dicho permite observar que, exceptuando las diferentes oportunidades de formación y salidas profesionales que existen (sea después de la primaria, sea a medio camino y al final de la secundaria, o todavía entre los diferentes ciclos de la educación superior), el ciclo educativo completo (escolar y académico) dura unos 15 años como máximo para los alumnos que estudian hasta el nivel de doctorado.

Los años de estudios se desglosan, como viene especificado en el informe de la UNESCO (2010), en las etapas siguientes: los niños de 4 años llegan a la escuela materna para un ciclo de estudio que dura dos años. Después, a los seis años, pasan a la enseñanza primaria que tiene una duración de seis años. Concluida la primaria, los alumnos entran en la secundaria, nivel de educación que dura siete años y acoge a los alumnos de entre 12 y 18 años. A los 19 años, si no han repetido, los jóvenes inician la educación superior que puede durar hasta 8 años (si incluye el doctorado), dependiendo de los perfiles y de las aspiraciones de cada aprendiente.

De acuerdo con el tercer censo de la población (3e Recensement General de la Population et de l'Habitat) realizado en 2010 (el último hasta la fecha), la población de Camerún se caracteriza por su extrema juventud, y la edad mediana es de 17,7 años. La franja de la población que tiene menos de 15 años representa un 43,6% de la población total, mientras que la franja con menos de 25 años representa el 64,2%. La misma estadística establece que, dentro de estas franjas, la tasa de escolarización para el nivel primario es de

un 75,5 %, la cual decae en un 30,8 % para el nivel secundario y en un 10% en la educación superior.

Los ejes de conocimiento establecidos por el sistema educativo para la formación de los jóvenes cameruneses se organizan en asignaturas que se cursan y administran teniendo en cuenta los diferentes niveles de educación: La educación preprimaria y primaria son básicas y su cometido es inculcar al niño los fundamentos sobre los cuales se construyen su formación y desarrollo ulterior, consolidados en los niveles secundario (técnica o general) y superior. Este nivel de estudio permite brindar al niño un material esencial de aprendizaje (lectura, expresión oral, escritura, cálculo, etc.) y dotarle de aptitudes, valores y conocimientos, cuya organización remite a diferentes asignaturas: francés (lectura, expresión oral, expresión escrita, gramática, vocabulario, escritura, recitación, producción escrita), inglés (lectura, escritura, etc.), matemáticas (cálculo numérico y aritmético, cálculo y figuras geométricas, etc.), ciencias, educación al medio ambiente, historia, geografía, educación a la salud, educación cívica y moral, música, lengua y cultura nacional, higiene y actividades prácticas, educación física (UNESCO, 2010).

Los conocimientos del nivel secundario se imparten teniendo en cuenta el subsistema y el tipo de orientación escogido por el aprendiente (técnica o enseñanza general). En la enseñanza secundaria general, y especialmente en el subsistema francófono que es el que integra las lenguas extranjeras, las diferentes asignaturas se cursan, bien a lo largo de toda la carrera, bien en algunas etapas después de su incorporación (como las lenguas extranjeras a partir del tercer curso, o la filosofía a partir del quinto curso al iniciar el segundo ciclo), o dejan de estudiarse según las carreras (científicas o literarias) a medida que el aprendiente avanza en sus estudios. Las asignaturas de este nivel de educación son: francés, inglés, matemáticas, lenguas extranjeras, filosofía, física, geografía, historia, informática, química, tecnología, trabajo manual, ciencias de la vida y de la tierra, educación para la ciudadanía y la moral, educación familiar y social, lengua y cultura nacional, educación física y deportiva.

Las asignaturas que componen las diferentes carreras permiten definir un perfil general de estudio y un perfil lingüístico de los aprendientes. Como se ha subrayado anteriormente, la enseñanza secundaria general del subsistema francófono integra, en el primer ciclo que dura cuatro años, dos años de observación en tronco común y otros dos de orientación. Al concluir el mencionado *subciclo* de observación en tronco común, los alumnos

eligen una lengua extranjera entre las múltiples que ofrece el sistema educativo (alemán, español, árabe o portugués, y últimamente el italiano, el turco o el chino), y lo estudian a lo largo de los dos años de orientación. Esta elección de la lengua extranjera permite establecer una distinción entre los alumnos acorde con la lengua extranjera que escogen.

Al acabar los dos años de orientación y el primer ciclo de la secundaria, los alumnos eligen entre un itinerario orientado hacia las ciencias (llamado en este contexto *séries scientifiques*) o un itinerario orientado hacia las humanidades (llamado *séries littéraires*). Los alumnos que escogen las ciencias dejan de estudiar las lenguas extranjeras al iniciar el quinto curso mientras que aquellos que eligen las humanidades continúan con el estudio de la lengua extranjera que habían escogido en el tercer curso hasta obtener el bachillerato en sexto.

Esta segunda elección en el tipo de itinerario determina no solo el perfil general de aprendizaje del alumno y a veces su perfil profesional ulterior, sino también su perfil lingüístico, puesto que permite una profundización en el estudio de las lenguas (oficiales y extranjeras). Los alumnos que eligen las carreras orientadas hacia las ciencias no continúan con el estudio de las lenguas extranjeras, pero sí con el de las lenguas oficiales; debe advertirse sin embargo que estas pasan a ser asignaturas del segundo grupo, es decir, aquellas cuyo peso tanto en la carga horaria semanal como en el coeficiente es reducido en comparación con las asignaturas del primer grupo que son las que se inscriben en el campo de las ciencias. Igualmente, en las carreras orientadas hacia las humanidades, las asignaturas que se inscriben en este campo (literatura, lenguas oficial y extranjera, historia y geografía, filosofía) son las que tienen el mayor peso de coeficiente y carga horaria semanal. La finalización de los estudios de nivel secundario se materializa con la obtención del bachillerato, y su preparación permite establecer cuatro perfiles principales de alumno en función de los itinerarios (*series*) que cursan: literaria A4 (que integra la lengua extranjera), científica C (matemáticas y física), científica D (ciencias de la vida y de la tierra) y TIC (tecnología de la información y de la comunicación).

Lo que precede permite poner de relieve que el aprendizaje de ELE en el contexto camerunés se concentra esencialmente en la enseñanza reglada (itinerario literario de la enseñanza secundaria pública y universitaria francófona), puesto que, fuera de este marco, la oferta formativa en dicha materia es, como subrayan Godínez González *et al.* (2014), muy reducida y se limita a algunos centros privados y al centro cultural español. Si tenemos en

cuenta los años de estudio del trayecto educativo camerunés anteriormente explicitado (cuatro años a la hora de iniciar la escuela materna, dos años de educación preprimaria, seis en la primaria, y dos años en el *subciclo* de observación de la secundaria después de lo cual comienzan con el estudio de la lengua extranjera en el *subciclo* de observación), podemos observar que los aprendientes cameruneses de ELE tienen entre 14 o 15 años cuando inician el estudio de dicha lengua extranjera. Este aprendizaje puede durar, en la secundaria, dos años si el alumno elige en el segundo ciclo un itinerario científico o cinco años si elige un itinerario de humanidades. Además de estos años de estudios en la secundaria, el aprendizaje puede prolongarse en las facultades si el estudiante quiere especializarse en la materia, con tres años de grado, dos de máster, y tres de doctorado. Esto implica que los aprendientes cameruneses de ELE tendrán en su inmensa mayoría una edad comprendida entre 14 y 27 años.

Dichos aprendientes se distinguen por el multilingüismo característico de su entorno de aprendizaje (dos lenguas oficiales (francés e inglés) estudiadas desde los inicios del ciclo educativo y que son lenguas de instrucción, una o más lenguas nacionales que son lenguas maternas aprendidas en el entorno familiar y cuyo aprendizaje se consolida en el proceso educativo). Notamos entonces que se trata de aprendientes cuya primera lengua de instrucción es el francés, que viven y estudian en un contexto que favorece y garantiza una orientación hacia las lenguas, expresado tanto en la constitución como en diferentes leyes sobre la educación, y materializado en un impulso hacia el aprendizaje de lenguas, que es importante puesto que impacta en el estudio de la lengua extranjera.

Según Kem-Mekah Kadzue (2016), viendo el perfil lingüístico del ciudadano camerunés, se puede decir que, desde muy joven, desarrolla actitudes lingüísticas positivas hacia las lenguas, experiencias, bagaje y estrategias cognitivas y lingüísticas que le son seguramente de gran ayuda a la hora de aprender cualquier idioma extranjero. Por eso es por lo que el aprendizaje de una lengua extranjera a partir del tercer curso de la Educación Secundaria, que es en principio algo obligatorio, deja de serlo dado que el alumno camerunés elige una de estas con mucho entusiasmo, amor y hasta llega a tener una cierta pasión por la misma. Godínez González *et al.* comentan, desde la misma óptica y para el caso particular del español, que lo que llama más la atención es el alto grado de conocimiento que adquieren

estos estudiantes, a pesar de la escasez de medios y recursos, y “la ‘pasión’ que demuestran por el español” (2009: 64).

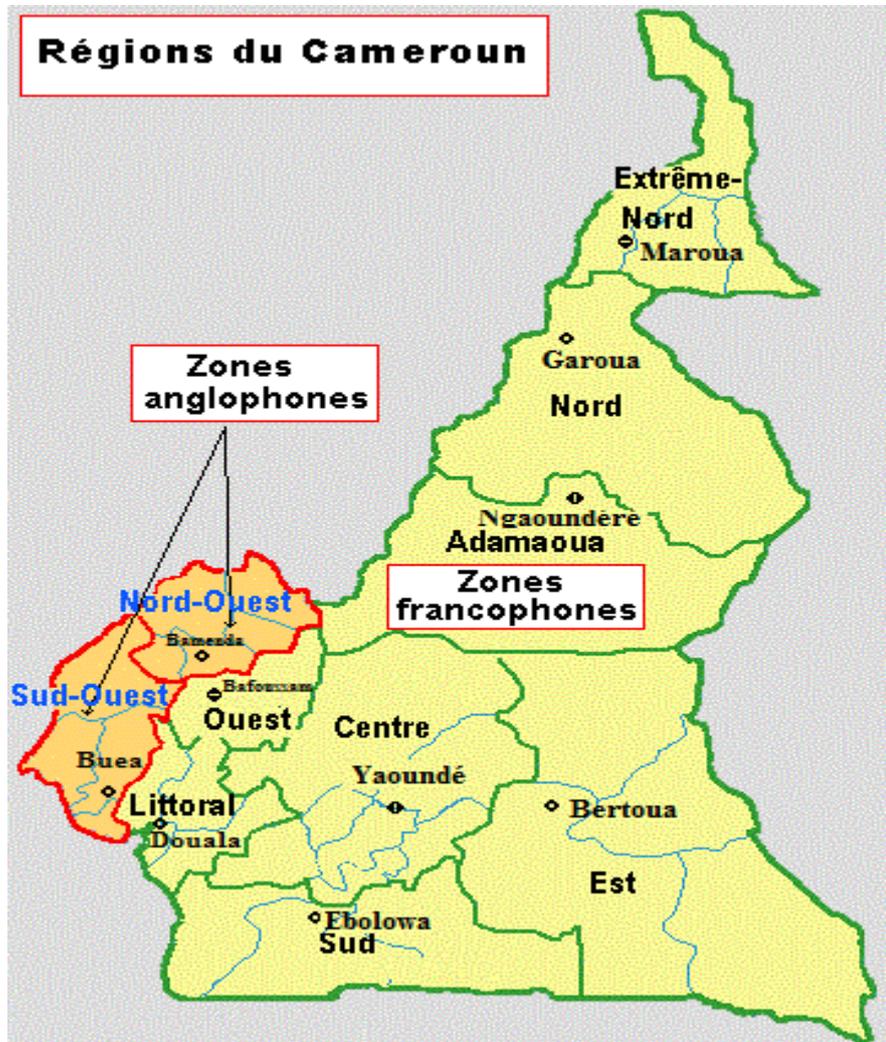
4.2. La enseñanza y el aprendizaje de ELE en Camerún

La enseñanza-aprendizaje de ELE en Camerún se concentra esencialmente en la enseñanza reglada, aunque no se puede desatender el aprendizaje desarrollado en otros centros como, por ejemplo, el Centro cultural español de Yaundé. De acuerdo con Godínez González *et al.* (2009: 67) que señalan las limitadas posibilidades de aprendizaje del Centro Cultural Español debido a la falta de sala y de personal a pesar de la fuerte demanda, este centro ofrece las clases de español a estudiantes repartidas en cuatro niveles (inicial, básico, intermedio y superior). Para más precisión, se debe notar que este centro tenía en el año académico 2003-2004 un total de 135 estudiantes matriculados.

El aprendizaje de ELE en la enseñanza reglada se circunscribe en el marco de las lenguas extranjeras que son una particularidad del subsistema francófono. Eso determina que esta enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo esencialmente en la zona francófona que agrupa a 8 de las diez regiones de que consta el país, puesto que, a pesar de que algunos institutos bilingües localizados en las regiones anglófonas del suroeste y del noroeste aplican el modelo educativo del subsistema francófono, la casi totalidad de los institutos funcionan con el modelo educativo del subsistema anglófono. Las estadísticas muestran la cifra de 610 institutos y colegios (Ngoueko Tiako Tiaffi, 2018: 118) en todo el territorio que tienen oferta formativa de ELE en el nivel de enseñanza secundaria. En el nivel superior, son cinco las universidades y escuelas superiores de formación que tienen departamentos de estudios ibéricos en su facultad de letras o sección de español en sus departamentos de lenguas extranjeras²⁰, y cuatro institutos superiores que tienen el español como asignatura o lengua complementaria de formación (el Instituto de Relaciones Internacionales de Yaundé, la Escuela de Traductores de Buéa, el Instituto de Turismo de Ngaoundéré, el Instituto Superior de Comercio y de

²⁰La universidad de Yaundé I tiene, en su Facultad de Letras y Ciencias Humanas, el Departamento de Lenguas, Literaturas y Civilizaciones Ibéricas (anteriormente sección de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos, integrado en el departamento de lenguas, literaturas y civilizaciones extranjeras) y una sección de español en su Escuela Normal Superior de formación de profesores; las de Maroua, Dschang y Douala tienen en sus departamentos de lenguas extranjeras una sección de estudios hispánicos; la Escuela Normal Superior de formación de profesores de Bertoua, incorporada a la universidad de Ngaoundere, tiene también una sección de español.

Gestión Siantou en Yaundé). El mapa que viene a continuación permite situar (con mejor una mejor visibilidad) las regiones (zonas) y las ciudades en que existen oferta formativa de ELE en Camerún.



Mapa 1. Mapa que muestra las zonas y las ciudades en que existen oferta formativa de ELE en Camerún

Para diseñar un marco de la enseñanza-aprendizaje del español en Camerún, partiremos de la cita de García Santa-Cecilia (2009: 18-19) quien considera que

La enseñanza del español dirigida a hablantes no nativos puede ser entendida como un sector profesional de amplio espectro que incluiría, no sólo la enseñanza de la lengua propiamente dicha, sino otras actividades como la edición de material didáctico, la formación de profesores, la investigación especializada, la certificación

idiomática o el desarrollo de productos de tecnología avanzada dirigidos al aprendizaje autónomo.

En torno a estos diferentes ejes se construye el análisis de la situación del ELE en Camerún.

4.2.1. Nacimiento y evolución de ELE en Camerún: síntesis histórica

La enseñanza y el aprendizaje del español en Camerún se inició en la época colonial, en el entonces llamado Camerún oriental, el territorio administrado por Francia, después de la bipartición de la antigua colonia alemana, materializando por este hecho el objetivo de acomodar la educación del sistema colonial a la metropolitana y ofrecer por lo mismo una apertura lingüística y cultural a los alumnos. Más concretamente, la introducción del español se llevó a cabo, en la enseñanza secundaria como lengua viva, en el primer instituto francés de Camerún en 1951, el actual *Lycée General Leclerc* de Yaundé, cumpliéndose así una decisión del 29 de julio de 1944 contenida en el primer artículo de su reglamento (Godínez González *et al.*, 2009; Onomo Abena, 2014; Ngoueko Tiako Tiaffi, 2018). El artículo mencionaba que los requisitos de admisión y los planes de estudios eran los mismos que los aplicados entonces en Francia, es decir, en conformidad con la legislación que regulaba la educación secundaria en la metrópoli. Tras la etapa inicial de esta introducción, la enseñanza y el aprendizaje del español se experimentó en este instituto durante más de un decenio y, después de la independencia, se generalizó a todos los colegios de secundaria en 1967.

La independencia de Camerún en 1960 y la generalización de la enseñanza del español en los institutos y colegios de enseñanza secundaria del país en 1967 no impactaron mucho en la práctica docente. Onomo Abena (2014) subraya que, durante este periodo, la enseñanza del español en Camerún se realizó, hasta 1977, sin un programa de estudio claramente definido. Los manuales del programa francés (como por ejemplo *A buen andar*, *Tras el Pirineo*, *Por el mundo hispánico*, *Siglo veinte*) que servían de soporte no tenían una adaptación local, especialmente si se tienen en cuenta los objetivos que se pretendían alcanzar. También, subraya el autor, el método aplicado era de corte tradicional, con actividades de memorización de las reglas de gramática y de conjugación, de traducción (directa e inversa)

de textos de autores españoles y franceses y, por último, el aprendizaje de resúmenes que versaban sobre elementos de la historia y de la geografía de España y de sus colonias de América. Belinga Bessala (1996: 129) abunda en el mismo sentido e insiste en el hecho de que, por ser Francia (el país colonizador) el que se encargó de introducir el estudio del español que ya existía en su propio sistema educativo en el currículo de Camerún, los materiales, los contenidos y los métodos de enseñanza de ELE han sido también de importación francesa o influenciados por los de este país hasta fecha muy reciente.

El español entra en la enseñanza superior con la creación en 1963 de la Facultad de letras de la antigua Universidad federal de Yaundé²¹ (la actual Universidad de Yaundé I) como asignatura optativa (Godínez González *et al.*, 2009; Onomo Abena, 2014). El desarrollo de la universidad y de la Facultad de letras favorece el desarrollo de la disciplina que pasará de asignatura a itinerario. Por otra parte, el decreto presidencial n° 75/221 del 24 de marzo de 1975 que establece el estatuto de la Escuela Normal Superior de Yaundé y otro del Ministerio de la educación nacional (decreto n°0149/B1/87/MINEDUC/DES del 7 de agosto d 1975) relativo a la organización de los estudios y las condiciones de admisión en la Escuela Normal Superior permiten la creación de un departamento de lenguas extranjeras en esta institución, departamento que comprende una sección de alemán y una sección de español. Este departamento funcionará, efectivamente, como viene explicado en la guía del estudiante de la institución, a partir del 1° de octubre de 1975. Estos progresos favorecerán la consecución en 1977 de las primeras licenciaturas de lengua española otorgadas por la universidad de Yaundé (Godínez González *et al.*, 2009; Onomo Abena, 2014).

Con la reforma universitaria (1993) y la creación de nuevas universidades públicas, se abren los departamentos de lenguas extranjeras de las universidades de Duala, de Dschang y de Marua, los cuales tienen secciones de estudios hispánicos. Estas secciones funcionan efectivamente a partir de 1994 para Duala, 1995 para Dschang y 2008 para Marua (Onomo

²¹ Se trata de la primera universidad camerunesa, inaugurada en 1962. En 1972, el calificativo de federal es abandonado después de la reunificación del país manteniéndose el apelativo de Universidad de Yaundé. En 1993, con la reforma universitaria, se crean cuatro universidades (Buea, Duala, Dschang y Ngaoundere), y la Universidad de Yaundé es dividida en dos, dando nacimiento a la Universidad de Yaundé I, en las instalaciones de la antigua Universidad federal, y a la Universidad de Yaundé II, en la periferia. La Universidad de Marua se crea en 2008 y la de Bamenda, que no tiene oferta formativa de ELE, en 2010.

Abena, 2014). Hoy en día, cuatro universidades ofrecen estudios de posgrado (máster y doctorado) en estudios hispánicos: Yaundé I, Duala, Dschang y Marua.

4.2.2. Organización y estructuración actual del ELE en el sistema educativo camerunés

La organización y la estructuración actual del ELE en el sistema educativo camerunés materializa una estrategia global de observación y progresiva especialización. De hecho, como hemos subrayado, el aprendizaje de ELE se introduce en el currículo del alumnado en el tercer curso de la secundaria (*4ème*), que corresponde al inicio de los dos años de observación. Este subciclo de observación dura dos cursos llamados “4ème” y “3ème” (tercer y cuarto curso de la secundaria), durante los cuales el alumno se inicia en las bases de la lengua española. Terminada esta etapa, el alumno elige, para los tres cursos venideros (*Seconde (2nde)*, *Première (1ère)* y *Terminale (Tle)*), un itinerario orientado hacia las ciencias o hacia las humanidades, a lo largo del cual se concreta su progresiva especialización en el campo de las humanidades y de las letras o en las ciencias. La progresiva especialización en las humanidades se hará más concreta con la elección de una carrera universitaria en filología o en didáctica del español en las universidades y escuelas superiores de formación que ofrecen dichos estudios. La tabla que viene a continuación recoge y presenta las escalas y los niveles de aprendizaje del español en el sistema de la enseñanza secundaria de Camerún con sus equivalencias en el sistema español.

Nivel de educación	Ciclos	Apelación de los niveles en el sistema camerunés	Niveles de enseñanza del español	Equivalencias en el sistema educativo español	Diplomas en el sistema educativo Camerunés
Enseñanza secundaria	2º ciclo	Terminale A4 espagnol	5º curso de ELE	-	Baccalauréat A4 espagnol
		Première A4 espagnol	4º curso de ELE	2º de Bachillerato y título de Bachiller	Probatoire A4 espagnol
		Seconde A4 espagnol	3er curso de ELE	1º de bachillerato	-
	1er ciclo	3ème	2º curso de ELE	4º de eso y título de Graduado en Ed. Secundaria	BEPC

		4ème	1er curso de ELE	3° de eso	-
		5ème	-	2° de eso	-
		6ème	-	1° de eso	-

Tabla 4. Síntesis del aprendizaje del español en el sistema educativo camerunés

Lo dicho anteriormente permite interpretar que, en el subciclo de orientación, que es el que abre para el alumnado diferentes opciones (científicas, literarias, lingüísticas o tecnológicas) y prepara su futuro ingreso en carreras académicas, la presencia del ELE en dicho nivel de estudio permite al propio alumno y a las autoridades de apoyo a la orientación escolar determinar si el aprendiente tiene capacidades, aptitudes e incluso voluntad para progresar en el estudio de las lenguas extranjeras, en nuestro caso el español. De esta manera, no sería exagerado pensar que estos dos años de orientación permiten “tomar el pulso” para determinar las orientaciones y las aspiraciones del alumno. Los programas de estudio en la secundaria sustentan esta idea puesto que, como veremos a continuación, su diseño reserva en su gran mayoría los contenidos gramaticales más sencillos para este subciclo y los más complejos como la literatura, y más especialmente la poesía, para los últimos cursos de la secundaria. En palabras de Mbarga (1995: 243), se insiste en el primer ciclo sobre todo en temas de conjugación, gramática, ortografía y vocabulario, y en el estudio de textos, mientras que, en el segundo, en la enseñanza de la civilización y de la literatura.

Por lo que se refiere a la organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje de ELE en los institutos de educación secundaria, hace falta referirse a la decisión ministerial n°227/18/MINESEC/IGE del 23 de agosto de 2018 relativa a la definición de los itinerarios y de las asignaturas en las clases del segundo ciclo de la enseñanza secundaria general de Camerún (la más reciente sobre el tema). Dicha decisión establece el aprendizaje del ELE como asignaturas de primer grupo en el itinerario de letras (*serie A4: Lettres (Langue vivante II: Allemand, Espagnol, Chinois, Italien, etc.)*), con un volumen horario semanal de 3 horas y un coeficiente de 3. El mismo número de horas por semana se aplica en el primer ciclo, pero con un coeficiente de 2. El volumen horario semanal de tres horas produce como total, al final de cada año lectivo, el número de 108 horas de clase. Esto implica, en breve y teniendo en cuenta el número de horas semanales de enseñanza de ELE, que cada alumno que aprueba el bachillerato de esta especialidad habrá dedicado al menos 540 horas al aprendizaje, sin considerar el tiempo de trabajo personal en casa.

En el nivel de la educación superior, el aprendizaje del español se inscribe en el sistema LMD, cuya organización y estructuración hemos explicado anteriormente (véase el apartado 4.1.3.). Para una mejor comprensión de su estructuración y funcionamiento, aportamos esta tabla:

Instituciones o escuelas universitarias	Estudios de grado/diplomas	Estudios de posgrado/diplomas	Departamentos	Fecha de inicio
Universidad de Yaundé I	Filología hispánica/ licenciatura	Máster y doctorado con especialización en: lengua, literatura o civilización española; literatura o civilización hispanoamericana; literatura hispanoaficana	Departamento de Lenguas, Literaturas y Civilizaciones Ibéricas	1963
Universidad de Duala	Filología hispánica/licenciatura	Máster y doctorado con especialización en: lengua española; literatura española, hispanoamericana o hispanoaficana	Departamento de Inglés y Lenguas Extranjeras	1994
Universidad de Dschang	Filología trilingüe (francés, inglés, español)/ licenciatura trilingüe	Máster con especialización en: traducción; lengua o literatura española; literatura hispanoamericana	Departamento de Lenguas extranjeras Aplicadas, con una Sección de estudios hispánicos	1995
Universidad de Marua	Filología hispánica/ licenciatura	Máster y doctorado con especialización en: lengua española; literatura española, hispanoamericana o hispanoaficana; civilización española o hispanoamericana	Departamento de Lenguas Extranjeras	2014
ENS (Escuela Normal Superior) de la Universidad de Yaundé I	Estudios de 1er ciclo con asignaturas de didáctica, psicología de la educación, lengua y lingüística,	Estudios de 2º ciclo con asignaturas de didáctica, psicología de la educación, lengua y lingüística, literatura y civilización/ DIPES 2	Sección de estudios hispánicos	1975

	literatura y civilización/ DIPES 1			
ENS (Escuela Normal Superior) de la Universidad de Marua	Estudios de 1er ciclo con asignaturas de didáctica, psicología de la educación, lengua y lingüística, literatura y civilización/ DIPES 1	Estudios de 2° ciclo con asignaturas de didáctica, psicología de la educación, lengua y lingüística, literatura y civilización/ DIPES 2	Sección de estudios hispánicos	2008
ENS (Escuela Normal Superior) de Bertua (de la universidad de Ngaundere)	Estudios de 1er ciclo con asignaturas de didáctica, psicología de la educación, lengua y lingüística, literatura y civilización/ DIPES 1	Estudios de 2° ciclo con asignaturas de didáctica, psicología de la educación, lengua y lingüística, literatura y civilización/ DIPES 2	Sección de estudios hispánicos	2018

Tabla 5. El español en la enseñanza superior camerunesa.

Una consulta de los expedientes académicos que reciben los estudiantes permite ver que los diferentes contenidos se agrupan en módulos llamados unidades de enseñanza (UE). Cada una de las unidades de enseñanza (didáctica, psicología, lengua y lingüística, literatura y civilización) integra varios elementos constitutivos (EC). Las unidades de enseñanza y sus elementos constitutivos que configuran la trayectoria académica se distribuyen en cursos de grado (1°, 2° o 3er curso universitario) y de máster, y en sesiones y cursos de formación (doctorado).

En el primer año de grado (primer curso universitario) tenemos, en las diferentes unidades de enseñanza, los elementos constitutivos siguientes: lengua española (gramática normativa, lingüística 1 (introducción a la lingüística general), traducción); literatura (literatura española, literatura hispanoamericana, literatura hispanoaficana); civilización (civilización española, civilización hispanoamericana); formación bilingüe y opción (lengua románica, inglés o francés y el elemento constitutivo opcional).

El segundo año de grado integra las unidades de enseñanzas siguientes: lengua y lingüística (análisis gramatical, lingüística II, traducción); literatura (literatura española II, literatura hispanoamericana II, literatura hispanoaficana II); civilización (civilización española,

civilización hispanoamericana); formación bilingüe y opción (lengua románica, inglés o francés, elemento constitutivo opcional).

El tercer año de grado integra las unidades de enseñanza y elementos constitutivos siguientes: lengua y lingüística (gramática normativa III, lingüística III, traducción y expresión escrita y oral); literatura (literatura española III, literatura hispanoamericana III, literatura hispanoaficana III); civilización y formación bilingüe (civilización española, civilización hispanoamericana, elemento constitutivo bilingüe); unidad de enseñanza de especialización (esta unidad de especialización prepara el aprendiente para su especialización en el ciclo de máster. Los contenidos varían según el alumno se especialice en lengua y lingüística o en literatura, o en civilización, por ejemplo. Los elementos constitutivos en lengua son: gramática histórica e historia de la lengua, sintaxis moderna, desarrollo reciente de la lingüística).

Las unidades de enseñanza en el ciclo de máster están integradas por los elementos constitutivos en tronco común y otros de especialización, además de la memoria. Los elementos constitutivos en tronco común son: problemas y métodos de investigación, técnicas de redacción de trabajos científicos, seminarios y otras temáticas. Los elementos constitutivos de la unidad de especialización dependen de cada campo. En lengua y lingüística, por ejemplo, tenemos: teorías lingüísticas e historia de la lingüística; gramática normativa, morfosintaxis y fonología; gramática histórica y evolución de la lengua; lexicología, morfología y semántica).

A todos estos contenidos que, en resumen, implican muy poca variedad según las universidades, hay que sumar las unidades de preparación profesional (clases y prácticas) en las escuelas de formación de profesorado. Los elementos que integran dicha preparación profesional son, por ejemplo, técnicas y métodos de enseñanza, didáctica de la lengua extranjera, historia de la enseñanza de lenguas; en psicología, tenemos como eje de estudio la psicología del niño y la psicología de la educación.

4.2.3. Los protagonistas de ELE en Camerún: estudio panorámico

La Ley de orientación de la educación enuncia los derechos y las obligaciones del alumnado y del profesorado camerunés, derechos y obligaciones aplicables al campo de ELE puesto que el proceso enseñanza-aprendizaje de esta disciplina se lleva a cabo esencialmente

en el marco de la educación reglada. De acuerdo con el artículo 34, los alumnos cameruneses tienen el derecho de asistir a las actividades de enseñanza-aprendizaje de su programa de estudio. Este derecho incluye la libertad de expresión, de pensamiento, de conciencia y de información. El artículo 35 garantiza la integridad física y moral de los alumnos en el sistema educativo, prohibiendo por ello los castigos corporales y toda forma de violencia y de discriminación, al tiempo que la venta, la distribución y la consumición de tabaco, de droga o de alcohol. La contrapartida de estos derechos es la obligación por parte del alumnado (artículo 36) de cumplir con todas las tareas incluidas en su programa de estudio, lo mismo que el respeto a la normativa vigente, incluido el reglamento interno de su instituto.

Los profesores son los principales garantes de la calidad de la educación (artículo 37). En cuanto tal, tienen derecho (según posibiliten los recursos) a condiciones de vida y de trabajo adecuadas, además de una formación inicial y continua apropiada. Gozan, desde el punto de vista académico y de la práctica de su profesión, de una total libertad de pensamiento y de expresión, teniendo en cuenta el estricto respeto a la libertad de conciencia y de opinión de los aprendientes (artículo 38). El estado garantiza la protección y la dignidad del cuerpo docente en el ejercicio de sus funciones, y un decreto del Presidente de la República establece el estatuto particular del cuerpo profesional de la educación. Las obligaciones que acompañan a los derechos enunciados son los siguientes: obligación de enseñar, de educar, de acompañamiento pedagógico, de promoción científica, de evaluación y de rectitud moral, así como el respeto a la normativa en vigor, incluido el reglamento interno del instituto donde trabaja (artículo 39).

Tratándose específicamente del español, el marco humano de enseñanza-aprendizaje de ELE en Camerún se caracteriza por su dinamismo y fuerte crecimiento. Los informes del Instituto Cervantes (*El español: una lengua viva*) de los años 2016 y 2018 avanzan la cifra total de 63.560 aprendientes de español en Camerún, sin ninguna precisión sobre si se trata de la enseñanza primaria, secundaria, universitaria o del centro del Instituto Cervantes. Debemos observar que esta estadística no refleja la situación actual; corresponde al número de aprendientes que el Ministerio de las Enseñanzas Secundarias reconocía en el año 2006. La misma canciller de la embajada de España en Camerún en esta fecha (Fátima Godínez González) avanzaba, con otros investigadores, el número de 62.430 aprendientes en la secundaria para el año 2005. En el informe que elaboran sobre la situación del español en

Camerún durante este periodo, Godínez González *et al.* (2009: 64) demuestran que, en menos de un decenio, el número de aprendientes de español en los institutos de enseñanza secundaria de Camerún casi se ha duplicado, pasando de 35.642 alumnos en 1999 a 62.430 alumnos en el año 2005. Para el nivel de educación superior, destacan, para el mismo periodo, que “la cifra total de estudiantes universitarios de español en Camerún llega al millar” (p. 66) y, en el Centro Cultural Español de Yaundé, el número de aprendientes matriculados en los diferentes niveles de aprendizaje de ELE para el año académico 2004-2005 alcanza la cifra de 135.

El crecimiento exponencial del número de aprendientes de ELE en Camerún ha continuado y se ha triplicado, lo que demuestra no solo el interés de los cameruneses con respecto al aprendizaje de las lenguas en general, sino también su preferencia por la lengua de Cervantes, en comparación con otras lenguas extranjeras. A pesar de no disponer de estadísticas más recientes, podemos observar que los especialistas (Onomo Abena (2014), Kem-Mekah Kadzue (2016: 74) y Ngoueko Tiako Tiaffi (2018: 118)) avanzan la estadística de 190.606 alumnos de español en los institutos de enseñanza secundaria en el año académico 2010-2011, y unos 2.412 estudiantes en el nivel universitario en el mismo periodo, lo que da un total de 193.018 personas.

Las razones por las que los alumnos del sistema educativo camerunés prefieren mayoritariamente el español en comparación a otras lenguas extranjeras son múltiples. Onomo Abena (2014) sintetiza algunas: la cercanía del español y del francés que son lenguas románicas, lo cual produce en los alumnos la ilusión de que el español es una lengua de aprendizaje fácil; la influencia de los elementos culturales hispanos e hispanoamericanos (música hispana e hispanoamericana, telenovelas, etc.) que atraen a muchos jóvenes; el fútbol con el fichaje de futbolistas cameruneses por famosos equipos españoles y la propia fama de la liga española de fútbol que atrae a muchos aficionados; el reconocimiento del español como lengua oficial de los organismos internacionales. Godínez González *et al.* (2009: 63) subrayan también estas motivaciones y añaden que la lengua española no tiene en el contexto camerunés “el estigma de lengua colonial que aún puede tener el alemán, y que desde luego tienen el francés y el inglés” que son lenguas oficiales. Belinga Bessala (1996: 129), por su parte, señala razones económicas y de política educativa. En su opinión, “la lengua española

se aprende en Camerún desde 1950 hasta hoy por dos motivos básicos: motivo meramente académico y motivo profesional”.

Kem-Mekah Kadzue (2016: 72), que investiga las creencias del alumnado camerunés de ELE, señala motivos psicológicos, y aduce que existe la percepción de que el español es una lengua bonita, alegre y romántica. Entre las opiniones que recupera del alumnado camerunés, subraya el hecho de que existe la idea según la cual el español es “la lengua de dios”, de la galantería y de la alegría. Destaca además la curiosidad del hecho de que, a la hora de elegir una lengua extranjera en el tercer curso de la secundaria, circulan entre los alumnos prejuicios e ideas extrañas según las cuales el alemán es el idioma de la gente a quienes les gustan la guerra y la fuerza, mientras que los que eligen el castellano son más amables y alegres, y son personas a las que les gusta bailar y cantar. Estas ideas no distan mucho de las de Godínez González *et al.* cuando añaden que, “no es infrecuente que, cuando se pregunta a un estudiante por sus razones para elegir el español, diga que ésta es la lengua de la poesía” (2009: 64).

Otro protagonista del ELE en Camerún es el profesorado. Este profesorado presta sus servicios en los dos niveles de educación que tienen oferta formativa de esta disciplina (enseñanzas secundarias y educación superior); respecto a su estatus, pueden ser funcionarios o contratados en institutos privados. Para el año 2005, Godínez González *et al.* (2009: 64) avanzan el número de 759 profesores de español en los centros de enseñanza secundaria, de los cuales 653 son funcionarios de establecimientos públicos y 106 trabajan en institutos y colegios privados. Para el año escolar 2010-2011, las estadísticas establecidas por el Ministerio de las Enseñanzas Secundarias señalaban globalmente un total de 1.036 profesores que impartían clases de español en los institutos y colegios de Camerún.

En lo que se refiere a la formación, hemos podido observar que existen en Camerún cuatro escuelas normales superiores de formación del profesorado de la enseñanza secundaria general, de los cuales tres tienen oferta formativa de ELE: Yaundé 1, Marua, y Bertua. Cabe precisar asimismo que los profesores de centros privados (llamados “vacataires”) no han recibido formación en las escuelas normales, sino que se han limitado a las facultades, puesto que el ingreso en dichas escuelas está condicionado por el éxito en los exámenes de selectividad. Las disciplinas o los ejes de preparación en las escuelas de formación de profesores vienen detallados en el cuadernillo del estudiante de la Escuela Normal Superior

de Yaundé, que nos ofrece (p. 20) algunas orientaciones sobre los programas y los contenidos que se imparten en la sección de español del departamento de lenguas extranjeras de esta institución: didáctica del español, lengua y lingüística hispánica, literatura y civilización de los países hispánicos (España, América latina y Guinea Ecuatorial), producción literaria que proviene de regiones o escritores de diversas culturas (árabe o francófona por no citar más,) pero que utilizan el español como lengua de trabajo. A estas disciplinas hay que sumar los periodos de prácticas en los institutos bajo la supervisión de un profesor experimentado.

La formación inicial del profesorado de ELE de la secundaria, como de las demás disciplinas, comprende dos perfiles. Un primer perfil corresponde al profesor de los colegios de educación secundaria (*PCEG*), cuyo diploma de ingreso a la escuela normal además de la selectividad es el bachillerato ("*Baccalauréat A4 espagnol*"). Su trayectoria de formación dura tres años a lo largo de los cuales se intercalan tres períodos de prácticas en los institutos, nueve semanas en el primer y segundo año, y doce semanas en el último año, y concluyen con la obtención del Diploma de Profesor de Educación Secundaria de primer grado (*DIPES I*). El segundo perfil corresponde al profesor de institutos de educación secundaria (*PLEG*) que tiene como diploma de ingreso la licenciatura obtenida en las facultades además del examen de selectividad; la trayectoria de formación dura dos años, con dos periodos de prácticas en instituto (nueve y doce semanas). La formación concluye con la obtención del Diploma de Profesor de Educación Secundaria de segundo grado (*DIPES II*). Se debe advertir que los alumnos que logran la selectividad después del bachillerato pueden optar por una trayectoria de cinco años y obtener el diploma de profesor de segundo grado con tal que aprueben la licenciatura al cabo del tercer curso.

La formación continua del profesorado que hemos mencionado se basa en sesiones y actividades pedagógicas organizadas y coordinadas por los inspectores (nacionales y regionales). Como aclara la inspectora Ngoueko Tiako Tiaffi (2018: 141), dichas sesiones permiten hacer efectiva la formación, la orientación, el acompañamiento y la evaluación docente, y por eso representa no solo una herramienta esencial para la mejora de la actividad profesional, sino también una garantía de una enseñanza innovadora y adecuada, que respeta la evolución de los métodos y enfoques modernos de enseñanza de las distintas asignaturas. Su finalidad es permitir la renovación de los conocimientos y de las competencias del cuerpo docente en cuanto a las especificidades de las materias y de la pedagogía (métodos didácticos,

gestión de las aulas, planificación de las actividades, conducción y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, utilización de recursos didácticos, habilidades personales e interpersonales, conocimiento del contexto docente y del alumnado, etc.). La formación continua incluye los seminarios (nacionales y regionales), las jornadas pedagógicas, las visitas de clases y las evaluaciones en los centros de educación.

En el nivel superior, las estadísticas del año académico 2010-2011 presentan un total de 24 profesores (Onomo Abena, 2014), repartidos en los centros de enseñanza siguientes: Universidad de Yaundé: 15 profesores; Universidad de Marua: 5 profesores; Universidad de Dschang: 3 profesores y Universidad de Duala: 4 profesores. Las categorías profesionales permiten clasificar dichos docentes en catedráticos (5), profesores titulares (12) y profesores ayudantes (7). Debemos observar que, con la creación reciente de la Escuela Normal Superior de Bertua y otras medidas destinadas a mejorar las condiciones de trabajo y la oferta formativa en la educación superior, estas cifras han aumentado considerablemente, pero no disponemos de estadísticas a este respecto.

La formación del personal docente de las universidades es muy elevada. Una de las condiciones para conseguir el estatus de ayudante es la obtención del título de doctor. Onomo Abena (2014) observa, en las estadísticas que elabora sobre la situación del español en Camerún en 2011 con este propósito, que el nivel de preparación del profesorado universitario es muy elevado, con docentes que han estudiado en alguna prestigiosa universidad española (Complutense de Madrid, UNED, Alcalá de Henares, Salamanca) o francesa (Toulouse-Le Mirail, Montpellier III).

Los datos presentados en este apartado permiten ver que la ratio alumno/profesor es muy elevada. Belinga Bessala (1996: 133) observa sobre ello que uno de los mayores problemas a que se enfrentan los docentes de ELE en Camerún es el gran número de alumnos por aula (cien alumnos), dado que es muy difícil hacer un buen seguimiento de cien alumnos en cada aula de lengua. En el año 2011 en que se establecieron las estadísticas antes mencionadas, teníamos un total de 193.018 aprendientes para 1.060 profesores cualificados, lo que representa una ratio de 182,09 alumnos por docente. Esta cifra justifica las quejas de los profesores que lamentan la masificación de los alumnos en las aulas a pesar de las recomendaciones oficiales (60 alumnos por aula). Esta masificación constituye uno de los mayores problemas del ELE en Camerún. Las fuentes de Ministerio de Enseñanzas Secundarias

avanzaban como necesidades para cubrir el déficit de profesores cualificados en el año escolar 2013-2014, la cifra de 474 docentes (Ngoueko Tiako Tiaffi, 2018).

Para terminar este apartado con una nota más positiva, podemos destacar que el dinamismo del hispanismo camerunés, y sobre todo de sus protagonistas, se manifiesta también a través de la constitución de clubes de español organizados por los propios alumnos, que realizan actividades relacionadas con esta lengua, como mesas redondas, conferencias, visitas al Centro Cultural de España en Yaundé, etc. (Godínez González *et al.*, 2009: 65). Según estos especialistas, estos ‘hispanoclubes’, como los denominan los aprendientes, son un factor de dinamización de la lengua española, y constituyen una prueba palpable de que el interés de estos estudiantes va más allá del aprobado en una asignatura escolar. Respecto al profesorado, existe una Asociación de Hispanistas de Camerún (AHC), creada en Yaundé en febrero de 1992, que agrupa en su seno a profesores de español de enseñanza secundaria y superior. Esta asociación está dirigida, desde su creación, por el profesor Sosthène Onomo Abena.

4.2.4. Los programas de ELE en Camerún

La noción de currículo tiene una importancia capital en el proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, específicamente en contextos particulares como Camerún. De acuerdo con Aguirre Beltrán (2004: 654), el currículo conforma el primer nivel de decisión que, en cuanto plan de acción, debe concretarse en un programa, que conforma el segundo nivel de decisión, antes de llegar al tercer nivel de decisión, que corresponde a la práctica en el aula. En este sentido, el currículo es, según esta autora (p. 645), “como un nexo de unión” que permite relacionar la teoría y la práctica en el campo de la enseñanza y del aprendizaje, y, en este sentido, ofrece la oportunidad de borrar o por lo menos limitar las preocupaciones por la metodología y por el cómo enseñar, además de hacer visibles los distintos elementos de la planificación de la enseñanza que son los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación.

El primer decenio posterior a la introducción del español en Camerún se caracteriza por una situación en que la enseñanza de esta asignatura se realiza sin un programa de estudio claramente definido, y con manuales de importación francesa que no tienen una adaptación

local (Mbarga, 1996; Belinga Bessala, 1996; Onomo Abena, 2014). Según explica Onomo Abena (2014), habrá que esperar hasta el año 1977 para asistir a la firma oficial de los primeros programas oficiales de español en Camerún. Mbarga (1996: 244) señala que la concepción de los manuales de esta época encajaba con los criterios del antiguo maestro colonial francés que privilegiaba las realidades exteriores, de modo que la enseñanza del español estaba desconectada de las realidades económicas, culturales y sociales locales, lo que acarrea la falta de motivación y entusiasmo de los alumnos. Belinga Bessala (1996: 131), por su parte, subraya el caso de profesores graduados de la escuela normal de formación de profesores que se sentían desorientados y se quejaban por no tener las habilidades necesarias para abordar la práctica docente en el terreno, puesto que su formación había sido esencialmente teórica y no había integrado una preparación sobre cómo procesar la enseñanza.

En el sistema educativo camerunés en particular, el concepto de “programas oficiales” ofrece, para cada asignatura del currículo, el documento en que se fija el conjunto de las orientaciones pedagógicas y socioculturales que debe guiar el proceso enseñanza-aprendizaje de dicha asignatura en todos los institutos del país. Se trata de un documento que especifica, para todos los niveles, los objetivos, los contenidos, la metodología y los criterios de evaluación. Los programas oficiales son elaborados en los servicios centrales del ministerio por los inspectores pedagógicos de la disciplina²², que se apoyan en expertos asociados del campo de la educación. Para el caso particular del ELE, la evolución histórica de la enseñanza-aprendizaje de dicha disciplina ha sido regulada, hasta el día de hoy, por tres programas de estudios: el programa de 1977, el de 2000 y el de 2014 (validado por el MINESEC en esta fecha e implementado progresivamente a partir del año académico 2016-2017).

El primer programa de enseñanza del español en Camerún entra en vigor con la decisión n° D/60/MINEDUC/SG/IGP de septiembre de 1977, y trata de la definición de los contenidos, de las actividades de enseñanza y de evaluaciones, de la lista de los manuales oficiales por niveles y, sobre todo, del horario semanal por ciclo y por niveles. Los contenidos

²² Funcionarios nombrados que trabajan en las inspecciones de pedagogía, las cuales son servicios que forman parte de un departamento ministerial llamado inspección general de enseñanzas. Las inspecciones de pedagogía son tres en la educación básica y ocho en las enseñanzas secundarias, y son las encargadas de elaborar los programas oficiales y definir los métodos de enseñanza de las diferentes disciplinas (artículo 9 del decreto n° 2005/139 del 25 de abril de 2005). Tienen también otras misiones que son: el control y la evaluación permanente de los programas, de los docentes, de los manuales y de los materiales didácticos; el seguimiento, la evaluación y la formación continua del personal docente; la presentación y el control en colaboración con los inspectores regionales de las pruebas de los exámenes oficiales y competiciones, etc.

priorizados en dichos programas ponen énfasis en los aspectos lingüísticos. En el primer ciclo, el programa hace hincapié en la enseñanza-aprendizaje de contenidos gramaticales (fonética, morfología y sintaxis (sobre todo las nociones más usuales)) y en la expresión oral espontánea. Las diferentes actividades prescritas se llevan a cabo oralmente o por escrito, y giran en torno a la lectura individual, las canciones, el comentario de textos y de dibujos, la redacción de frases o las frases a completar. En el segundo ciclo, el programa prescribe el refuerzo de las nociones gramaticales estudiadas en el primer ciclo, al tiempo que introduce la traducción de textos, la literatura y la civilización española e hispanoamericana. Las actividades de clase deben focalizarse en la traducción (directa e inversa), la conjugación de los verbos, el análisis de los tipos de oraciones y sus estructuras, el comentario de textos extraídos de obras de autores españoles e hispanoamericanos. La carga horaria semanal prescrita varía de 3 a 5 horas.

Se puede observar que el programa oficial de español en Camerún del año 1977 presentaba muchas insuficiencias con respecto a su diseño. Los aspectos que destacan, en este sentido, son la inexistencia de objetivos (generales y específicos), así como la enunciación de unas instrucciones ministeriales que condicionan el proceso enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Belinga Bessala (1996: 132), estas instrucciones ministeriales que todos los docentes de ELE deben cumplir en sus clases, lo mismo que la explicitación de los contenidos gramaticales de enseñanza y de las actividades a llevar a cabo con los alumnos en las aulas, no dejaban a los profesores la autonomía profesional necesaria para trabajar teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos y de la sociedad camerunesa, sin olvidar que estos programas no explicitaban ningún método de enseñanza. Onomo Abena (2014) ve, en estos primeros programas oficiales de español en Camerún, un documento acompañado de instrucciones ministeriales que, a falta de definir de modo claro los objetivos generales y específicos, buscaba dar orientaciones más claras a los docentes.

La concepción y la elaboración del programa oficial de español del año 2000 surge en el marco de un largo movimiento de refundición de los currículos de estudios en Camerún. Este movimiento se inició a partir de las recomendaciones de la cumbre denominada “Les Etats Généraux de l’Education”, que había reunido en 1995, a instancia del ministerio, a diferentes especialistas de la educación para reflexionar sobre la situación de la enseñanza básica y secundaria en Camerún y sobre las estrategias de su mejora. La elaboración de este

nuevo programa se inspiró en las recientes orientaciones metodológicas desarrolladas para la enseñanza de lenguas, además de que integró nuevas aproximaciones para el caso particular de ELE. En palabras de Onomo Abena (2014), este programa tenía, a diferencia del anterior, una clara especificación de los objetivos y una presentación de los contenidos más adaptados a las necesidades y al entorno camerunés, al tiempo que hacía visible el rumbo de apertura cultural de Camerún al mundo.

El programa oficial de español del año 2000 entró en vigor en septiembre del mismo año, con la promulgación de la decisión n° 333/D/60/MINEDUC/SG/IGP/ESG del 5 de septiembre de 2000 relativa a la definición de los programas de español en los institutos de enseñanza secundaria. Su organización interna gira en torno a cinco articulaciones principales (preámbulo, objetivos generales, objetivos específicos, contenidos y evaluación), los cuales contienen, además de una especificación del método de enseñanza-aprendizaje prescrito, un breve resumen del papel del profesor y del alumno.

El preámbulo, que es la primera articulación del programa, explica y justifica la necesidad de una reforma de los programas de español, y, de hecho, funciona como una introducción. De acuerdo con lo mencionado en este preámbulo, la elaboración de los programas de español del año 2000 obedece a un proceso natural de actualización. El reajuste del programa se presenta como una necesidad puesto que el precedente se remonta a 1977, y al hecho de que, mientras tanto, han tenido lugar muchos cambios y avances tanto en los enfoques y las metodologías de enseñanza de lenguas como en las necesidades de los aprendientes, sin olvidar las transformaciones que se han operado en la configuración sociopolítica de España y del mundo hispanohablante y en sus relaciones con las demás comunidades del mundo.

Los objetivos generales se desglosan en tres subapartados, respondiendo así al aprendizaje del español como lengua, como letras y como cultura. Esta organización tripartita se lleva a cabo teniendo en cuenta un criterio de gradación, para permitir que las necesidades de formación de los discentes se correspondan con su desarrollo intelectual. El estudio del español como lengua apunta a su dominio oral y escrito, y tiene como meta brindar al discente la capacidad de una comunicación interactiva, con la combinación armoniosa de la comprensión, de la expresión y de la interacción, además de la producción de textos escolares o literarios. Su estudio como letras (o disciplina filológica) busca la formación intelectual del

alumnado por medio de la ejercitación en clase, lo cual favorece la adquisición de conocimientos, el desarrollo del espíritu crítico y la formación de la conciencia moral. El estudio del español como cultura prepara para la adquisición de actitudes que conducen al reconocimiento del pluralismo cultural, fundamento para valorar su propia comunidad y cultura, y promover los ideales de solidaridad, de comprensión y de respeto mutuo entre pueblos, al tiempo que la apertura sociocultural al mundo.

Los objetivos específicos se definen según el ciclo de estudio considerado y en esto se adecuan a la gradación establecida en los objetivos generales. En síntesis, el objetivo específico de la enseñanza del español en el primer ciclo consiste en facilitar al aprendiente la adquisición de la lengua usual y actual, por lo que es fundamentalmente lingüístico. Esta adquisición debe adecuarse al entorno sociocultural del alumno, y ha de tener en cuenta sus intereses y sus necesidades con respecto al desarrollo de su competencia comunicativa. Se trata, en concreto, de favorecer la adquisición de destrezas comunicativas que permitan leer sin dificultad, observar, apreciar y dar su punto de vista sobre temas, situaciones y acontecimientos de su entorno, y finalmente, entablar y mantener una conversación con sus compañeros y con el profesor. En el segundo ciclo, el objetivo específico de la enseñanza del español se circunscribe a los campos literario y cultural, y apunta fundamentalmente hacia el descubrimiento por parte del alumno de las realidades socioculturales y de las grandes corrientes literarias y de pensamiento de España y del mundo hispánico, con el fin de que tenga actitudes positivas sobre el encuentro de civilizaciones y el pluralismo cultural, además de adquirir diferentes aptitudes: expresión rica y correcta, capacidad crítica, de análisis y de síntesis.

Los contenidos se enuncian atendiendo al nivel de estudio de los discentes, pero, de manera general, cuadran con una bipartición en que las nociones lingüísticas se enseñan esencialmente en el primer ciclo mientras el segundo concentra nociones literarias, de civilización o de cultura. Los principales contenidos de enseñanza en el primer ciclo son esencialmente gramaticales: el alfabeto, el acento, la pronunciación, las palabras, el léxico, el sistema verbal, la frase, etc. En el segundo ciclo, los contenidos abordados en el primero se amplifican, pero a partir de estudios temáticos que tratan de cuestiones sociales o de elementos culturales o de civilización. Los principales temas son: la educación, las

desigualdades sociales, la ecología y el medio ambiente, la salud, el turismo, el trabajo, el consumo y los problemas del mundo rural, etc.

El programa considera la evaluación como un proceso permanente y abierto. En lo que se refiere a los alumnos, su objetivo es, además de prepararlos para los diferentes exámenes estandarizados, comprobar el grado de adquisición de los conocimientos y del saber hacer. Las diferentes evaluaciones prescritas para el alumnado son: la evaluación inicial o diagnóstica, que se administra previamente a los aprendizajes para “conocer el nivel de competencia que los alumnos tienen al iniciar el curso o el programa” (Castellanos Vega, 2010: 25); la evaluación formativa que se lleva a cabo de forma concomitante al aprendizaje; y la evaluación sumativa o final, que tiene lugar al final de la secuencia didáctica. Cada tipología de evaluación integra dos modalidades en su administración, a saber, la modalidad oral y la escrita. En lo que se refiere al personal docente, la evaluación busca medir la actuación del profesorado y el grado de consecución de los objetivos preestablecidos, y la llevan a cabo los inspectores y los responsables nombrados de cada instituto.

En cuanto a la metodología, el programa recomienda el uso del método comunicativo, basado en un entrenamiento permanente fundamentado en el uso de las estructuras de la lengua a través de ejercicios de comunicación interactiva. Esto entra en consonancia con las ideas de García Santa-Cecilia que observa que “la idea básica de la enseñanza comunicativa es fomentar el uso creativo e impredecible de la lengua en prácticas de clase que giren en torno al intercambio y negociación del significado” (2009: 21). Para el despliegue de la competencia comunicativa, el programa prescribe, en el primer ciclo, una adquisición de la lengua no a través del aprendizaje de las reglas de gramática, o de la acumulación de las palabras o de las expresiones idiomáticas, sino a través de situaciones de vida y de contextos bien definidos, con materiales didácticos que integran dibujos, ilustraciones, imágenes o fotografías.

En el segundo ciclo, el comentario de texto abre la puerta a estudios temáticos y otras actividades (resúmenes y exposiciones) que consolidan las destrezas comunicativas de los discentes. El papel del profesor en este método consiste esencialmente en llevar al alumno a expresarse adecuadamente en español, y permitir que los conocimientos almacenados pasen automáticamente a la expresión personal en situaciones concretas de comunicación. Los alumnos participan activamente en las clases y construyen ellos mismos los conocimientos a partir de los materiales y las orientaciones que proporcionan los profesores.

Considerando todo lo que precede, se puede observar que el programa oficial de español del año 2000 en Camerún propició avances notables en el proceso enseñanza-aprendizaje de la disciplina en este contexto, sobre todo respecto al método. Según Ngoueko Tiako Tiaffi (2018: 161), ha habido un avance notable en cuanto a la elaboración de los programas de estudios y a los métodos de enseñanza. En este sentido, se pasó del método tradicional memorístico al método comunicativo (enfoque por objetivos). Si el primer programa se había focalizado en los contenidos de aprendizaje, el segundo recoge todos los elementos básicos que constituyen la planificación curricular: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Teniendo en cuenta el análisis realizado, podemos observar, como escribe Castellanos Vega (2010: 32), que, en este programa, las necesidades y el establecimiento de objetivos, en lugar de ser un procedimiento analítico, se convierte en una medida de tipo didáctico, en una parte integral del sistema mismo de aprendizaje.

Sin embargo, se debe precisar que la implementación del método comunicativo y del enfoque por objetivos no ha resuelto todos los problemas, especialmente los fracasos escolares, debido esencialmente a la mala formación y a la insuficiente preparación del cuerpo docente para aplicarlo (Belinga Bassala, 1996: 131; Mbede Ambassa, 2016: 95). Como se señala en el informe de la UNESCO (2010), la alta tasa de fracasos y la necesidad de desarrollar e implementar las actividades de refuerzo para solucionarlas han conducido a la adopción del enfoque por competencias (APC) y a la elaboración de nuevos programas que, en el caso del español, entraron progresivamente en el sistema educativo a partir del año escolar 2016-2017.

El nuevo programa de español elaborado dentro del marco del enfoque por competencias ha sido promulgado en octubre de 2014 para el primer y el segundo curso, y ha sido extendido, progresivamente, a los demás cursos hasta culminar con la publicación del programa del quinto curso en agosto de 2020. La elaboración de este nuevo programa responde a la necesidad de solucionar algunos problemas que hemos mencionado, pero también y, sobre todo, al deseo de adaptar los contenidos, los enfoques y los materiales de enseñanza-aprendizaje al contexto y a las necesidades de los alumnos cameruneses. Teniendo en cuenta que había transcurrido casi una generación (2000-2016) entre la implementación del programa precedente y el actual, se puede comprender esta necesidad de actualización, puesto que, como observa Castellanos Vega, “las necesidades cambian y, consecuentemente,

los sistemas de enseñanza y aprendizaje que de ellas se derivan tienen que ser permanentemente revisados y, en la medida de lo posible, adaptados” (2010: 25).

La finalidad de la enseñanza del español es, según el nuevo programa, aportar al alumnado una importante herramienta de comunicación (utilizada por más de 400 millones de personas) que le permite tener acceso a un espacio enriquecedor de intercambio pluricultural y de encuentro de civilizaciones, al tiempo que abrirle perspectivas profesionales tanto a nivel nacional como regional, o en entornos internacionales donde el español es una lengua de trabajo. Esta herramienta de comunicación juega un papel importante en la formación de los jóvenes puesto que contribuye a su desarrollo intelectual con la adquisición de sólidos conocimientos lingüísticos y culturales, de sentido estético, de pensamiento crítico y de conciencia moral.

La enseñanza del español en el primer ciclo apunta esencialmente a la adquisición de destrezas orales con la familiarización del alumnado con la lengua y su capacitación para discriminar los sonidos específicos del español en comparación con el francés y otras lenguas de su entorno, y una progresiva iniciación a la producción escrita. Al finalizar los dos cursos de su iniciación a la lengua española, el aprendiente del primer ciclo tendrá que ser capaz de escuchar, comprender, hablar y escribir para informarse e informar a otras personas sobre temas relativos a los ámbitos estudiados. Estos objetivos se desglosan en las destrezas y competencias siguientes: percepción, comprensión y recepción orales en que los alumnos tienen que iniciarse a observar (imágenes, dibujos etc.), escuchar, y hablar para pedir y dar informaciones orales o para participar en intercambios simples durante encuentros, ceremonias o reuniones; producción y reproducción orales (cantar, leer, recitar o responder a preguntas); producción y reproducción escritas (formar frases simples y coherentes, escribir textos simples y breves).

En el segundo ciclo, la enseñanza-aprendizaje del español busca lograr para el alumno la consecución de tres competencias principales: la competencia lingüística y comunicativa (con la profundización de los conocimientos fonéticos, fonológico, ortográfico, léxico, morfológico, semántico y sintáctico, adquiridos en el primer ciclo); la competencia sociolingüística (con las variedades lingüísticas (diatópica o geográfica, diastrática o sociolecto, y diafásica o situacional)); y la competencia pragmática (contextos de uso de la lengua y sus valores). Para la consecución de todas estas competencias, el programa prescribe

una progresiva apropiación de la lengua y de sus usos en situación de comunicación, con la adquisición de destrezas que permitan hablar y leer de manera fluida, comprender o producir textos escritos u orales en diversos contextos y situaciones, de forma libre, espontánea, adecuada y coherente. Las destrezas que el proceso enseñanza-aprendizaje del español debe proporcionar a los discentes al finalizar el segundo ciclo son la adquisición de la comprensión (lectora y auditiva), de la expresión (oral y escrita), y de la mediación (traducción e interpretación).

La comprensión lectora y la comprensión auditiva permiten que el discente pueda escuchar y comprender mensajes sencillos (como, por ejemplo, programas de radio o de televisión), que pueda leer y comprender diferentes tipos de textos (narrativos, descriptivos, explicativos, etc.), redactados en un nivel de lengua corriente. La expresión oral y la expresión escrita otorgan al aprendiente la capacidad de hablar y tomar parte en conversaciones para describir, relatar acontecimientos, presentar hechos o dar su punto de vista sobre temas y situaciones de su interés. También le permite tener la capacidad de escribir cartas (formales como, por ejemplo, para solicitar un empleo o informal para expresar sus sentimientos o sus impresiones), y diferentes tipos de textos (publicitario, redacción, síntesis o resumen de texto etc.). La mediación aporta al aprendiente la habilidad de interpretar y traducir textos orales o escritos (versión y tema).

En el actual programa de español se observa una fuerte influencia de los currículos reconocidos internacionalmente para la enseñanza del español como lengua extranjera, a saber, el MCER y el PCIC, al tiempo que ha querido tener un fuerte anclaje local. Buena muestra de ello es la organización de los contenidos en ámbitos (*domaine de vie*), y el uso frecuente de términos y expresiones como contexto o situaciones reales de vida, habilidades o destrezas, competencia, agente social (“l’apprenant développe des compétences diverses en tant que agent social”), además de que el programa admite que la enseñanza se inspira en los niveles de competencia del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Los ámbitos o dominios de vida constituyen la base del programa, y son comunes o idénticos en todos los niveles de aprendizaje. Permiten organizar los contenidos, los cuales muestran una fuerte adaptación al contexto camerunés de enseñanza-aprendizaje de ELE. Los ámbitos se subdividen en temas específicos para cada nivel de aprendizaje. Además de los temas, el programa explicita, dentro de cada ámbito o unidad: las situaciones, los saberes (léxicos,

gramaticales etc.), las habilidades (saber hacer) y las competencias existenciales (saber ser) que estructuran el ámbito. Esta estructuración recuerda esta cita del MCER:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (2002: 9).

Los principales ámbitos que definen y organizan los contenidos del programa del primer al quinto curso son: vida familiar y social; medio ambiente, salud y bienestar; vida económica; ciudadanía y apertura al mundo; medios de comunicación. Como hemos dicho, estos ámbitos reciben tratamiento y orientaciones diferentes según el nivel que cursa el aprendiente, pero sobre todo según los temas estudiados en estos ámbitos. En el ámbito de la vida familiar y social, por ejemplo, los alumnos de cuarto curso abordan los tipos de familias (monoparental o biparental, etc.) y los tipos de conflictos que existen en su seno, los problemas educativos y sociales (droga, prostitución, criminalidad, etc.) mientras que los alumnos de quinto curso estudian, en el mismo ámbito, las discriminaciones y violencias contra la mujer, lo mismo que sus derechos y los de las minorías. Puesto que este trabajo se ocupa específicamente del aspecto gramatical, nuestro análisis del programa se centrará especialmente en este contenido, por lo que no profundizamos en el estudio de los demás componentes.

Para valorar el programa actual de español en Camerún, podemos observar que su diseño se ha llevado a cabo intentando incorporar algunos estándares internacionalmente reconocidos en la enseñanza-aprendizaje de ELE, esto es, algunos criterios del MCER y del PCIC que son currículos de referencia en la materia. En este sentido, este programa constituye, en

palabras de Aguirre Beltrán (2004), un punto de referencia inicial para el profesor de dicho contexto, puesto que explicita los contenidos y los objetivos que se han de desarrollar para cada determinado nivel. El programa mantiene el método comunicativo, pero adopta el enfoque por competencias, además de conservar su fuerte adaptación al contexto camerunés. A pesar de no incorporar una clara definición de niveles estandarizado de conocimiento de la lengua²³, el programa ha intentado, hasta cierto punto, adaptarse lo máximo posible a los currículos internacionales de ELE, demostrando así, como se desprende de estas palabras de García Santa-Cecilia (2009: 37), un intento de buscar fórmulas más flexibles y adaptables a las características de los distintos entornos en los que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.2.5. Los manuales de ELE en Camerún

El proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras otorga un lugar importante a los recursos documentales, entre los cuales destacan los manuales en cuanto soportes compartidos por el vínculo alumno-profesor y como facilitadores de la actuación docente y del aprendizaje. Según Fernández López (2004: 724), los manuales son instrumentos de trabajo que se centran en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua: aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos. A estos diferentes tipos de contenidos, la autora suma también las distintas situaciones comunicativas en las que puede producirse el intercambio comunicativo y sus peculiaridades, y por tanto las

²³ Mbede Ambassa (2016: 116-117) intenta una comparación entre los niveles de referencia del MCER y los niveles de aprendizaje de la lengua española en la enseñanza secundaria de Camerún y destaca que el aprendizaje de ELE no se organiza siguiendo una reconocida escala de niveles comunes de referencia. El contexto educativo camerunés no ha previsto lo que el MCER llama “prueba de dominio”, es decir una evaluación estandarizada al igual que el DELE, que da cuenta de la situación real de los aprendientes con respecto al nivel de lengua que han alcanzado. Las pruebas que existen son evaluaciones sumativas y de aprovechamiento, que solo permiten determinar lo que el alumno ha aprendido a lo largo de un curso, y eso partiendo de los contenidos establecidos por los materiales de enseñanza. También este investigador explica que los manuales de español en uso en Camerún no poseen la estructuración en los seis niveles establecidos por el MCER. Teniendo en cuenta esta circunstancia, Mbede propone, a modo de comparación entre los niveles del MCER y los de Camerún, las posibles equivalencias siguientes: del 1er curso de ELE (4e) al cuarto curso (1ère), usuario básico; 5º curso (Tle), Usuario independiente. Esta equivalencia se detalla como sigue: 1er curso, Nivel de Acceso A1; 2º curso Nivel de Acceso A1+; 3er curso de E/LE (2nd), Nivel de Plataforma A2; 4º curso de E/LE (1ère), Nivel de Plataforma A2 +; 5º curso de E/LE (Tle), Nivel Umbral B1. Kuitche Talé (2018: 32) abunda en el mismo sentido, con una reflexión sobre la necesidad de describir y medir científicamente las competencias lingüísticas de los aprendientes del sistema educativo camerunés en lengua extranjeras, y propone también el nivel de acceso (de contacto en sus palabras) para el primer ciclo, el nivel plataforma (básico en sus palabras) para las dos primeras clases del segundo ciclo, y umbral para la última clase.

diferentes destrezas o habilidades lingüísticas, y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua. Por ser el principal soporte que guía las actividades y el procesamiento de los contenidos en el aula, la adaptación del manual al entorno y a las necesidades comunicativas de los discentes se considera necesario para la consecución de los objetivos de aprendizaje.

El fundamento del análisis de los manuales del ELE usados en Camerún radica en la necesidad de comprobar si dichos soportes contienen los componentes y los materiales (en cantidad, en variedad y en dosis suficientes) como para facilitar al alumnado la adquisición de las destrezas fundamentales de aprendizaje que son escuchar, hablar, leer y escribir la lengua extranjera, y para el profesor, la mejora de la actuación docente y la consecución de los objetivos de enseñanza. Nuestra investigación en este aspecto partirá de los principios y criterios enunciados por Fernández López (2004: 725-730) quien destaca como pautas para el análisis de manuales la descripción externa, la descripción interna, el análisis del material y las observaciones.

La descripción externa recoge elementos como el título, el autor (o los autores), los datos bibliográficos (lugar de edición, editorial, año de publicación, ediciones o reimpressiones etc.), el (o los) nivel (es), lo mismo que otros aspectos formales del libro de texto como son el número de páginas, el tamaño y tipo de letras, el empleo de colores y la presencia de fotografías y otras ilustraciones en las páginas, además del tipo de material de que consta el manual en cuestión (impreso, sonoro, visual y multimedia).

La descripción interna se basa en la presentación que los propios autores adjuntan en la introducción de los manuales, la cual aporta informaciones genéricas sobre el libro. Este bloque integra los objetivos generales, la metodología, la organización en niveles, la descripción del público destinatario (infantil, adolescente o adulto, analfabetos, autodidactas etc.), organización del material y de los contenidos (unidades, actividades, etc.).

El análisis del material concentra la descripción de los principios metodológicos en el cual se observan aspectos como el papel de la lengua materna (presencia y función), la presentación (progresión lineal o cíclica de los contenidos) de la lengua meta (contexto de comunicación, empleo de diálogos y texto para la introducción de las estructuras lingüísticas, orientación deductiva o inductiva, preferencia por la lengua oral o la escrita, trabajo de las

habilidades y de las estrategias cognitivas (en las primeras lecciones), la programación, la presentación y la ejercitación de los contenidos (comunicativos, lingüísticos y culturales), y los materiales de evaluación. Las observaciones permiten incluir los aspectos que el estudioso juzga importantes, pero que no se abordan en los tres apartados anteriores.

4.2.5.1. Ojeada retrospectiva sobre los manuales de ELE en Camerún

En el marco camerunés, la elaboración del primer programa de español (1977) se acompañó de la publicación de la primera colección de manuales de concepción local, para responder a las necesidades del entorno. Se trataba esencialmente de manuales para el primer ciclo, puesto que, en el segundo, seguían predominando los manuales de origen francés hasta el año 2000. Los primeros manuales elaborados por cameruneses para la enseñanza del español en este país aparecieron en 1978: *Colección Hispanoafriicana 4e* (para el primer curso de español) y *Colección Hispanoafriicana 3e* (para el segundo curso de español), y más tarde *Español en África* (de *4e* y de *3e*). Todos tenían el mismo autor, el inspector nacional de aquel entonces Vital Tama Bena, y eran editados en el caso de la primera colección por la imprenta nacional de Camerún (CEPER) y, en el segundo caso, por *Larousse*. La Colección hispanoafriicana se incorporó a la lista de los manuales oficiales de 1978 a 1987, y *Español en África* de 1978 a 1998 (Kem-Mekah Kadzue, 2016: 86).

En el segundo ciclo, los profesores podían utilizar los manuales de elaboración francesa como *Por el mundo Hispánico* (Edición Hatier), *Cambios 16* (Ed. Bordas), *Siglo Veinte* (Edición A. Colin), *Sol y sombra* (Edición Bordas), *Pueblo* (Edición Hatier). De acuerdo con Mbarga (1995: 244), el mantenimiento y la utilización de los manuales de elaboración francesa para la enseñanza-aprendizaje de ELE en el sistema educativo camerunés suponía problemas para los aprendientes y para España, debido a que estos manuales elaborados por los franceses contenían, de manera subyacente, el disfraz o la deformación esperpéntica de la realidad española en detrimento de España, con la relativa consecuencia en el aprendizaje.

La utilización de los primeros manuales de elaboración local para la enseñanza de ELE tuvo, como principal ventaja, su precio, muy accesible en comparación al poder adquisitivo muy bajo de las familias camerunesas (1.500 francos CFA que equivale a 2,3 €), lo que contribuyó a resolver el problema del déficit de manuales en las aulas (Ngoueko Tiako Tiaffi,

2018: 152). Esta investigadora subraya también sus textos dialogados cuyos temas se referían al entorno familiar y social de los alumnos, de manera que permitía que estos ampliaran sus conocimientos lingüísticos y culturales gracias a un enriquecimiento del léxico y de las nociones culturales variadas de África, a la creación de vínculos entre la cultura africana, española e hispanoamericana, y gracias al manejo de estructuras gramaticales de la LE; todo ello les llevaba a practicar el idioma español, tanto oralmente como por escrito. Por ser estos manuales anticuados y en desuso, nuestro estudio se centrará más en los manuales que se utilizan en la actualidad.

La celebración de la cumbre para reflexionar sobre el sistema educativo camerunés y su funcionamiento propició la concepción de un nuevo currículo y, en el caso de ELE, la elaboración y la implementación de un nuevo programa y de nuevos soportes. Entre estos soportes y materiales destaca la primera colección completa de manuales que cubre los dos ciclos de enseñanza del español en Camerún, a saber, *Didáctica del español en Camerún*. En palabras de Onomo Abena (2014), se trata de unos manuales adaptados a las necesidades de formación de los alumnos cameruneses, editados por la inspectora nacional Bidoung Habissou y un grupo de profesores de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, encabezado por Antonio Medina Revilla.

Esta colección de manuales, que sigue en uso en la actualidad, había sido diseñada para responder a un modelo de enseñanza comunicativa y al enfoque por objetivos. Pero, con la implementación del enfoque por competencias y la entrada en vigor del programa actual, la colección ha pasado por una profunda transformación y remodelación para adaptarse a las nuevas exigencias metodológicas y procedimentales del contexto, y ha visto la luz con el título de *Nueva Didáctica del Español* (1, 2, 3, 4 y 5 según los diferentes niveles de estudios). Nuestro análisis de los manuales de ELE en Camerún se centrará en la serie *Nueva Didáctica del Español*, y en *Majors En Español Tle*, puesto que la lista de los manuales oficiales para el año académico 2020-2021 prescribe la serie para la enseñanza-aprendizaje del 1er al 4º curso (de *4e a 1ère*) y el segundo manual para el último curso (*Tle*).

4.2.5.2. Análisis de la serie *Nueva Didáctica del Español*

El análisis de la colección *Didáctica* realizado en el marco de este apartado se articula en torno a los tres ejes o criterios principales establecidos por Fernández López y enunciados anteriormente. En este sentido, la descripción externa de la serie *Nueva didáctica del español* pone de relieve los elementos siguientes:

Tipo de material:	Material impreso (libro del alumno), y material sonoro (cinta de audio para las actividades de comprensión oral)
Títulos:	Nueva Didáctica del Español I. Enseñanza secundaria; Nueva Didáctica del Español II. Enseñanza secundaria; Nueva Didáctica del Español III. Enseñanza secundaria; Nueva Didáctica del Español IV. Enseñanza secundaria
Autores:	VV.AA., bajo la dirección de Antonio Medina Revilla y de Habissou Bidoung
Ediciones:	HABIBI.
Impresión:	SOPECAM
Fechas de la 1ª edición:	1er y 2º curso: 2017; 3er curso: 2018; 4º curso: 2020
Números de páginas:	167; 199; 229; 291, respectivamente
Destinatarios:	1er, 2º, 3er y 4º curso de E/LE de la ESG en Camerún
Cubiertas (véase anexo 1):	de colores amarillo, rojo y verde, con dos fotografías entre las cuales se intercala el título: 1er curso, fotografías del pórtico de la Gloria de Santiago de Compostela (arriba), y de alumnos cameruneses durante una ceremonia de formación (abajo); 2º curso, fotografías que muestran un baile de sevillanas del sur (arriba) y el monumento de la

reunificación en Yaundé (abajo); 3er curso, fotografías que ilustran la convivencia planetaria (arriba) y la reforestación (abajo); 4° curso, fotografías que muestran arriba un globo rodeado de manos de diferentes colores y que representa la convivencia planetaria, y abajo, niños de diferentes razas que representan un mundo nuevo, justo, libre e inclusivo.

La descripción interna de esta colección de manuales resalta, dentro de las presentaciones que realizan los directores, que los libros están elaborados según un enfoque comunicativo. Los manuales precisan, además, que se han elaborado adoptando un diseño por tareas y un enfoque orientado a la acción en que lo situacional y los mecanismos de la lengua corren paralelos y perfectamente graduados, para facilitar al alumnado la adquisición y el desarrollo de las competencias y de las destrezas comunicativas, el dominio de la lengua actual y auténtica, y la ejercitación de las competencias y destrezas a partir de documentos variados y ricos que realizan una creación auténtica de las condiciones de comunicación. El objetivo es ofrecer un material que permita la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa, y brinde modelos de trabajo originales, adaptados al cambio de paradigma en el sistema educativo y a las nuevas orientaciones curriculares.

La organización en niveles se respeta, con un manual específico para cada nivel de la enseñanza secundaria de Camerún, lo que implica también la identificación del público destinatario que son los aprendientes del primer, segundo, tercer y cuarto curso de ELE de secundaria en Camerún. En los manuales no se mencionan los niveles de referencia del MCER, sino que se adaptan al programa oficial de español del sistema educativo camerunés. La organización de los contenidos en cada uno de los manuales gira en torno a cinco unidades didácticas, correspondientes a los cinco ámbitos o dominios de vida del programa, excepción hecha del manual del primer curso que, a diferencia de los demás, tiene al principio una unidad preparatoria destinada a aportar al alumno el descubrimiento de la lengua española.

La organización interna de las unidades didácticas difiere entre los manuales del primer ciclo y los del segundo. En los manuales de primer ciclo, las unidades tienen una estructura en cinco secciones: la introducción, cuatro tareas que centran el aprendizaje de diferentes aspectos de la lengua (gramática, léxico, cultura, etc.) y el desarrollo de las diferentes

destrezas (leer, escribir, etc.), además de una tarea final que sirve de resumen y de evaluación formativa. El título de cada sección aparece destacado tanto por el color (rojo, amarillo, verde, etc.) como por el carácter de las letras. La introducción o página de entrada encabeza la unidad, y muestra, en la parte superior, el título y el número de la unidad, y en la parte inferior, una relación de los objetivos comunicativos y de los objetivos lingüísticos que se pretenden conseguir con el estudio de la unidad. Las tareas se organizan en actividades que se focalizan en la ejercitación de las diferentes destrezas (escuchar, leer, hablar, escribir) y de diferentes competencias (presentarse, despedirse, repetir, saludar y responder a saludos, preguntar y contestar a preguntas (sobre el origen, por ejemplo), conocer (los días de la semana, los meses o los tipos de saludos, formales e informales), producción o reproducción oral y escrita (producir según el modelo, recitar o repetir, por ejemplo), etc.

Las cinco unidades de los manuales de segundo ciclo se organizan cada una en siete secciones o compartimentos: una introducción, una tarea preparatoria, cinco tareas dinámicas y una tarea final. Al igual que en el primer ciclo, la introducción se realiza en una página de entrada que encabeza la unidad y muestra en la parte superior el título y el número de la unidad, y, en la parte inferior, una relación de los objetivos comunicativos y de expresión, de los objetivos gramaticales y lingüísticos, y de los objetivos socioculturales que se pretenden conseguir con el estudio de la unidad. La tarea preparatoria se compone de actividades que incluyen muchas ilustraciones (dibujos, fotografías, imágenes, reseñas o recuadros), y que cultivan las cuatro destrezas y el desarrollo de las competencias antes subrayadas. La organización de las cinco tareas gira en torno a siete actividades interactivas que son: lee y aprende, enriquece el vocabulario, profundiza la gramática, opina y redacta, léxico, arte de escribir y ortografía. La tarea final (también organizada en actividades) lleva a cabo un balance, o sea, una revisión de lo aprendido a lo largo de la unidad.

La primera actividad de cada tarea (*lee y aprende*) presenta ilustraciones, contenidos temáticos en recuadros y textos literarios o históricos que el aprendiente debe observar, leer y comprender antes de contestar a las preguntas. La segunda actividad, *enriquece el vocabulario*, destaca algunos términos o el vocabulario clave de la unidad a partir de los textos estudiados, y se centra en su explicación, traducción, comprensión y empleo en frases correctas. También introduce la traducción directa e inversa de fragmentos de textos. La *profundización de la gramática* (la tercera actividad) recoge y desarrolla, en cada tarea, uno

de los contenidos gramaticales previamente presentados y destacados en los objetivos lingüísticos de la unidad, esencialmente sobre morfología o sintaxis del español, y parte de los contenidos vistos en los textos estudiados. La cuarta actividad, *opina y redacta*, trata de la formación del sentido crítico y de la producción de diferentes tipos de textos (escritos y orales). La actividad del *léxico*, la quinta, se centra en los mecanismos de formación de palabras en español (derivación, composición, etc.) y en las siglas y las abreviaturas. El *arte de escribir* trata de enseñar al alumnado las técnicas de escritura de los diferentes tipos de textos como la descripción, la narración, la argumentación, etc. (ejercicios de redacción), la métrica española y las figuras retóricas. La séptima y última actividad, *ortografía*, desarrolla nociones como el acento y la tilde, las sílabas tónicas y átonas, las clases de palabras por la colocación del acento, la acentuación de diptongos, triptongos, hiatos y monosílabos.

Todo lo que precede permite destacar que el componente lingüístico y gramatical supone un peso importante en el diseño de la serie didáctica, tanto en el primer ciclo donde predominan las actividades de esta temática como en el segundo donde se aborda bajo diferentes formas. De hecho, además de la *profundización de la gramática*, las actividades como el *léxico* (con la formación de las palabras) o la *ortografía* (con nociones como el acento, la sílaba y el diptongo) abordan contenidos lingüísticos. A continuación, pasamos al segundo manual que es *Majors En Español Tle*.

4.2.5.3. Análisis de *Majors En Español Tle*

El análisis del manual *Majors En Espanol Tle* resalta, en la descripción externa, los elementos siguientes:

Tipo de material:	Material impreso (libro del alumno)
Título:	Majors en Español Tle
Autores:	VV.AA., bajo la coordinación de Mbem Mbem, inspector de Español
Edición:	ASVA EDUCATION
Lugar de edición:	Yaundé
Fechas de la 1ª edición:	Abril de 2015
Número de páginas	196

Destinatarios:	Alumnos del último curso de la secundaria de Camerún
Cubiertas (véase anexo 1):	De color rojo y verde, con el título en la parte superior y, en la parte inferior, una foto de la encrucijada llamada “ <i>Warda</i> ” que se encuentra delante del primer ministerio, debajo de la cual está el logo de <i>asva education</i> .

La descripción interna del manual pone de relieve, en la presentación de los autores, que se ha realizado adoptando el enfoque por competencias (APC) en vigor en el sistema educativo de Camerún. El objetivo del manual es proporcionar al alumno del séptimo curso de la secundaria de dicho país los conocimientos, datos e informaciones que necesita sobre la literatura y la civilización española, hispanoamericana y del África hispanófono, y contribuir a la mejora de su capacidad expresiva en lengua española. En este sentido, el manual integra un conjunto de imágenes y de textos literarios e históricos de inestimable valor para conocer las realidades (positivas y negativas) del mundo hispánico de los siglos XX y XXI. *Majors En Español Tle* forma parte de una colección que recoge todos los niveles de la enseñanza secundaria general de Camerún, esto es, del cuarto o primer curso de español al último que analizamos.

El contenido del manual se estructura en cuatro partes. La primera parte se divide en once unidades didácticas que se centran en el conocimiento de España desde principios del siglo XX hasta la época actual. La segunda parte la integran cuatro unidades didácticas que tratan del mundo hispanoamericano y sus realidades en el mismo periodo. La tercera parte tiene una sola unidad didáctica, y trata del África hispanófono. La cuarta y última parte consta de dos unidades didácticas, centradas en la literatura de la Edad de Plata (la Generación del 98, del 14 y del 27) y de la posguerra. La organización interna de cada unidad didáctica recoge los elementos siguientes: una introducción (en que aparecen el número, el título y los objetivos de la unidad, además de fotos ilustrativas de lo que se aborda en ella), los textos que se relacionan con la temática estudiada en la unidad, el vocabulario y el comentario dirigido que facilitan la comprensión de los textos, la redacción (que ejercita la capacidad productiva del alumno), y la traducción que pone énfasis en las estructuras gramaticales y los ejercicios

de aplicación cuyo estudio y tratamiento a partir de la traducción directa e inversa permiten al alumno dominar las estructuras lingüísticas estudiadas y las técnicas de expresión en la lengua meta.

Los elementos que resaltan del análisis de *Majors en Español Tle* permiten observar que la elaboración de este manual obedece más al antiguo programa oficial de español en Camerún (el programa del año 2000) que al nuevo. Esto se observa tanto en los componentes de su estructura (que están desfasados con respecto a los cinco módulos o ámbitos del nuevo programa), como en los contenidos temáticos que desarrolla, totalmente orientados hacia el conocimiento de la realidad y la cultura de España y del mundo hispanófono. A pesar de los esfuerzos de los autores para adaptar el contenido del manual al enfoque por competencias (centradas en algunas destrezas como leer y escribir, y el desarrollo de la competencia cultural y de la mediación), se puede notar que el contenido del manual sale casi por completo del campo del nuevo programa y, por consiguiente, aporta poca satisfacción a profesores y alumnos respecto a la consecución de sus objetivos. Además, el libro no integra ninguna actividad para trabajar las demás destrezas; esto es, la expresión oral, la comprensión auditiva y la interacción.

El análisis de la serie *Didáctica* y del manual de quinto curso ha permitido poner de manifiesto los abundantes contenidos gramaticales abordados en dichos libros. Nuestro análisis del material de estos manuales se centrará esencialmente en el aspecto gramatical que indagamos en este trabajo, y se llevará a cabo en el apartado venidero, que trata del contenido gramatical en los programas y en los manuales de ELE en Camerún.

4.3. El contenido gramatical en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE en Camerún

El contenido gramatical tiene un peso importante en el proceso enseñanza-aprendizaje del ELE en Camerún. El análisis de los programas y de los objetivos que incluyen nos ha permitido observar que dicho contenido es uno de los más importantes en los diferentes niveles. De hecho, los programas recomiendan adquirir conocimientos lingüísticos a partir de diferentes contenidos, pero esencialmente a partir del componente gramatical, y particularmente en el primer ciclo. Mbarga (1995: 243) confirma el predominio de los contenidos lingüísticos y de la gramática sobre los demás cuando precisa que el español

empieza a estudiarse en el tercer curso de la enseñanza secundaria con “insistencia en la lengua (gramática, vocabulario, ortografía, y conjugación), y secundariamente en la explotación del texto”. El segundo ciclo es, en palabras de este autor, el de la enseñanza de la literatura y de la civilización española e hispanoamericana a través del comentario de texto. Pero las pautas del comentario de texto que explicita desvelan otra consideración para el contenido gramatical. Según Mbarga, en el desarrollo de una clase de comentario textual, “por lo general, tenemos las siguientes etapas: introducción al texto, lectura, explotación léxica, temática y gramatical, ejercicios de comprensión textual relacionados con los diversos tipos de explotación” (1995: 244). Otros autores han subrayado también esta tendencia.

El plan de estudio a nivel universitario que hemos revisado ha confirmado una gran presencia del contenido gramatical, con muchas asignaturas que entran en este campo: gramática normativa, sintaxis moderna, morfología etc. De acuerdo con Belinga Bessala, la formación del profesorado en la escuela normal superior incluye una iniciación a la gramática generativa sin profundizar en ella y,

Una vez hecha esta breve introducción, la formación se centra en el funcionamiento de la lengua como sistema. Los futuros docentes tienen que entender que la lengua es un sistema y tiene unas estructuras. La preparación de los profesores va a consistir en el buen manejo y uso de estas estructuras de la lengua española. Como contenido de formación en este sentido, tenemos: la conjugación de los verbos, el análisis de los tipos de oraciones y sus estructuras (1996: 131).

Nuestro análisis del contenido gramatical en el proceso enseñanza-aprendizaje del ELE en Camerún se centrará esencialmente en el tratamiento de dicho contenido dentro de los programas y de los manuales de la enseñanza secundaria, puesto que no existen materiales parecidos en la educación superior. Así, nos centraremos esencialmente en los programas actuales, que destacan la competencia lingüística como una de las principales que deben adquirir los discentes, lo cual se logra a través del estudio (en el primer ciclo) y la profundización (en el segundo) de los conocimientos fonéticos, fonológicos, ortográficos, léxicos, morfológicos, semánticos y sintácticos.

4.3.1. El contenido gramatical en los programas actuales de ELE en Camerún

La integración y el estudio de los contenidos lingüísticos y gramaticales cobran una importancia innegable en la programación y el diseño de los cursos de lengua, especialmente si se pretenden llevar a cabo actividades y tareas comunicativas. Gómez del Estal Villarino (2004a: 770) destaca un listado de contenidos que explicitan todos los niveles de análisis lingüístico que pueden llevarse a cabo en el aula de lenguas extranjeras: fonológico-fonéticos, morfológicos, léxicos, sintácticos, funcionales y pragmáticos. Dichos niveles de análisis entran en consonancia con los ejes de conocimiento establecidos en el programa de ELE en Camerún. De acuerdo con este autor (p. 771) estos niveles de análisis determinan el tipo de tarea a realizar en clase: fonológico-fonético si la tarea se concentra en rasgos propios de la pronunciación, de la entonación o de las oposiciones fonológicas; morfológico si, por ejemplo, la tarea comunicativa exige diferenciar desinencias personales de los verbos; léxico si es imprescindible el dominio de cierto vocabulario.

Además de los niveles de análisis o ejes de conocimientos mencionados, existen otras variables que deben determinar tanto los contenidos que se trabajan en el aula como la manera de hacerlo. Se trata de la edad y del nivel de los aprendientes (Gómez del Estal Villarino, 2004a), a lo cual se puede añadir el contexto puesto que un alumno que aprende una lengua extranjera en el país de habla de dicha lengua no tendrá las mismas dificultades que el que la aprende en su país de origen. Estos factores llevan al autor a “concluir que la información más pertinente sobre el orden de aprendizaje de los contenidos lingüísticos la van a proporcionar los estudiantes [...] y el currículum de la institución” (2004a: 772).

En el contexto camerunés, los contenidos lingüísticos que han sido seleccionados para la enseñanza-aprendizaje de ELE se organizan y se detallan por niveles en los programas oficiales de español. También se puede observar que, en el interior de cada nivel, los contenidos gramaticales se presentan asociados a los módulos o dominios de vida que tiene el programa. Esta asociación plantea, como destaca Neus Sanz (2000: 10), la necesidad de determinar los criterios que sostienen, por ejemplo, la focalización de ciertas cuestiones formales, sintácticas, funcionales o léxicas en lo que solemos denominar “lección”, “unidad”, “módulo”, “tema”, en nuestro caso los dominios de vida; esto significa, como aclara la misma autora, la justificación del tratamiento conjunto de una serie de objetivos y de contenidos

lingüísticos (el imperfecto de indicativo, la expresión de la condición, la correspondencia formal o los artículos) en una determinada lección, unidad, tema o módulo.

El programa del primer curso prescribe para el despliegue de la competencia comunicativa de los discentes la enseñanza de una gran cantidad de contenidos gramaticales (más de ochenta), de los cuales recogemos, de forma sintética, los que presentamos en las líneas siguientes: el artículo (definido e indefinido), el adjetivo (género, número y concordancia), el sustantivo (género y número), los interrogativos, los pronombres personales sujetos, los pronombres reflexivos, los adjetivos posesivos y los demostrativos, los adjetivos indefinidos, los adjetivos de nacionalidad, los adjetivos numerales cardinales (0 a 1000) y los ordinales, las preposiciones y locuciones prepositivas (*a, por, para, entre, delante de*, etc.), la negación con *no*, el uso de *hay*, la expresión del tuteo y del respeto, el modo infinitivo y el gerundio, la conjugación y el uso de los verbos *ser, estar, llamarse, vivir en*, etc., la frase afirmativa, la negativa y la interrogativa, la obligación personal (*tener que + infinitivo*), la expresión de la duración, el superlativo absoluto, la apócope, los adverbios de lugar, de afirmación, de negación y de duda; las formas *ir a, acabar de + infinitivo*, la derivación, la expresión de la prohibición, el condicional simple, los comparativos, la expresión de la preferencia con *gustar, preferir y encantar*, etc.; los relativos, la expresión de la forma impersonal con *se*, el aspecto en la acción verbal, la expresión de la duda y del deseo, las formas *hay que e ir a + infinitivo*, la forma *querer + infinitivo*, el imperativo afirmativo y negativo, la formación y el uso de los adverbios de manera, la expresión de la cortesía, el estudio de los tiempos verbales del imperfecto de indicativo, del pretérito perfecto simple y del presente de subjuntivo.

Para facilitar la adquisición de los contenidos gramaticales, el programa prescribe su repaso y refuerzo a medida que se avanza con el estudio de los diferentes módulos. También dicho programa prescribe, además de los contenidos gramaticales anteriores, el estudio de los contenidos léxicos y fonéticos siguientes: la pronunciación de las vocales y de las consonantes, la pronunciación de las sílabas, de los diptongos y de los triptongos, el acento tónico y el ortográfico, los saludos, los adjetivos que expresan los colores y las formas, el vocabulario relativo a la salud, al deporte, a la alimentación, a la naturaleza y su preservación, al civismo, a la integridad moral, a los emblemas nacionales (bandera, lema, himno nacional etc.), así como el léxico del ámbito económico (vocabulario de las compras, de las medidas,

de las mercancías, etc.). No se debe perder de vista que los contenidos gramaticales y léxicos se abordan y organizan teniendo en cuenta los diferentes ámbitos en que aparecen.

Los contenidos gramaticales del primer curso destacan por su cantidad, pero también por su simplicidad conceptual. La observación que subyace de su análisis es que estos contenidos gramaticales concentran, en su mayoría, la búsqueda de la consecución para el aprendiente de una buena dicción, pronunciación y articulación de la lengua española, a la cual se añade la capacidad de presentarse y presentar a otros, y hablar de su entorno inmediato. Se puede observar que este volumen de contenido necesita una carga horaria bastante grande para su implementación en el aula, lo cual se resuelve con la programación que los profesores elaboran para el desarrollo de sus clases a lo largo del año escolar.

Los componentes gramaticales seleccionados para la enseñanza-aprendizaje del español en el segundo curso incluyen muchos de los contenidos ya abordados en el primer curso, y se organizan también atendiendo a los dominios de vida del programa. La relación de los contenidos que vienen a continuación sintetiza dichos componentes y, por razones de claridad y a fin de evitar la redundancia, excluye los elementos ya presentados en los contenidos del primer curso.

Los contenidos gramaticales incorporados al programa del segundo curso son: los gentilicios, los adjetivos numerales ordinales de 1 a 30 y los numerales cardinales de 0 a 1.000.000, el empleo de *ser* y *estar*, el empleo de *hay* y *hace*, la expresión de la condición realizable, la expresión y la lectura de la hora, el futuro hipotético, la conjugación de los verbos regulares e irregulares (verbos con diptongación) en presente de indicativo, la conjugación de los verbos pronominales, el futuro de indicativo, la expresión de la preferencia, de la recomendación y de la necesidad con los verbos *gustar*, *apetecer*, *encantar*, *querer*, *preferir*, *necesitar*, *recomendar*, *aconsejar*, *sugerir*, *hace falta*, la frase afirmativa, negativa e interrogativa; la expresión de la obligación personal e impersonal, el superlativo relativo y absoluto, los indefinidos *algo*, *nada*, *alguien*, *nadie*, *alguno*, *ninguno*, *también*, *tampoco*, el gerundio y sus usos (expresión de la duración, de la progresión y de la continuación), el estilo directo y el indirecto, la expresión de la preferencia, de la duda y del deseo, el imperfecto de indicativo y el presente de subjuntivo de los verbos regulares e irregulares, el condicional simple, el subjuntivo y la concordancia de los tiempos verbales, el imperativo afirmativo y negativo, la frase exclamativa y la imperativa, el empleo de *aunque* para expresar la concesión,

el empleo de *pero*, *sino*, *sino que*, las oraciones subordinadas que expresan probabilidad, duda, voluntad, orden, defensa, ruego, etc.

Además de los ámbitos ya mencionados para el primer curso, los contenidos léxicos del segundo remiten, entre otros, al vocabulario del entorno escolar (material de estudio, asignaturas, acontecimientos), y al vocabulario de la casa (aparatos, ocupaciones domésticas, las partes de una casa, etc.).

La relación de los contenidos gramaticales del segundo curso permite destacar también su cantidad (más de 120 contenidos) en comparación con la carga horaria semanal y anual de ELE establecida por el programa (3 horas a la semana y 108 anuales). Pero, sobre todo, se puede notar, con respecto al programa de primer curso, el grado de complejidad de los conceptos y contenidos añadidos. Esta gradación observada en la relación de contenidos entra en consonancia con uno de los objetivos del mismo programa, que reconoce una densificación de los contenidos a medida que crece el nivel de los alumnos.

Valorando los contenidos gramaticales de los programas de ELE del primer ciclo de la secundaria en Camerún, podemos observar que están diseñados y orientados para facilitar la adquisición de las destrezas orales y de la competencia comunicativa, con muchos contenidos que tratan de la adquisición de una buena articulación y de una buena dicción, lo que prepara para lograr una buena expresión oral. Eso parte, como observa Neus Sanz (2000: 16), de la consideración de la competencia discursiva como un ingrediente esencial de la competencia comunicativa.

También se puede subrayar que la asociación de los contenidos gramaticales con los ámbitos obedece a un intento de contextualización de dichos contenidos y su orientación para favorecer la adquisición de la competencia comunicativa por parte del discente, de modo que su estudio se inscriba y se lleve a cabo efectivamente en un proceso de comunicación. En este sentido, los componentes como la conjugación de los verbos *llamarse*, *ser*, *vivir* y *vivir en* se estudian en el ámbito *vida social y familiar*, y particularmente en el entorno escolar o familiar donde el aprendiente contacta con sus compañeros y con el profesor, lo que implica los encuentros, las presentaciones y las oportunidades de hablar de sí mismo y de su familia.

Esta presentación nos permite observar y deducir que el programa integra de manera subyacente y por lo menos hasta cierto punto, un intento de hacer efectiva la idea de Cassany que precisa que

La finalidad de la enseñanza lingüística no es la adquisición de formas verbales (palabras, estructuras sintácticas o reglas de subcategorización), sino el desarrollo de las destrezas necesarias para poder conseguir los propósitos deseados con el uso del idioma (1999: 4).

Otras observaciones sobre estos programas son algunos desfases respecto a los currículos internacionales de ELE. De hecho, el PCIC, por ejemplo, reserva el estudio del subjuntivo y de la correspondencia de los tiempos verbales para los niveles intermedios y avanzados de ELE (B y C), mientras el programa camerunés los introduce (el subjuntivo) desde el primer curso, con una profundización en el segundo. Como hemos observado, y teniendo en cuenta los análisis de otros estudiosos como Mbede Ambassa (2016: 116) o Kuitche Talé (2018: 32) quienes precisan que los discentes cameruneses del primer ciclo (1er y 2º curso) tendrán aproximadamente un nivel de ELE asimilable al Nivel de Acceso referenciado por dichos currículos, es decir A1 (1er curso) y A1+ (2º curso), se puede subrayar primero la problemática que supone este desfase en los contenidos, así como destacar las dificultades de enseñanza y de aprendizaje que resultan de la introducción precoz de un contenido en el proceso formativo de alumnos con un nivel de lengua inicial considerado como inferior.

Los contenidos gramaticales incluidos en los programas de los tres niveles del segundo ciclo no son tan densos como los del primer ciclo. Sin embargo, el programa prescribe la profundización de los contenidos cuyo estudio ha sido iniciado en el primer y segundo curso. Los contenidos gramaticales incorporados en el programa de tercer curso son los siguientes: los pronombres interrogativos, los pronombres personales sujeto y complementos, los pronombres demostrativos, la producción de frases afirmativas, negativas e imperativas, la expresión de la costumbre; la expresión de la obligación personal e impersonal, el futuro de indicativo y el futuro inmediato, la expresión de la forma impersonal; los comparativos y el superlativo (relativo y absoluto), el condicional, el imperfecto de indicativo y el presente de

subjuntivo; los adjetivos indefinidos, los adverbios de cantidad, la expresión del deseo, de la preferencia y de la finalidad; el estudio del estilo directo e indirecto, los pronombres relativos, el empleo de *por* y de *para*, el empleo de *si*, los aspectos de la acción verbal con el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto, los tipos de frases y de textos, y la concordancia de los tiempos verbales.

Los contenidos lingüísticos que se estudian en el cuarto curso son: los grados del adjetivo, los tiempos verbales del indicativo y del subjuntivo y sus usos, el imperativo y sus valores, el empleo de *ser* y de *estar*, los comparativos regulares e irregulares, la formación de frases declarativas, explicativas, interrogativas y condicional; los adverbios de lugar, los pronombres personales complementos directos e indirectos, la producción y la distinción de frases con las modalidades declarativa, explicativa, imperativa y argumentativa, la expresión de las formas impersonales con *se*, *uno*, *alguien*, etc., la morfología y el uso del futuro simple y del pretérito perfecto simple; la expresión de la condición realizable y de la condición irrealizable, la concordancia de los tiempos verbales; los adverbios de manera, los tiempos compuestos del indicativo, los semiauxiliares, la traducción del *on* francés, la expresión de la concesión, de la restricción y de la insistencia, la oración causal y final.

El programa del quinto y último curso de la secundaria integra el estudio de los exponentes gramaticales siguientes: el género, el número, el grado y la concordancia de los adjetivos calificativos, el empleo de *ser* y *estar*, el imperativo positivo y el negativo, los tipos de frases, la morfología y el uso de los tiempos verbales del indicativo, la morfología y los valores de los tiempos del subjuntivo, la expresión de la orden y de la defensa; los adverbios de lugar, la expresión de las formas impersonales, el estudio de los verbos defectivos, la expresión de la restricción con *aunque*, *pero*, *a no ser que*, etc., las frases comparativas, el estilo directo e indirecto, la expresión del gusto, de la preferencia, del acuerdo y del desacuerdo, del superlativo y de la finalidad; la frase causal, la expresión de la cantidad, los adverbios de intensidad, de la condición realizable e irrealizable. Lo mismo que para los contenidos gramaticales del primer ciclo, los programas del segundo ciclo prescriben una vuelta al estudio de los contenidos ya aprendidos para facilitar su adquisición por los aprendices.

La revisión de los contenidos gramaticales incorporados en los programas de español del segundo ciclo de la enseñanza media de Camerún confirma efectivamente la reducción de

contenidos en comparación a los del primer ciclo (aproximadamente 40 en el tercer curso, 50 en el cuarto y 45 en el quinto, lo que da un total de 135 contenidos en el segundo ciclo). Esta disminución se explica por los objetivos diferentes que se asignan a la enseñanza-aprendizaje del español en los dos ciclos; a saber, esencialmente, la consecución de la competencia comunicativa con el despliegue de las destrezas orales en el primer ciclo, y la consecución de las competencias comunicativa, sociolingüística y pragmática en el segundo, lo cual implica el estudio de contenidos culturales y literarios. Esta organización de los contenidos entra en consonancia con las ideas de Cassany (1999: 4) quien afirma que, “paralelamente a la adquisición lingüística, la enseñanza también debe incorporar los contenidos culturales necesarios para poder dar sentido a las formas verbales”.

La organización del programa en módulos o ámbitos ha permitido relacionar los diferentes ejes de ejercitación y trabajo en el aula (gramatical, léxico, conceptual, cultural, etc.) para la producción de la competencia comunicativa. Esto permite determinar, de acuerdo con las ideas de Neus Sanz (2000: 17), que los módulos o unidades didácticas se convierten en un conjunto “necesario” de componentes, donde cabe toda la tipología de actividades, puesto que hay lugar para la explicitación gramatical y para el entrenamiento estructural, para la exploración de muestras de lengua y para el trabajo específico de destrezas, para cualquier modalidad de práctica funcional o comunicativa, con mayor o menor complejidad formal y cognitiva.

4.3.2. El contenido gramatical en los manuales de ELE en Camerún

El análisis de los contenidos gramaticales de los manuales de ELE en Camerún tiene como objetivo comprobar si responden a las orientaciones curriculares en lo que atañe a los objetivos, el método y la selección de los componentes y, desde luego, determinar si el aprendizaje de dichos contenidos puede posibilitar una adquisición de la competencia gramatical y por ende de la competencia comunicativa. Los ejes que guiarán nuestro análisis son: la selección de los contenidos gramaticales presentados en estos manuales y su conformidad con el programa oficial; los objetivos que el propio manual plantea con el aprendizaje de dichos contenidos; las diferentes actividades y el material complementario que se propone para el aprendizaje y la práctica de los contenidos lingüísticos; es decir, en síntesis,

todo lo que remite al tratamiento de la competencia gramatical y su inclusión en el despliegue y la adquisición de la competencia comunicativa.

El análisis de la estructura interna de los manuales de la colección *Nueva Didáctica* nos ha permitido destacar que cada uno de los diferentes módulos que organizan los contenidos empieza por una página de entrada que contiene el título y una relación de los objetivos comunicativos y lingüísticos. Esta relación de los objetivos que se deben alcanzar con el estudio de las unidades es, desde el punto de vista metodológico y de la práctica, una medida positiva, puesto que llama la atención del docente y del alumno sobre la finalidad hacia la cual apunta la enseñanza-aprendizaje de cada unidad. Además, la enunciación de los objetivos lingüísticos dentro de los ámbitos permite contextualizar el estudio, y su asociación con los objetivos comunicativos en la misma página contribuye a poner de relieve el lazo estrecho que debe existir entre la estructura estudiada y su uso para la comunicación real. Por ejemplo, la integración de la expresión o de la pregunta de la dolencia dentro del ámbito *medio ambiente, salud y bienestar*, del manual del segundo curso y su asociación con el objetivo lingüístico conjugar los verbos *doler* y *sentirse* manifiestan este intento de conexión.

Sin embargo, la relación de los objetivos muestra algunas insuficiencias, incluso en la misma forma de enunciar o de formular dichos objetivos. Los objetivos comunicativos y lingüísticos asociados a la primera unidad en el manual del primer curso se enuncian de la forma siguiente:

Objetivos de comunicación: presentarse y presentar a otro; elaborar el horario; hablar de los ocios; conocer los lazos familiares y presentar a los miembros de su familia; planificar las actividades diarias.

Objetivos lingüísticos: el artículo, el género y el número; los adjetivos y los pronombres posesivos; los interrogativos; los numerales ordinales; la expresión de la cortesía; la expresión de la hora; los verbos estar, vivir, tener, hablar; los pronombres personales sujetos.

Desde el punto de vista de su formulación, los objetivos comunicativos y los objetivos lingüísticos no toman la forma de metas que se deben conseguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que son más bien y meramente, una relación de contenidos que se desarrollan a lo largo de la unidad. Este fenómeno se repite en las demás unidades y en los

manuales de los demás niveles²⁴. Tal enunciación es sorprendente en una colección de manuales que dicen utilizar el método comunicativo y que ha sido elaborada para responder a las necesidades del enfoque por competencias, con un diseño por tareas. La enunciación de los objetivos no tiene en cuenta la formulación de las destrezas ni de las competencias (saber, saber hacer y saber ser) que se pretenden adquirir con el aprendizaje de los contenidos. En este sentido, los objetivos enunciados son simplemente una repetición de los contenidos tal cual han sido presentados en los programas oficiales.

Además, esta forma de presentar los objetivos lingüísticos de aprendizaje puede tener incidencias graves en el procesamiento de los contenidos gramaticales en el aula. Si tomamos como ejemplo el caso enunciado en la primera unidad del manual del segundo curso (*Objetivo lingüístico: el pretérito perfecto simple*), se puede observar que este tipo de formulación puede conducir a un procesamiento esencialmente formal y de tipo tradicional en el aula. Puede orientar a una práctica docente en que el profesor llega a clase y sitúa en la pizarra el pretérito perfecto simple, la regla de conjugación con un listado de usos sin contextualización previa ni corpus de observación o manipulación, teniendo en cuenta que nos encontramos en un contexto educativo en que un gran número de docentes no han recibido formación profesional.

En lo que se refiere al tratamiento de los contenidos gramaticales en el interior de los módulos, los manuales los introducen como actividades dentro de las diferentes tareas que estructuran los ámbitos. Los contenidos de gramática se trabajan en diferentes tipos de actividades. En el primer ciclo, las actividades de gramática se abordan esencialmente en actividades denominadas *Aprende o Recuerda*, que ponen énfasis en una estructura o un contenido que ha sido, en algunas ocasiones, previamente evidenciado en un texto leído y estudiado. Dichas actividades describen la estructura gramatical y detallan su funcionamiento en la lengua. Después de esta primera etapa que versa más sobre el funcionamiento de la

²⁴ Tenemos, por ejemplo, las ilustraciones siguientes: en la unidad 2, objetivos lingüísticos: los verbos unipersonales (*hay que, hace...*), los verbos *doler, sentirse*; uso de *ser y estar*; unidad 3: el adverbio de lugar, de afirmación y de negación, los pronombres posesivos y demostrativos, el condicional, la prohibición, los pronombres personales, el gerundio/la duración. Unidad 4: los numerales cardinales; los interrogativos y los relativos; las preposiciones *por y para*; el presente de subjuntivo; la apócope, etc. En el manual de segundo curso, tenemos como objetivo lingüístico en el ámbito medio ambiente, salud y bienestar: emplear *muy y mucho*, etc.; en el de tercer curso, en el ámbito ciudadanía, tenemos como objetivos lingüísticos: el uso de *por y para*; los adjetivos y los pronombres relativos, posesivos e interrogativos; la obligación personal e impersonal; el uso del subjuntivo; la acentuación de las palabras, etc.

lengua que sobre su uso, interviene una actividad de *práctica* o producción que permite a los alumnos integrar las estructuras y los mecanismos de funcionamiento de la lengua. De hecho, los mismos términos (*aprende, recuerda y practica*) con que el manual identifica las actividades son suficientemente ilustrativos. Además de las tres actividades mencionadas, otra actividad (denominada *traduce*) permite aportar al alumno una visión contrastiva sobre el funcionamiento de la estructura en comparación con el francés, su primera lengua.

Las actividades de gramática en los manuales del primer ciclo muestran, además de esta presentación orientada esencialmente al análisis de las formas, una cantidad de contenidos que propicia que cada ámbito integre al menos 6 objetivos lingüísticos, teniendo en cuenta que existen objetivos en estos manuales que reúnen varios contenidos, y que otras estructuras son analizadas sin aparecer previamente en los objetivos. De acuerdo con Mbede Ambassa (2016: 152), el diseño de las actividades de gramática en los niveles iniciales de la serie *Didáctica* se ha llevado a cabo para fundamentar el aprendizaje sobre la práctica de los componentes del sistema a partir de las distintas destrezas lingüísticas, y con actividades posibilitadoras cuyo objetivo es centrar la atención en las formas: el alumno debe centrar su atención en los elementos léxicos, morfológicos, fónicos u ortográficos dentro de una variada tipología de ejercicios; por ejemplo, los de huecos, de transformación, de elección múltiple, de ordenar, de relacionar, de responder a preguntas, verdadero o falso, etc., con el objetivo de que el alumno practique sus habilidades de expresión oral o escrita de forma libre.

Esta orientación de las actividades en los manuales de primer ciclo llama nuestra atención, sobre todo porque remite a los criterios de clasificación y de definición de las unidades didácticas y las consecuencias que implican su diseño y el de cada uno de sus componentes, puesto que permiten atribuir una determinada filiación metodológica de los manuales (Neus Sanz 2000: 11). De acuerdo con la tipología establecida por esta investigadora, podemos observar que el tratamiento de la gramática en los manuales de primer ciclo parece tomar la forma de un modo operativo en

que bajo el pretexto de un tema de interés, en muchas ocasiones se esconde una visión un tanto tradicional de la enseñanza-aprendizaje. Una serie de textos sirven de plataforma para la explicitación gramatical y justifican el trabajo formal sobre los exponentes que en ellos hayan aparecido [...]La lectura será la destreza más

estimulada, pero, en muchos casos, no como un objetivo sino como base para el análisis de aspectos formales (2000: 17)

Los manuales de segundo ciclo adoptan la misma configuración en lo que atañe a la definición de los objetivos gramaticales y lingüísticos. Cada unidad integra cinco o seis objetivos lingüísticos y, dentro de las unidades, cada una de las cinco tareas desarrolla al menos un contenido gramatical. Los componentes lingüísticos se incrustan dentro de las tareas y se abordan dentro de tres actividades principales tituladas *Profundiza la gramática*, *Léxico* y *Ortografía*. Al igual que en el primer ciclo, estas actividades centralizan un contenido gramatical o lingüístico y ponen énfasis en las reglas y los mecanismos de funcionamiento de la lengua. Subtítulos como *Recordamos el uso del artículo en español* o *Descubre cómo se forman las palabras compuestas* ilustran esta perspectiva. La explicitación gramatical se acompaña de ejercicios de práctica que permiten asentar el dominio de las reglas de funcionamiento de la estructura aprendida.

El tratamiento de los contenidos gramaticales en la serie *Didáctica* muestra algunas insuficiencias, sobre todo si se considera que estos manuales adoptan, como se indica en la presentación, el enfoque por competencias orientado a la acción. Teniendo en cuenta los principios básicos que Romero Dueñas y González Hermoso (2013) establecen para una enseñanza efectiva a partir de este enfoque, se puede destacar que el análisis de las estructuras gramaticales que ofrecen los manuales carece, la mayoría de las veces, del significado contextual o pragmático que permitiría a los aprendientes dominar no solo el funcionamiento de las formas, sino también su uso para la comunicación. De acuerdo con los dos autores, la adquisición de una segunda lengua requiere que los estudiantes presten atención no solo a la forma, sino también a las conexiones forma-función, esto es, a la correlación entre una forma particular y el (los) significado(s) que adquiere en la comunicación. Se trata del significado pragmático, o sea, de los significados altamente contextualizados que surgen en los actos de comunicación y que nos obligan a saber cómo organizar un mensaje, cuándo utilizarlo y de qué manera expresarlo, y lo ideal es que las oportunidades para esta conexión predominen en todo el currículo.

Los elementos subrayados permiten destacar que el tratamiento de la gramática y de los contenidos lingüísticos en la serie *Didáctica* es esencialmente de orientación deductiva, con el análisis y la presentación de la regla gramatical previamente a su práctica en series de ejercicios. Además, se puede subrayar un intento de contextualización de la lengua y de las estructuras estudiadas a partir de los textos, de las situaciones y de los ámbitos, lo mismo que la presencia de la primera lengua del aprendiente que, con ejercicios de traducción, aportan una visión contrastiva para asentar mejor el dominio de las estructuras aprendidas. Asimismo, el manual integra modelos de lengua tanto en lo que toca a las variedades del español (saludos formales e informales, por ejemplo) como para la realización de actividades (*Construir frases según el modelo*). Se incluye también un tratamiento del léxico con las actividades del mismo nombre y del vocabulario, y un tratamiento de la fonética y de la ortología en las actividades denominadas *ortografía*. Los diferentes ejercicios y las tareas finales permiten la ejercitación formal, y los estudios temáticos como las bodas o las ferias integran cuestiones socioculturales. En suma, el manual muestra una casi perfecta adaptación al programa, y facilita el trabajo de las cuatro destrezas con actividades que desarrollan la facultad de leer (textos), de hablar (debates e interacción alumno-profesor), escribir (ejercicios de redacción), y escuchar.

Los diferentes aspectos y elementos abordados en los apartados anteriores nos han permitido llevar a cabo, desde una perspectiva general, un análisis y una valoración del tratamiento del contenido gramatical en los manuales de la serie *Nueva didáctica del español*. Una vez analizados los manuales de esta serie, veamos ahora los contenidos incorporados en el manual del último curso.

El manual *Major en Español Tle* se estructura en cuatro partes que, a su vez, se componen, respectivamente, de once, cuatro, una y dos unidades didácticas. Cada unidad didáctica posee, en la actividad titulada *Traducción*, una estructura gramatical explicitada a partir de la regla que sustenta su funcionamiento en la lengua española, y a partir de sus equivalencias en francés (la primera lengua del alumno). Los *Ejercicios de aplicación* son modelos de frases para traducir (traducción directa e inversa), que permiten al alumnado practicar y aplicar la regla de gramática estudiada en frases tanto españolas como francesas. Los contenidos gramaticales estudiados en el manual son: la expresión de la forma impersonal (traducción del *on* francés), el uso del auxiliar *haber* y del verbo *tener* para traducir el verbo

francés *avoir*, la expresión de la insistencia (con el giro enfático *ser + donde, cuando, como, quien, el que*, etc.) para expresar en español el significado de la estructura *c'est.....que* y *c'est.....qui* del francés.

Otros contenidos gramaticales son: los relativos, los adverbios en *–mente*, la expresión de la concesión (*a no ser que, a menos que, salvo que + subjuntivo*), el uso de las preposiciones *a, de, en, por* y *para*, la expresión de la costumbre con *soler*, la expresión de la consecuencia (con *tanto/a/as/os + sustantivo + que* o *tan + adjetivo o adverbio... + que*) y de la causa (*por lo + adjetivo o adverbio... + que*), los usos de *según*, los diferentes contextos de uso de las conjunciones de coordinación *y* y *e*, la expresión de la probabilidad y de la hipótesis con *tal vez, acaso*, etc., los usos de *aunque* (*aunque + indicativo* y *aunque + subjuntivo*), la expresión de la restricción (*no....sino, pero, sino que*, etc.), la expresión de la obligación, el futuro hipotético, el uso del subjuntivo, la concordancia de los tiempos verbales, la expresión de la condición realizable y de la condición irrealizable, los interrogativos, la diferencia entre *por qué* y *porque*, los pronombres personales (sujetos y complementos), la expresión de la duración y de la continuación, el uso de *nadie, nada, nunca, ninguno*, etc., los usos de *también* y de *tampoco*, las subordinadas completivas de infinitivo y con verbo en subjuntivo, los usos del imperfecto de subjuntivo, los usos del artículo neutro *lo*. Además de estos contenidos tratados a lo largo del manual, existe, al final del libro, un apéndice que recoge todas las estructuras estudiadas y muchas otras.

La relación de los contenidos gramaticales abordados en *Majors En Espanol Tle* permite confirmar su cantidad, lo cual demuestra, a nuestro parecer, el predominio de los contenidos lingüísticos sobre los demás tipos de contenidos. Esta preponderancia de lo gramatical en el manual, añadida a cómo se trata, es decir, con una orientación formal basada en la enunciación de reglas gramaticales que explican el funcionamiento de la lengua a partir del contraste con la primera lengua del alumno (el francés) y que los alumnos deben memorizar y aplicar en ejercicios de traducción basados en frases sueltas, muestran un tratamiento de tipo tradicional del contenido gramatical en este libro. Esta orientación tradicional entra en total discordancia con las prescripciones del programa que exige aplicar el método comunicativo y el enfoque por competencias.

4.4. La concordancia de los tiempos en los programas y en los manuales de ELE en Camerún

La incorporación de la correspondencia de los tiempos verbales dentro de los contenidos gramaticales seleccionados para la enseñanza-aprendizaje de ELE en Camerún parte de su introducción en los programas oficiales y su presentación y tratamiento en la colección de los manuales oficiales. Esta incorporación y tratamiento ponen de relieve un estudio de la concordancia de los tiempos desde los niveles básicos (segundo curso de la secundaria, después de un año escolar de aprendizaje), y su mantenimiento como componente a lo largo de todos los niveles siguientes. Se debe notar que el estudio de algunos contenidos relacionados con el tema como son, por ejemplo, los tiempos verbales y sus valores (los tiempos del indicativo, del subjuntivo o del condicional), cuyo aprendizaje debe desarrollarse de manera previa al de la concordancia de los tiempos, se llevan a cabo desde el primer curso.

Es preciso señalar que la integración y el tratamiento de la correspondencia de los tiempos verbales en los programas y en los manuales de ELE en Camerún adopta dos perspectivas de estudio diferentes, una tradicional formal normativista y otra basada en el significado y el desarrollo de competencias, pero con un destacado predominio de la primera sobre la segunda. La perspectiva tradicional se fundamenta en el aprendizaje y la aplicación de las reglas de concordancia, mientras que la segunda pone énfasis en las funciones lingüísticas, como, por ejemplo, la de expresar una preferencia o una orden. Nuestro análisis tendrá en cuenta las dos perspectivas.

4.4.1. La correspondencia de los tiempos verbales en los programas oficiales

La elaboración de los programas oficiales de español en Camerún muestra una organización interna que posibilita un estudio de la concordancia de los tiempos desde una perspectiva tradicional o teniendo en cuenta las funciones lingüísticas. Desde un enfoque tradicional, la concordancia de los tiempos se incluye en el tercer ámbito del programa del segundo curso, al mismo tiempo que el estudio del subjuntivo, del condicional y del estilo directo e indirecto. La perspectiva de estudio normativista del contenido se observa en su inmediata asociación a los tiempos verbales y a diferentes tipos de subordinadas, cuyo estudio exige una consideración de la dicotomía proposición principal/proposición subordinada. La

misma presentación del contenido se observa en los programas de los niveles siguientes, con una presentación de este componente y del estilo directo, precedido de las formas y de los usos de los tiempos verbales (principalmente el subjuntivo), además del estudio de las conjunciones *si* y *que*, y de los tipos de frases.

Los programas no mencionan explícitamente un estudio de la concordancia de los tiempos a partir de las funciones lingüísticas, sino que simplemente prescriben la adquisición de diferentes competencias que remiten a diferentes funciones lingüísticas. Se trata de aprender a expresar duda, deseo, preferencia (*querer, preferir, etc.*), intereses, orden, defensa, necesidad, recomendación, posibilidad, consejo, sugerencia, gusto, arrepentimiento, enfado, acuerdo y desacuerdo, etc. La relación de las competencias o funciones no incorpora ninguna precisión sobre los exponentes lingüísticos que se deben enseñar o aprender para favorecer la adquisición de las mencionadas competencias. Se debe notar asimismo que las competencias enunciadas forman parte del repertorio de las funciones lingüísticas referenciadas por el PCIC dentro del *Inventario de funciones*. Los contenidos lingüísticos o gramaticales que el PCIC presenta y describe como exponentes para el aprendizaje y la adquisición de las funciones antes mencionadas ponen de relieve varias estructuras o formas lingüísticas que integran la correspondencia de los tiempos verbales. Pero lo mismo no ocurre con los programas oficiales de español en Camerún, que no aportan ninguna precisión al respecto y se limitan a una relación de las funciones lingüísticas.

Como acabamos de señalar, los programas oficiales de español en Camerún seleccionan la enseñanza y el aprendizaje de la correspondencia de los tiempos a partir del segundo curso, pero prescriben el desarrollo de algunas de las competencias o funciones antes indicadas desde el primer curso. La incorporación de la correspondencia de los tiempos verbales a los programas de estudio desde los niveles básicos, añadida a una falta de especificación de los exponentes lingüísticos para el desarrollo de las competencias o de las funciones, presenta un verdadero problema que puede llevar a confusiones. Teniendo en cuenta el PCIC, la circunscripción de la concordancia de los tiempos a los niveles intermedios y avanzados encaja con la descripción de los exponentes gramaticales para el trabajo de las funciones. De hecho, las estructuras más sencillas se abordan en los niveles iniciales mientras que las estructuras que hacen visible la correspondencia de los tiempos verbales se reservan para los niveles intermedios y avanzados. Buena muestra de ello se observa por ejemplo en la

función “expresar deseos” (véase *Organización del inventario* de funciones), cuyos exponentes para el nivel A1 es *Quiero + SN / inf, y*, en el nivel B1 *Quiero que + pres. subj.*, y *Quería / Querría / Quisiera + subj.* [formulación más abierta que en B1, equivalente a *Quiero / Querría / etc. + todos los tiempos del subjuntivo*] para el nivel B2.

Lo visto anteriormente permite observar que la incorporación y la presentación de la correspondencia de los tiempos verbales en los programas oficiales de español en Camerún supone un verdadero desfase o una falta de adecuación en comparación con los estándares establecidos por el MCER y el PCIC, con un estudio del contenido en los niveles iniciales. La pregunta que subyace de esta integración o presentación temprana es la de saber si el nivel de lengua inicial que tienen los discentes en el momento en que inician el estudio de dicho contenido es propicio para facilitarles un aprendizaje eficiente, esto es, un aprendizaje que pueda facultar la adquisición y el uso en la comunicación. Además, la enunciación de diferentes competencias o funciones lingüísticas que centralizan como exponente lingüístico las estructuras que hacen visible la correspondencia de los tiempos verbales no especifica ningún componente gramatical, solo enuncia las funciones, lo que induce la idea según la cual la incorporación de este contenido a los programas tiene en cuenta esencialmente el aspecto formal y orienta hacia un aprendizaje de las reglas, esto es un procesamiento tradicional del contenido. De acuerdo con Cassany (1999: 4), lo que realmente guía el uso lingüístico son los propósitos y no las estructuras sintácticas, por lo que el eje curricular fundamental descansa sobre los primeros. Teniendo en cuenta esta idea, pensamos que sería importante apoyar el estudio y la presentación de los contenidos gramaticales en los programas sobre las funciones lingüísticas y sus exponentes lingüísticos, de forma que estas preparen y propicien su adquisición y su uso para la expresión personal y espontánea.

4.4.2. La concordancia de los tiempos en los manuales de ELE en Camerún

El tratamiento de la correspondencia de los tiempos verbales en los manuales de ELE en Camerún se organiza en torno a diferentes conceptos como son: la distinción oración simple /oración compuesta, la oración subordinada sustantiva, la alternancia de modos (indicativo/subjuntivo, infinitivo/subjuntivo), el uso del subjuntivo en las oraciones subordinadas, los tipos de predicados que exigen el subjuntivo en la subordinada, la

enunciación de las reglas de concordancia de los tiempos, y el paso del estilo directo al indirecto. Se debe tener en cuenta que los manuales de los diferentes niveles no tratan todos estos aspectos, sino que su incorporación responde a las prescripciones del programa del nivel correspondiente.

La distinción oración simple/oración compuesta permite analizar los diferentes tipos de oraciones simples según la naturaleza del predicado (predicado nominal y predicado verbal), y permite pasar a las oraciones subordinadas, y después a las coordinadas. Las oraciones subordinadas sustantivas son las que permiten el estudio de las reglas de concordancia de los tiempos. El tratamiento de la concordancia de los tiempos dentro de este contenido se lleva a cabo adoptando un enfoque esencialmente tradicional, es decir poniendo el foco en las reglas de concordancia. Como ilustración de ello, puede señalarse la actividad 3 (p. 159) del manual del tercer curso (*Nueva Didáctica Del Español 3*) (véase anexo 2) que se centra en esta cuestión, y se introduce con el enunciado siguiente: “Actividad 3. Profundiza la gramática. Oraciones subordinadas sustantivas. En las oraciones compuestas en las que la subordinada va introducida por la conjunción QUE, se usa en la subordinada el indicativo o el subjuntivo siguiendo estas normas generales”. Esta formulación abre paso a una relación de normas de concordancia, tanto para predicados que exigen indicativo como subjuntivo en la oración subordinada.

La alternancia indicativo/subjuntivo permite enfatizar en los casos y los tipos de verbos que exigen el indicativo o el subjuntivo en la subordinada, y en las circunstancias en que pueden alternar los dos modos. Este tratamiento pone también énfasis en una relación de reglas, las cuales destacan que, con los verbos de entendimiento (*creer, saber, pensar, comprender, etc.*), de percepción (*ver, oír, notar, observar, descubrir, etc.*), y de lengua (*decir, afirmar, narrar, contar, escribir, revelar, etc.*), si el primer verbo viene en la forma afirmativa, el verbo subordinado tiene que adoptar el indicativo; y si el primer verbo viene en la forma negativa, el segundo verbo tiene que ir en subjuntivo. Cada uno de estos casos se ilustra con ejemplos precisos. La alternancia subjuntivo/infinitivo concierne a los verbos de voluntad o de deseo (*querer; desear, preferir, aspirar a, etc.*), y a los verbos de sentimiento (*gustar, encantar, avergonzar, dar pena, etc.*) que exigen el subjuntivo en la subordinada si los dos verbos (verbo principal y verbo subordinado) tienen sujetos diferentes, e infinitivo en la subordinada si los dos verbos tienen sujetos idénticos.

Cuando se expone el uso del subjuntivo en las oraciones subordinadas, su tratamiento va unido a los tipos de predicados que exigen dicho modo y a los tiempos de la subordinada. En el manual de segundo curso, por ejemplo, tenemos diferentes actividades que destacan los verbos que introducen el subjuntivo en la oración subordinada o que enfatizan el uso del subjuntivo. La actividad 20 (p. 35) recoge, por ejemplo, lo siguiente: “para recordar, hay verbos que exigen el subjuntivo. Se trata de verbos como: *desear, esperar, aconsejar, ordenar, pedir, mandar...+ que*”. Otras actividades van en el mismo sentido, con formulaciones del tipo “Recuerda cómo se usa el subjuntivo” (actividad 3, p. 196). Los mismos tipos de verbos se abordan de forma ampliada en los manuales de los niveles superiores. También este enfoque en los tipos de predicados que introducen el subjuntivo permite abordar contenidos como la obligación personal o la probabilidad con expresiones del tipo *es necesario que, es preciso que, es probable que, es posible que, es importante que, etc.*, que introducen obligatoriamente el subjuntivo. La presentación de estas normas de concordancia se acompaña de ejemplos y de ejercicios de aplicación, titulados *practica, completa o cambia*, que llaman a la práctica del contenido aprendido, y que muy raras veces ofrecen un modelo ilustrativo.

El estudio del estilo directo y del indirecto se focaliza esencialmente en el paso del primero al segundo. El tratamiento de los dos conceptos en los manuales se centra en las transformaciones que sufre la oración de estilo directo para pasar al indirecto, y en las modificaciones que se operan en los verbos subordinados según el tiempo que adopta el verbo principal. La regla enunciada pone énfasis en el hecho de que, cuando el verbo principal va en presente de indicativo, el segundo verbo va en el mismo tiempo que en el estilo directo, y solo cambia la persona verbal. Pero, cuando el verbo principal está en un tiempo del pasado, se dan los cambios siguientes en los tiempos verbales: de presente a imperfecto; de pretérito imperfecto a pretérito imperfecto (sin cambio); de pretérito perfecto simple a pretérito pluscuamperfecto; y de futuro a condicional. La enunciación de estas normas se acompaña de ejemplos y de ejercicios de aplicación fundamentados en la transformación de oraciones de un estilo a otro.

La enunciación de las reglas permite abordar la concordancia de los tiempos tanto en presente como en pasado, y esto se lleva a cabo tanto en la colección *Didáctica* como en *Majors en Español Tle*. Los diferentes aspectos subrayados anteriormente (verbos y predicados que exigen el subjuntivo en la subordinada) se recogen y se analizan subrayando

su influencia en el tiempo del verbo de la oración subordinada, esto es, la adopción o no de la forma del subjuntivo. El tratamiento de este aspecto radica en dos elementos principales: primero, los conceptos de proposición principal y proposición subordinada, y en la influencia del tiempo del verbo de la principal (que determina una concordancia en presente o una concordancia en pasado²⁵) en el tiempo y modo del verbo de la subordinada; segundo, los tipos de verbos (de ruego, de orden o recomendación, etc.) y su influencia en el tiempo y modo verbal que adoptan los verbos de la oración subordinada. Un cuadro sintético permite dar más consistencia y visibilidad a las reglas enunciadas, después de lo cual intervienen los ejercicios de aplicación.

Para concluir este apartado, podemos observar que el tratamiento y la presentación de la concordancia de los tiempos en los manuales de ELE en Camerún tiene en cuenta diferentes aspectos del tema, que parten de las oraciones subordinadas sustantivas (designadas con el apelativo tradicional de “proposición”) a la enunciación de las reglas de concordancia, pasando por el estudio de la alternancia indicativo/subjuntivo y la especificación de los predicados que rigen indicativo o subjuntivo. Los diferentes ejes o ángulos adoptados para el tratamiento del tema demuestran un deseo de aportar a los protagonistas del aprendizaje y de la enseñanza un material que sea lo más completo posible, con el objetivo de facilitar y posibilitar un aprendizaje eficiente. Sin embargo, el enfoque adoptado para el tratamiento del contenido se orienta más hacia un procesamiento de tipo tradicional con un foco preferentemente en las reglas de concordancia, en detrimento de la adquisición de competencias materializadas en el aprendizaje de funciones comunicativas con sus exponentes lingüísticos que hagan visible la correspondencia de los tiempos verbales, los cuales nos parecen más indicados para un estudio de tipo comunicativo puesto que orientan hacia el uso de la lengua.

El tratamiento de la correspondencia de los tiempos verbales en la serie *Didáctica* y en el manual de quinto curso de ELE se corresponde con las palabras de Cassany (1999) que describe una perspectiva de estudio en que los elementos gramaticales son tradicionalmente abordados dentro del ámbito de la oración, con una óptica prescriptiva dicotómica que

²⁵ En la proposición principal, el presente, el futuro, el imperativo y el pretérito perfecto compuesto determinan una concordancia en presente mientras que el condicional, el pretérito perfecto simple, el pretérito imperfecto de indicativo y el pretérito pluscuamperfecto determinan una concordancia en pasado.

distingue lo que es *correcto* de lo *incorrecto*, sin consideración sobre el uso y el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. De acuerdo con el pensamiento de este autor (p. 5), la incorporación del uso y el desarrollo de la competencia comunicativa partiría de la adopción de esta perspectiva funcional, discursiva, contextualizada y heterogénea que provoca el inevitable ensanchamiento del inventario de conocimientos y habilidades del hablante. En este sentido, se puede observar que, para el estudio de la correspondencia de los tiempos verbales en el contexto camerunés de ELE, un enfoque basado en las funciones lingüísticas sería el mejor *modus operandi* para presentar el contenido en los manuales y para preparar su procesamiento en el aula, puesto que se inscribe en una perspectiva de discurso y de uso de la lengua. Esto se justifica en la enseñanza-aprendizaje del contenido, por la necesidad de tener en cuenta las ideas de Cassany quien subraya que la unidad básica del uso verbal es el discurso completo, y no la oración, el sintagma u otras categorías gramaticales, y por eso, cualquier otra unidad inferior “es sólo un componente que debe enseñarse / aprenderse y estudiarse subsidiariamente” (1999: 4)

En resumen, este capítulo destaca y analiza las múltiples particularidades que distinguen el contexto camerunés de enseñanza-aprendizaje de ELE, observables tanto en las características del entorno y su marco humano como en la misma práctica de la disciplina. El marco humano camerunés de ELE se caracteriza por su fuerte crecimiento y dinamismo, demostrable a partir del número de aprendientes que se orientan hacia el aprendizaje del español y la pasión que dichos protagonistas muestran con respecto a la lengua. Esto se fundamenta, por una parte, en la orientación del entorno y del sistema educativo que otorgan mucha importancia al dominio de las lenguas en general, consideradas como factor de desarrollo intelectual y de apertura cultural y profesional y, por otra, en factores afectivos relacionados con la cultura y la fama de la lengua meta, considerada por muchos como poética, bonita y atractiva.

La enseñanza y el aprendizaje de la disciplina se desarrollan esencialmente en el marco de la educación reglada, lo cual implica la necesidad de tener en cuenta diferentes parámetros: un contexto en que el sistema educativo, de forma piramidal, favorece que todas las decisiones se tomen en la cumbre y tengan repercusión vertical hacia la base; la existencia de un programa oficial que establece los contenidos (lingüísticos, literarios y culturales), los objetivos de aprendizaje, el método que aplicar y los soportes (manuales) utilizables por

todos. El marco de la enseñanza reglada en que se desarrolla el estudio determina también un perfil general y lingüístico de los aprendientes que, desde el punto de vista de sus edades, tienen en su mayoría entre 14 y 25 años, y dominan muchas lenguas aprendidas desde los comienzos del proceso de instrucción y desde el núcleo familiar, siendo el francés considerado como su primera lengua.

Un análisis de los programas y de los manuales ha permitido evidenciar que el método prescrito hoy para la enseñanza de ELE en este contexto es el método comunicativo, con foco en el desarrollo de las competencias. También ha permitido poner de relieve el predominio de los contenidos lingüísticos y gramaticales sobre los demás tipos de contenidos, con un desfase notable observado entre los contenidos adoptados para los diferentes niveles de aprendizaje y los que el PCIC referencia como adecuados para el aprendizaje de los diferentes niveles estandarizados. En este sentido, la correspondencia de los tiempos verbales que nos interesa en este trabajo se administra a los alumnos a partir del segundo curso de ELE de la secundaria (y se prolonga hasta la universidad), lo que nos ha llevado a subrayar que el nivel de lengua de los aprendientes al iniciar el estudio de dicho contenido no está lo suficientemente desarrollado como para favorecer un aprendizaje eficiente. Esto puede también explicar el hecho de que la perspectiva metodológica adoptada para la presentación del contenido sea esencialmente tradicional normativista, con una exposición de las reglas y su aplicación en los ejercicios.

5-Capítulo IV: Diseño y procesamiento de la investigación

El planteamiento de este trabajo de investigación se enmarca dentro del aprendizaje de los contenidos gramaticales en el aula de ELE en general, y tiene como objetivo indagar el impacto que tiene la metodología de enseñanza sobre la efectividad del aprendizaje y el rendimiento del alumnado. Concretamente, el estudio pone de relieve dos perspectivas de enseñanza de la concordancia de los tiempos verbales en el aula; a saber, el enfoque comunicativo que favorece un aprendizaje a partir de las funciones comunicativas (contenidos abordados desde un enfoque nocio-funcional) y la perspectiva tradicional normativista, basada en el estudio de las reglas de concordancia.

La revisión de la bibliografía que se ha realizado sobre el tema nos ha permitido observar que no existen trabajos que aborden el proceso enseñanza-aprendizaje de la correspondencia de los tiempos verbales en el aula de ELE desde una perspectiva contrastiva, es decir, una perspectiva que cuestiona, compara y analiza la importancia del método sobre el nivel o grado de eficacia del aprendizaje. La particularidad de nuestra investigación consiste en la realización de un estudio de campo que produce datos reales y coherentes cuyo análisis permite determinar, sobre una base empírica, cuál de los dos métodos de enseñanza gramatical enunciados anteriormente ofrece los mejores resultados en el rendimiento de los aprendientes. Los apartados que vienen a continuación tratan de explicar y justificar el tipo de diseño que se adopta en esta investigación, así como los elementos que la conforman y estructuran.

5.1. Tipo y diseño de la investigación

Los estudios realizados sobre la definición, la delimitación y el procesamiento de los diferentes tipos de investigación muestran una tipología variada, a partir de una clasificación realizada atendiendo a diferentes criterios. Maldonado (2015: 38-39) aduce tres criterios principales: el primero se centra en el propósito o la finalidad de la investigación, lo cual permite distinguir la investigación básica o teórica de la aplicada. La investigación básica es aquella que produce un conocimiento puro o teórico, sin preocupación por sus aplicaciones prácticas. La investigación aplicada es, como explica Cazau (2006: 18), aquella que se centra en cómo el saber científico producido por la investigación pura puede implementarse o

aplicarse en la realidad para obtener un resultado práctico. El segundo criterio se basa en los medios utilizados para obtener los datos, y permite separar la investigación documental que utiliza fuentes de segunda mano de la investigación de campo cuyas fuentes son de primera mano.

El tercer criterio pone énfasis en el nivel de conocimiento obtenido, y distingue la investigación exploratoria de la descriptiva, de la correlacional y de la explicativa. La investigación explicativa es aquella que se encarga de buscar el porqué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto. Se trata de un tipo de investigación que engloba las tres otras, puesto que, como subraya Maldonado (2015: 45), sus propósitos implican explorar, describir o correlacionar teorías y hechos o fenómenos, para dar cuenta de un aspecto de la realidad, explicando su significatividad dentro de una teoría de referencia, y a la luz de leyes o generalizaciones que evidencian hechos o fenómenos que se producen en determinadas condiciones.

Sierra Bravo (2001: 32), por su parte, recoge y presenta diez criterios (incluidos los ya mencionados), de los cuales nos interesan cuatro: el alcance temporal, el carácter, la naturaleza y el marco de investigación. El alcance temporal le permite a este autor distinguir la investigación retrospectiva de la prospectiva o sincrónica, el carácter separa la investigación cualitativa de la cuantitativa, la naturaleza distingue la investigación documental de la empírica y de la experimental, y el marco traza el límite entre la investigación de campo y la de laboratorio.

Teniendo en cuenta los criterios y las tipologías enunciadas, la investigación desarrollada en el marco de esta tesis doctoral se inscribe dentro de las investigaciones de campo (y por eso es aplicada), puesto que indaga en la realidad del aula, la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje del contenido gramatical. Por su alcance temporal, cabe precisar que los datos provienen de un experimento, lo que confiere al estudio un carácter sincrónico. Según Cazau (2006: 38)

Clásicamente, un experimento es un dispositivo para probar un vínculo causal, para lo cual: a) el investigador hace intervenir deliberadamente la posible causa (variable

independiente) para ver si influye sobre el efecto (variable dependiente), y b) al mismo tiempo controla la incidencia de otras posibles causas (variables extrañas).

El diseño experimental implica, en nuestro caso, la presencia de dos grupos de estudiantes con quienes se trabaja dos perspectivas o métodos de gramática (la tradicional y la comunicativa), lo que hace de esta investigación “un experimento de campo” (Corbetta, 2010: 121; Sierra Bravo, 2001: 172; Cazau, 2006: 32-33), con datos de carácter mixto en que lo cuantitativo tiene peso sobre lo cualitativo.

El diseño de la investigación es una etapa fundamental del trabajo; consiste en la concepción y la planificación de la forma cómo se va a realizar la investigación, tanto en el aspecto de la disposición y el enlace de los elementos que intervienen en ella como en el del plan que se ha de seguir para la obtención y el tratamiento de los datos (Sierra Bravo, 2001: 124). Desde el punto de vista metodológico, se trata de la determinación de las estrategias y de los procedimientos que se seguirán para dar respuesta al problema y comprobar las hipótesis, manejando las dificultades que se encuentran a lo largo del proceso (Monje Álvarez, 2011: 24). La adopción de un diseño específico para la realización de una investigación no es casual, sino que obedece a criterios que tienen en cuenta los propósitos que se persiguen, para lo cual es necesario una adecuación al tipo de problema, a la formulación de las hipótesis, lo mismo que a la muestra, al instrumento y al proceso de recogida de datos.

Debido a su diseño y su tipo desarrollo particular, la realización de una investigación experimental implica la adopción de un procedimiento metodológico que Cazau explica cuando apunta que el método experimental “es un procedimiento lógico para la selección de los sujetos de estudio, la realización de observaciones, la recolección de datos y la organización de la evidencia, destinado a comprobar una relación causal entre dos factores” (2006: 120-121). Según este autor, las características de dicho método requieren primero el establecimiento o la existencia de un conjunto de contrastes, lo cual implica la presencia de al menos dos grupos de individuos, uno de los cuales (el grupo experimental) está sometido a un cierto factor llamado estímulo, tratamiento o variable independiente y el otro no (grupo de control). La segunda característica es la identificación de las consecuencias del contraste, que se logra comparando los resultados en ambos grupos respecto de la variable dependiente,

y determinándose si las diferencias han sido debidas al azar o a una relación causal. En este caso, se hacen mediciones antes y/o simplemente después de la introducción de la variable independiente, para tener certeza de que los cambios en la variable dependiente se deben efectivamente a la manipulación realizada. La tercera característica es el control que permite asegurarse de que el efecto en la variable dependiente no es debido a otras variables, además de la independiente, puesto que posibilita eliminar las influencias externas a través de mecanismos que permiten limitar la intervención de elementos contextuales o de los propios sujetos que también pueden producir los resultados en el experimento.

Según Monje Álvarez (2011: 105), los estudios experimentales son diferentes maneras de investigar que, en su forma general, permiten determinar con la mayor fiabilidad posible, relaciones de causa-efecto, para lo cual uno o más grupos, llamados experimentales, se exponen a los estímulos experimentales y los comportamientos resultantes se comparan con los comportamientos de ese u otro grupo. Cazau (2006: 36) define el experimento como un “dispositivo creado por el investigador para probar una relación causal, y cabe enmarcarlo, en ese sentido, dentro de una investigación explicativa”, dado que esta última busca encontrar una explicación del fenómeno estudiado, lo que implica determinar y establecer, de manera fiable, la naturaleza de la relación entre uno o más efectos llamados en este caso variables dependientes. En términos de Hernández Sampieri *et al.* (2014: 129) el experimento es, desde una concepción científica del término,

un estudio en el que se manipulan intencionalmente una o más variables independientes (supuestas causas antecedentes), para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes (supuestos efectos consecuentes), dentro de una situación de control (2014: 129).

La definición de Hernández Sampieri *et al.* enfatiza las nociones de variable y de control que permiten clasificar y distinguir los diferentes tipos de diseños experimentales, y que vamos a clarificar en los apartados siguientes.

5.1.1. Delimitación, manipulación y medición de las variables experimentales

La definición y delimitación de variables juega un papel central en el proceso de la investigación experimental. Se entiende por variable “una característica o una propiedad de la realidad que puede variar entre individuos o conjuntos” (Monje Álvarez, 2011: 85). De acuerdo con este autor, esta característica o propiedad es susceptible de asumir valores, esto es, de variar de una unidad de observación a otra, de un tiempo a otro, o incluso en una misma unidad de observación. La consideración de las variables en las investigaciones sociales parte del principio de que los individuos, grupos sociales y sociedades poseen ciertos atributos o características que los hacen similares entre sí y los diferencian en forma total o en grados o modalidades únicamente, lo que determina primero que las personas pueden ordenarse también según el matiz o la modalidad con que poseen tal atributo o característica; y, segundo, que ciertas variables permiten ubicar a los individuos según la magnitud o el grado con que poseen el atributo o la característica (Rojas Soriano, 2013: 182).

Cortés Cortés e Iglesias León (2004: 30) sintetizan estas ideas y destacan una triple dimensión en la definición que proponen para el concepto. En su opinión, se entiende por variable,

Todo aquello que puede ser medido, observado y manipulado durante un estudio.

Cualquier característica que varía de un miembro a otro en una población determinada.

Cualquier cualidad o característica, constituyente de una persona o cosa, que es susceptible de ser medida y que está sujeta a cambio.

La principal característica de una variable es su capacidad para variar y someterse a mediciones. Maldonado pone énfasis en estos aspectos en la definición que atribuye al término y aporta algunos ejemplos. En su opinión, “una variable es una propiedad que puede adquirir diversos valores y cuya variación es susceptible de medirse” (2015: 123). Los ejemplos de variables que cita son la motivación, el aprendizaje, el conocimiento, la agresividad verbal, o la exposición a una campaña de propaganda política. La medición en este caso designa una clasificación que puede hacerse en términos de categoría o de valores numéricos que las variables asumen en una escala (Monje Álvarez, 2011: 86). En este sentido, la medición remite,

como aclara este mismo autor, a la cualificación o cuantificación de una variable para un estudio dado.

La variación resulta de la manipulación que opera el investigador sobre una de las variables, y permite establecer una distinción entre los diferentes tipos de variables en el diseño experimental, a saber, la variable independiente y la variable dependiente. Esta distinción tiene en cuenta la función de cada variable en la investigación. De acuerdo con las precisiones de Corbetta,

en una relación asimétrica entre variables, es decir, cuando una variable influye en la otra, pero esta influencia no es recíproca, llamamos variable independiente a la variable que influye, y variable dependiente a la variable que recibe la influencia. [...] Si la relación de dependencia es de tipo causal, *la causa es la variable independiente y el efecto es la variable dependiente*. En la relación bivariada, indicaremos la variable independiente con la letra X, y la dependiente con la letra Y (2010: 109).

Como agrega este autor (p. 110), y como veremos más detalladamente en el apartado dedicado a la demostración de la relación causal (6.1.2.), la conexión o el nexo causal entre la variable independiente y la variable dependiente puede establecerse empíricamente en un experimento mediante la manipulación de la variable independiente. Esto significa que, si el investigador puede hacer variar la variable X, y al hacerlo observa una variación de la variable Y, no hay duda de que existe un nexo causal, y su dirección es X a Y, y no de Y a X. Sierra Bravo (2001: 171) abunda en el mismo sentido e indica que las variables independientes en el experimento son las que el investigador hace variar y las dependientes son las que observa para ver si varían a causa de la modificación provocada por el investigador en las variables independientes.

Por su parte, Hernández Sampieri *et al.* consideran la manipulación, es decir, el hecho de provocar intencionalmente la variación de la variable independiente, como “el primer requisito de un experimento”, y precisan:

Para obtener evidencia de esta supuesta relación causal, el investigador manipula la variable independiente y observa si la dependiente varía o no. Aquí, manipular es sinónimo de hacer variar o asignar distintos valores a la variable independiente (2014: 130).

El segundo requisito del experimento que establecen estos autores (p. 135) es la medición, que tiene en este caso un aspecto dual: medir el efecto que la variable independiente tiene en la variable dependiente, y cómo se manifiesta este efecto en la variable dependiente. El tercer requisito recae en el control que condiciona la validez del experimento y que veremos en el apartado siguiente.

Las consideraciones sobre el número de variables involucradas en un estudio experimental permiten diferenciar entre las investigaciones bivariantes y las multivariantes (Rojas Soriano, 2013: 271). Los estudios bivariantes son aquellas que integran una variable independiente y una dependiente, mientras que con el concepto de investigaciones multivariantes se alude a las que tienen una variable independiente y al menos dos o más variables dependientes o, al revés, muchas variables independientes y una dependiente.

La perspectiva teórica desarrollada en este apartado se aplica a nuestra investigación de la forma siguiente: la variable independiente considerada es el método de enseñanza, es decir y más concretamente, el método adoptado para la enseñanza-aprendizaje del contenido gramatical de la correspondencia de los tiempos verbales en el aula de ELE. Esta variable independiente adquiere dos modalidades en su manipulación y aplicación al aula, con los dos grupos distintos que constituyen nuestra muestra: una perspectiva o un método de enseñanza tradicional normativista, y una perspectiva o un método de enseñanza comunicativa, como veremos en el apartado dedicado a esta cuestión. La enseñanza a los dos grupos y con los dos métodos permite medir el efecto y la eficacia del método a partir del rendimiento de los alumnos en la prueba que se les ha administrado. En este sentido y partiendo de la perspectiva contrastiva entre los métodos de enseñanza, se puede evaluar y medir el efecto de cada enfoque y, por ende, del método, en el rendimiento de los aprendientes que, en este caso, constituye la variable dependiente. Los valores considerados en esta investigación para la variable dependiente (el rendimiento) son la puntuación que permite una medición numérica y cuantitativa, y la cualificación que posibilita una medición cualitativa del rendimiento a partir

de las pruebas administradas. Además de las pruebas, los alumnos realizan una encuesta de satisfacción que permite medir cuantitativa y cualitativamente su percepción y participación en el experimento.

Las ideas anteriores permiten destacar que, en lo que atañe al número de variables, esta investigación responde a los criterios de un diseño bivariable. Corbetta sintetiza lo expuesto en este párrafo cuando apunta:

Manipulación de la variable independiente. Normalmente (aunque no siempre), en el experimento de las ciencias sociales la variable independiente está representada por una variable nominal, y su variación entre los grupos experimentales consiste en que cada grupo presenta una modalidad o categoría distinta de dicha variable (2010: 128).

Las explicaciones que preceden se inscriben en un proceso de operacionalización de las variables. Como subraya Maldonado (2015: 130-131) este proceso es un paso importante en el desarrollo de la investigación puesto que, una vez realizada la identificación de las variables, el próximo paso es su operacionalización, es decir, hacerlas tangibles, operativas, medibles o por lo menos registrables en la realidad. Se trata en concreto de un “proceso mediante el cual se transforma a la variable de conceptos abstractos a términos concretos, observables y medibles” (2015: 131) es decir, en dimensiones e indicadores. Hernández Sampieri *et al.* (2014: 133) adoptan la misma postura cuando escriben: “al manipular una variable independiente es necesario especificar qué se va a entender por esa variable en el experimento (definición operacional experimental). Es decir, trasladar el concepto teórico a un estímulo experimental”.

Teniendo en cuenta lo dicho, las dos modalidades de la variable independiente reciben, con respecto a esta investigación, las acepciones siguientes: consideraremos como método gramática y traducción, una forma de abordar la enseñanza de segundas lenguas que basa las actividades de aulas en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones para luego aplicar los conocimientos adquiridos en ejercicios como la traducción de oraciones o textos (cfr. *Diccionario de términos clave de ELE*, s.v. **Método gramática-traducción**). Según

este diccionario, este método faculta que la gramática se aprenda de forma deductiva, es decir, en la práctica docente, a partir de un modelo de procedimiento en el que se presenta y explica una regla que luego se memoriza y practica en ejercicios, siendo la oración la unidad básica de la enseñanza y de la práctica lingüística.

El enfoque comunicativo o enseñanza comunicativa de la lengua (cfr. *Diccionario de Términos Clave de ELE*, s.v. **Enfoque comunicativo**) es un modelo didáctico que permite capacitar al aprendiente para una comunicación real –oral y por escrito- con otros hablantes de la lengua extranjera, por lo que el proceso instructivo se lleva a cabo con actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad fuera del aula, con el uso de una variedad de materiales como los textos, las grabaciones u otros materiales auténticos. Como aclara el diccionario, este método determina que los aprendientes asimilen no solo los datos (vocabulario, reglas o funciones), sino que también aprendan a utilizar dichos conocimientos para realizar o participar en tareas reales en las que la lengua no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar una competencia comunicativa. Dentro de este método, la presentación de la gramática suele ser inductiva, aunque también se dan algunas breves explicaciones cuando sea oportuno.

Las dos definiciones evidencian la perspectiva contrastiva que existe entre las dos nociones y que se ha adoptado y aplicado para el diseño y el desarrollo de las actividades de enseñanza y de aprendizaje que se han llevado a cabo con los estudiantes de cada uno de los dos grupos del experimento, perspectiva contrastiva que también se adopta para el análisis de los resultados. En este aspecto se centra el último apartado de este capítulo.

5.1.2. El control de la situación experimental

La noción de control tiene una importancia capital en el diseño de toda investigación experimental. Su importancia se fundamenta en el hecho de que confiere validez interna y externa a la investigación. Como lo hace notar Cazau (2006: 41), se dice que un experimento tiene "validez interna" cuando puede probar, con cierto margen de confiabilidad, que X es la causa de Y, y que el efecto Y no obedece a otros factores tales como el azar o la influencia de variables extrañas; y se dice que un experimento tiene "validez externa" cuando sus resultados pueden, también con cierto margen de confiabilidad, generalizarse a toda la población, es

decir, cuando hay una cierta seguridad de que, durante el experimento, no están ejerciendo influencia ciertos factores que, se supone, tampoco actúan en la población. Esto significa que la investigación debe integrar la prueba de que lo que hace variar el efecto o la variable dependiente es efectivamente la independiente y no otra circunstancia o variable presente en la situación del experimento, y mantener la máxima similitud entre la situación experimental y la situación con respecto a la cual se desea o puede generalizarse la investigación.

En palabras de Sierra Bravo (2001: 129) se entiende por control el intento de eliminar el efecto de variables extrínsecas en una investigación, “de tal modo que pueda existir seguridad de que los efectos hallados son debidos únicamente a la variable independiente”. Diferentes factores permiten alcanzar el control y, por consiguiente, la validez interna del experimento. Hernández Sampieri *et al.* los sintetizan y explican cuando señalan:

Es necesario que en un experimento se tengan, por lo menos, dos grupos que comparar. [...] Pero no basta con dos o más grupos, sino que éstos deben ser similares en todo, menos en la manipulación de la o las variables independientes. El control implica que todo permanece constante, salvo tal manipulación o intervención. Si entre los grupos que conforman el experimento todo es similar o equivalente, excepto la manipulación de la variable independiente, las diferencias entre los grupos pueden atribuirse a ella y no a otros factores (2014: 13).

De acuerdo con los postulados de estos autores (p. 137), el investigador debe, para lograr el control y la validez interna: asegurarse de que los participantes de los grupos experimenten los mismos eventos; lograr que los grupos sean equivalentes; reclutar suficientes participantes para todos los grupos; lograr que las condiciones ambientales sean las mismas para todos los grupos; actuar igual con todos los grupos y ser “objetivo”; elaborar un instrumento estable y confiable; administrar la misma prueba o instrumento a todos los individuos o grupos participantes.

La aplicación de los criterios precedentes a nuestra investigación se concreta en el contexto o ambiente en que se desarrolla la investigación, el cual implica un proceso de enseñanza-aprendizaje que determina y garantiza el control de la situación del experimento.

De acuerdo con Cortés Cortés e Iglesias León (2004: 28), un ejemplo concreto de los diseños experimentales toma cuerpo en las actividades docentes en que se realizan investigaciones con varios grupos de estudiantes para determinar una nueva experiencia pedagógica, y en el cual ambos grupos participan en el experimento.

En nuestro caso concreto, el control de la situación del experimento se ha llevado a cabo trabajando con estudiantes de la misma universidad y de los mismos niveles (I, II, III). La división y la asignación de los estudiantes a los dos grupos del experimento ha obedecido a un proceso de aleatorización que, según Corbetta (2010: 114), Cazau (2006: 47) y Hernández Sampieri *et al.* (2014: 138), constituye una de las mejores maneras de conseguir el control sobre la situación del experimento. Trabajar con los estudiantes de la misma universidad y de los mismos niveles ha permitido tener dos grupos que comparar y, en el interior de los diferentes grupos, estudiantes similares. Los estudiantes de los diferentes grupos han participado en todas las sesiones y todas las actividades de enseñanza-aprendizaje (incluido las pruebas (el pretest y el postest)), las cuales se han desarrollado en la misma aula, y con el mismo enseñante. Todos estos aspectos, que se abordan más detenidamente en los apartados siguientes que tratan de los elementos de la investigación (la muestra, el instrumento, y el procesamiento), han permitido borrar o al menos minimizar considerablemente las posibles influencias o variables externas.

Hernández Sampieri *et al.* sintetizan las ideas anteriores y subrayan la importancia del control, aplicándolo al tema investigado en este trabajo, a saber, la influencia del método de enseñanza en la efectividad del aprendizaje:

Lo mismo ocurre con un método de enseñanza, cuando por medio de un experimento se desea evaluar su influencia en el aprendizaje. Si no hay control, no sabremos si un buen aprendizaje se debió al método, a que los participantes eran sumamente inteligentes, a que tenían conocimientos aceptables de los contenidos o a cualquier otro motivo. Si no hay aprendizaje no sabremos si se debe a que los sujetos estaban muy desmotivados con los contenidos, a que eran poco inteligentes o a cualquier otra causa. Es decir, buscamos descartar otras posibles explicaciones para evaluar si la nuestra es o no la correcta (variables independientes de interés,

estímulos o tratamientos experimentales que tienen el efecto que nos interesa comprobar (2014: 136).

Lo dicho en este apartado implica tener en cuenta que la importancia del control en la investigación experimental parte de una triple consideración: primero, que el experimento permite observar que una o más variables independientes hacen variar a las dependientes; segundo, que la variación de las dependientes se debe exclusivamente a la manipulación de las independientes; y tercero, que es imprescindible que no haya otros factores o causas que puedan explicar o influenciar el efecto en la variable dependiente.

El grado de control que se incluye en cada investigación permite dividir y clasificar los estudios de este tipo en preexperimentales, experimentales “puros” o en cuasiexperimentales. Los estudios preexperimentales son investigaciones cuyo grado de control es mínimo y limitado, y suelen incluir un solo grupo, una sola medición (Hernández Sampieri *et al.* (2014: 142). Según estos autores, los preexperimentos no incluyen una manipulación de la variable independiente puesto que no hay grupos de contraste o de control, y los diseños de este tipo se utilizan en ocasiones con un solo individuo (estudio de caso experimental); en resumen, los diseños preexperimentales no son adecuados para el establecimiento de relaciones causales porque se muestran vulnerables en cuanto a la posibilidad de control y validez interna.

Los experimentos “puros” o verdaderos son, según opina Sierra Bravo (2001: 273), investigaciones en las que no falta ningún elemento básico y el control del investigador alcanza tanto a los grupos experimentados como al estímulo o variante independiente. Los elementos básicos o rasgos fundamentales de que habla el autor y que caracterizan y distinguen los experimentos verdaderos de los demás son la aleatorización, la exposición al estímulo (variación entre los grupos de la variable independiente), y el registro de la variable dependiente tras la exposición (Corbetta, 2010: 129). Según este autor, la aleatorización garantiza que los grupos sean equivalentes antes de la exposición al estímulo, es decir, que presenten valores medios iguales en todas las variables (salvo variaciones accidentales).

Teniendo en cuenta el criterio de medición, los diseños experimentales “puros” adoptan esencialmente dos esquemas principales, dependiendo de si incluyen preprueba o

no. Los diseños con preprueba incluyen una observación o medición inicial simple de los grupos que participan en el experimento, mientras que los demás solo incluyen una posprueba o posttest, que interviene después de la exposición al estímulo. Corbetta (2010: 129) resume el proceso de desarrollo de un experimento verdadero cuando escribe:

El experimento se desarrolla en tres fases, representadas gráficamente en el esquema por las tres secuencias de las letras R, X, e Y: a) los sujetos se dividen, mediante aleatorización, en dos grupos; b) se manipula la variable independiente de forma que en un grupo asuma la modalidad X1, y en el otro la modalidad X2; y c) se observa en los dos grupos el valor medio de la variable dependiente Y. El efecto causal inducido por la variación de X se mide por la diferencia Y1-Y2.

Cazau (2006: 95) aplica a este tipo de investigación el calificativo de “diseños experimentales propiamente dichos”, y precisa que son diseños con un gran poder de control sobre las variables externas (extrañas), y en la actualidad son los más recomendados por la bibliografía metodológica.

Los cuasiexperimentos son estudios que también investigan la relación causa-efecto entre fenómenos, pero que carecen de las condiciones de control riguroso que afectan a los experimentos “puros”. Como señala Monje Álvarez (2011: 108), se trata de un tipo de diseño apropiado en situaciones naturales en que no es posible lograr un control riguroso de la situación del experimento. Esta falta de control aparece mejor explicado por Cazau (2005: 97) quien indica que los diseños cuasiexperimentales intervienen en situaciones sociales donde el investigador puede introducir algo similar al diseño experimental en su programación de procedimientos para la recopilación de datos (por ejemplo, el cuándo y el a quién de la medición), pero sin poder lograr un control total acerca de la programación de estímulos experimentales (el cuándo y el a quién de la exposición y la capacidad de aleatorizarla), los cuales son determinantes para realizar un auténtico experimento. Corbetta (2010: 134) pone énfasis en la igualdad o equivalencia de los grupos y señala que los cuasiexperimentos son como experimentos, pero que no emplean la aleatorización para hacer comparaciones de las que deducir los efectos del tratamiento, lo que posibilita en este caso particular que las

comparaciones se basen en grupos no equivalentes que difieren entre sí también por otras características, aparte de diferir en el tratamiento cuyos efectos es objeto de estudio.

Resumiendo, las diferencias enunciadas, Cazau (2006: 115) observa que en los cuasiexperimentos no se asignan al azar los sujetos a los grupos experimentales, sino que se trabaja con grupos intactos, y los estudios de este tipo alcanzan validez interna en la medida en que demuestran la equivalencia en el proceso de experimentación. De hecho, como subraya este autor, los experimentos ‘verdaderos’ constituyen estudios explicativos, los preexperimentos son, básicamente, estudios exploratorios y descriptivos, y los cuasiexperimentos son –fundamentalmente- correlacionales, aunque pueden llegar a ser explicativos.

La revisión de los tres tipos de experimentos realizada anteriormente permite destacar que la investigación desarrollada en el marco de esta tesis pertenece a los experimentos “puros”, puesto que adopta los requisitos y las características de esta tipología. Como explican Hernández Sampieri *et al.* (2014: 142), los experimentos “puros” son aquellos que reúnen los dos requisitos para lograr el control y la validez interna: 1. Grupos de comparación (que implican la manipulación de la variable independiente). 2. Equivalencia de los grupos. Más concretamente, nuestra investigación incluye como elementos básicos: una variable independiente (ya señalada) que se desglosa adquiriendo dos modalidades o valores que también hemos señalado; dos grupos experimentales que reciben cada uno el estímulo o una de las dos modalidades de la variable independiente.

La asignación de los estudiantes a los grupos experimentales se ha llevado a cabo aplicando un proceso de aleatorización que garantiza el control y la validez interna, y que viene explicado en el apartado siguiente; la exposición de los dos grupos de estudiantes al estímulo (cuyas modalidades garantiza la varianza entre los grupos) se realiza en un ambiente o contexto de enseñanza-aprendizaje que garantiza el control y la minimización de influencias externas; el registro de la variable dependiente se lleva a cabo midiendo y comparando el rendimiento de los alumnos durante la prueba de evaluación final. El experimento incluye un pretest, que no solo permite determinar el nivel de los aprendientes al inicio del experimento (y en este sentido añade, como menciona Corbetta (2010: 133), un control adicional a la equivalencia inicial obtenida por aleatorización), sino que también permite evaluar, según agrega este autor, el impacto causal del estímulo.

No debe pasar desapercibido el hecho de que, por recibir cada uno de los dos grupos una modalidad del estímulo o variable independiente, ese factor no plantea ningún problema con respecto a la existencia o determinación del grupo de control. En semejante circunstancia y de acuerdo con los postulados de Cazau, los dos grupos son grupos experimentales puesto que reciben la influencia de la variable independiente X, pero al mismo tiempo se considerarían “grupos de control porque permitirían establecer comparaciones” (2006: 40).

5.1.3. El diseño mixto y los componentes del método de investigación

La investigación adopta, como ha sido mencionado más arriba, un diseño mixto, tanto en la recogida de datos como en su análisis. Se debe tener en cuenta que la adopción del diseño mixto, o sea, de los enfoques cuantitativo y cualitativo para el procesamiento de nuestra investigación (recogida y análisis de datos) se basa, de acuerdo con las ideas de Madrid (1997), en el tipo de datos que empleamos para evaluar. Como plantea este autor,

si recurrimos a una cuantificación de los fenómenos que tratamos de evaluar estamos empleando una evaluación cuantitativa, si optamos por observar y describir los fenómenos observados estamos empleando una metodología cualitativa [...]. En la práctica ambas modalidades de evaluación suelen ser necesarias, aunque hay aspectos que se evalúan mejor de forma cualitativa y otros de forma cuantitativa. En este sentido, ambos tipos deben ser complementarios y no excluyentes (1997: 255).

La asociación de los enfoques cuantitativo y cualitativo y su complementariedad resulta provechosa y enriquecedora para esta investigación, y determina que adoptemos un diseño mixto.

Desde una perspectiva teórica, los diseños mixtos de investigación se clasifican atendiendo al tiempo de ejecución y al grado o nivel de mezcla o combinación que se opera entre los métodos cuantitativo y cualitativo. Teniendo en cuenta estos criterios de combinación y de tiempo de ejecución, Hernández Sampieri *et al.* (2014: 546-565) distinguen

dentro de los diseños mixtos de investigación los que adoptan esquemas concurrentes, los que obedecen a esquemas secuenciales, y los de transformación e integración.

El criterio de combinación en los estudios mixtos permite caracterizar y distinguir los diseños de transformación y de integración. El primer caso (diseños de transformación) interviene cuando el desarrollo de la investigación requiere una transformación de los datos para su análisis, lo cual implica “cualificar datos cuantitativos o cuantificar datos cualitativos” (Hernández Sampieri *et al.*, 2014: 549). Este proceso de transformación favorece que un tipo de datos sea convertido en otro y luego se procede al análisis de ambos conjuntos de datos bajo análisis tanto cuantitativo como cualitativo.

En el diseño de integración prevalece un esquema en que la combinación de los enfoques cualitativo y cuantitativo se da a lo largo de todo el proceso de indagación, desde el inicio hasta el final, o por lo menos en la mayoría de las etapas. Como aclaran los especialistas (Hernández Sampieri *et al.*) que subrayan sus características, este diseño se formaliza de la manera siguiente:

- Se recolectan datos cuantitativos y cualitativos, a varios niveles, de manera simultánea o en diferentes secuencias, a veces se combinan y transforman los dos tipos de datos para arribar a nuevas variables y temas para futuras pruebas o exploraciones [...].
- Se realizan análisis cuantitativos y cualitativos sobre los datos de ambos tipos durante todo el proceso. Se comparan variables y categorías cuantitativas con temas y categorías cualitativas y se establecen múltiples contrastes (2014: 549).

Los diseños de integración son, según los autores citados, muy difíciles de realizar, puesto que requieren del investigador un manejo absoluto de los dos métodos y una mentalidad abierta, además de un enorme dinamismo en el proceso para superar el grado de dificultad que incluye el diseño.

El criterio de tiempo parte del hecho de que los componentes del método pueden ejecutarse de manera secuencial o concurrente, es decir, simultáneamente. Los diseños

secuenciales ponen énfasis en un tipo de procedimiento en el cual se recolectan y analizan datos cuantitativos o cualitativos en una primera etapa y, en una segunda, se recaban y analizan datos del otro método. Como observan Hernández Sampieri *et al.* (2014: 548), en los diseños secuenciales, los datos recolectados y analizados en una fase del estudio se utilizan para informar a la otra fase (cuantitativa o cualitativa, o viceversa), y, aquí, el análisis comienza antes de que todos los datos sean recabados. Normalmente, cuando se recolectan primero los datos cualitativos, la intención es explorar el planteamiento con un grupo de participantes en su contexto, para posteriormente expandir el entendimiento del problema en una muestra mayor y poder efectuar generalizaciones a la población.

Los diseños concurrentes (“ejecución concurrente” en palabras de Hernández Sampieri *et al.* (2014: 546)) traducen un *modus operandi* en que se aplican ambos métodos de manera simultánea y “los datos cuantitativos y cualitativos se recolectan y analizan más o menos en el mismo tiempo”. Los diseños concurrentes implican como características que los datos cuantitativos y cualitativos se recaben en paralelo y de forma separada; que el análisis de los dos tipos de datos no se construya sobre la base de otro análisis, sino que se lleve a cabo también de manera separada; que los resultados de ambos tipos de análisis no se consoliden e interpreten individualmente o en fases sucesivas, sino solo después de la recolección y del análisis de los datos de cada método; y que después de la recolección de los datos y la interpretación de los resultados, se integren los hallazgos, se establezcan las interferencias y conclusiones de ambos métodos y su conexión.

Teniendo en cuenta las características y la clasificación anterior, podemos destacar que nuestra investigación adopta los rasgos de los diseños concurrentes y por consiguiente se inserta en esta tipología. De hecho, la recogida y el análisis de datos integran los dos componentes del método (cuantitativo y cualitativo), y se han llevado a cabo de forma concurrente, con un examen final que incluye una posprueba y una encuesta de percepción y satisfacción. Las dos partes del examen final han sido administradas al alumnado durante una sola y única sesión de clase, y el análisis de datos y la presentación de los resultados se han llevado a cabo de forma consecutiva (primero el cuantitativo y después el cualitativo, seguido de la interpretación y triangulación).

Lo dicho entra en consonancia con las ideas de Monje Álvarez (2011: 50), quien postula que no es válido establecer una separación tajante o dicotomía entre los dos enfoques

metodológicos. Estos se complementan en el conocimiento, explicación y comprensión de la realidad social. En consecuencia, debe considerarse la investigación desde un sentido de totalidad que eluda la polaridad entre categorías metodológicas no enfrentadas. La realidad social es total y los distintos abordajes del conocimiento no solo no se pueden integrar, sino que necesariamente deben complementarse. De todas maneras, las alternativas metodológicas cuantitativas y cualitativas cumplen cada una su papel, y su selección depende de la pregunta de investigación y del interés que anime al investigador.

Para ser más concreto, el diseño de esta indagación responde al modelo “DIAC” (“Diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante”) que describen Hernández Sampieri *et al.* (2014: 559). De acuerdo con estos autores, se trata de un tipo de diseño en el cual se recolectan simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos, pero su particularidad reside en que un método predominante guía el proyecto (pudiendo ser éste cuantitativo o cualitativo). El método que posee menor prioridad es anidado o insertado dentro del que se considera central, y tal incrustación puede significar que el método secundario responda a diferentes preguntas de investigación respecto al método primario. Se debe tener en cuenta que, en este tipo de diseño, los datos cuantitativos y cualitativos pueden proporcionar distintas visiones del problema considerado. El ejemplo que aportan los autores para facilitar la comprensión de este tipo de diseño nos parece bastante significativo, puesto que permite ilustrar su adecuación con nuestro estudio. En este sentido y según mencionan los autores, el modelo DIAC permite observar por ejemplo que,

en un experimento “mixto” los datos cuantitativos pueden dar cuenta del efecto de los tratamientos, mientras que la evidencia cualitativa puede explorar las vivencias de los participantes durante los tratamientos. Asimismo, un enfoque puede ser enmarcado dentro del otro método. Los datos recolectados por ambos métodos son comparados o mezclados en la fase de análisis. Este diseño suele proporcionar una visión más amplia del fenómeno estudiado que si usáramos un solo método (Hernández Sampieri *et al.*, 2014: 559)

Teniendo en cuenta que esta indagación aborda la enseñanza-aprendizaje del contenido gramatical, el test o la prueba final permite en nuestro caso determinar el efecto

de dicha enseñanza-aprendizaje a partir de las dos modalidades de gramática. El efecto del aprendizaje gramatical se determina a partir del rendimiento del alumnado, rendimiento establecido con referencia a la puntuación que los participantes en el experimento obtienen durante la prueba final o posttest. El carácter numérico de este aspecto de la investigación determina que recurramos al enfoque cuantitativo para la recogida y el análisis de datos, y la encuesta de percepción y satisfacción nos ayuda a establecer la vivencia de los participantes durante el experimento.

5.2. Marco e instrumentos de la investigación

La investigación desarrollada en el marco de esta tesis se lleva a cabo en la Universidad de Dschang, una de las ocho universidades públicas de Camerún, y de las cuatro nacidas de la reforma universitaria de 1993, como hemos mencionado en el capítulo anterior. Creada por decreto presidencial nº 93/030 del 19 de enero de 1993, esta Universidad heredó las instalaciones del antiguo Centro Universitario de Dschang (institución con vocación agrícola creada en 1977) y que formaba parte de la primera universidad de Camerún, la Universidad de Yaundé. La Universidad de Dschang es la única universidad pública implantada en la región del oeste de Camerún (una de las regiones francófonas), principalmente en la ciudad de Dschang²⁶ que concentra la mayor parte de las instalaciones de dicha universidad, excepción hecha del Instituto Universitario de Tecnologías Fotso Victor en Bandjoun, del Instituto de Bellas Artes de Foumban, y de los centros de educación localizados en otras regiones del país, que proponen oferta formativa en agricultura o en carpintería.

Como se puede leer en su web, la Universidad de Dschang es una institución universitaria pública bilingüe (francés-inglés) del África central, que cuenta, según la estadística del año académico 2014-2015, con alrededor de 35.000 estudiantes cameruneses y extranjeros, 510 profesores titulares, 49 ayudantes y 583 funcionarios de apoyo. Esta universidad ocupa, según el ranking del Webometrics Lab (Laboratorio del consejo nacional de la investigación española) y como viene especificado en el boletín de información trimestral de su dirección de los asuntos académicos y de la cooperación (segundo número del año

²⁶ Sede del departamento (unidad administrativa equivalente a la de provincia en España) llamado Menoua. Esta ciudad está situada al oeste de Bafoussam, la capital regional, y constituye después de esta, la ciudad más importante de la región.

académico 2019-2020 (p. 3)), la cima de la clasificación de las universidades camerunesas y del África central desde el año 2015.

La universidad tiene ocho facultades, seis de las cuales están localizadas en la ciudad de Dschang: la Facultad de letras y ciencias humanas, la Facultad de ciencias económicas y de gestión, la Facultad de ciencias jurídicas y políticas, la Facultad de ciencias, la Facultad de agronomía y de ciencias agrícolas, la Facultad de medicina y de ciencias farmacéuticas, además de los dos institutos ya mencionados. La Facultad de letras y ciencias humana integra, entre otros, el Departamento de Lenguas Extranjeras Aplicadas, el cual a su vez contiene la sección de Estudios hispánicos donde se ha llevado a cabo esta investigación.

5.2.1. La muestra de la investigación

La selección de la muestra constituye una etapa fundamental del proceso de investigación social, particularmente en el caso de lenguas segundas y extranjeras. De forma general, se entiende por muestra una fracción o un subgrupo de sujetos o de objetos procedentes de una población, la cual tiene unas determinadas especificaciones o características (Monje Álvarez, 2011: 123). Según el *Diccionario de enseñanza y de aprendizaje de lenguas*, se denomina “muestra a un grupo de individuos seleccionado para representar a una población, especialmente cuando esta es demasiado amplia para ser estudiada en su totalidad” (Palacios Martínez *et al.*, 2007: 261). Sierra Bravo aporta una definición más clara y completa, relacionada con la investigación científica cuando escribe:

De modo más científico, se pueden definir las muestras como una parte de un conjunto o población debidamente elegida, que se somete a observación científica en representación del conjunto, con el propósito de obtener resultados válidos, también para el universo total investigado (2001: 174).

Para los propósitos de la investigación científica, la obligación de trabajar con una muestra en lugar de la población entera se justifica por múltiples razones: tiempo, coste y, sobre todo, la complejidad de las operaciones de recogida, de clasificación y de análisis de los

datos, que implican como consecuencia, una casi imposibilidad de investigar a todos los individuos o unidades de observación de una población o de un universo, salvo en el caso de poblaciones pequeñas. Hernández Sampieri *et al.* (2014: 172) resumen estas razones cuando precisan que las muestras se utilizan “por economía de tiempo y recursos”, pero, sobre todo, por razones prácticas. Cazau, por su parte, propone una definición del concepto de muestra en que aparecen estos motivos. Para él, “una muestra es una parte de la población que está disponible, o que se selecciona expresamente para el estudio de la población” (2006: 86). Corbetta (2010: 275), por su parte, relaciona los conceptos de población y de muestra, y destaca que “la población es el objeto que se quiere conocer, la muestra es el instrumento para conocerla”.

Dentro del proceso de indagación, la selección de la muestra impone y requiere del investigador que haga explícitos una serie de elementos y factores esenciales. Esta serie implica: precisar la unidad de observación o el tipo de individuo de que están constituidas la muestra y la población; delimitar la población estudiada, clarificar el tipo de muestra y hacer explícito el proceso que se ha seguido para su selección; determinar el tamaño y las características de la muestra; y, particularmente en los diseños experimentales, explicar el proceso seguido para la asignación de los participantes a los grupos experimentales.

5.2.1.1. La unidad de observación que conforma la muestra

Hablando de la unidad de observación o el tipo de individuo que participa en esta investigación, debemos recordar, como ha sido precisado anteriormente, que la muestra (o los dos grupos de participantes en esta investigación) está constituida exclusivamente por estudiantes universitarios, más concretamente por estudiantes de la sección de Estudios hispánicos²⁷ de la universidad de Dschang en Camerún. La selección de los estudiantes universitarios para el desarrollo de nuestro estudio obedece a un doble criterio que ha determinado y orientado nuestra decisión. Primero, siendo nuestro diseño de tipo experimental, los imperativos del propio diseño (el control de la situación del experimento) exigen un entorno preciso para la manipulación y observación de las variables independiente

²⁷ Se trata, más concretamente y como hemos señalado anteriormente (véase el apartado 5.1.2.) de los estudiantes de los niveles I, II y III de dicha sección.

y dependiente en los aprendientes, por lo que hemos pedido y obtenido la autorización para trabajar con los estudiantes de esta universidad, en su entorno y contexto habitual de estudio (aulas de clase).

Segundo, en conformidad con los estándares del PCIC que prescribe y reserva el aprendizaje de la concordancia de los tiempos verbales para los niveles intermedios de ELE, hemos decidido trabajar con estudiantes universitarios que, desde nuestro punto de vista y según han destacado MBede Ambassa (2016: 116-117) y Kuitche Talé (2018: 32), presentan ciertas garantías de cumplir con estos criterios del PCIC, en oposición a los alumnos de instituto, cuyo nivel inicial de aprendizaje no garantiza una comprensión de las actividades ni un dominio del contenido estudiado. Así, la decisión de trabajar con aprendientes universitarios obedece al objetivo de aportar “validez y confiabilidad” (Cazau, 2006: 89) a nuestro proceso e instrumento de medición, y por ende al control y al experimento en general. Como destaca este autor,

Validez y confiabilidad son dos requisitos que debe reunir todo instrumento de medición para cumplir eficazmente su cometido, es decir, medir. La validez implica relevancia respecto de la variable a medir, mientras que la confiabilidad implica consistencia respecto de los resultados obtenidos (Cazau, 2006: 90).

Teniendo en cuenta, como se ha destacado anteriormente, que los alumnos de instituto son esencialmente aprendientes de nivel básico, la decisión de trabajar con estudiantes universitarios aporta confiabilidad y consistencia al proceso y al instrumento de medición, eliminando por el mismo el desfase existente entre los estándares del PCIC y las prescripciones del programa camerunés, lo mismo que permite garantizar la fiabilidad del proceso de aprendizaje y de administración de las pruebas.

5.2.1.2. Delimitación de la población y tipo de muestra

Cabe recordar al inicio de este apartado que la muestra seleccionada para este trabajo forma parte de una población total de 193.018 aprendientes y profesores de español en

Camerún aproximadamente (Onomo Abena (2014), Kem-Mekah Kadzue (2016: 74) y Ngoueko Tiako Tiaffi (2018: 118)), cifra que corresponde, como hemos señalado en el capítulo anterior, al año académico 2010-2011, y que adoptamos por falta de estadísticas recientes. La delimitación de la población o del universo estudiado constituye una etapa fundamental del trabajo de investigación, y se establece atendiendo a criterios de lugar, de tiempo y de contenido, es decir, en función de la presencia de la información o de las características estudiadas en los protagonistas (Del Cid, Méndez y Sandoval, 2011: 88). Según Maldonado, “la población o universo es el conjunto total de individuos, objetos o medidas que poseen algunas características comunes observables en un lugar y en un momento determinado” (2015: 147). Se trata, como añaden Cortés Cortés e Iglesias León (2004: 90), de “la totalidad de elementos o individuos que poseen la característica que estamos estudiando”.

Una de las particularidades del contexto camerunés de enseñanza-aprendizaje de ELE es, como hemos indicado anteriormente, la existencia de programas oficiales establecidos por el ministerio, y que determinan los contenidos (culturales, lingüísticos, literarios, etc.) que se deben enseñar y aprender en todo el territorio nacional. Esto comporta que los protagonistas del contexto o universo camerunés de ELE posean un gran número de características comunes, entre ellas el hecho de compartir (por lo menos desde una perspectiva oficial) el mismo método de enseñanza-aprendizaje inscrito en los programas, y los mismos contenidos gramaticales, particularmente el contenido de la concordancia de los tiempos que investigamos en este trabajo.

De acuerdo con Maldonado la delimitación de las características de la población no sólo depende de los objetivos del estudio, sino también de otras razones prácticas, y un estudio no es mejor por tener una población más grande, sino que “la calidad de un trabajo estriba en delimitar claramente la población con base en los objetivos del estudio” (2015: 144). En este sentido y a efectos de ese trabajo, consideramos la cifra mencionada como población o universo para este trabajo, puesto que todos estos protagonistas comparten el contenido de la correspondencia de los tiempos (unos para enseñarlo y otros como contenido de aprendizaje).

La decisión de trabajar con una muestra de estudiantes universitarios (precisamente de la Universidad de Dschang) para el desarrollo de esta investigación exige por nuestra parte clarificar el tipo de muestra y la técnica de muestreo que hemos seguido. Desde el punto de

vista teórico, existen dos criterios principales que permiten clasificar las muestras y los procedimientos o técnicas de selección de estas. El primer criterio, que es numérico, considera el número de muestras tomadas de la población e implicadas en la investigación, y permite distinguir los muestreos simples de los dobles o de los múltiples, según que el investigador seleccione una, dos o más muestras, y, en los dos últimos casos, en etapas sucesivas o de forma simultánea (Cazau, 2006: 87; Sierra Bravo, 2001: 197).

El segundo criterio atañe a la forma de elegir los individuos que constituyen la muestra y que participan en la investigación. Desde este prisma, las técnicas de muestreo pueden clasificarse en probabilísticas y no probabilísticas. Los muestreos probabilísticos son aquellos en que los individuos son seleccionados al azar mediante algún proceso de aleatorización, lo que garantiza que todos los individuos presentan la misma probabilidad de ser incluidos en la muestra. Se trata, como aclaran Corbetta (2010: 282) y Vivanco Arancibia (2006: 142), de una probabilidad conocida y determinada, “distinta de cero”. Los muestreos no probabilísticos (también llamados muestreos dirigidos o intencionales) son aquellos que “se caracterizan por la presencia del juicio personal del muestrista” o investigador en la estrategia de selección de elementos (Vivanco Arancibia, 2006: 145; Cortés Cortés e Iglesias León, 2004: 98). A diferencia del muestreo probabilístico que busca la objetividad y pretende la representatividad a través del criterio de estimación y de inferencia, el muestreo no probabilístico permite al investigador decidir y seleccionar, a partir de ciertos criterios personales²⁸, los elementos o los casos que se van a incluir en la muestra.

La decisión de recurrir a uno u otro tipo de muestreo para el procesamiento de un trabajo de campo no se toma por casualidad, sino que depende, como observan Monje Álvarez (2011: 125) y Del Cid, Méndez y Sandoval (2011: 91), de los objetivos del estudio, del tipo de investigación, de la contribución que se pretende realizar con el estudio, y de si la información que se recopilará es cuantitativa o cualitativa. Hernández-Sampieri *et al.* manifiestan el mismo punto de vista cuando observan que en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con

²⁸ Algunos criterios son, entre otros, la disponibilidad (selección de elementos que se encuentran en el lugar adecuado en el momento adecuado como, por ejemplo, los compañeros de clase), el juicio o la conveniencia (selección de elementos que a juicio del investigador cuadran mejor con las características estudiadas, la voluntad (selección de sujetos voluntarios), la distribución o selección por cuotas (selección de los elementos teniendo en cuenta las diferentes categorías que forman la población (género, edad, estudios etc.)).

las características de la investigación o los propósitos del investigador. En su opinión, lo determinante de este muestreo es que

el procedimiento no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación. Elegir entre una muestra probabilística o una no probabilística depende del planteamiento del estudio, del diseño de investigación y de la contribución que se piensa hacer con ella (2014: 176).

El tipo de trabajo de campo desarrollado en esta tesis (el experimento) determina que la muestra escogida sea dirigida o no probabilística, con un proceso de selección simple e intencional. Eso supone también que los resultados no pueden pretender una inferencia respecto a la población considerada. Sin embargo, cabe tener presente que el hecho de no pretender la generalización de los resultados no inhibe ni la pertinencia de la técnica del muestreo, ni la del tipo de diseño, puesto que, como señala Cazau, una de las condiciones indispensables para trabajar con una muestra dirigida es tener un conocimiento suficiente con relación a los elementos a investigar, y “los muestreos no probabilísticos son válidos si un determinado diseño de investigación así lo requiere” (2006: 88). Hernández-Sampieri *et al.* (2014: 191) observan, desde la misma óptica, que debido a la dificultad de manejar grupos grandes o múltiples casos, las investigaciones experimentales utilizan la mayor parte de las veces muestras dirigidas, y debido a ello también, en los experimentos, la validez externa se consolida mediante la repetición o reproducción del estudio.

5.2.1.3. Tamaño y características de la muestra

La muestra seleccionada para la investigación está conformada por un conjunto de 96 estudiantes cameruneses de la universidad de Dschang, distribuidos entre los tres niveles de estudios antes mencionados de la forma siguiente: aprendientes del primer curso: 30 participantes (16 chicas y 14 chicos); aprendientes del segundo curso: 44 participantes (24 chicas y 20 chicos); aprendientes del tercer curso: 22 participantes (13 chicas y 9 chicos).

Dichos estudiantes tienen una edad comprendida entre 18 y 25 años y, teniendo en cuenta la organización del sistema educativo camerunés que hemos presentado en el capítulo anterior, son todos francófonos. Estos estudiantes se han educado en el entorno multilingüe y multicultural que es Camerún, lo que explica que tengan conocimientos (aunque básicos en algunos casos) del inglés y del francés, esta última constituye su principal lengua de educación y de expresión, además de las lenguas autóctonas como, por ejemplo, el yemba, principal lengua camerunesa hablada en la provincia donde está implantada la universidad (Nguendjo Tiogang, 2019: 307).

Siendo estas muestras de tipo dirigido, las consideraciones sobre su tamaño no tienen en cuenta criterios numéricos o de representación estadística, sino más bien la necesidad de una controlada elección de los casos que cumplen con una determinada característica estudiada (ser estudiante universitario de ELE de los niveles I, II y III en Camerún y particularmente en la Universidad de Dschang), y con las exigencias del tipo de diseño escogido. Corbetta (2010: 140) subraya el carácter reducido de las muestras en los diseños experimentales debido a las necesidades del propio diseño, y a cuestiones de comodidad que hacen que el investigador trabaje con sujetos de un entorno social preciso, como por ejemplo estudiantes universitarios. Cazau (2005: 86), por su parte, añade que el tamaño de la muestra no debe ser ni muy grande (porque entonces, si bien es representativa, supone un esfuerzo adicional inútil el trabajar con ella), ni muy pequeña (porque entonces puede no ser representativa) y avanza como cifra orientativa para los experimentos el número de 100 participantes. Hernández-Sampieri *et al.* sitúan el tamaño mínimo aceptable para un estudio de tipo experimental a 15 participantes por grupo de comparación cuando avanzan:

debemos recordar que en el caso de los experimentos, la muestra representa el balance entre un mayor número de casos y el número que podamos manejar. Recordemos que la mayoría de las pruebas estadísticas exigen 15 casos como mínimo por grupo de comparación (2014: 189)

La distribución de los 96 participantes en el experimento de esta investigación se recapitula en la tabla que viene a continuación:

Participantes por sexo	Nivel académico cursado			Total
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	
femenino	16	24	13	53
masculino	14	20	9	43
total	30	44	22	96

Tabla 6. Tabla recapitulativa de la distribución de los participantes en el experimento

5.2.1.4. Técnica de asignación de los participantes a los grupos experimentales

La asignación de los estudiantes a los grupos experimentales se ha llevado a cabo siguiendo un proceso de aleatorización que viene explicado a continuación. Se debe recordar que la aleatorización o asignación al azar de los participantes a los grupos del experimento se inscribe en un intento de lograr y garantizar el control interno de la situación del experimento, con la implementación de un proceso que permita conseguir una igualdad o equivalencia de los grupos al inicio y durante el experimento. De acuerdo con Sierra Bravo (2001: 137), la aleatorización consiste en la elección al azar de los sujetos asignados a cada grupo, lo que permite evitar probablemente que los sujetos difieran sistemáticamente en términos de las variables consideradas o investigadas.

La aleatorización o asignación al azar de los individuos a los grupos experimentales encuentra su fundamento, de acuerdo con las ideas de Corbetta (2010: 119), en el hecho de que no es posible encontrar dos individuos idénticos a los que aplicar dos valores distintos de la variable independiente X para ver cómo varía la dependiente Y entre ellos, pero sí es posible obtener dos grupos de individuos que son estadísticamente equivalentes, es decir, que solo difieren en aspectos accidentales, para poder exponer a uno de ellos a un valor de X y al otro a un valor de X diferente, y sobre ellos registrar la variación de Y. Como aclara este autor, para obtener grupos de estas características, llevamos a cabo un proceso de aleatorización en que la muestra inicial de sujetos a los que aplicaremos el experimento se subdivide en dos grupos y los sujetos se distribuyen mediante sorteo a un grupo u a otro. En estas condiciones, los dos grupos obtenidos son equivalentes en la media de todas las variables que caracterizan a los individuos, desde las variables conocidas y visibles como el sexo y la edad, hasta las no visibles

e incluso inconscientes, salvo en diferencias accidentales, pequeñas y debidas a la casualidad (Corbetta, 2010: 119).

La técnica o el proceso de aleatorización seguido en nuestro trabajo de campo para la asignación de los estudiantes a los dos grupos experimentales se recuperó de Hernández-Sampieri *et al.*, que lo describen de la forma siguiente:

Se escribe el nombre de cada caso o participante (o alguna clave que lo identifique) en los papeles, los cuales se juntan en algún recipiente, se revuelven y se van sacando —sin observarlos— para formar los grupos. Por ejemplo, si se tienen dos grupos, las personas con turno non en su papel irían al primer grupo; y las personas con par, al segundo grupo (2014: 139).

Esta técnica permitió sortear y asignar los 96 estudiantes que forman la muestra a los dos grupos experimentales de esta investigación. El sorteo tuvo lugar el 13 de enero de 2021 seguido de la administración del pretest, y permitió tener las cifras que aparecen en la tabla recapitulativa siguiente:

Grupos	Participantes por sexo						Total
	Nivel I		Nivel II		Nivel III		
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	
Grupo I	8	7	12	10	7	4	48
Grupo II	8	7	12	10	6	5	48
Total	16	14	24	20	13	9	96

Tabla 7. Tabla ilustrativa de la distribución de los estudiantes en los grupos experimentales

5.2.2. Descripción de los instrumentos de la investigación

La recolección de los datos de este estudio se ha llevado a cabo a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje que implica la manipulación de la variable independiente y que se analiza en el apartado siguiente, y con la aplicación de los instrumentos de investigación que comprenden una triple encuesta, a saber, una preprueba o pretest, una posprueba o postest

y un cuestionario titulado “Encuesta de percepción y participación”. No se debe perder de vista, como manifiestan Hernández-Sampieri *et al.* (2014: 251), que el tipo de instrumento utilizado o aplicado para la recolección de los datos varía según las ciencias, las disciplinas, los diseños y los tipos de investigación, por lo que el campo gramatical en el cual trabajamos y el diseño experimental que se ha adoptado justifican que recurramos a las pruebas o tests, y la encuesta de percepción y participación (Cazau, 2006: 90; Storch, 2015: 350).

Es importante señalar que el hecho de recurrir a más de un instrumento para la recogida de los datos (pruebas y cuestionario) no solo nos ha sido dictado por el diseño mixto de la investigación que así lo exigía, sino, también, porque nos parecía casi evidente que realizar un experimento sin recabar y analizar las opiniones y las percepciones de los participantes no permitía tener toda la información necesaria para su análisis, además de que esta segunda parte incluye y aporta a la investigación el tratamiento más humano que distingue este tipo de experimento de otros, especialmente en la medida en que integra y toma en consideración las vivencias de los participantes. El MCER subraya a este propósito que toda medición o valoración es una forma de evaluación, y “evaluar es un concepto más amplio que medir o valorar la competencia o el dominio de la lengua”, dado que en un programa de lenguas se “evalúan aspectos, no propiamente del dominio lingüístico, como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza, etc.” (2002: 177).

Concretamente, no es lo mismo evaluar el dominio de la lengua que la satisfacción del alumno o del profesor, y todos los aspectos destacados por el MCER requieren precisamente métodos e instrumentos diferentes para su recolección y evaluación. Hernández-Sampieri *et al.* (2014: 254) abundan en este sentido cuando destacan que

Cada día es más común ver estudios en los que se utilizan diferentes métodos de recolección de datos. En los estudios cuantitativos no resulta extraño que se incluyan varios tipos de cuestionarios al mismo tiempo que pruebas estandarizadas y recopilación de contenidos para análisis estadístico u observación. Incluso, al utilizar diversos instrumentos se ayuda a establecer la validez de criterio. No solamente se puede, sino que es conveniente.

Las pruebas aplicadas a los participantes de esta indagación forman parte de un proceso de evaluación que se ha desarrollado al inicio y al final de la intervención didáctica, es decir, de la administración del estímulo experimental. La administración de las pruebas parte, como destacan de las palabras de Bordón (2015: 10) y Lucha Cuadros y Baerlocher Rocha (2011: 2), de la idea según la cual la evaluación es una parte fundamental e indiscutible del proceso de enseñanza-aprendizaje porque ayuda a clarificar los objetivos y proporciona información sobre dicho proceso, lo que evidencia su valor formativo y su necesidad práctica.

En los últimos años, el concepto de evaluación ha recibido una atención particular por parte de los investigadores, lo que justifica la existencia de muchas definiciones sobre el concepto, dependiendo del criterio que privilegia cada estudioso. Según Antón (2007: 150), la evaluación puede considerarse como una valoración de una actuación, una reflexión sobre el aprendizaje del alumno, una recolección de evidencias e información que se analiza con el propósito de mejorar el aprendizaje, o también, como un ejemplo de trabajo de investigación para comprender lo que hacemos, o para proveer argumentos a favor de nuestras acciones. Baralo (2001: 494) distingue la evaluación como un “instrumento conceptual eficaz para la toma de decisiones y la mejora de determinados procesos”. La definición de Madrid (1997: 251), que concibe la evaluación como “una actividad educativa que consiste en recoger datos, valorarlos y tomar decisiones para intervenir en el currículo y cambiarlo en la dirección que se considere oportuna”, es casi idéntica a la del *Diccionario de términos clave de ELE*. Dicho diccionario agrega que la multiplicidad de las definiciones y concepciones del término se debe al momento, a la manera y al tipo de información que se recoge y analiza, lo cual orienta desde luego el tipo de decisión a tomar, y justifica el hecho de tener en cuenta que la manera de entender la evaluación de los aprendizajes varía sustancialmente de acuerdo con las teorías de aprendizaje y los enfoques y métodos didácticos.

Las definiciones anteriores coinciden en incluir algunos factores idénticos, los cuales se reúnen en la consideración de la evaluación como un instrumento o un proceso que implica una reflexión; ésta permite recolectar datos y analizarlos con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación requiere como destacan Eguiluz Pacheco y Eguiluz Pacheco (1998: 113) la construcción de un instrumento científico, válido y fiable, cuyo campo de actuación trasciende el de la simple medición, y garantiza,

supervisa y controla con el rigor apropiado la obtención de información. Esto significa, en términos simples y como subrayan los mismos autores, que, para evaluar, se debe configurar un examen que verifique hasta qué punto se han asimilado los contenidos enseñados, y en este aspecto la influencia de la psicometría y de las técnicas de elaboración de tests psicológicos ha sido clara en los estudios gramaticales. En palabras de Bordón (2008: 14),

la evaluación de la lengua se puede realizar mediante la utilización de pruebas de examen destinadas a medir el resultado de un proceso de aprendizaje o a determinar la posesión de un cierto nivel de dominio, o por medio de procedimientos enfocados a obtener información del proceso de aprendizaje. La evaluación de la lengua que utiliza exámenes se llama también cuantitativa, mientras que el segundo tipo se conoce, en general, como evaluación cualitativa, y puede adoptar una variedad de procedimientos: análisis del discurso y de [las] conversaciones, informes del profesor o de los evaluadores, observaciones de clase, diarios del aprendiz, cuestionarios o entrevistas y los portafolios.

La prueba o el examen designa, según el *Diccionario de términos clave de ELE* (s.v. **examen**), un instrumento de evaluación cuya función es proporcionar información sobre determinadas características de un candidato, tales como la amplitud de sus conocimientos, su grado de control lingüístico y su actuación, de forma tal que dichas características puedan medirse. No debe pasar desapercibido, como subraya el diccionario, que tradicionalmente los conceptos de evaluación y prueba o examen se han considerado idénticos. Sin embargo, esta consideración antigua aparece hoy superada puesto que existe cierta unanimidad en considerar la prueba como el instrumento, y la evaluación como un proceso de recogida sistemática de datos, que utiliza tanto métodos cuantitativos (exámenes o pruebas) con el objetivo de dar cuenta de los resultados obtenidos por los candidatos, como cualitativos (observaciones, valoraciones) cuyo fin es obtener información sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Madrid (1997: 255) comparte esta misma idea y subraya que otra modalidad de evaluación, de carácter externo, fácilmente cuantificable y con alto grado de objetividad son los tests, que se suelen emplear para medir determinadas capacidades, habilidades y

destrezas, aspectos conceptuales o las actitudes y valores de los aprendices, aunque este último componente, como veremos después, es más difícil -o casi imposible- de objetivar. Para él, los tests evalúan y miden, y constituyen en este sentido “un instrumento de medida diseñado para suministrar datos (información) sobre el comportamiento de los sujetos respecto a determinadas competencias”.

La bibliografía científica clasifica las evaluaciones en varios tipos, atendiendo al tiempo y a la finalidad con que se administra el instrumento, lo mismo que a la función que desempeña en el proceso enseñanza-aprendizaje (Puig, 2008: 84; Madrid, 1997: 253; MCER, 2002: 183). En este sentido, distinguimos, entre otros, la evaluación del aprovechamiento y la del dominio, la evaluación de la actuación y la de los conocimientos, la evaluación subjetiva y la objetiva, la evaluación formativa y la evaluación inicial.

La evaluación del aprovechamiento es una evaluación que considera el nivel alcanzado por los aprendientes teniendo en cuenta los objetivos específicos preestablecidos. En palabras de Puig (2008: 84), se trata de una evaluación realizada desde una perspectiva interna, que permite valorar “el trabajo realizado en el aula durante un trimestre, una unidad didáctica, o un curso completo”. La evaluación de dominio es aquella que busca establecer lo que una persona sabe o es capaz de hacer aplicando en el mundo real lo que ha aprendido, lo que equivale, por ejemplo, a establecer el nivel de dominio lingüístico de un candidato a una prueba certificativa. Este tipo de evaluación recibe también el apelativo de evaluación externa (Puig, 2008: 84), puesto que trata de evaluar, a partir de una serie de pruebas sobre las distintas habilidades lingüísticas y con independencia respecto a algún proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que el usuario de una lengua es capaz de hacer en un momento dado con los recursos lingüísticos de que dispone.

La evaluación de la actuación es la que requiere que el alumno proporcione una muestra lingüística de forma hablada o escrita por medio de una prueba directa (MCER, 2002: 187). De acuerdo con Lucha Cuadros y Baerlocher Rocha (2011: 2), la evaluación de la actuación está directamente relacionada con la evaluación subjetiva, y se fundamenta como ésta en pruebas directas, que son las que permiten evaluar la actuación del alumno, es decir, lo que realmente el estudiante es capaz de producir mediante la expresión oral o escrita. La evaluación subjetiva es aquella mediante la cual un examinador valora la actuación del alumno siguiendo unos criterios previamente elaborados y que tienen en cuenta no sólo la corrección

lingüística, sino también la coherencia, la cohesión y la adecuación del discurso. Como aclara el MCER (200: 188), la evaluación subjetiva es una valoración que realiza un examinador sobre la calidad de una determinada actuación.

La evaluación de los conocimientos es un tipo de evaluación que requiere que el alumno conteste preguntas que pueden estar compuestas por una serie de diferentes tipos de ítems, para proporcionar evidencia de su nivel de conocimientos y su grado de control lingüístico. Este tipo de evaluación se relaciona con la evaluación objetiva, la cual se lleva a cabo con las pruebas indirectas, que son pruebas que permiten evaluar los conocimientos y las destrezas a partir de criterios objetivos preestablecidos, y mediante pruebas que habitualmente van en papel. Algunos ejemplos de este tipo de pruebas son los test como el de lagunas, los de opción múltiple, en las que los ítems sólo permiten una respuesta correcta (MCER, 2002: 188; Lucha Cuadros y Baerlocher Rocha, 2011: 3).

La evaluación formativa, también llamada procesual, es un tipo de evaluación que se desarrolla a lo largo de todo el transcurso de un programa de enseñanza-aprendizaje, y se realiza con el propósito de usar la información obtenida para tomar decisiones que contribuyan a la mejora de dicho proceso (Madrid, 1997: 253; Méndez, 2007: 429; Puig, 2008: 87). Según el primero de los autores (Madrid, 1997: 253), este tipo de evaluación permite comprobar el grado de éxito obtenido al final de cada periodo y constatar los resultados de este, y como añade el MCER (p. 186), puede también utilizarse a menudo y en un sentido amplio para incluir información no cuantificable proveniente de cuestionarios y consultas. La evaluación sumativa es la que se lleva a cabo al final de un curso o al cierre de un periodo de enseñanza bien determinado y que implica calificaciones. Las calificaciones en este caso no implican forzosamente la realización de un examen final, sino que pueden ser la suma de los datos recogidos a lo largo de un curso a partir de la evaluación del aprovechamiento (Puig, 2008: 85). La evaluación sumativa, que tiene como objetivo principal determinar si se han conseguido o no, y hasta qué punto, las intenciones educativas previstas, presenta, sin embargo, el inconveniente de que se lleva a cabo cuando ya no queda tiempo para solucionar los problemas detectados, por lo que las decisiones que se tomen solo pueden afectar a otros aspectos del programa que se estudian después (Alcaraz Andreu, 2007: 116).

La evaluación inicial o diagnóstica es una evaluación a la cual se recurre al inicio de un curso o de un nuevo ciclo de aprendizaje para determinar el nivel de conocimientos

lingüísticos de que disponen los aprendientes y su capacidad de actuación. Esta evaluación pone de relieve las lagunas y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, lo que permite tenerlas en cuenta y así mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Alcaraz Andreu (2007: 116) establece una relación entre la evaluación inicial y la motivación o desmotivación de los alumnos, y subraya que muchos de ellos al inicio de un ciclo de aprendizaje opinan que no saben nada sobre el tema, y por lo tanto sufren un momento de desmotivación; sin embargo, lo que suele suceder es que después de realizar las pruebas preparadas adecuadamente para obtener la información necesaria, los alumnos se dan cuenta de que tienen muchos más conocimientos sobre el tema de los que ellos creían.

La evaluación inicial utiliza como instrumento la prueba de nivel, que es un tipo de prueba que permite evaluar y “valorar un conocimiento previo, que ya posee el alumno” (Edeso Natalías, 2007: 240). Según esta autora, la prueba de nivel ayuda al profesor a conocer cuáles son los puntos débiles del grupo al que va a enseñar, qué estrategias puede utilizar en las clases, así como cuáles son los aspectos que los alumnos dominan, y sobre los que no es necesario incidir. En este sentido y de este modo, la prueba de nivel se convierte en una herramienta necesaria y muy útil, ya que va a proporcionar mucha información no sólo acerca del conocimiento gramatical o léxico de los alumnos, sino también sobre sus características personales. Eso plantea la necesidad de la eficacia de este tipo de prueba, es decir, el cómo ha de estar construida para ser realmente eficaz.

Los tipos de evaluación que hemos abordado en este apartado nos permiten subrayar que las evaluaciones que se han realizado en el marco de este trabajo de campo tienen tres formas principales y se han desarrollado en tres procesos consecutivos totalmente diferenciados. La evaluación inicial o diagnóstica se ha realizado a modo de pretest al inicio del proceso enseñanza-aprendizaje, para determinar, como subrayan Edeso Natalías (2007: 241) y Zanón *et al* (1994: 79), “los conocimientos previos” de los estudiantes sobre el contenido gramatical estudiado en esta tesis, esto es, la concordancia de los tiempos verbales. La descripción de la prueba inicial que ha servido de instrumento para esta evaluación se realiza en el apartado que viene inmediatamente a continuación. La segunda evaluación que se ha desarrollado es la continua o formativa, y su procesamiento se ha realizado de forma intercalada a las otras dos, es decir a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje. Su descripción se lleva a cabo en el apartado consagrado a la descripción de la manipulación de

la variable independiente. La tercera evaluación es una evaluación de conocimientos, que se ha llevado a cabo de forma sumativa al final de la intervención didáctica. Cabe tener en cuenta que la primera y la tercera evaluación se han realizado con pruebas indirectas y objetivas (pretest y postest), en consonancia con las ideas de Baerlocher Rocha y Lucha Cuadros, que observan que

tradicionalmente [...], la evaluación de los contenidos gramaticales se suele realizar a través de pruebas indirectas, como por ejemplo, ejercicios en los que el alumno debe completar diferentes tipos de ítems para comprobar su conocimiento de determinados contenidos” (2007: 179)

Las dos pruebas de esta investigación se han centrado en el contenido de la concordancia de los tiempos que es el contenido indagado en esta tesis: el pretest para comprobar el grado de conocimiento que los estudiantes tenían sobre este ámbito gramatical, y el postest para valorar el nivel de conocimiento adquirido después de la administración del estímulo experimental, es decir, como subrayan Zanón *et al.* (1994: 79), teniendo en cuenta “el fin de medir el aumento de conocimiento” que muestran los aprendices sobre el contenido marcado como objetivo de estudio. Las pruebas se han administrado en formato papel (pruebas indirectas), y responden a criterios de corrección objetivos. De acuerdo con el *Diccionario de Términos Clave de ELE*, las pruebas de corrección objetivas son aquellas que están constituidas por pruebas de ítems cerradas en cuya resolución el candidato debe elegir una respuesta entre varias, o por ítems de respuesta dirigida, que requieren la elaboración de una respuesta mínima (normalmente de una sola palabra). Su corrección se realiza con una clave o una plantilla de corrección en la que se especifican las respuestas aceptadas como correctas y normalmente su evaluación se realiza con referencia a la norma, lo que significa que la puntuación obtenida por un candidato informa de su posición con respecto al resto de sus compañeros de grupo. Como aclara este diccionario, este tipo de exámenes deben someterse a estrictos análisis estadísticos que permitan validar la bondad de los ítems que lo conforman. Los apartados que vienen a continuación se centran en la descripción de las tres formas de evaluación (cfr. *Diccionario de Términos Clave de ELE*, s.v. **pruebas de corrección objetivas**).

5.2.2.1. Descripción del pretest

El pretest o la prueba inicial de esta investigación (véase anexo 3) se administró el 13 de enero de 2021 (de las diez a las once de la mañana), después de la toma de contacto con los alumnos, la planificación del horario con la responsable de este asunto en la sección de Estudios hispánicos de la universidad y con los propios estudiantes, y después de la asignación de los estudiantes a los grupos del experimento. Este pretest tiene la forma de una prueba de nivel y, de acuerdo con lo que se ha mencionado en los apartados anteriores y las ideas de Castaño Torrado, Fernández Dobao y Folgar Fariña (1998: 368), se trata generalmente de un tipo de tests que “se realizan antes de iniciar el curso”, esencialmente en una situación en la que el profesor supuestamente no conoce a los alumnos, sus motivaciones, estilos cognitivos, lengua materna, etc. Esta circunstancia particular plantea un problema crucial, el cómo elaborar un instrumento o una prueba de nivel que sea eficaz, esto es, que logre evaluar los conocimientos previos de los alumnos.

Los criterios que han de seguirse para elaborar una buena prueba de nivel ponen énfasis en la importancia de delimitar los objetivos de la prueba y los contenidos que ésta debe presentar. En este aspecto, los descriptores de los diferentes niveles de referencia establecidos por los currículos (MCER y PCIC) constituyen una buena base a partir de la cual delimitar los contenidos pertinentes en consonancia con los seis niveles que organizan la enseñanza-aprendizaje ELE, después de lo cual hay que considerar la manera de plasmar los contenidos de dichos descriptores en la prueba de nivel teniendo en cuenta las cuatro destrezas principales del aprendizaje.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que algunas circunstancias (como por ejemplo la finalidad de la misma prueba, que, según Castaño Torrado, Fernández Dobao y Folgar Fariña (1998: 368), determina que esta “ha de ser cuantificable, rápida y fácil de corregir”, o su carácter iniciático que exige evitar que la prueba de nivel “sea una tarea ardua para el alumno” (Edeso Natalías, 2007: 241)) no facilitan evaluar adecuadamente al alumno sobre las cuatro destrezas lingüísticas. En este sentido y como menciona la segunda autora (Edeso Natalías, 2007: 240) se hace a veces imprescindible “elegir las que consideramos más esenciales” en conformidad con los objetivos del programa que pretendemos desarrollar, en nuestro caso la enseñanza y el aprendizaje del contenido gramatical de la concordancia de los tiempos. Según esta autora (p. 242), debemos, “para evaluar el conocimiento gramatical del alumno, [...]

recurrir a la elaboración de un test que, más que medir su habilidad global para la comunicación en español, nos permitirá tener una idea de sus habilidades lingüísticas”. Castaño Torrado, Fernández Dobao y Folgar Fariña (1998: 369) destacan también que el método que se utiliza habitualmente para este tipo de evaluación son los llamados exámenes tipo test, a pesar de que, por su propia naturaleza, no tienden a reflejar situaciones comunicativas reales.

De acuerdo con Edeso Natalías (2007: 242), una de las orientaciones que debe guiar la selección de los contenidos en el proceso de elaboración de los tests de nivel recae en la determinación del número y de los tipos de ítems que estos tests deben proponer, el grado de dificultad que los ítems deben incluir, la manera cómo deben presentarse y, para terminar, el cómo deben responder los alumnos. Partiendo del principio de que “lo que distingue a los tests de otros tipos de medida es que se diseñan para obtener muestras específicas sobre determinadas competencias de los sujetos” (Madrid, 1997: 255), pensamos, como Edeso Natalías (2007: 242), que, para la determinación de los ítems, es necesario evaluar a los alumnos con preguntas más concretas, de índole puramente gramatical, y en este sentido, entre otros, “podemos elegir un test que se puntúe objetivamente (verdadero o falso; emparejamientos, elección múltiple, llenar un espacio, respuesta corta, etc.)”.

La elaboración de la prueba de nivel de esta investigación ha tenido en cuenta las ideas precedentes, con una duración programada de una hora. De forma general, se trata, como hemos mencionado, de una prueba objetiva e indirecta, es decir, que se administró a los estudiantes en formato papel, y que está integrada por ítems cerrados para cuya resolución el candidato debe elegir una respuesta entre varias (primera tarea), y por ítems de respuesta dirigida, que requieren la elaboración de una respuesta mínima (la más de las veces de una sola palabra) (segunda y tercera tarea).

La estructura general de la prueba de nivel presenta las articulaciones siguientes:

- el primer apartado pone énfasis en la identificación de los participantes, con componentes que permiten tener información sobre los datos personales del estudiante;
- el segundo está constituido por una tarea cerrada con ítems de selección múltiple. Esta tarea tiene como objetivo valorar los conocimientos previos que los estudiantes tienen

sobre el tema indagado, por lo que versa sobre algunas nociones cuyo dominio previo nos parecen esenciales para estudiar el tema de la concordancia de los tiempos: se trata de nociones como el concepto de subordinación o de oración sustantiva;

- la tercera y la cuarta tarea son también cerradas, pero con ítems de respuesta dirigidos, que requieren una respuesta mínima de una o unas cuantas palabras.

Los ítems de los diferentes apartados se analizan en los párrafos que vienen a continuación.

Los diferentes componentes que integran el apartado dedicado a la identificación del estudiante son el o los nombres, la edad, el sexo, el centro de estudio, el nivel académico cursado y el número de años de aprendizaje del español. Esta articulación forma el encabezamiento de la prueba de nivel, y permite identificar los estudiantes. Este apartado ha intentado mantener la confidencialidad de los datos proporcionados y, en este caso, el hecho de pedir nombres y no apellidos se inscribe en esta óptica. Los datos proporcionados permiten no solo identificar a los participantes, sino también comprobar si el nivel académico, y el número de años de estudios influyen positivamente en el rendimiento del estudiante.

La segunda articulación propone al estudiante una tarea de selección múltiple, orientada a valorar su dominio de algunas nociones. Los ítems que integran esta tarea ponen énfasis en el dominio de los conceptos de subordinación, de subordinada sustantiva y sus funciones, lo mismo que la especificación del criterio que determina el tiempo verbal que adopta el verbo subordinado. Desde la perspectiva de la forma, se trata de una tarea de cinco ítems que ofrece para cada uno de dichos ítems un conjunto de cuatro respuestas alternativas, de las cuales solo una es verdadera. En este sentido, los ítems se han diseñado de forma que puedan cumplir con el criterio de fiabilidad, en la medida en que este diseño con cuatro alternativas de respuesta reduce a solo un 25% las posibilidades de que los estudiantes acierten la pregunta al azar (Edeso Natalías, 2007: 242). Esta tarea, basada en el dominio de conceptos, nos parece adecuada para valorar los conocimientos previos de los participantes, puesto que contribuye a demostrar, en consonancia con las ideas de Baralo Ottonello (2001: 55), que el caso de una ejercitación de "selección múltiple" evidencia dos actividades mentales diferentes: a) la comprensión de la parte troncal, en la que se incluye toda la información que necesita el aprendiente, y b) la discriminación de la forma correcta, entre todas las propuestas, incluidos los distractores, lo cual obliga al alumno a servirse de sus conocimientos previos.

La tercera articulación propone una tarea con ítems de respuesta dirigida, construida a partir de un texto extraído de una obra literaria. De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE* (s.v. **ítem de respuesta dirigida**), los ítems de respuesta dirigida son aquellos que el candidato debe solucionar produciendo una respuesta que se puede calificar de correcta o incorrecta por el examinador. Este tipo de ítems junto con los ítems de respuesta cerrada constituyen las pruebas de corrección objetiva, y las “respuestas a este tipo de ítems dan prueba de la amplitud de los conocimientos del candidato y su grado de control lingüístico”. La tarea de este apartado es una tarea de huecos o lagunas que el estudiante debe rellenar con información que extrae del texto o que provienen de sus conocimientos personales. El texto sirve de soporte y procura al alumno el contexto de que puede partir para responder a las preguntas. La tarea está constituida por 10 ítems que plantean como dificultad el reconocimiento o la identificación de algunos elementos gramaticales relativos al tema y la producción de ciertas informaciones relativas a dichos elementos. En este sentido los estudiantes han de identificar, por ejemplo, los verbos subordinado y principal, y precisar sus tiempos, o las oraciones subordinadas sustantivas, y precisar su función.

La cuarta articulación del pretest presenta una tarea que tiene como objetivo valorar el nivel de conocimiento que los estudiantes tienen sobre los valores de los tiempos verbales. La tarea se apoya también en el texto literario que sirve de soporte a la tarea anterior, pero está focalizada en tiempos verbales diferentes. Esta tarea está constituida por un conjunto de 5 ítems en que los estudiantes tienen que identificar, primero, los tiempos verbales de las oraciones subordinadas y de las principales; segundo, deben precisar el valor que tienen los tiempos verbales de las primeras, y, por último, decir qué otros valores conocen de dichos tiempos verbales.

Resumiendo lo dicho en este apartado, podemos observar que las tareas desarrolladas en la prueba inicial o pretest de este trabajo están constituidas por un conjunto de 20 ítems, para cuya resolución se ha previsto una temporalización de 3 minutos por ítem, o sea una hora para toda la prueba. Los ítems de esta prueba se centran en tres aspectos fundamentales: el dominio o conocimiento de conceptos, la capacidad del aprendiente a identificar o reconocer oraciones subordinadas sustantivas y sus elementos, y, por último, el conocimiento de los valores de los tiempos verbales. Desde el punto de vista de la determinación de los contenidos de esta evaluación inicial, cabe resaltar que hemos partido de los descriptores del MCER y del

PCIC que nos han servido de base para la determinación de los contenidos adecuados para los niveles estudiados, que son los niveles intermedio y avanzado. Respecto a la forma o el diseño de la prueba en general, podemos observar que hemos preferido introducir diferentes tipos de tareas y diferentes tipos de ítems. El fundamento de este modo operativo radica en que, como hace constar el *Diccionario de términos clave de ELE* (s.v. **prueba de huecos**), a veces ocurre que el candidato no da con la palabra adecuada, a pesar de tener el nivel de conocimiento que la prueba exige, de ahí la importancia de elaborar pruebas que presenten más de un tipo de ítem, a fin de reducir al máximo lo que se conoce como efecto del método, esto es, la repercusión del formato de la propia prueba en los resultados obtenidos por el candidato.

Las ideas avanzadas por Lucha Cuadros y Baerlocher Rocha (2011) van en el mismo sentido que las anteriores. Las dos autoras comparan los efectos del test de opción múltiple y del test de lagunas en la evaluación de los conocimientos previos de los alumnos y destacan que, mientras los test de opción múltiple facultan que los alumnos sólo tengan que reconocer la forma adecuada, los test de lagunas facilitan que tengan que producirla, por lo que el profesor debe tener claro qué es lo que quiere evaluar y por qué utiliza uno u otro tipo de test, puesto que, “al elegir el test de opción múltiple, sólo podrá evaluar el uso del contenido lingüístico que esté trabajando, [...] si elige el test de lagunas, podrá evaluar o bien la forma o el uso o ambos a la vez” (2011: 8). En este sentido, los dos tipos de tests utilizados en esta evaluación inicial nos parecen complementarios.

5.2.2.2. Descripción del postest por tipología de tareas

El postest (véase anexo 6) aplicado a los estudiantes de este estudio tiene la forma de una evaluación sumativa de conocimientos que se ha llevado a cabo al final de la intervención didáctica, es decir, al final de la administración del estímulo experimental, el 13 de febrero de 2021 (de las ocho a las diez horas de la mañana). El instrumento elaborado para dicha evaluación es una prueba o un test de progreso (Madrid, 1997: 256) cuya duración programada ha sido de dos horas (una hora y cuarenta minutos para la realización del test de progreso y 20 minutos para complementar el cuestionario). Según Madrid (1997: 256), los tests de progreso son exámenes que miden lo que ha aprendido el alumnado después de un

periodo de instrucción determinado, y dichos exámenes circunscriben una porción del programa, una unidad o un grupo de unidades didácticas para comprobar el nivel de éxito de cada alumno respecto a los objetivos y contenidos del programa.

Las explicaciones del *Diccionario de términos clave de ELE* (s.v. **prueba de progreso**), son más completas y permiten comprender mejor el concepto. Según este diccionario, las pruebas de progreso son aquellas que tienen como finalidad determinar hasta qué punto un estudiante ha alcanzado los objetivos específicos de aprendizaje fijados para un periodo determinado (una unidad didáctica, un mes, un trimestre, etc.) en el marco de un curso de lengua, y este tipo de prueba evalúa los conocimientos lingüísticos de un candidato y las posibilidades que tiene de desenvolverse en situaciones comunicativas a las que puede tener que enfrentarse en el mundo real, aplicando lo que ha aprendido. Como aclara este diccionario, las pruebas de progreso deben evaluar el aprovechamiento que demuestra un estudiante sobre el aprendizaje que ha realizado en el aula, lo que implica, primero, que dicha prueba tiene que ser el reflejo del tipo de actividades y de lengua que se han trabajado en clase, y segundo, que debe permitir que los estudiantes puedan demostrar lo que saben hacer, lo que han aprendido. Las pruebas de progreso suelen estar constituidas por tareas de corrección objetiva y tareas de corrección subjetiva; el contenido de cada prueba tiene que ser una muestra significativa de la parte del programa del curso que se ha trabajado en clase y el estudiante debe demostrar tanto sus conocimientos lingüísticos como su capacidad de actuar en situaciones de la vida real.

El diseño de la prueba de progreso administrada en el marco de la evaluación sumativa de esta investigación ha requerido considerar y partir de algunos parámetros. Teniendo en cuenta la necesidad de control de la situación del experimento y la fiabilidad de la misma que exigen que todo quede igual durante el experimento excepto la manipulación de la variable independiente (Cazau, 2006: 115; Hernández Sampieri *et al.* 2014: 137), se desprende que todos los participantes deben recibir o pasar la misma evaluación sumativa (prueba de progreso) para determinar de manera acertada la incidencia de la manipulación en el rendimiento de los aprendientes (Hernández Sampieri *et al.* 2014: 137). Partiendo del criterio de que los dos grupos de estudiantes han recibido cada uno como tratamiento una modalidad diferente de la variable independiente (materializado en una enseñanza gramatical con dos enfoques o metodologías (Zanón *et al.* 1994: 79), una tradicional y otra comunicativa, se nos

ha planteado el problema de cómo elaborar un instrumento (una prueba final) que sea adecuado para medir el rendimiento de los dos grupos al cabo del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, una prueba que no induzca una desventaja para uno de los grupos debido al formato de la propia prueba.

El problema precedente tiene una importancia capital en nuestro caso, especialmente si partimos, como manifiesta Méndez (2007: 430), del criterio según el cual “las pruebas que deberíamos emplear para evaluar el progreso del alumno deberían contener ítems equivalentes a las actividades que utilizamos en el aula”, lo que significa que, si la metodología empleada en el aula se ha centrado en ofrecer objetivos comunicativos, lo lógico es que las pruebas destinadas a evaluar la consecución de dichos objetivos sean también comunicativas, y viceversa. La pertinencia de lo explicado en este párrafo subraya, para nuestro caso, la necesidad de construir un instrumento único que pueda permitir evaluar los conocimientos adquiridos por dos grupos de alumnos que han recibido una instrucción gramatical basada en dos metodologías diferentes, teniendo en cuenta que el instrumento debe de tener validez, es decir, medir lo que se espera que mida (Cazau, 2006: 90; Madrid, 1997: 257; Bordón, 2015: 10). Como aclara Méndez (2007: 430), se trata de evitar que el alumno se enfrente a pruebas que no reconoce como habituales en su aprendizaje y que, lejos de valorar sus capacidades comunicativas en una lengua extranjera, se limiten a medir sus aciertos y errores en la distinción y en la utilización de determinados puntos gramaticales y léxicos.

Para resolver este problema, hemos pensado adoptar en el diseño de la prueba una postura ecléctica que permite integrar y asociar en la misma prueba dos principales tipos de tareas diferentes: las tareas de tipo tradicional y las tareas comunicativas. Las tareas de tipo tradicional constituyen un modelo de ejercicios gramaticales que provienen o han sido aplicados esencialmente en el paradigma tradicional de aprendizaje de lenguas con el método gramática y traducción, y se apoyan, como destaca Cadierno (2010: 1), en un aprendizaje deductivo que consiste fundamentalmente en la memorización de reglas morfológicas y sintácticas, y su posterior aplicación para la realización de diversos tipos de ejercicios gramaticales mecánicos tales como los de repetición, sustitución, transposición, expansión, rellenar huecos, etc.

Las pruebas o los exámenes comunicativos son aquellos que evalúan “al alumno no por su conocimiento de las estructuras gramaticales, sino por su capacidad de utilizarlas”

(Castaño Torrado, Fernández Dobao y Folgar Fariña, 1998: 368). De acuerdo con estas autoras y con Madrid (1997: 264), las pruebas de tipo comunicativo integran y se basan en muestras de lengua reales en contextos naturales, incluyen variedad de registros, de situaciones y de funciones, e integran las cuatro subcompetencias de la competencia comunicativa (subcompetencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica) y las cuatro destrezas (expresión y comprensión oral, y expresión y comprensión escrita). Esto significa, como precisan las autoras, que “la evaluación de la gramática [...], no debe hacerse de forma aislada, sino intentando relacionar la subcompetencia gramatical o lingüística con las otras subcompetencias en cada una de las cuatro destrezas” (Castaño Torrado, Fernández Dobao y Folgar Fariña, 1998: 368).

La inclusión en la prueba de los dos tipos de tareas (tradicional y comunicativo) responde a una necesidad de adaptar la evaluación a la enseñanza, esto es, a la manipulación de la variable independiente; eso pone de relieve, como subraya Bordón (2015: 14), el hecho de que con la herramienta de evaluación de tipo tradicional, es posible averiguar lo que el candidato sabe de la lengua —o mejor dicho: de los elementos constitutivos de la estructura de la lengua—, pero no lo que realmente puede hacer con ella en cuanto a comprender, expresarse o interactuar, en situaciones de uso de la lengua, de ahí la importancia del segundo tipo de tareas. Noemy Storch comparte esta postura y relaciona los dos tipos de tareas con los dos tipos de conocimiento gramatical cuando explica:

Thus when assessing grammatical knowledge or development in grammatical knowledge it is important to consider the Kind of knowledge tested. [...] tests which use constrained response type exercises (e.g. fill in gap) test explicit knowledge. Implicit knowledge is tested via tasks requiring comprehension or production of language, in oral or written form. (2015: 350).

Los dos tipos de tareas utilizados en esta prueba final son: para las tareas de orientación tradicional, tenemos una tarea de selección múltiple, una tarea de sustitución (el infinitivo por la forma adecuada del verbo), y una tarea de rellenar huecos; para las tareas comunicativas, tenemos una tarea de identificar, comprender y explicar la regla de gramática,

y una tarea de producción de oraciones para expresar ideas. Además de estas cinco tareas, la prueba tiene un apartado inicial que sirve de encabezamiento. La descripción de todas estas tareas se lleva a cabo a continuación.

La prueba de rendimiento se ha administrado, lo mismo que la prueba inicial, de forma indirecta, en formato papel. En la primera parte de la prueba, los estudiantes tenían que rellenar un encabezamiento con información personal (nombres (s), edad, sexo) e información relativa a la experiencia del alumno en el estudio y aprendizaje del español en general (centro de estudio, nivel académico cursado, experiencia de aprendizaje).

Las tres tareas tradicionales que aparecen en la prueba de progreso son, respectivamente, la tarea de selección múltiple (Tarea 1), la tarea de sustitución (tarea 2) y la tarea de rellenar huecos (tarea 3). Las tres son tareas formales que están focalizadas en el grado de dominio y conocimiento de la regla de concordancia de tiempos y su aplicación en ejercicios de este tipo. Son tareas construidas sobre modelos de oraciones que son ítems que facultan sólo una respuesta correcta, y en que el estudiante debe entender el contenido de las oraciones y sobre todo conocer el tiempo y el verbo principal para poder realizarlas.

Desde la perspectiva de la evaluación, son tareas con criterios de corrección objetiva, que presentan desde el punto de vista cognitivo diferentes grados de dificultad. La tarea de selección múltiple está compuesta por 10 ítems en que el estudiante tiene que elegir entre tres alternativas, pero en que se ha procurado que todos pertenezcan a la misma categoría gramatical, el verbo. La tarea de sustitución incluye una serie de 10 ítems que funcionan como oraciones para completar, pero en los cuales se ha ofrecido entre paréntesis el verbo en infinitivo. La tarea de rellenar huecos está constituida también por 10 ítems que son oraciones en que el aprendiente tiene que prestar atención al significado de la oración, a la corrección gramatical, al uso adecuado de los tiempos y modos verbales. El MCER (2002: 188) reconoce que los tres tipos de tareas implican para el alumno diferentes grados o niveles de dificultad cuando apunta que, "a su vez, completar los huecos de frases requiere más «actuación» que elegir entre varias opciones". Lo mismo observa Baralo Ottonello (2001: 500) que precisa que, en el caso de "completar huecos", se requiere una actividad bastante diferente para completar huecos de un texto en forma libre y para completar los huecos con un ejercicio de selección múltiple".

La elaboración de las dos tareas comunicativas se ha llevado a cabo partiendo del principio que, para “evaluar comunicativamente la gramática son necesarias actividades en las que el alumno demuestre que es capaz de utilizar una determinada estructura no sólo con corrección gramatical, sino también con adecuación al contexto” (Castaño Torrado, Fernández Dobao y Folgar Fariña, 1998: 368), esto es, tareas que facultan que el estudiante pueda demostrar, mediante su resolución, su capacidad para “comprender, expresarse o interactuar, en situaciones de uso de la lengua” (Bordón, 2015: 14), lo cual se lleva a cabo con “ejercicios gramaticales situacionales en donde las estructuras lingüísticas aparecen contextualizadas en situaciones reales o imaginarias” (Cadierno, 1995: 4). Este tipo de evaluación se prepara desde el proceso de enseñanza y de aprendizaje, es decir, con actividades específicas que se realizan

motivando al alumno para que sea parte activa de su aprendizaje mediante procedimientos que potencien la autonomía: inducir al descubrimiento de las reglas, utilizar técnicas de autocorrección, el trabajo en grupo y en parejas, etc. [...] una gramática que relacione el conocimiento reflexivo y sistemático de las formas lingüísticas con el uso de la misma (Lugo y Quintana, 2017: 14)

Las tareas comunicativas de esta evaluación se nutren de los criterios enunciados anteriormente. La primera de las dos tareas se basa en un texto dialogado extraído de una obra literaria, y que ofrece al estudiante la contextualización necesaria, al mismo tiempo que constituye una muestra auténtica de lengua en que aparecen varias oraciones subordinadas sustantivas, dentro de las cuales se ilustran ejemplos concretos de concordancia de los tiempos. Varias estrategias (subrayado, negrita) se han utilizado para orientar y llamar la atención del estudiante sobre dichos verbos y permitir que responda acertadamente a las preguntas. Dichas preguntas están constituidas por un conjunto de diez ítems que guían u orientan al estudiante para identificar, comprender y explicar el uso de los tiempos verbales, lo mismo que la regla de concordancia de los tiempos subyacente, esto es, que existe entre los verbos principales y subordinados.

La segunda tarea se centra en la producción de oraciones, e investiga la capacidad del alumno para producir oraciones que le permitan expresar sus ideas. Dicha tarea se apoya en

dos situaciones de comunicación que aportan a los estudiantes la contextualización que necesitan para expresarse, además de que determina el tipo de oraciones que se han de producir. La primera y la segunda situación plantean como contextualización la organización de fiestas (cumpleaños), y la tarea consiste en que el estudiante produzca diez oraciones (diez ítems) que expresan diferentes ideas relativas a la organización de fiestas. Los aprendientes tienen que expresar, por ejemplo, sus sugerencias de regalo, sus sentimientos o deseos. La tarea prevé modelos que puedan orientar a los alumnos, lo mismo que el trabajo en grupo (discutir en grupos de cuatro), lo que constituye una dinámica que permite a los aprendientes intercambiar y, en este sentido, producir muestras de lengua al mismo tiempo que interactúan.

Madrid (1997: 264) resume las ideas anteriores cuando destaca que, con la llegada del enfoque comunicativo se imponen una serie de principios que han de tenerse en cuenta, no solo durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en la evaluación de tales procesos y de los resultados. Se trata por ejemplo de: poner énfasis en la dimensión social de la lengua y en la expresión de mensajes (textos) significativos adaptados al contexto de cada situación; elaborar tareas que reflejan situaciones comunicativas donde hay que expresar roles sociales, nociones y funciones determinadas, según la situación; esto es, tareas que se centran en la expresión de significados, lo que implica que es más importante el significado y el contenido del mensaje que los aspectos formales y gramaticales, y se procura propiciar el uso de un lenguaje más auténtico, en función del contenido de la tarea.

5.2.2.3. Descripción del postest por tipología de ítems

El apartado anterior ha permitido demostrar que el postest está constituido por un conjunto de cinco tareas, las cuales, a su vez, están compuestas, cada una de ellas, por diez ítems, así que tenemos un total de cincuenta ítems para el postest. La elaboración de los ítems de cada tarea se ha hecho teniendo en cuenta las funciones comunicativas del PCIC, concretamente los exponentes gramaticales de los niveles intermedio y avanzado que incluyen la concordancia de los tiempos verbales. La distribución de las funciones comunicativas integradas en los diferentes ítems de las cinco tareas se presenta de la forma siguiente:

Número de la tarea	Funciones comunicativas	Número de ítems
Tarea 1	Expresar opiniones, actitudes y conocimiento	4
	Expresar gustos, deseos y sentimientos	4
	Influir en el interlocutor	2
Tarea 2	Expresar opiniones, actitudes y conocimiento	3
	Expresar gustos, deseos y sentimientos	4
	Influir en el interlocutor	3
Tarea 3	Expresar opiniones, actitudes y conocimiento	4
	Expresar gustos, deseos y sentimientos	3
	Influir en el interlocutor	3
Tarea 4	Expresar opiniones, actitudes y conocimiento	1
	Expresar gustos, deseos y sentimientos	1
	Influir en el interlocutor	1
Tarea 5	Expresar opiniones, actitudes y conocimiento	3
	Expresar gustos, deseos y sentimientos	5
	Influir en el interlocutor	2
Total		42

Tabla 8. Tabla recapitulativa de la distribución de las funciones comunicativas por ítems

Un análisis de la tabla anterior permite observar que, para obtener el número total de cincuenta ítems que comprende el postest, se debe sumar a los 42 ítems que dan énfasis a las funciones comunicativas de la lengua y que están detallados en la tabla, los 8 ítems de la tarea 4 que piden a los estudiantes identificar los tiempos en que aparecen los verbos subrayados o en negrita y explicar por qué dichos verbos adoptan los tiempos identificados, además de formular reglas de concordancia de los tiempos a partir de sus conclusiones.

Las funciones comunicativas presentadas en la tabla precedente se detallan por ítems y por tarea de la forma siguiente: para la tarea 1, tenemos un ítem para cada una de las funciones siguientes: expresar desconocimiento, obligación y necesidad, falta de certeza; expresar gustos e intereses, deseos, preferencia y aburrimiento; sugerir y rogar. Para la tarea 2, las funciones que constituyen los ítems son: expresar desacuerdo, aprobación, probabilidad; expresar sorpresa, empatía, miedo, ansiedad y preocupación, indiferencia o ausencia de preferencia; prometer, aconsejar y comprometer. Dentro de la tarea 3, los ítems

están integrados por las funciones siguientes: expresar opinión, certeza, falta de certeza, conocimiento; expresar tristeza, aversión, gustos e intereses; expresar promesas, dar una orden y prohibir. Los dos ítems de la tarea 4 contienen las funciones expresar una opinión y dar una orden de forma directa. La quinta y última tarea incluye las funciones siguientes: expresar valoración, aprobación; expresar miedo, ansiedad y preocupación; sugerir y proponer. La temporalización prevista para la realización de los ítems es de dos minutos para cada uno, lo que da un total de cien minutos para los cincuenta ítems del postest, o sea, una hora y cuarenta minutos para la prueba.

5.2.2.4. Descripción de la encuesta de percepción y participación

La administración de la encuesta (véase anexo 7) elaborada en el marco de esta investigación se llevó a cabo de forma consecutiva al test final durante la última sesión de la intervención el 13 de febrero de 2021 y, como las demás, la sesión tuvo una duración de dos horas, que se utilizó de la forma siguiente: una hora y cuarenta minutos para la realización del test y veinte minutos para complementar el cuestionario. Hernández Sampieri *et al.* (2014: 217) distinguen el cuestionario como un conjunto de preguntas formuladas respecto de una o más variables a medir, y añaden que constituye el instrumento más utilizado para recolectar los datos en fenómenos sociales, puesto que los cuestionarios se utilizan en encuestas de todo tipo.

Desde la perspectiva de su estructura, el cuestionario aplicado en el marco de este trabajo de investigación comprende cinco articulaciones que conforman la encuesta de percepción y participación en el experimento. La primera analiza como variable el grado de dificultad/facilidad de las tareas para los estudiantes; la segunda se centra en las preferencias de los estudiantes sobre tipos de tareas; la tercera analiza la adecuación de las tareas propuestas al historial de aprendizaje de los alumnos; la cuarta se basa en la adecuación de las tareas a las actividades de aprendizaje realizadas en clase a lo largo del experimento, y la quinta, en la percepción y la valoración de las actividades y de las tareas.

El cuestionario contiene en conjunto 19 ítems o preguntas cerradas distribuidas entre las cinco articulaciones. 9 de las 19 preguntas tienen incrustadas preguntas abiertas que permiten valorar los motivos de la elección del estudiante. También, de las 19 preguntas

cerradas, 4 son dicotómicas, otras 4 son preguntas con respuesta categorizada o de escala (Del Cid, Méndez y Sandoval 2011: 130), y 11 son preguntas de opción múltiple (con opciones o alternativas de respuesta correspondientes al número de la tarea elegida por el participante).

La primera articulación que se centra en el grado de dificultad/facilidad de las tareas, contiene tres ítems, dos de opción múltiple (ítem 1 y 2) que a su vez incluyen incrustada una pregunta abierta, y el tercer ítem que es una pregunta con respuesta de escala. El primer ítem de esta articulación busca conocer la tarea que le ha parecido más fácil al estudiante, el segundo busca conocer la más difícil, y la tercera valora o mide en la escala el grado de dificultad. La segunda articulación del cuestionario, que se centra en las preferencias sobre los tipos de tareas, ofrece la misma configuración que la primera, con tres ítems, de los cuales dos son de opción múltiple con preguntas abiertas incrustadas (ítems 4 y 5), y el sexto es una pregunta de respuesta categorizada. La primera pregunta de esta articulación (ítem 4) pide al estudiante qué tarea prefiere entre las cinco que ha realizado, la segunda (ítem 5), qué tarea es la que menos le gusta, y la sexta valora en la escala el nivel de preferencia.

La tercera y la cuarta articulación ofrecen la misma configuración que la primera y la segunda. La tercera, que se centra en la adecuación de las tareas al historial de aprendizaje, comprende tres ítems, pero no tiene preguntas abiertas incrustadas. La primera pregunta de esta articulación (ítem 7) pide al estudiante cuál de las tareas corresponde a la tipología de ejercicios realizados en su historial de aprendizaje, la segunda (ítem 8) la que no corresponde, y la tercera (ítem 9) valora esta correspondencia en una escala de frecuencia de realización. La cuarta articulación busca valorar, con sus tres ítems, la adecuación de las tareas a las actividades de aprendizaje. La primera cuestión de este apartado (ítem 10) pregunta al alumno la tarea que le parece adecuada a las actividades realizadas en clase y la segunda (ítem 11) la que no le parece adecuada, y la última valora esta adecuación en una escala.

La última articulación del cuestionario contiene siete ítems, y pone énfasis en la percepción y la valoración de las actividades de clase y de las tareas. La primera pregunta de este apartado (ítem 13) pide al alumno su percepción sobre la tarea que le parece que pone más énfasis en el conocimiento de las reglas de gramática, y el ítem siguiente (el 14) su percepción de si le parece una buena manera de aprender gramática. Este ítem tiene incrustada una pregunta abierta que pide al alumno justificar su percepción. El ítem 15 pide

al alumno la tarea que le parece poner más énfasis en el desarrollo de una buena competencia comunicativa, y el 16 le pregunta si le parece que constituye una buena manera de aprender gramática. Este ítem incluye una pregunta abierta que requiere del estudiante justificar su opinión. La penúltima pregunta (ítem 18) busca determinar si el estudiante prefiere aprender gramática desarrollando competencias a partir de situaciones reales de vida o si prefiere hacerlo partiendo de reglas que debe memorizar y aplicar. Este ítem incluye una pregunta abierta que le pide justificar su preferencia. La última pregunta del cuestionario (ítem 19) requiere la opinión del aprendiente sobre si piensa que un aprendizaje gramatical basado en su capacitación para expresarse en situaciones concretas de la vida puede mejorar su competencia comunicativa (oral y por escrito) y su dominio de la lengua española. Dicho ítem está acompañado también por una pregunta abierta que le pide justificar su postura.

La encuesta de percepción y participación se ha centrado en el análisis de las opiniones de los estudiantes sobre dos aspectos esenciales del trabajo de campo, a saber, la realización de las tareas y el desarrollo de las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Las tareas han sido analizadas en los apartados anteriores, por lo que juzgamos oportuno detenernos a continuación en el desarrollo de las actividades de clase.

5.3. Desarrollo de la intervención didáctica

La intervención didáctica desarrollada para esta investigación incluye diferentes etapas y momentos. Las etapas preliminares incluyen los trámites que permitieron obtener el consentimiento de las autoridades académicas (jefe de departamento y de sección) para poder trabajar con los estudiantes, y la sesión preliminar en que pudimos tomar contacto con los estudiantes y confirmar de forma consensuada el empleo del tiempo que nos había asignado la responsable de este asunto en la sección de Estudios hispánicos. La etapa siguiente fue la administración del tratamiento experimental (que incluye la asignación aleatoria de los estudiantes a los dos grupos, la administración del pretest y la enseñanza del contenido gramatical investigado a cada uno de los dos grupos teniendo en cuenta la modalidad que le incumbe), después de lo cual, se produjo, por último, la administración del postest. El procesamiento de la investigación, que coincide con la intervención didáctica, se llevó a cabo durante un mes, del 11 de enero al 13 de febrero de 2021. El análisis realizado en este

apartado tiene en cuenta y describe el desarrollo de las actividades de enseñanza y las formas de evaluación que se llevaron a cabo durante este proceso.

5.3.1. Las actividades de enseñanza y la administración del tratamiento experimental

Después del consentimiento de los responsables académicos, logrado el 11 de enero de 2021, y de la entrevista con la responsable de los horarios, el mismo día hablamos con los estudiantes y el pretest se administró el miércoles 13 de enero de 2021, después de la asignación de los estudiantes a los dos grupos experimentales, todo ello de acuerdo con el horario que habíamos acordado; a saber, tres sesiones de dos horas semanales, el lunes, el miércoles y el sábado. La organización de las actividades de enseñanza (véase anexo 4 y anexo 5) obedecía a la programación siguiente: el lunes (12h -14h) y el miércoles (8h - 9h) trabajamos con el grupo de gramática normativa o tradicional, y el mismo miércoles (10h - 11h) y el sábado (8h - 10h), trabajamos con el grupo de gramática comunicativa, de forma que cada grupo recibía tres horas semanales de clase, para un total de 12 horas de clase por grupo. A estas 12 horas hay que sumar las tres que representan las horas de evaluaciones (el pretest y el postest), por lo que cada alumno trabajó 15 horas para el experimento, quedando excluido el tiempo de la asignación a los grupos.

Las actividades de enseñanza y de aprendizaje en que participaron los alumnos han sido diferentes según el método o la modalidad de gramática adoptada para trabajar en el aula con cada grupo. Dichas actividades se han apoyado, para cada modalidad, en un dossier que permitía a los participantes del proceso (profesor y estudiantes) tener una idea clara sobre el programa de curso, las actividades que iban a realizar y, sobre todo, las orientaciones, los objetivos y las etapas que se iban a seguir para alcanzar los objetivos. La modalidad o el método tradicional de enseñanza aprendizaje del contenido de la concordancia de los tiempos ha favorecido un procesamiento de tipo deductivo, basado en la preparación del estudiante para conocer (memorizar) las reglas de concordancia de los tiempos y practicarlas en ejercicios de aplicación. Las etapas que implica dicho procesamiento han sido las siguientes: enunciación de los objetivos generales y específicos; definición del fenómeno de la concordancia de los tiempos y ejemplificación; enunciación de las reglas de concordancia; síntesis y modo verbal en la subordinada sustantiva; ejercicios de aplicación.

La enunciación de los objetivos generales y específicos aparecen en la parte superior del dossier, con el fin de llamar la atención del alumno desde el inicio del curso, así como orientarle con respecto al trabajo que se iba a desarrollar a lo largo del curso. Después de la enunciación de los objetivos viene la definición y la explicación del fenómeno estudiado, seguido de un estudio detallado de las reglas de concordancia, lo mismo que de una síntesis y una explicación que pone énfasis en el modo verbal de la subordinada sustantiva. La enunciación de las reglas y la parte sintética van acompañadas de ejemplos que ilustran las reglas de concordancia. Se debe precisar que la definición y la explicación de las reglas de concordancia se han inspirado, principalmente, en dos libros de gramática: el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (1973) y la *Nueva gramática de la lengua española* (2009). Los ejercicios de aplicación suman un conjunto de tres tareas de diferentes tipos (rellenar huecos, transformación y sustitución).

La enseñanza-aprendizaje del contenido con método comunicativo se ha apoyado en el enfoque por tareas, con un dossier que incluye una relación de los objetivos generales y específicos, seguido de la enunciación del enfoque adoptado, y de un conjunto de cinco tareas comunicativas que permiten a los estudiantes abordar diferentes nociones y funciones cuyo estudio permite poner énfasis en estructuras que contienen la concordancia de los tiempos. Las cinco tareas parten de una situación o contextualización que permiten situar al aprendiente en un dominio de vida o contexto real de uso de la lengua, lo que favorece la focalización y la orientación del aprendizaje de la estructura o del contenido gramatical objeto de estudio hacia su uso en la comunicación.

En este sentido, el estudio comunicativo de la concordancia de los tiempos se lleva a cabo desde una perspectiva inductiva, es decir, a partir de un enfoque nocio-funcional, que determina que el aprendizaje parte y se apoya en las funciones comunicativas cuyos exponentes lingüísticos contienen estructuras gramaticales que hacen visible este contenido gramatical (Martín Peris, 2004: 17). Como hace notar este autor, este *modus operandi* se apoya en una versión de los enfoques comunicativos que se caracteriza por la selección y la agrupación de los contenidos lingüísticos propuestos para el aprendizaje (los exponentes lingüísticos) teniendo en cuenta su uso para la comunicación (criterio nocio-funcional), a la inversa de lo que existía anteriormente, es decir, una organización del material basado en criterios morfosintácticos.

La estructura de cada una de las diferentes tareas incluye los elementos siguientes: la contextualización o especificación del dominio de vida o tema en que el alumno va a trabajar, con lo cual se conecta el estudio de la estructura a su uso en la vida real. El elemento siguiente es la enunciación de la competencia apuntada por el estudio de la tarea; su cometido es llamar la atención del aprendiente sobre la función comunicativa que debe saber expresar y manejar en el contexto antes mencionado. La situación (que es el elemento siguiente) sirve de enunciado y de directiva para la concreción de la actuación que se espera del alumno en el dominio enunciado, por lo que aportan al alumno todas las precisiones para la realización de las tareas. Dicha situación contiene un listado de léxico y de expresiones que pueden ayudar al estudiante en la realización de su trabajo. Las tareas implican un listado o una relación de exponentes gramaticales (último elemento) que llaman la atención del estudiante sobre la estrecha relación que existe entre exponentes (o estructuras de gramática) y las funciones comunicativas, es decir, entre contenidos gramaticales como la concordancia de los tiempos y su uso en diferentes situaciones o contextos para expresar ideas.

La primera tarea se centra en la participación en un espectáculo o en una actividad cultural. Por lo que se refiere a las funciones comunicativas y al uso de la lengua, se pide al alumno que produzca oraciones para expresar su opinión, su conocimiento o desconocimiento, su recuerdo o una certeza y evidencia sobre la actividad cultural que acaba de presenciar. La tarea incluye modelos para orientar al estudiante, lo mismo que un conjunto de elementos léxicos que éste puede utilizar. Además de estos elementos que definen la orientación comunicativa de la tarea, podemos observar que ésta integra un constituyente que permite cultivar la competencia estratégica del estudiante. Así, cuando por ejemplo se le pide que construya, sobre la base de la pregunta formulada por una persona que no ha entendido el comentario de otro, oraciones que permiten expresar lo que dice o piensa otra persona, se debe notar que esta formulación permite valorar no solo la competencia gramatical del aprendiente, sino también la estratégica, puesto que éste debe tener en cuenta todo “el contexto lingüístico para saber qué término léxico es el adecuado a la situación” (Castaño Torrado, Fernández Dobao y Folgar Fariña 1998: 370), es decir, que debe partir de una situación de comunicación y tenerla en cuenta para expresarse, y sobre todo incluir adecuadamente su aportación (idea y oración) en el contexto comunicativo. Como aclaran estas autoras, “la competencia estratégica es la capacidad de usar recursos verbales y no

verbales para compensar deficiencias en la comunicación ocasionadas por fallos en el conocimiento lingüístico o por razones extralingüísticas”.

La segunda tarea se centra en la organización de viajes, y está diseñada para que el alumno aprenda a expresar valoración, aprobación y desaprobación, falta de certeza y evidencia, posibilidad, acuerdo o desacuerdo. La situación aporta al alumno la contextualización que necesita para resolver adecuadamente una tarea comunicativa, y los exponentes gramaticales llaman su atención sobre las estructuras en que debe dominar la concordancia de los tiempos para complementar acertadamente los diez ítems de selección múltiple que constituyen la tarea.

La tarea tres pone el énfasis en la organización de fiestas y manifestaciones, por lo que permite al alumno aprender a expresar gustos e intereses, aversión, preferencia, indiferencia o ausencia de preferencia, deseos, tristeza y aflicción, aburrimiento, empatía, sorpresa y extrañeza. La situación se centra en la organización de un bautizo, y los alumnos deben trabajar en grupos de cuatro para elaborar oraciones que expresen las ideas anteriores. La tarea prevé, por ejemplo, un listado de objetos que se pueden ofrecer como regalos, y de verbos cuyo uso permiten expresar las funciones comunicativas. También el listado de los exponentes gramaticales hace visible las estructuras que incluyen la concordancia de los tiempos.

La tarea cuatro introduce al estudiante en el campo del deporte, y, además de las funciones de la tarea tres, consiste en aprender a expresar aburrimiento, empatía, sorpresa y extrañeza. La situación se centra en la participación en un partido de fútbol, y ofrece al aprendiente un listado de elementos léxicos y un conjunto de exponentes gramaticales que sirven para expresar las funciones mencionadas; el estudiante debe consultar estos elementos para resolver los diez ítems del ejercicio de emparejamiento que constituye la tarea.

La quinta y última tarea tiene como contexto la salud y la preservación del medio ambiente, y propone al estudiante que aprenda a: expresar reproches, consejo, y promesas; dar una orden y pedir un favor (de forma atenuada y de forma directa), rogar y repetir una orden previa, prometer, prohibir, proponer y sugerir. La tarea invita al estudiante a considerarse como miembro de una ONG que lucha por la preservación de la naturaleza y, en este sentido, debe formular oraciones que manifiesten preocupación por estos menesteres.

Lo mismo que las tareas precedentes, incluye un listado de elementos léxicos y exponentes para favorecer el aprendizaje de la concordancia de los tiempos.

Las ideas de Soler Canela (2008: 14) resumen las características de las tareas comunicativas detalladas en este apartado. Según este autor, las características de una buena tarea determinan, entre otras cuestiones, que:

- su correcta realización debe implicar el uso del lenguaje;
- la atención de los aprendices debe centrarse fundamentalmente en la transmisión de un mensaje;
- los participantes en la tarea deben actuar como “usuarios del lenguaje”, es decir, deben emplear los mismos procesos comunicativos que en actividades en el mundo real; y,
- finalmente, la tarea tiene que corresponderse con alguna actividad del mundo real para obtener autenticidad, aunque, a veces, una conducta lingüística comunicativa puede aparecer en tareas que no se corresponden con las del mundo real.

En suma y como menciona Martín Peris (2004: 17), las tareas que se han desarrollado favorecen un modelo de trabajo a partir del cual se dan simultáneamente en el aula procesos de uso de la lengua y de su aprendizaje, con la atención centrada a la vez en el contenido del mensaje y en la forma lingüística en que se expresa, de ahí que la enseñanza por tareas conjuga la práctica de la comunicación (actuación comunicativa) con la atención a los recursos lingüísticos.

El procesamiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje ha integrado, como principal forma de evaluación, la formativa. Esta evaluación continua se ha llevado a cabo de forma verbal, preguntando regularmente a los aprendientes si lo tenían todo claro y, en función de sus respuestas (positivas o negativas), repetir o reorientar las explicaciones, los ejemplos y los ejercicios de aplicación de forma que los contenidos sean más cómodos y asequibles. También, para la evaluación formativa, se ha recurrido a un instrumento, el informe de clase. Como destaca Puig (2008: 87), este informe tiene el formato de actividades de clase; consistió en dedicar unos minutos al final de la clase para hacer con los alumnos el

“balance del trabajo realizado, anotar los logros y establecer prioridades y compromisos de trabajo individuales o de grupo”. De acuerdo con Méndez (2007: 429), este informe ha sido de gran ayuda para el profesor, ya que no siempre lo planificado coincidió con lo realizado, de ahí que ha permitido, asimismo, valorar, respecto a la planificación, los aspectos que no se han tratado, los que se han introducido y los que han sido efectivos, además de los que eran susceptibles de cambios.

5.3.2. Dos enfoques gramaticales en contraste: gramática normativa vs. comunicativa

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje del español lengua extranjera, las consideraciones sobre el estudio del contenido gramatical se centran esencialmente en dos aspectos fundamentales: el primero de ellos se basa en la manera cómo el docente presenta este contenido en el aula (implícita o explícitamente), y el segundo se relaciona con la manera cómo el alumno adquiere dicho contenido (inductiva o deductivamente) (Martí Contreras, 2014: 17). El planteamiento de la enseñanza- aprendizaje del contenido gramatical investigado en esta tesis y el procesamiento de las actividades de aula han supuesto, como manipulación de la variable independiente y como administración del estímulo experimental, la necesidad de poner en marcha dos enfoques gramaticales en contraste, de los cuales han surgido los cuatro tipos o modelos de gramática antes evocados (deductiva, inductiva, explícita e implícita). Hay que precisar, como destacan Zanón *et al.* (1994: 79), que el objetivo perseguido con el diseño experimental, es decir, la enseñanza de una muestra compuesta por dos grupos ha sido “crear dos contextos idénticos para poder analizar *significativamente* las repercusiones de la diferencia en la manera de trabajar los contenidos formales”.

El enfoque tradicional, con el método de gramática y traducción, se ha apoyado en un modelo de enseñanza basado en la presentación, la explicación y el estudio explícito de las reglas de gramática y de funcionamiento de la lengua (es decir, las reglas de concordancia de los tiempos verbales), con el objetivo de desarrollar la competencia lingüística del estudiante (Díaz y Hernández, 2009: 91). El aprendizaje se ha llevado a cabo de forma deductiva, con la exposición del estudiante a la norma, lo que determina un conocimiento previo de la práctica o aplicación de las reglas aprendidas en oraciones sueltas. Martí Contreras (2014: 20) explica este *modus operandi* cuando apunta que el aprendizaje explícito se basa en la exposición de

las reglas a los alumnos por parte del profesor, y se busca así que la gramática se adquiera conscientemente, con una tipología de actividades muy reducida (ejercicios de huecos, de memorización de reglas y paradigmas, etc.), y con la función básica de revisar y corregir lo que se ha producido (la monitorización).

El enfoque comunicativo se ha llevado a cabo intentando incluir muestras reales de lengua, con el objetivo de que los estudiantes sean capaces de comunicarse (Díaz y Hernández, 2009: 92), de ahí la elaboración de tareas o actividades que ponían énfasis no en la estructura gramatical específicamente, sino en el uso instrumental de la lengua, supeditando los aspectos formales de la gramática a los contenidos nocionales-funcionales, con la prioridad otorgada al alcance de la competencia gramatical de forma inconsciente (gramática implícita) (Martí Contreras, 2014: 20). Esta perspectiva de gramática ha determinado que la concordancia de los tiempos se enseñe de forma implícita (gramática implícita), y se aprenda de forma inductiva. Así, los conocimientos de los estudiantes se han desarrollado de forma intuitiva, con una base puesta esencialmente en el análisis de diferentes funciones y de diferentes contextos y situaciones que favorecen el uso de las estructuras lingüísticas (modelos), lo que ha permitido que los alumnos presten atención más al uso y al significado que al análisis de las formas (Matte Bon, 2010b: 83).

Resumiendo lo dicho en los apartados que preceden, podemos observar que el diseño experimental adoptado para el desarrollo del trabajo de campo ha facilitado como manipulación de la variable independiente, la adopción de dos enfoques o métodos opuestos para la enseñanza y el aprendizaje del contenido estudiado en esta investigación. La puesta en práctica de los métodos ha permitido el desarrollo de dos tipos de conocimientos gramaticales, uno explícito y otro implícito (Baralo Ottonello, 2001: 496), y de dos formas de abordar el aprendizaje (deductivo e inductivo), que según pensamos, tendrán influencias diferentes en el nivel de rendimiento de los alumnos, lo que permitirá determinar sobre una base comparatista, cuál de las dos perspectivas ofrece mejor efectividad en el estudio de la correspondencia de los tiempos verbales.

A modo de síntesis final de este capítulo, las observaciones que podemos destacar sobre el desarrollo del trabajo de campo que se ha realizado en el marco de esta investigación es que, a pesar de las dificultades, se ha llevado a cabo de forma satisfactoria, tanto por lo que respecta a la recopilación de los datos como en lo que concierne al procesamiento de las

actividades de enseñanza-aprendizaje, con el establecimiento de muy buenas relaciones entre los alumnos y el profesor, y la buena disposición y actitud de los primeros a lo largo del experimento. De hecho, a lo largo del proceso, los discentes se mostraron muy respetuosos con las consignas (trabajar con seriedad a fin de proporcionar datos que reflejen sus conocimientos reales).

La valoración positiva de este trabajo de campo encuentra su fundamento en la cantidad de datos recopilados, en el entusiasmo y la colaboración incondicional de los estudiantes y de las autoridades universitarias. La colaboración sin fallo y el entusiasmo de los estudiantes se observa en el número de los discentes que participaron en las actividades de enseñanza-aprendizaje, y se manifiesta, también, a través del interés que los participantes mostraron en la realización de las tareas y de las encuestas. De hecho, todos los estudiantes participaron en todas las actividades del curso, y muchos aprovecharon para plantear algunas dificultades materiales que tienen en el aprendizaje de ELE, especialmente el de los contenidos gramaticales; por ejemplo, los aprendices que estudiaban con una modalidad de gramática comunicativa se mostraron muy satisfechos con la perspectiva de estudio de la concordancia de los tiempos basada en las funciones comunicativas, y pidieron al investigador poner a su disposición un inventario de las funciones comunicativas y sus exponentes gramaticales. Aconsejamos a todos, para resolver sus dudas, una consulta regular del PCIC y su material lingüístico (componente gramatical, pragmático-discursivo, nocional, etc.), lo que les permitiría mejorar su aprendizaje de ELE y conectarlo con los estándares internacionales.

La buena disposición de los estudiantes y su compromiso en la realización de las actividades del experimento, así como la buena relación establecida entre ellos y el profesor favorecieron los deseos de éxito que los discentes formularon al investigador con respecto al proseguimiento de la investigación.

BLOQUE III: ANÁLISIS DE LOS DATOS, PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS Y PROPUESTAS

6. Capítulo V: Análisis de los datos, presentación de los resultados e interpretación

Los datos analizados en este capítulo provienen, como se ha subrayado anteriormente, de un experimento de campo que ha consistido, básicamente, en la selección de una muestra que se ha dividido aleatoriamente en dos grupos, y en la manipulación de la variable independiente seguida de la administración del estímulo experimental. La administración del tratamiento experimental ha consistido en el desarrollo de un proceso de enseñanza y de aprendizaje del contenido de la concordancia de los tiempos a cada uno de los dos grupos siguiendo un método diferente, al cabo del cual se ha procedido a una evaluación y a una encuesta que han permitido recopilar y recabar los datos cuyo análisis se lleva a cabo a continuación.

Más concretamente, para determinar la influencia de la variable independiente (el método de enseñanza y de aprendizaje) sobre la variable dependiente (el rendimiento de los alumnos), se ha procedido, después de la evaluación y de la encuesta, al análisis de los datos que hemos obtenido con la administración de los tres instrumentos de investigación descritos en el capítulo anterior. El primer apartado de ese capítulo se centra en la especificación (la descripción) del procedimiento seguido para el análisis de los datos.

6.1. Procedimiento de análisis de los datos y presentación de los resultados

El análisis de los datos desarrollado en este capítulo se apoya en los principios metodológicos enunciados por autores como Corbetta (2010), Sierra Bravo (2001), Rojas Soriano (2013), Maldonado (2015), Cazau (2006) y Hernández Sampieri *et al* (2014) y otros. El campo o ámbito en el que trabajamos (el conocimiento gramatical), la tipología de los instrumentos utilizados para la recogida de los datos (los tests y el cuestionario), y el tipo de datos recogidos (la puntuación obtenida por los aprendices en las evaluaciones y las respuestas al cuestionario) han determinado la adopción de una perspectiva numérica para, primero, llevar a cabo la medición de la variable dependiente y, segundo, establecer la influencia de la variable independiente sobre la dependiente, es decir, la influencia del método de enseñanza-aprendizaje sobre el rendimiento de los alumnos. Todo esto implica, como se ha señalado, la adopción del enfoque cuantitativo para el análisis de los datos. Las

líneas que vienen a continuación tratan de aportar más detalles y precisiones sobre el tipo de medición y de análisis de datos desarrollados en este capítulo, puesto que, como observan Maldonado (2015: 126) y Cazau (2006: 80), las variables pueden ser clasificadas como cualitativas o cuantitativas de acuerdo con el tipo de medición, es decir, dependiendo de que se midan numérica o no numéricamente.

Según Maldonado (2013: 132) el principal objetivo de las investigaciones cuantitativas es “medir de la forma más exacta la realidad” y, en este sentido, la medición es la aplicación de un instrumento (en nuestro caso, los tests y el cuestionario) para contar o cuantificar de algún modo las observaciones que hacemos de la realidad, y debemos tener en cuenta que, en ciencias sociales, lo que medimos no son individuos o grupos sociales, etc. (es decir las unidades de análisis), sino determinadas características sociológicamente relevantes en estos (actitudes, comportamientos, conductas, opiniones, etc.). Rojas Soriano (2013: 182) sitúa entre estas características o variables la calificación obtenida en los exámenes por los alumnos. Así, como observa Asún Inostroza (2006: 37), la medición es un proceso o una perspectiva de análisis que nos permite asignar números no a los sujetos de nuestro estudio, sino a un conjunto escogido de sus propiedades, y estos números son asignados de acuerdo con la magnitud, grado o forma en que cada sujeto posee la propiedad que investigamos en particular (e independiente de la magnitud en que posee las otras propiedades).

El análisis cuantitativo de datos es, según Corbetta (2010: 49), un enfoque o método que utiliza como instrumento las matemáticas y la estadística con sus tablas, gráficos, test estadísticos y otros instrumentos como los programas informáticos para la presentación de los resultados. En opinión de Asún Inostroza la característica básica que define el análisis cuantitativo

como metodología de investigación es la utilización de los números para el estudio de la realidad natural y social [...] Este proceso de asignación de números a una realidad que no los posee de manera evidente (las personas, los grupos, las culturas, no son números), se denomina *proceso de medición* (2006: 35-36).

Del Cid, Méndez y Sandoval (2011: 23) destacan que los datos cuantitativos permiten hacer tablas y gráficas que ilustran adecuadamente un fenómeno, y cuantificar significa establecer magnitudes precisas y evitar las afirmaciones del tipo “muchos, pocos, bastantes, una parte”, tan imprecisas y subjetivas, lo que ayuda a tener una idea clara de las magnitudes y porcentajes, y comunicar mejor nuestros resultados.

El análisis de datos desarrollado en este capítulo toma la forma de una estadística descriptiva (Hernández Sampieri *et al.*, 2014: 282) basada en la medición de la variable dependiente estudiada en este trabajo, y se lleva a cabo comparando la puntuación y la calificación obtenida, durante las pruebas, por los participantes en el experimento en los dos grupos que conforman también las dos modalidades de gramática en contraste, y a través de la codificación y del análisis de los datos del cuestionario. Lo expresado tiene en cuenta las ideas de Rojas Soriano (2013: 335) para quien,

Cuando se emplean varias técnicas para recopilar los datos, es conveniente, en primer término, analizar e interpretar por separado la información que proporciona cada una de las técnicas utilizadas. Después, debe elaborarse la síntesis de los resultados de tal forma que permita lograr la explicación del fenómeno o problema social que se investiga.

Este procedimiento de análisis implica, según este autor (Rojas Soriano, 2013: 335) y de forma sucinta, seguir las tres pautas siguientes:

1. Sintetizar la información fuente en cuadros estadísticos, gráficas o relaciones de datos.
2. Analizar la información sintetizada. Para ello se utilizan diversos tipos de análisis, entre los cuales pueden citarse: el descriptivo, el dinámico, de correlación y de contenido.
3. Realizar una síntesis general de los resultados.

De acuerdo con las pautas enunciadas, el análisis de los datos, la presentación y la interpretación de los resultados se ha centrado, respectivamente y de forma consecutiva, en los datos recogidos con la aplicación de cada uno de los tres instrumentos de la investigación, a saber, primero el pretest, segundo el postest y tercero la encuesta de percepción, después de lo cual se ha procedido a la interpretación de todos los resultados obtenidos.

6.1.1. Tipo de análisis y escala de medición de la variable dependiente

Las ideas expresadas en los apartados anteriores han permitido destacar que, desde el punto de vista de su naturaleza, el análisis de los datos llevado a cabo en esta tesis es esencialmente de tipo cuantitativo, basado en la medición de variables. Los indicadores que favorecen la medición son las tareas y los ítems, cuya puntuación y calificación proporcionan los valores para la medición de la variable dependiente, esto es, el rendimiento de los estudiantes en los dos grupos del experimento o las dos modalidades de gramática.

Desde una perspectiva teórica, se debe notar que, dependiendo de los procedimientos de medición, esto es, del tipo de operaciones matemáticas y estadísticas que se puedan realizar con sus valores, se suelen distinguir en la bibliografía científica cuatro tipos, niveles o escalas de medición de las variables. Las dos primeras escalas (medición nominal y medición ordinal) son esencialmente clasificatorias, y permiten establecer una distinción o una categorización entre los sujetos o las unidades de análisis (Corbetta, 2010: 85; Maldonado, 2015: 133; Sierra Bravo, 2001: 245; Rojas Soriano, 2013: 183; Asún Inostroza, 2006: 44; Hernández Sampieri *et al.*, 2014: 199); la ordinal incluye, además de la simple clasificación, una perspectiva de estudio que permite llevar a cabo una ordenación de los sujetos conforme al grado en que poseen la propiedad medida. Los ejemplos de variables que entran en las dos categorías mencionadas son propiedades como el sexo o el estado civil para la medición nominal, y el nivel de estudio o la clase social (alta, media o baja) para la escala o medición ordinal.

Las dos otras formas de medición de variables son la de intervalo y la de razón. Se debe tener en cuenta que estos dos niveles de medición integran las características de las escalas anteriores, puesto que permiten agrupar a los sujetos de acuerdo con determinadas características, además de que incorporan, como en la escala de medición ordinal, la

determinación de un orden entre ellos. Su particularidad radica en que permiten establecer las distancias que existen entre las magnitudes en que los sujetos poseen la característica o propiedad estudiada, lo que permite determinar el intervalo en que se encuentra un elemento respecto a otro. El aspecto que distingue la medición de intervalo de la de razón es el cero absoluto en el origen de la medición de razón. Se trata de un cero natural, que distingue la medición de razón de la medición de intervalo en que el origen (el cero) es arbitrario (Hernández Sampieri *et al.*, 2014: 216). Una buena comprensión de estas categorías y de las diferencias entre ellas parte de los ejemplos de variables que tomamos para cada una de estas escalas o tipos de medición. Un ejemplo de medición de razón concierne a variables como el peso o el número de hijos, en el que el cero indica la ausencia de valor para la variable medida (Maldonado, 2015: 128). En estos casos precisos, el cero indica la ausencia de hijo o de peso. Un ejemplo de medición de intervalo puede operarse con variables como el coeficiente de inteligencia o “los puntajes de calificación” (Rojas Soriano, 2013: 184), puesto que, en estos casos precisos, el cero no implica una falta de inteligencia o una falta de rendimiento o de aprendizaje, sino más bien una incapacidad de resolver ciertos tipos de problemas o de tareas en el primer caso, o un rendimiento considerado como nulo en el segundo, eso comparativamente al tipo de tarea a que fue sometido el sujeto.

Teniendo en cuenta las explicaciones avanzadas, la escala adoptada para la medición de la variable investigada en esta tesis es la de intervalo, debido a múltiples razones. La primera es que, como acabamos de mencionar, la puntuación cero en un ítem o indicador de la variable medida es arbitraria y, en cuanto valor de medición, indica un rendimiento nulo y no una falta de rendimiento; y como subrayan Corbetta (2010: 85), Asún Inostroza (2006: 45), y Hernández Sampieri *et al.* (2014: 216), además de facilitar la determinación de la distribución de frecuencias, la escala de intervalo permite realizar diferentes operaciones matemáticas y estadísticas como el cálculo de promedios entre los valores obtenidos, o el cálculo del índice o coeficiente de asociación entre variables, etc.

Tratándose de los datos recolectados y de su forma de tratamiento, se puede mencionar que el análisis llevado a cabo en esta investigación es un análisis de tipo bivariado (Sierra Bravo, 2001: 460), centrado en la medición de los valores de la variable dependiente (el rendimiento) en los dos grupos o las dos modalidades de gramática, medición que tiene como objetivo comprobar y determinar, cuantitativamente, la influencia de la variable

independiente sobre la dependiente. Lo dicho permite subrayar, en otras palabras, que nuestro análisis es también de tipo confirmatorio (Hernández Sampieri *et al.* 2014: 545; Sierra Bravo, 2001: 460), puesto que evaluar o medir la influencia de la variable independiente sobre la dependiente consiste, en este caso preciso, en determinar o establecer el valor del efecto causal que tiene el método de enseñanza (la variable independiente) sobre el rendimiento de los estudiantes y, a partir de ahí, confirmar la existencia de una relación causal entre estas dos variables.

De acuerdo con Sierra Bravo (2001: 463), los pasos que guían el tratamiento de los datos y la presentación e interpretación de los resultados sobre dos variables implican como primer paso, partir de un análisis estadístico que se basa en la lectura y el estudio detenido de las tablas, lo que permite efectuar comparaciones dentro y entre los valores y las frecuencias de las diversas categorías de las variables. Los pasos siguientes son la realización de representaciones gráficas, el estudio del tipo de relación que existe entre las variables (simétrica, asimétrica o recíproca), la expresión de los enunciados que reflejan las conclusiones que deriven del análisis estadístico, y la interpretación de dichos enunciados según el marco y los supuestos de la investigación.

La naturaleza de los datos recogidos (cuantitativos) y el tipo de instrumento (encuestas basadas en pruebas con ítems de pregunta y en un cuestionario) nos han orientado hacia un análisis de tipo descriptivo que nos permitirá determinar las frecuencias de respuestas (adecuadas o falsas) a las preguntas, y por consiguiente los diferentes valores (la puntuación) de la variable dependiente. En este sentido, el análisis descriptivo parte de la elaboración de una estadística basada en las tablas numéricas (Sierra Bravo, 2001: 459) que ponen en evidencia el cálculo de la distribución de frecuencias y de los porcentajes relacionados (Hernández Sampieri *et al.*, 2014: 283) para cada variable o modalidad de gramática, lo que permite destacar los diferentes valores del rendimiento (la variable dependiente) en cada ítem, tarea e instrumento. La utilización de las gráficas o diagramas ayudan a ilustrar más claramente la información contenida en las tablas de frecuencias, y a presentar mejor los resultados de la medición. Como explican Hernández Sampieri *et al.*, las pautas de análisis descritas significan que, en este trabajo,

el investigador busca, en primer término, describir sus datos [...]. Es decir, realiza análisis de estadística descriptiva para cada una de las variables de la matriz (ítems o indicadores) y luego para cada una de las variables del estudio, finalmente aplica cálculos estadísticos para probar sus hipótesis (2014: 282).

Rojas Soriano (2013: 336-337) sintetiza estas ideas cuando escribe que, en caso de seleccionar la encuesta para recopilar la información, los resultados se presentarán generalmente en tablas o cuadros estadísticos y, dependiendo del tipo de análisis (descriptivo o de correlación), y de otros criterios como el tamaño de la muestra o la naturaleza de los datos, se usarán medidas estadísticas como porcentajes, medidas de tendencia central, coeficientes de correlación, pruebas de significación, etc., para analizar la información obtenida. Por lo general, precisa el autor, el análisis del fenómeno o problema social se realiza inicialmente, en forma descriptiva a través de porcentajes u otras medidas estadísticas, después de lo cual se procede a realizar la interpretación de los resultados a través, primero, del análisis individual de los resultados obtenidos en cada pregunta con el propósito de conocer la tendencia, situación o magnitud del aspecto detectado a través del ítem o pregunta, y segundo, conjugando las distintas respuestas que tratan sobre un mismo factor.

La construcción de las tablas en este trabajo se ha llevado a cabo teniendo en cuenta las recomendaciones formuladas por Sierra Bravo (2001: 412). Según este autor, la construcción de una tabla exige una adecuada formulación y disposición de todos sus elementos: el título, las columnas, las variables que la forman, las columnas totales, etc. En consonancia con el tipo de análisis desarrollado en esta investigación, las tablas elaboradas para la presentación de los resultados incluyen dos variables (son tablas bivariadas), que toman en cuenta las dos modalidades de gramática o los dos grupos cuyos resultados se comparan en este trabajo.

El análisis estadístico del cuestionario ha necesitado, como etapa previa, el proceso de codificación que se ha realizado en dos etapas. La primera etapa ha sido la codificación *a priori* o precodificación (Hernández Sampieri *et al.*, 2014: 213; Del Cid, Méndez y Sandoval, 2011: 143), que se ha realizado durante la elaboración del cuestionario, y que concierne a las preguntas de opción múltiple, es decir, las relativas al grado de dificultad, a la preferencia, a la adecuación o a la percepción y valoración de la tipología de tarea. La segunda etapa o

codificación *a posteriori*, concierne a las preguntas abiertas en que la codificación de las respuestas se ha llevado a cabo una vez aplicado el cuestionario, puesto que, como mencionan estos autores, se ha planteado la hipótesis de que las categorías de respuesta a dichas preguntas podrían ser muchas más de las que nos imaginemos, y resultaría difícil en este caso predecir con precisión cuántas y cuáles serían (Hernández Sampieri *et al.*, 2014: 214).

Se debe tener en cuenta que el proceso de codificación que ha favorecido un análisis cuantitativo de los datos recogidos con la encuesta de participación y percepción (basada en las opiniones y la vivencia de los participantes respecto al experimento) entra en consonancia con las características del diseño DIAC (Diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante) antes explicado (Véase apartado 5.1.3). De hecho y como subrayan los especialistas, este tipo de diseño exige que los datos recolectados por los métodos cuantitativos y cualitativos sean “comparados o mezclados en la fase de análisis” (Hernández Sampieri *et al.*, 2014: 559). Más concretamente y en consonancia con las ideas de estos autores, el mayor reto del diseño DIAC radica en el hecho de que “los datos cuantitativos y cualitativos requieren ser transformados de manera que puedan integrarse para su análisis conjunto” (Hernández Sampieri *et al.*, 2014: 560); por eso es por lo que, como añaden los autores, es necesario un conocimiento profundo del fenómeno y una rigurosa revisión de la bibliografía para resolver las discrepancias que pudieran presentarse entre datos. La codificación de la información cualitativa recolectada favorece su transformación y su integración para un análisis cuantitativo con los datos provenientes de la administración de las pruebas.

6.1.2. Procedimiento seguido para el análisis de la hipótesis causal

El procedimiento de análisis (validación/invalidación) de la relación causal entre la variable independiente y la variable dependiente de nuestro estudio parte de las ideas enunciadas por Sierra Bravo (2001: 631) quien piensa que, cuando se dice en la ciencia que “dos variables están unidas por una relación de causalidad, se quiere decir, en último término, que una variable influye en la otra, en sentido de que una modificación en la primera produce o da lugar a una modificación en la segunda”. En nuestro caso, la modificación (manipulación) de la primera (la variable independiente) se ha llevado a cabo (tal como se ha descrito en el

capítulo anterior) al inicio del experimento, y la medición de la segunda (la variable dependiente) ha permitido observar la variación o modificación de la segunda, y, a partir de ahí, se ha conseguido registrar y evaluar la influencia de la primera sobre esta última, teniendo en cuenta las dos modalidades de gramática implicadas.

Para completar lo anterior, el análisis de la relación causal que existe entre las dos variables estudiadas en este trabajo parte del tipo de diseño adoptado para el desarrollo de la investigación (el experimento). De hecho, como observan Corbetta (2010: 109), Sierra Bravo (2001: 632), Cazau (2006: 38) y Rojas Soriano, 2013: 153), en una investigación de tipo experimental, la confirmación de la causalidad, esto es, la demostración o la prueba de la existencia de una relación causal entre una variable independiente X y una variable dependiente Y, depende de tres requisitos o factores, que son evidencias empíricas: la primera es la covariación o variación concomitante, la segunda remite al ordenamiento temporal o la dirección de la causalidad y, por último, la tercera designa el control o la eliminación de otras posibles causas o variables.

La covariación o variación concomitante remite, en palabras de Corbetta (2010: 109) y según hemos esbozado en el apartado dedicado al diseño de la investigación, al hecho de que, cuando varía la variable independiente, debemos poder observar una variación de la variable dependiente. La dirección causal se basa en el ordenamiento temporal, y traduce una situación en la cual Y (el efecto) no debe preceder a X (el estímulo) en el tiempo (Sierra Bravo, 2001: 632). Esto significa, según aclara Corbetta, que, cuando mediante la manipulación o variación artificial (provocada) de la variable independiente, se consigue provocar la variación de la variable dependiente (siendo imposible el proceso inverso), se puede reconocer y establecer la existencia y la dirección “del nexo causal mediante el criterio de sucesión temporal, que consiste en observar que la variación de la variable independiente X precede a la variación de la variable dependiente Y” (Corbetta, 2010: 110). Tratándose de la eliminación de otras posibles causas de variación, los experimentos son los dispositivos más aptos para ejercer un control sobre las variables extrañas (Cazau, 2006: 38). Es necesario precisar que, en sentido estricto, la covariación no puede constituir, de forma aislada, una prueba empírica para poder concluir la existencia de una relación causal; de hecho, la confirmación de la causalidad incluye y se apoya fundamentalmente en la idea de producción o manipulación

artificial (consciente) de la variable independiente, elemento característico del diseño experimental, y que implica también la noción de control.

Partiendo de las explicaciones anteriores, el análisis y la determinación de la relación causal, o sea, del efecto que tiene el método de enseñanza-aprendizaje sobre el rendimiento de los aprendices, se ha establecido a partir de la medición de la segunda variable, es decir, teniendo en cuenta y comparando el rendimiento de los aprendices en las dos evaluaciones realizadas, una antes y otra después de la administración del tratamiento experimental a estudiantes de los dos grupos. La variación del rendimiento en los dos grupos de gramática (que es posterior a la variación (manipulación) de la variable independiente (el método)), permite establecer, desde una base empírica, la existencia de la relación causal.

El procedimiento seguido para determinar el efecto causal de la variable independiente sobre la dependiente se apoya en lo que los especialistas llaman la *solución estadística* (Corbetta, 2010: 119; Cazau, 2006: 137). A este propósito, los datos recogidos y la perspectiva de análisis adoptada nos orientan hacia el cálculo de medidas estadísticas (“medidas de tendencia central” en palabras de Sierra Bravo (2001: 477), Hernández Sampieri *et al.* (2014: 286-287) y Del Cid, Méndez y Sandoval (2011: 151)). Como aclara Cazau (2006: 137), para la obtención de medidas estadísticas, es posible e incluso a veces necesario resumir aún más la información recopilada, hasta reducirla a una o dos cifras llamadas medidas estadísticas: “se trata de medidas que describen a la muestra y no ya a los sujetos, descritos por medidas individuales” (Cazau, 2006: 137) en las etapas anteriores el análisis.

Las principales medidas estadísticas o medidas de tendencia central son la moda, la mediana y la media. La moda referencia, entre los valores, la categoría o la puntuación que ocurre con mayor frecuencia en la distribución (Hernández Sampieri *et al.*, 2014: 286-287). La mediana, por su parte, es el valor que divide la distribución en dos partes iguales (Del Cid, Méndez y Sandoval (2011: 152). La moda, también llamada media aritmética, designa el promedio de los valores de la distribución, es decir, la suma de todos los valores dividido entre el número total de datos o de casos. La medida de tendencia central utilizada en este trabajo para analizar la variación del rendimiento en los dos grupos y determinar el valor del efecto causal de la variable independiente sobre la dependiente (lo que va a confirmar la influencia del estímulo experimental) es la media. De acuerdo con Corbetta (2010), cuando es posible obtener dos grupos de individuos que sean estadísticamente equivalentes, es decir, que

difieren únicamente en la manipulación de la variable independiente y la administración del estímulo o tratamiento experimental,

si sometemos a uno de los grupos a un valor (c) y al otro a un valor diferente (t) de la variable X y observamos en los dos grupos los resultados medios de las variables Y, estaremos en disposición de cuantificar el efecto causal, que esta vez será el efecto causal medio:

Efecto causal medio $T = E(Y_t) - E(Y_c)$ sobre dos grupos “aleatorizados” (Corbetta, 2010: 119);

teniendo en cuenta que E (el “valor esperado”) es interpretable como “valor medio”, lo que significa que $E(Y_t)$ es la media de los valores de la variable dependiente Y en el grupo de sujetos sometidos al valor o a la modalidad t de la variable independiente, y $E(Y_c)$ la media de los valores de la variable dependiente Y en el grupo de sujetos sometidos al valor o a la modalidad c de la variable independiente.

A partir de lo que precede, la determinación del efecto causal en esta investigación se apoyará en el cálculo de las frecuencias y tasas (Rojas Soriano, 2013: 390) de respuestas (adecuadas y falsas) que facilitarán el cálculo de la media de puntuación de los estudiantes en cada modalidad de gramática y, a partir del cálculo de la diferencia o del intervalo entre los valores de estas cifras, determinaremos la magnitud y la tasa del efecto causal medio del método de enseñanza-aprendizaje sobre el rendimiento de los estudiantes.

6.2. Análisis de los datos y presentación de los resultados del pretest

El análisis y la presentación de los resultados del pretest²⁹ tiene en cuenta sus distintas articulaciones, que son: la descripción de la muestra (que pone énfasis en los datos personales de los estudiantes y que se considera válida también para el postest y la encuesta de participación); el conocimiento y dominio de los conceptos, esto es, el conocimiento de las subordinadas sustantivas y sus elementos, el conocimiento de los valores de los tiempos

²⁹ Cfr. Anexo 3.

verbales. Los diferentes aspectos mencionados conectan con las ideas de Edeso Natalías (2007: 241) quien ve en la prueba de nivel “una herramienta necesaria y, aparentemente, muy útil, ya que nos va a proporcionar mucha información, no sólo acerca del conocimiento gramatical o léxico de los alumnos, sino también sobre sus características personales”. Entre estas características (que son los que vamos a analizar en el apartado siguiente), la autora sitúa (p. 245) el nivel del estudiante, su nacionalidad, su número de años de aprendizaje del español, su nivel de estudio o curso en la universidad, etc.

6.2.1. Características de los participantes

i) Edad de los participantes

La edad de los participantes varía entre 18 y 25 años. La tabla siguiente revela las frecuencias y las proporciones de edades dentro de la muestra.

Edades	Gram. Normativa			Gram. Comunicativa			Total	Porcentajes
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel I	Nivel II	Nivel III		
18 años	4	1	0	5	1	0	11	11,46%
19 años	7	5	0	5	4	0	21	21,89%
20 años	2	9	2	3	10	2	28	29,16%
21 años	1	3	4	1	2	5	17	17,72%
22 años	1	2	2	0	3	1	8	8,33%
23 años	0	1	0	1	1	2	5	5,20%
24 años	0	1	2	0	1	0	4	4,16%
25 años	0	0	1	0	0	1	2	2,08%
Total	15	22	11	15	22	11	96	100%

Tabla 9. Frecuencia y tasa de distribución de los participantes por edad

Los datos que resaltan de la tabla permiten observar que la moda (Hernández Sampieri *et al.*, 2014: 286; Sierra Bravo (2001: 477), y Del Cid, Méndez y Sandoval (2011: 152)), es decir la edad más representada entre los participantes es de 20 años, con 28 participantes y una tasa de un 29,16%. Además, estos resultados ponen en evidencia un problema que padece el

sistema educativo camerunés, a saber, la alta tasa de fracasos y de repetición, y que han subrayado otros investigadores como Ngoueko Tiako Tiaffi (2018: 226). De hecho, la tabla permite destacar tres tipos de estudiantes dentro de la muestra, teniendo en cuenta la edad reglamentaria o estándar reconocida para el estudio de los diferentes ciclos y niveles. Así, partiendo de la base de que los alumnos del último curso de la secundaria tienen, según este criterio, una edad de 18 años, se puede destacar que, dentro de la muestra, hay una franja de estudiantes de edad precoz (11 estudiantes que representan el 11,45%) que estudian el primer o el segundo nivel universitario a edad temprana, con 18 años; y, según el mismo criterio, se desprende que 66 estudiantes tienen un edad reglamentaria comprendida entre 19 y 21 años (es decir el 68,75% de la muestra), y que 19 tienen una edad comprendida entre 22 y 25 años (o sea el 19,79%), lo que puede explicarse por dos hipótesis: o habrán repetido algunos cursos a lo largo de su carrera, o habrán parado por algún tiempo dicha carrera antes de reiniciarla. El análisis del número de años de aprendizaje del español permitirá arrojar luz sobre este aspecto.

ii) Número de años de aprendizaje del español

El número de años de aprendizaje del español en la muestra incluye los años de aprendizaje en la secundaria, y varía desde 6 a, al menos, 8 años.

Número de años	Gram. Normativa			Gram. Comunicativa			Total	Porcentajes
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel I	Nivel II	Nivel III		
6 años	11	0	0	12	0	0	23	23,96%
7 años	3	17	0	3	18	0	41	42,71%
8 años	1	4	8	0	2	7	22	22,92%
Más de 8 años	0	1	3	0	2	4	10	10,41%
Total	15	22	11	15	22	11	96	100%

Tabla 10. Frecuencia y tasa de distribución de los participantes por años de aprendizaje

Los resultados evidencian que todos los participantes suman al menos seis años de aprendizaje del español, lo que confirma que tienen el nivel académico mínimo requerido para el aprendizaje del contenido estudiado en esta investigación. La frecuencia de años de

aprendizaje más constatada entre los participantes es de 7 años, con una tasa equivalente a un 42,71% de la muestra. También es importante notar que la tabla confirma, en los tres niveles académicos que forman los dos grupos del estudio, la existencia de un elevado número de estudiantes que han repetido uno, dos o tres cursos a lo largo de su itinerario. De hecho, los estudiantes del nivel I que suman más de 6 años de aprendizaje del español (es decir, 7 estudiantes), los del nivel II que tienen más de 7 años de aprendizaje (o sea, 9 estudiantes), y los del nivel III que tienen más de 8 años de aprendizaje (es decir, 7 estudiantes) son participantes que han repetido al menos un curso a lo largo de su carrera. Esta franja representa el 23,95% de la muestra, una cifra bastante elevada que casi representa la cuarta parte de los participantes.

iii) Género de los participantes

Los resultados de la distribución de la muestra por género se presentan de la forma siguiente:

Género de los participantes	Gram Normativa			Gram. Comunicativa			Total	Porcentajes
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Masculino	7	10	4	7	10	5	43	44,80%
Femenino	8	12	7	8	12	6	53	55,20%
Total	15	22	11	15	22	11	96	100%

Tabla 11. Frecuencia y tasa de distribución de los participantes por género

La tabla muestra que el número de chicas que han participado en el experimento es más elevado que el número de chicos, con una proporción de la representación femenina en la muestra que es de un 7,38% superior a la masculina. Para comprender mejor esta estadística, hay que tener en cuenta que esta superioridad refleja dos situaciones características de la población de Camerún: la primera es que, como se puede observar en el informe del último censo de la población camerunesa realizada en 2010 (3e *Recensement Général de la population*, 2010: 4), hay un número más elevado de chicas que de chicos en la franja de la población cuya edad está comprendida entre 15 y 29 años (la cual incluye nuestra muestra). La segunda es que esta cifra conecta también con las estadísticas relativas a la

distribución de los dos géneros en las carreras y los itinerarios de estudio, las cuales muestran una preferencia o un número más elevado de chicas en las humanidades y las especializaciones literarias, y la inversa en las científicas (Ngoueko Tiako Tchiaffi 2018: 226; Kem-Mekah Kadzue, 2016: 336;), situación también vigente en la sección de estudios hispánicos de la Universidad de Dschang donde ha sido realizado el experimento.

iv) Niveles de estudio de los participantes

El experimento se ha llevado a cabo con estudiantes de los niveles I, II y III. La tabla que viene a continuación nos ofrece una idea sobre las frecuencias y las tasas de distribución de los participantes en el experimento según los diferentes niveles que estudian.

Niveles académicos	Modalidad de gramática impartida		Total	Porcentajes
	Gram. normativa	Gram. comunicativa		
Nivel I	15	15	30	31,25%
Nivel II	22	22	44	45,84%
Nivel III	11	11	22	22,91%
Total	48	48	96	100%
porcentajes	50 %	50 %	100	100%

Tabla 12. Frecuencia y tasa de distribución de los participantes por niveles de estudio

La tabla anterior resalta que el mayor número de participantes pertenecen al nivel académico II, que también es el nivel de estudio que tiene el grupo mayor de estudiantes en la sección. El segundo nivel, en término de número de participantes, es el nivel I, y, en último lugar, el nivel III. Se puede destacar que el reducido número de participantes del nivel III se explica, en cierta medida, por el comienzo de la especialización que tiene lugar en este nivel académico, puesto que son esencialmente los estudiantes que habían optado por una especialización en lengua y lingüística los que consintieron participar en el experimento.

6.2.2. Dominio de los conceptos relativos a la concordancia de los tiempos

Esta primera articulación del pretest incluye, como se ha explicado anteriormente, cinco ítems. Los resultados relativos a las cinco preguntas o ítems se presentan de la forma siguiente:

Grupos de gramática	Puntuación	Frecuencias por niveles			Total	porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Gram. normativa	0	0	0	0	0	0%
	1	2	2	0	4	4,16%
	2	5	7	2	14	14,58%
	3	3	6	2	11	11,45%
	4	3	3	4	10	10,41%
	5	2	4	3	9	9,37%
Gram. comunicativa	0	0	0	0	0	0%
	1	1	1	0	2	2,08%
	2	5	8	2	15	15,62%
	3	3	6	3	12	12,50%
	4	3	4	2	9	9,37%
	5	3	3	4	10	10,41%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 13. Dominio de los conceptos relativos a la concordancia de los tiempos

La tabla muestra que la quinta parte de los estudiantes han acertado las cinco preguntas que forman este apartado del pretest, con unas tasas de un 9,38 % en el primer grupo y de un 10,41% en el segundo, o sea un 19,79% de la muestra. También cabe destacar que la totalidad de los alumnos ha respondido adecuadamente al menos una de las cinco preguntas que forman esta articulación y que, sumando los porcentajes de los estudiantes que han contestado bien al menos 3 de las cinco preguntas, obtenemos una tasa de un 63,54% de la muestra, lo que contribuye a demostrar (con el porcentaje de los aprendices que han respondido acertadamente todas las preguntas) que los alumnos tenían el nivel necesario para enfrentarse a esta parte de la prueba inicial.

Otra observación es que el nivel de los estudiantes (el nivel académico) influye en el rendimiento; de hecho, la tabla permite observar que, para esta primera articulación del

pretest, los estudiantes del tercer nivel han trabajado mejor que los del segundo, y los del segundo mejor que los del primer nivel. Esto se comprueba en el hecho de que, al comparar el número de participantes por nivel con el número de respuestas adecuadas a las preguntas, se observa que el número de respuestas positivas es mayor en el tercer nivel que en el segundo, y en el segundo más que en el primero. Así, todos los aprendices del nivel III han respondido adecuadamente al menos dos de las cinco preguntas, y los escasos estudiantes con tan solo una respuesta adecuada estudian en el nivel I y en el nivel II (pero con una tasa global de respuestas adecuadas superior en el nivel II).

Las respuestas falsas o no adecuadas formuladas por los aprendices permiten ver que su nivel de conocimiento y de dominio de los conceptos relativos a la subordinación oracional es satisfactorio, aunque incompleto. Si bien la mayoría de nuestros estudiantes han formulado respuestas adecuadas en la mayoría de los ítems de este apartado de pretest (lo que demuestra que dominan conceptos como la subordinación oracional, las partes y los elementos de la oración, las funciones sintácticas como sujeto, complemento, etc.), cabe notar, sin embargo, que los errores que se han extraído de las respuestas no adecuadas muestran que algunos estudiantes confunden o identifican la oración subordinada con el sintagma, o lo asimilan a la noción de *proposición* (lo que constituye, en términos de Alba Quiñones (2009: 11) y Fernández López 1995b: 209), una interferencia con la lengua francesa en que se usa más este término (por ejemplo, *proposition subordinnée substantive*).

6.2.3. Conocimiento de las oraciones subordinadas sustantivas y de sus elementos

Esta segunda articulación del pretest comprende diez preguntas o ítems. Partiendo de las ideas de Hernández Sampieri *et al.* (2014: 282), quienes mencionan que, “a veces, las categorías de las distribuciones de frecuencias son tantas que es necesario resumirlas”, hemos procedido, para facilitar el análisis de los datos y la elaboración de las tablas, a una presentación de los resultados por intervalo.

Grupos de gramática	Puntuación	Frecuencias por niveles			Total	porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Gram. normativa	0-1	0	0	0	0	0%

	2-3	3	2	1	6	6,25%
	4-5	4	8	2	14	14,58%
	6-7	3	6	2	11	11,45%
	8-9	2	2	3	7	7,29%
	10	3	4	3	10	10,41%
Gram. comunicativa	0-1	0	0	0	0	0%
	2-3	2	3	0	5	5,20%
	4-5	4	7	2	13	13,54%
	6-7	4	3	2	9	9,37%
	8-9	3	5	3	11	11,45%
	10	2	4	4	10	10,41%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 14. Conocimiento de las oraciones subordinadas sustantivas y de sus elementos

Los resultados obtenidos muestran que la quinta parte de la muestra ha contestado adecuadamente también la totalidad de las preguntas de este apartado, con una tasa de un 20,83 % de los participantes. También se observa en la tabla que, en los dos grupos, ningún participante ha proporcionado una respuesta falsa a todas las preguntas de este apartado, por lo que la puntuación “cero” no existe como valor para el conjunto de los ítems que conforman esta articulación del pretest, aunque sí existe para las diferentes preguntas tomadas individualmente. A diferencia del apartado anterior, los resultados permiten observar que los aprendices del nivel III han trabajado mejor que los de los dos niveles inferiores, puesto que, considerando las proporciones de participantes en los diferentes niveles, se han obtenido de estos estudiantes más respuestas adecuadas que de los del nivel II y del nivel I. Sin embargo, se han obtenido más respuestas adecuadas de los estudiantes del nivel I en comparación con los del nivel II. El porcentaje de acierto para este apartado es de un 29,16% de los participantes en el primer grupo y de un 31,25% en el segundo, lo que equivale a un 60,41% de la muestra.

Las respuestas no acertadas que se han obtenido de los aprendices muestran que algunos (un número muy limitado) de ellos no son capaces de identificar una oración subordinada sustantiva y sus elementos constitutivos en el interior de la oración mayor de que forman parte. Dichos alumnos no han podido identificar las oraciones subordinadas sustantivas y las oraciones principales en el texto que sirve de soporte para este apartado del

pretest; también, en el interior de dichas oraciones, no han podido identificar el verbo subordinado y el verbo principal y sus tiempos, y no han podido precisar las funciones de las oraciones subordinadas sustantivas.

6.2.4. Conocimiento de los valores de los tiempos verbales

En la tercera articulación del pretest, los resultados evidencian que, en su mayoría, los participantes tienen un nivel de conocimiento que podemos calificar de aceptable acerca de los valores de los tiempos verbales.

Grupos de gramática	Puntuación	Frecuencias por niveles			Total	porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Gram. normativa	0	0	0	0	0	0%
	1	3	2	0	5	5,20%
	2	4	9	2	15	15,62%
	3	3	5	2	10	10,41%
	4	2	3	3	8	8,33%
	5	3	3	4	10	10,41%
Gram. comunicativa	0	0	0	0	0	0%
	1	2	1	0	3	3,12%
	2	6	8	2	16	16,66%
	3	3	6	4	13	13,54%
	4	2	3	2	7	7,29%
	5	2	4	3	9	9,37%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 15. Conocimiento de los valores de los tiempos verbales

Como se puede ver en la tabla, un tercio de los estudiantes ha respondido acertadamente al menos cuatro de las cinco preguntas que forman este apartado del pretest, y la quinta parte lo ha contestado bien todo, con una tasa de un 11,45% en el primer grupo y un 9,38% en el segundo, lo que equivale a un 20,08% de los participantes. El número de aprendices que ha dado la respuesta correcta para la mayoría de las preguntas planteadas en este apartado del pretest, es decir, al menos tres de las cinco planteadas, alcanza la cifra de

28 estudiantes en el primer grupo y de 29 en el segundo. Estas cifras permiten determinar que la tasa de acierto en el primer grupo es de un 29,16%, y de un 30,20% en el segundo, lo que conforma un 59,37% de la muestra total. Lo mismo que en el primer apartado, se nota, al considerar las respuestas aducidas a las diferentes preguntas, que la tasa de acierto es superior en el nivel tres que en el nivel dos, y en este nivel superior al nivel I. Todos los aprendices del nivel III han respondido adecuadamente al menos dos de las cinco preguntas, y los casos de estudiantes que han tenido una sola respuesta adecuada cursan el nivel I y el nivel II, estableciéndose en esta categoría una diferencia entre los dos niveles en término de proporciones.

Las respuestas no adecuadas aducidas por los alumnos muestran que aquellos que no han acertado las preguntas tienen problemas relacionados con la identificación algunos tiempos verbales del pasado. Estos problemas incluyen, además, una incapacidad de formular o expresar los valores de los tiempos mencionados.

6.2.5. Síntesis de los resultados del pretest

Los resultados presentados en la tabla que viene a continuación abarcan las veinte preguntas del pretest, es decir, los resultados parciales ya presentados. También hemos preferido una presentación en intervalo por las mismas razones mencionadas anteriormente.

Grupos de gramática	Puntuación	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Gram. normativa	0-1	0	0	0	0	0%
	2-3	1	0	0	1	1,04%
	4-5	1	1	0	2	2,08%
	6-7	2	4	1	7	7,29%
	8-9	2	6	2	10	10,41%
	10-11	1	4	1	6	6,25%
	12-13	3	2	1	6	6,25%
	14-15	2	1	1	4	4,16%
	16-17	2	1	1	4	4,16%

	18-19	1	2	2	5	5,20%
	20	0	1	2	3	3,12%
Gram. comunicativa	0-1	0	0	0	0	0%
	2-3	0	0	0	0	0%
	4-5	1	2	0	3	3,12%
	6-7	2	3	1	6	6,25%
	8-9	3	5	1	9	9,37%
	10-11	2	3	2	7	7,29%
	12-13	2	3	1	6	6,25%
	14-15	1	2	1	4	4,16%
	16-17	1	1	1	3	3,12%
	18-19	2	2	2	6	6,25%
	20	1	1	2	4	4,16%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 16. Síntesis de los resultados del pretest

La tabla muestra que, en cada uno de los dos grupos, un 25% de los estudiantes que forman el grupo (esto es, 12 en el primer grupo y 13 en el segundo) han tenido un rendimiento alto en el pretest, con una nota comprendida entre 15 y 20. El número de estudiantes que han acertado la mayoría de las preguntas (más de diez sobre veinte) es de 28 en el primer grupo y de 30 en el segundo, lo que representa un porcentaje del 60,41% de la muestra total. Este porcentaje se desglosa de la forma siguiente: para el grupo de gramática normativa, el 29,16% de la muestra general ha respondido adecuadamente la mayoría de los ítems del pretest, lo que representa el 58,33% de la muestra grupal, y para el grupo de gramática comunicativa, el 31,25%, o sea, el 62,5% de la muestra grupal. Al igual que para las distintas articulaciones que componen la prueba inicial, se destaca de la tabla que el cero no existe entre los valores de la prueba inicial, esto es, que ningún alumno ha fallado todas las preguntas, y que los que tienen las notas más bajas han contestado bien al menos tres preguntas. De manera general, la tasa de acierto es más alta entre los estudiantes del nivel III que entre los del nivel II, y más alta entre éstos que entre los del nivel I. Los resultados obtenidos con la administración de la prueba inicial se recogen en el gráfico siguiente:

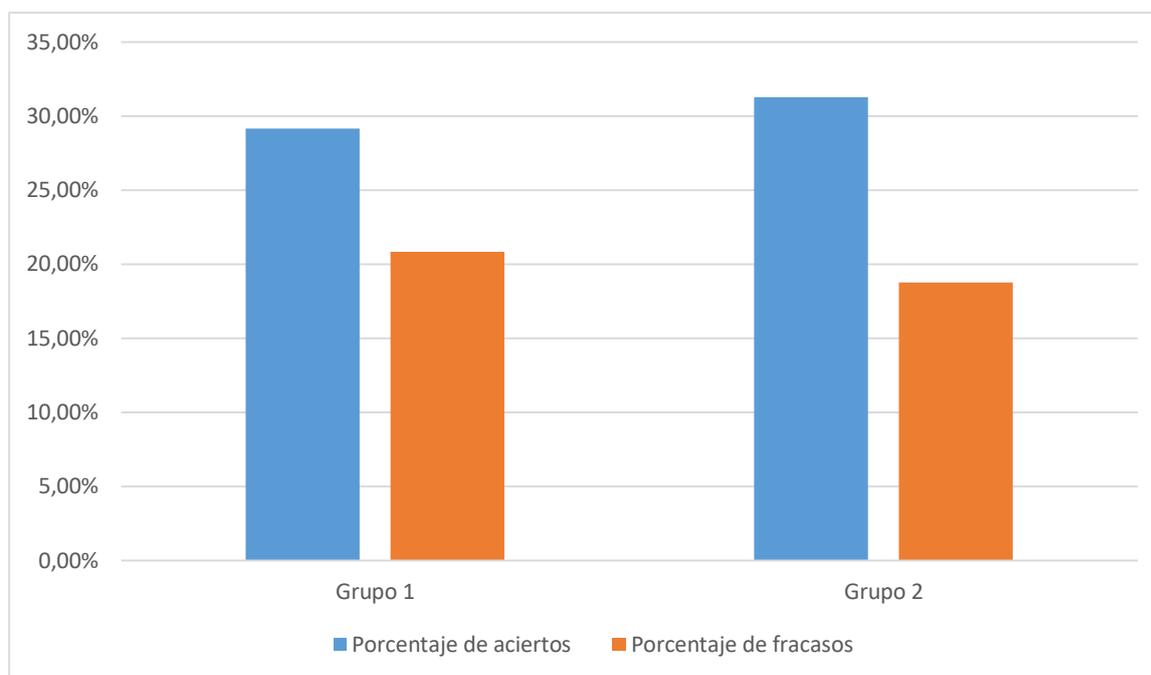


Gráfico 1. Porcentaje de aciertos y de fracasos al pretest en los dos grupos

El gráfico evidencia que el intervalo o la diferencia entre las tasas de acierto (y también de fracasos) no es significativo entre los dos grupos. Este intervalo, que es solo del 2,09%, confirma que los dos grupos no difieren sustancialmente en cuanto a su nivel de conocimiento, hecho que se confirma también con la tasa de respuestas adecuada y de respuestas no adecuadas que vienen a continuación.

Tomando individualmente los diferentes ítems, podemos observar que se esperaba de los 96 participantes un total de 1920 repuestas a las 20 preguntas que componen el pretest, o sea, 960 respuestas por grupo. El número de respuestas efectivamente expresadas ha sido 1894, y se han recogido un conjunto de 26 respuestas no expresadas (es decir, espacios dejados vacíos), que se han sumado a las respuestas falsas teniendo en cuenta nuestra perspectiva de análisis. Dentro de las respuestas efectivamente expresadas, hemos hallado un total de 664 respuestas falsas que, adicionadas a las no expresadas, nos han proporcionado un total de 690 respuestas erróneas. El número de respuestas adecuadas a los 20 ítems de la prueba de nivel es de 1230 para los dos grupos. A partir de estas cifras, se observa que la tasa de respuestas efectivamente expresadas es del 98,64% y la de las respuestas no expresadas es del 1,35%. El porcentaje total de respuestas adecuadas es un 64,07%, y el de las respuestas falsas es de un 35,93%.

La diferencia entre el número de respuestas adecuadas y el de respuestas falsas no dista mucho entre los dos grupos. Del primer grupo se ha recogido un conjunto de 606 respuestas adecuadas, y del segundo 624, lo que representa un porcentaje del 31,57% en el primer caso y del 32,5% en el segundo. La diferencia que existe entre el número de respuestas adecuadas del primer grupo y el del segundo grupo es de 18 (favorable al segundo grupo), lo que representa un intervalo del 0,93%, porcentaje que podemos valorar como no significativo, y que demuestra que los dos grupos tienen competencias iniciales casi similares en lo que se refiere al conocimiento del tema de la concordancia de los tiempos. Esta observación se aplica también a la diferencia entre las tasas de respuestas erróneas, que es también del 0,93% superior en el primer grupo. Estas cifras aparecen con más claridad en esta tabla:

Grupos de gramática	Tipos de respuestas	Frecuencias de respuestas			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Gram. normativa	R. adecuada	178	265	163	606	31,57%
	R. falsa	116	171	55	342	17,81%
	No respuesta	6	4	2	12	0,62%
Total parcial		300	440	220	960	50%
Gram. comunicativa	R. adecuada	182	274	168	624	32,5%
	R. falsa	110	163	49	322	16,78%
	No respuesta	8	3	3	14	0,72%
Total parcial		300	440	220	960	50%
Total general		600	880	440	1920	100%

Tabla 17. Síntesis de los resultados del pretest por tipos de respuestas.

Los errores que se han recogido de las respuestas no adecuadas presentadas por los estudiantes giran en torno al desconocimiento de las oraciones subordinadas sustantivas, sus elementos y sus posibles funciones, además de algunos de los valores de los tiempos verbales. Sin embargo, las respuestas muestran que, en su mayoría, los aprendices dominan el concepto de subordinación.

A modo de síntesis general para este apartado, se puede observar, partiendo del criterio enunciado por Zanón *et al.* (1994: 79) y Edeso Natalías (2077: 240) según el cual uno de los objetivos de la prueba de nivel es medir o determinar los conocimientos previos de los

aprendices sobre los contenidos a trabajar durante una unidad o un curso, que los resultados obtenidos con esta evaluación inicial muestran que los estudiantes tienen un nivel de lengua inicial aceptable para estudiar el contenido gramatical investigado en esta tesis. Esto se comprueba en la tasa de respuestas adecuadas (en comparación con las falsas, el 64,07% en el primer caso y el 35,93% en el segundo), y en el porcentaje de acierto general (con un total del 60,41% para los dos grupos), las cuales indican que la mayoría de los estudiantes ha respondido adecuadamente un número bastante elevado de preguntas como para permitir el estudio de la concordancia de los tiempos. Pero también, a partir de las cifras relativas a las respuestas falsas y al porcentaje de los participantes que no han superado la prueba de nivel, se observa que existe cierto margen o déficit que se puede o debe rellenar, y esto constituye uno de los objetivos de la intervención didáctica y de la evaluación final. Esta doble alternativa nos lleva a pensar, como resaltan estas palabras de Martí Contreras (2014: 126), que “el nivel de dificultad de lengua con que pretendemos trabajar es el adecuado”.

La idea, según la cual los alumnos tienen sobre el contenido gramatical estudiado en este trabajo un nivel de lengua inicial aceptable, se basa en los resultados que han obtenido en el pretest, los cuales han demostrado que dichos alumnos tienen un rendimiento que se puede calificar de medio-alto; esto significa, a nuestro parecer, que, una vez completada las actividades de enseñanza y la administración de la prueba final, se podrá determinar y medir su nivel de progreso o de aumento de conocimientos (Zanón *et al.*, 1994: 79; Madrid, 1997: 256) acerca del contenido formal que nos marcamos como objetivo.

6.3. Análisis de los datos y presentación de los resultados del postest

El tratamiento de los datos recogidos con la administración de la prueba de progreso³⁰ y la presentación de los resultados vinculados se realiza en cinco articulaciones que corresponden a las cinco tareas que estructuran dicho examen, terminado lo cual se lleva a cabo una síntesis final.

6.3.1. Análisis de los datos y presentación de los resultados de la tarea 1

³⁰ Cfr. Anexo 6.

Los resultados obtenidos indican que el 84,37% de los estudiantes ha hallado al menos cinco respuestas adecuadas a las diez preguntas de que se compone esta tarea, y que ningún alumno ha proporcionado menos de tres respuestas adecuadas.

Grupos de gramática	Puntuación	Frecuencias por niveles			Total	porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Gram. normativa	0-1	0	0	0	0	0%
	2-3	0	0	0	0	0%
	4-5	2	4	2	8	8,33%
	6-7	4	5	1	10	10,41%
	8-9	4	6	3	13	13,54%
	10	5	7	5	17	17,70%
Gram. comunicativa	0-1	0	0	0	0	0%
	2-3	0	0	0	0	0%
	4-5	4	3	0	7	7,29%
	6-7	3	6	2	11	11,45%
	8-9	4	5	3	12	12,5%
	10	4	8	6	18	18,75%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 18. Resultados de la tarea 1 del postest

La tabla muestra, además, que más de un tercio de los estudiantes ha respondido adecuadamente la totalidad de las diez preguntas en los dos grupos, con una tasa del 17,70% en el primer grupo y de un 18,75% en el segundo, lo que representa un porcentaje total del 36,45% de la muestra. La tasa de acierto es del 1,04% superior en el segundo grupo (en el que representa el 42,70%) que en el primero (en el que es del 41,66%). A partir de las tasas de respuestas adecuadas, se observa que los alumnos de los niveles superiores han trabajado mejor que los de los niveles inferiores.

La tasa de respuestas falsas para esta tarea es de un 10,10% en el primer grupo y del 9,68% en el segundo, lo que equivale al 19,79% del total de las respuestas de esta tarea. Los errores que se han recogido de dichas respuestas son, desde la perspectiva de la catalogación de los errores de aprendizaje, de tipo intralingual (Fernández López, 1995b: 209; Alba

Quiñones, 2009: 7), puesto que giran en torno a la confusión de modo (indicativo en lugar del subjuntivo o viceversa, infinitivo por forma personal o de presente por pasado), como por ejemplo en la oración “*El director no piensa que usted es una mala*”. Más concretamente, estos ejemplos de mala concordancia de los tiempos son errores morfosintácticos que ponen de relieve, específicamente en lo que toca al ejemplo anterior, casos de hipercorrección (Fernández, 1995a: 149) en que los estudiantes “sobreextienden la excepción”, es decir, que aplican una norma que conocen (por ejemplo, los verbos de opinión como *creer* o *pensar* no inducen el subjuntivo a no ser que vayan en oraciones negativas) a elementos o contextos en que no deben aplicarse (en nuestro caso por la existencia de la negación).

6.3.2. Análisis de los datos y presentación de los resultados de la tarea 2

Los resultados de la segunda tarea evidencian que un 81,25% de los participantes ha proporcionado una respuesta adecuada a al menos cinco de las diez preguntas que comprende la tarea, lo que representa, en el primer grupo, el 39,58% de la muestra experimental, y en el segundo, el 41,66%. El menor número de respuesta adecuadas observado, que era de cuatro en la tarea anterior, desciende a tres en ésta.

Grupos de gramática	Puntuación	Frecuencias por niveles			Total	porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Gram. normativa	0-1	0	0	0	0	0%
	2-3	2	2	0	4	4,16%
	4-5	3	2	1	6	6,25%
	6-7	2	6	2	10	10,41%
	8-9	3	5	4	12	12,5%
	10	5	7	4	16	16,66%
Gram. comunicativa	0-1	0	0	0	0	0%
	2-3	1	1	0	2	2,08%
	4-5	3	2	1	6	6,25%
	6-7	2	7	2	11	11,45%
	8-9	4	6	3	13	13,54%
	10	5	6	5	16	16,66%

Total	30	44	22	96	100%
-------	----	----	----	----	------

Tabla 19. Resultados de la tarea 2 del postest

La tabla muestra, además, que un tercio de los participantes ha hallado una respuesta adecuada a todas las preguntas de la tarea, con un porcentaje idéntico del 16,66% en los dos grupos, lo que equivale al 33,33% de los participantes. Se observa también que el intervalo entre las tasas de los alumnos que han superado la tarea, es decir, los que han hallado un número de respuestas adecuadas superior o al menos igual a la mitad de las diez preguntas, es de un 2,08% superior en el segundo grupo en comparación con el primero. La tasa de fracasos para esta tarea es del 10,41% en el primer grupo y del 8,33% en el segundo grupo, lo que equivale al 18,75% de los participantes.

Las respuestas falsas, con una tasa del 22,59% (o sea, el 11,87% en el primer grupo y el 10,72% el segundo) concentran esencialmente (para los casos más ilustrativos), errores formales relativos a la ortografía del verbo conjugado. Las respuestas del tipo “*No es cierto que aproben (ellos) la selectividad*” o “*El bibliotecario aconseja que (nosotros) devolvamos los libros pasado mañana*” ilustran este tipo de errores. Éstos son, según explican Doquin De Saint Preux y Sáez Garcerán (2014), errores no de uso sino de morfología, es decir, “errores de significante” en palabras de Quiñones (2009: 11), puesto que los aprendices han acuñado las terminaciones verbales correctas, lo que demuestra que dominan los usos de los tiempos verbales. Estos dos errores de morfología, que se vinculan con la irregularidad verbal, hacen visible dos situaciones o problemas de aprendizaje diferentes. Mientras en el primer caso (con *aproben*) tenemos un ejemplo en que el aprendiz aduce unas formas léxicas erróneas relacionadas con problemas ortográficos (Quiñones, 2009: 11), en el segundo tenemos un ejemplo de hipergeneralización que, como hacen notar Doquin De Saint Preux y Sáez Garcerán (2014), constituyen, con los procesos de analogía entre formas próximas, los errores de morfología verbal persistentes en los niveles de aprendizaje superior. Esta hipergeneralización evidencia una situación en que el alumno conoce la regla de diptongación del verbo *devolver* (que se aplica a la primera, segunda y tercera persona del singular y a la tercera persona del plural), pero la aplica de forma errónea a la primera persona del plural. Estos tipos de errores suelen producirse por descuido o como resultado de la “ignorancia de las restricciones” (Fernández, 1995a: 149); por su parte, Royano Gutiérrez (1994: 336) incluye estos tipos de

errores dentro de lo que llama “Construcción analógica de la flexión verbal: «ande, apretó, fregó...»”.

6.3.3. Análisis de los datos y presentación de los resultados de la tarea 3

Los datos recogidos con la administración de la tarea 3 permiten destacar que el 79,16% de los alumnos ha acertado la mayoría de las preguntas, lo que remite al 38,54% en el primer grupo y el 40,62% en el segundo. El menor número de respuestas adecuadas observado entre los participantes se mantiene a tres como en la tarea anterior, pero, a diferencia de lo que se notó en dicha tarea, esta categoría disminuye en término de proporción en la muestra.

Grupos de gramática	Puntuación	Frecuencias por niveles			Total	porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Gram. normativa	0-1	0	0	0	0	0%
	2-3	2	1	0	3	3,12%
	4-5	3	4	1	8	8,33%
	6-7	3	7	2	12	12,5%
	8-9	3	4	4	11	11,45%
	10	4	6	4	14	14,58%
Gram. comunicativa	0-1	0	0	0	0	0%
	2-3	1	1	0	2	2,08%
	4-5	3	3	1	7	7,29%
	6-7	3	6	1	10	10,41%
	8-9	5	5	4	14	14,58%
	10	3	7	5	15	15,62%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 20. Resultados de la tarea 3 del postest

Según se desprende de la tabla, más de la cuarta parte de los participantes ha hallado una respuesta adecuada a todos los ítems de la tarea. Los porcentajes en esta franja son de un 14,58% de la muestra en el primer grupo y el 15,58% en el segundo, lo que corresponde como total al 30,20%. Al igual que en la tarea anterior, la tasa de acierto es de un 2,08% superior en el segundo grupo con respecto al primero. También, en esta tarea, la tasa de

fracasos que era del 18,75% en la tarea anterior asciende al 20,83%, con un porcentaje correspondiente al 11,45% en el primer grupo y al 9,37% en el segundo.

La tasa de respuestas falsas es de un 23,63% (esto es, el 12,70% en el primer grupo y el 10,93% en el segundo). Los errores observados en esta tarea se basan esencialmente en consideraciones semánticas y cognitivas, dado que se relacionan con la capacidad de comprender el significado de las oraciones y de los verbos que tienen los estudiantes. Estos problemas de comprensión son el origen de errores en que los estudiantes llevan a cabo una especie de concordancia *ad sensum*, es decir, que evidencian confusiones en que el alumno no establece adecuadamente la concordancia entre la forma verbal y el sujeto (“A Juan le molesta que los invitados estéis en su casa”).

6.3.4. Análisis de los datos y presentación de los resultados de la tarea 4

Los datos de la tarea 4 revelan que el 80,20% de los participantes ha aprobado la tarea, esto es, que la franja representada por esta cifra ha respondido adecuadamente al menos cinco de las diez preguntas, con un porcentaje de un 35,41% en el primer grupo y de un 44,79% en el segundo. La franja de los alumnos que tienen la tasa de respuestas adecuadas más baja está representada por aquellos que han hallado al menos tres respuestas correctas; pero, a diferencia de la tarea anterior en que esta categoría sumaba un porcentaje del 5,20% en los dos grupos, esta cifra sube en ésta al 6,25%.

Grupos de gramática	Puntuación	Frecuencias por niveles			Total	porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Gram. normativa	0-1	0	0	0	0	0%
	2-3	2	2	1	5	5,20%
	4-5	3	4	2	9	9,37%
	6-7	3	7	3	13	13,54%
	8-9	4	5	2	11	11,45%
	10	3	4	3	10	10,41%
Gram. comunicativa	0-1	0	0	0	0	0%
	2-3	1	0	0	1	1,04%

	4-5	1	2	1	4	4,16%
	6-7	4	6	2	12	12,5%
	8-9	5	7	3	15	15,62%
	10	4	7	5	16	16,66%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 21. Resultados de la tarea 4 del postest

Al examinar las frecuencias que muestran la tabla, notamos que un total de un 27,08% de los estudiantes ha logrado todas las preguntas de la tarea, lo que representa, en el primer grupo, menos de la cuarta parte de los participantes; ello supone una tasa del 10,41%, y, en el segundo, el tercio, con un porcentaje del 16,66%. Al comparar los dos grupos, nos damos cuenta de que el porcentaje de acierto en el segundo grupo es de un 9,38% superior al mismo en el primer grupo. La tasa de fracasos y de respuestas falsas reflejan estos porcentajes. De hecho, la tasa de fracasos, que en la tarea anterior era del 11,45% en el primer grupo, sube al 14,58%, y, en el segundo grupo, baja del 9,37% al 5,20%. Esta diferencia entre las tasas de fracasos en los dos grupos (el 14,58%, en el primer grupo y el 5,20% en el segundo) ilustra acertadamente el intervalo existente entre el nivel de rendimiento de los participantes en los dos grupos.

La tasa de respuestas falsas es de 15,20% en el primer grupo y del 9,47% en el segundo, lo que conforma un total del 24,67%. Los errores que resaltan de estas respuestas falsas conciernen a la sustitución de indicativo por subjuntivo, la creación de palabras (“separ” en lugar de *saber*) por desconocimiento de que “sepas” es el subjuntivo del verbo *saber*, y errores de signifiante relacionados con la ortografía del verbo *exigir*, que muchos estudiantes han intentado pasar a un tiempo de pasado con las formas erróneas “exijí, exijía, o he exigido”, errores que se explican por la identificación errónea que dichos estudiantes han realizado con la forma de presente *exijo* que está presente en el texto y en el enunciado de la pregunta.

6.3.5. Análisis de los datos y presentación de los resultados de la tarea 5

Los resultados de la tarea 5 permiten observar que la tasa de acierto para esta parte de la tarea final es del 37,5% en el primer grupo, y del 45,83% en el segundo, lo que equivale al 83,33% de los participantes. La tasa de los alumnos con respuestas adecuadas más baja (es

decir, los que han hallado tres respuestas adecuadas sobre las diez posibles), y que representaba el 6,25% en la tarea anterior, baja en ésta, con un porcentaje del 3,12%.

Grupos de gramática	Puntuación	Frecuencias por niveles			Total	porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Gram. normativa	0-1	0	0	0	0	0%
	2-3	1	1	0	2	2,08%
	4-5	4	4	2	10	10,41%
	6-7	3	8	2	13	13,54%
	8-9	4	4	3	11	11,45%
	10	3	5	4	12	12,5%
Gram. comunicativa	0-1	0	0	0	0	0%
	2-3	1	0	0	1	1,04%
	4-5	2	1	0	3	3,12%
	6-7	5	8	2	15	15,62%
	8-9	3	6	3	12	12,5%
	10	4	7	6	17	17,70%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 22. Resultados de la tarea 5 del postest

El porcentaje de los estudiantes que han acertado las diez preguntas de la tarea es del 12,5% en el primer grupo y del 17,70% en el segundo, lo que equivale a la cuarta parte de los participantes en el primer caso y al tercio en el segundo, y conforma una tasa total del 30,20% de la muestra. El intervalo entre la tasa de acierto del primer grupo y del segundo (que la tiene más alta) es de un 8,33%, lo que implica que baja un 1,05% con respecto a la tarea anterior. El porcentaje de los alumnos que no han aprobado la tarea es del 16,66%, cifra que se desglosa en el 12,5% en el primer grupo y el 4,16% en el segundo.

La tasa de respuestas falsas en esta tarea alcanza la cifra del 23,12%, o sea, el 13,54% en el primer grupo y el 9,58% en el segundo. Estas respuestas falsas ponen de relieve mecanismos lingüísticos que permiten determinar, según explica Fernández (1995a: 149), que son errores “típicamente comunicativos”. Como aclara esta autora, estos errores, que exhiben una huida del problema (la evitación), son estrategias que llevan al estudiante a realizar una

reestructuración o una paráfrasis que le permite evitar la estructura cuyo uso desconoce. En este sentido, las oraciones del tipo “Queremos *comprarle un ordenador*”, o “Me gustaría ofrecerle una bicicleta” ilustran estos mecanismos, y muestran que el estudiante recurre a la forma en infinitivo para evitar las estructuras “*que + verbo en subjuntivo*” que representa para él una dificultad. Un caso particular que ilustra lo explicado en estas líneas se ha dado en la oración “Sugiero de comprarle un billete para viajar”, en que hemos notado, además de la estrategia de evitación antes explicada, una interferencia de la primera lengua del estudiante, el francés. De hecho, esta frase constituye una transferencia o un calco de la otra en lengua francesa “je suggère de lui acheter un billet pour voyager”, y resulta del hecho de que el aprendiz contrasta las dos lenguas para establecer los paralelismos, pero en este punto se producen las interferencias.

6.3.6. Síntesis de los resultados del postest y análisis de la relación causal

La síntesis de los resultados del postest desarrollada en este apartado se basa en dos aspectos fundamentales del rendimiento de los estudiantes en los dos grupos que son, por una parte, las tasas de aciertos-fracasos que tiene en cuenta el nivel de rendimiento (alto, intermedio o bajo) y, por otra, las tasas de respuestas adecuadas-respuestas falsas.

Un resumen de los resultados de la evaluación final muestra que el 82,29% de los participantes ha aprobado dicha evaluación (es decir, que tienen una nota comprendida entre 25 y 50), con una tasa del 38,54% de la muestra general en el primer grupo y del 43,75% en el segundo, lo que demuestra que la diferencia entre las tasas de acierto de los dos grupos es del 5,21% superior en el segundo. Considerando cada grupo individualmente, se observa que la tasa de acierto en el grupo correspondiente a la gramática normativa representa el 77,08% de la muestra grupal de dichos participantes y el 87,5% de la misma en el grupo de gramática comunicativa. La menor nota observada es de 15/50, y solo existe en el primer grupo. La nota más baja observada en el segundo grupo es de 19/50.

Grupos de gramática	Puntuación	Frecuencias por niveles			Total	porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Gram. normativa	0-5	0	0	0	0	0%

	6-10	0	0	0	0	0%
	11-15	1		0	1	1,04%
	16-20	1	2	0	3	3,12%
	21-25	3	3	1	7	7,29%
	26-30	1	2	1	4	4,16%
	31-35	2	4	2	8	8,33%
	36-40	3	4	2	9	9,37%
	41-45	2	3	2	7	7,29%
	46-50	2	4	3	9	9,37%
Gram. comunicativa	0-5	0	0	0	0	0%
	6-10	0	0	0	0	0%
	11-15	0	0	0	0	0%
	16-20	1	1	0	2	2,08%
	21-25	2	1	1	4	4,16%
	26-30	2	2	1	5	5,20%
	31-35	2	5	1	8	8,33%
	36-40	3	3	1	7	7,29%
	41-45	2	4	3	9	9,37%
	46-50	3	6	4	13	13,54%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 23. Síntesis de los resultados del postest

La tabla permite notar que el 16,66% de los estudiantes en el primer grupo (gramática normativa) y el 22,91% en el segundo (gramática comunicativa) han tenido, con una nota final comprendida entre 40 y 50, un rendimiento alto en la prueba final, o sea, una diferencia del 6,29% favorable al segundo grupo. La tasa de fracasos en la evaluación final es de un total del 17,70%, con un porcentaje del 11,45% en el primer grupo y del 6,25% en el segundo, lo que implica un intervalo del 5,20% mayor en el primer grupo. Todas las cifras relativas a las tasas de aciertos, de fracasos y de rendimiento (alto, medio o bajo) permiten observar que los aprendices del segundo grupo (grupo de gramática comunicativa) han trabajado mejor que los del primer grupo (gramática normativa) en la evaluación final. Las cifras avanzadas se recogen en el gráfico que viene a continuación y que ilustran mejor dichos resultados.

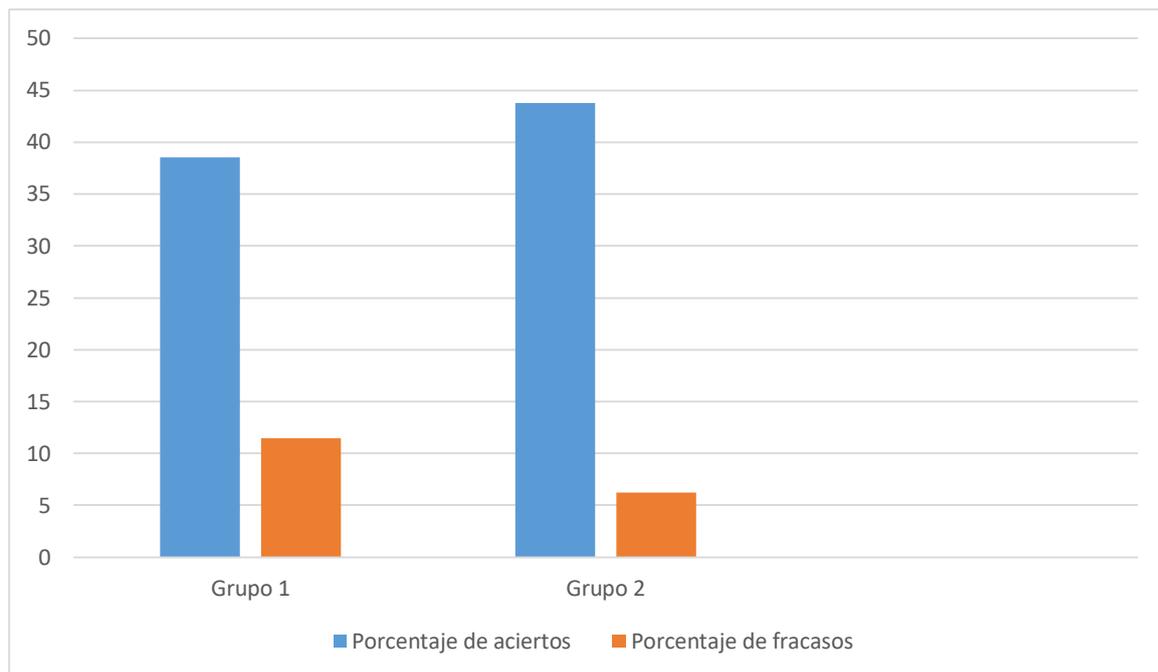


Gráfico 2. Porcentaje de aciertos y de fracasos en el postest en los dos grupos

El gráfico evidencia que el intervalo o la diferencia entre las tasas de aciertos y de fracasos es bastante grande entre los dos grupos, puesto que alcanza, en los dos casos, la cifra del 5,21% de la muestra general en favor del segundo grupo. Este intervalo toma más consistencia al considerarse los dos grupos como independientes, puesto que la diferencia de porcentaje sube al 10,41% de la muestra grupal.

Como veremos más detenidamente en el apartado dedicado a la validación/invalidación de nuestras hipótesis de trabajo, se observa, a partir de la comparación de los resultados del pretest con los de la prueba final que, después de la intervención didáctica, la tasa de aciertos ha pasado de un porcentaje total del 60,41% para la evaluación inicial al 82,29% en lo que se refiere a la evaluación final, o sea, un aumento de esta tasa que corresponde al 21,88%. En el interior de los grupos, esta tasa ha pasado, en el primero, del 29,16% al 38,54%, (lo que representa una diferencia favorable del 9,33%), y en el segundo, de un 31,25% al 43,75%, o sea, una diferencia también positiva que equivale al 12,5% de la muestra. Se observa que el aumento de la tasa de acierto es más favorable para los alumnos que han estudiado gramática comunicativa, con una diferencia equivalente al 5,21%.

Considerados individualmente, los resultados relativos a los diferentes ítems de la evaluación final permiten destacar que, de las 4800 respuestas que se esperaba con la administración de las 50 preguntas de la prueba final, se han recogido un total de 4785 respuestas efectivamente expresadas y un total de 15 respuestas no expresadas (espacios vacíos). El porcentaje de las respuestas expresadas es del 99,68% y el de las respuestas no expresadas es del 0,31%. Dentro de las respuestas expresadas, hemos listado un total de 3518 respuestas adecuadas, o sea, 1646 en el primer grupo y 1872 en el segundo. El porcentaje de las respuestas adecuadas es de un 73,29%, lo que representa en el primer grupo el 34,29%, y, en el segundo, el 39%. El total de las respuestas falsas efectivamente expresadas es 1267, esto es, 742 en el primer grupo, y 525 en el segundo. Estas cifras representan, para el total, el 26,39%; en el primer grupo, el 15,45%, y el 10,93% en el segundo. Sumando las respuestas falsas a las no expresadas, se obtiene un total de 1282 respuestas erróneas, lo que representa una tasa de un 26,70%.

Lo que se puede observar de estas cifras es que, a pesar de los progresos notables realizados por los estudiantes, la tasa de respuestas falsas y de errores sigue siendo bastante grande, con un total de un 26,39%. Esto puede explicarse por el hecho de que trabajamos sobre el verbo, que, en palabras de Doquin De Saint Preux y Sáez Garcerán (2014: 5), constituye la categoría gramatical en que los aprendientes franceses de ELE de nivel avanzado cometen más errores, y que les causa mayores problemas. Los diferentes tipos de errores destacados son recogidos por Fernández (1995a: 151) quien los sintetiza con referencia a nuestro tema de estudio al escribir:

Concordancia en las subordinadas: permanecen e incluso aumentan las sustituciones de indicativo por subjuntivo, de infinitivo por forma personal y de presente por pasados; en los cursos altos se verifica incluso, como proceso de hipercorrección, el uso de subjuntivo por indicativo. Esta permanencia o aumento no significa que se trate de errores fosilizables; la explicación hay que buscarla en un aumento en la producción de subordinadas a medida que aumenta la competencia del aprendiz.

En otras palabras, el número elevado de errores no debe percibirse como un obstáculo, sino que debe considerarse más bien como una muestra del desarrollo de la competencia del aprendiz que mejora su producción y su uso de las subordinadas. Si comparamos los resultados obtenidos por los estudiantes en los dos grupos teniendo como base las respuestas aducidas a cada una de las cincuenta preguntas del postest, notamos que la tasa de respuesta adecuada es de un 4,70% superior en el segundo grupo en comparación al primero; inversamente, en lo que atañe a las respuestas erróneas, esta tasa es también de un 4,70% inferior en el segundo grupo en comparación al primero. La tabla que viene a continuación sintetiza estos resultados en los tres niveles de estudio implicados en nuestra investigación.

Grupos de gramática	Tipos de respuestas	Frecuencias de respuestas			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Gram. normativa	R. adecuada	480	750	416	1646	34,29%
	R. falsa	264	346	132	742	15,45%
	No respuesta	6	4	2	12	0,25%
Total parcial		750	1100	550	2400	50%
Gram. comunicativa	R. adecuada	550	864	458	1872	39%
	R. falsa	197	236	92	525	10,93%
	No respuesta	3	0	0	3	0,06%
Total parcial		750	1100	550	2400	50%
Total general		1500	2200	1100	4800	100%

Tabla 24. Síntesis de los resultados del postest por tipos de respuestas

La tabla evidencia que, de las 4800 repuestas esperadas, los participantes han proporcionado un total de 1646 respuestas adecuadas en el primer grupo, y 1872 en el segundo. La diferencia entre el número de respuestas adecuadas en los dos grupos es de 226 (cifra que también diferencia el número de respuestas falsas entre los dos grupos), de ahí la tasa del 4,70%.

Se debe observar, asimismo, que, con respecto al aumento de conocimiento logrado por los discentes entre la prueba inicial y la evaluación final, se puede destacar que la tasa de respuestas adecuadas que era del 64,07% en la prueba inicial (con un 31,57% en el primer

grupo y un 32,5% en el segundo), ha pasado al 73,29%, o sea 34,29% en el primer grupo y 39% en el segundo.

Volviendo al caso específico del postest, una comparación de los resultados obtenidos en los dos grupos demuestra que los estudiantes del primer grupo (gramática normativa) han obtenido sus mejores resultados en las tareas que son conformes a su método de aprendizaje, lo mismo que para los del segundo grupo (gramática comunicativa). Pero, al comparar dichos resultados teniendo como base el rendimiento de los estudiantes según la tipología de tareas, nos damos cuenta de que los resultados en el segundo grupo superan los del primer grupo tanto en lo que se refiere a las tareas tradicionales (aunque en este caso el intervalo no es muy significativo) como en lo que toca a las tareas comunicativas (donde las diferencias son bastante marcadas). Esto significa, en otras palabras, que, de forma general, mientras el rendimiento tiende a mantenerse alto y estable para los aprendices que han estudiado gramática comunicativa sin consideración del enfoque adoptado para el diseño de la tarea (tradicional o comunicativo), dicho rendimiento disminuye, para los estudiantes que han trabajado gramática normativa, cuando se enfrentan con tareas de corte comunicativo, y se mantiene algo más estable con tareas tradicionales.

Esto permite destacar que la tipología de tarea (el método o enfoque adoptado para su elaboración) influye en el rendimiento de los estudiantes. Se ha observado que existe una diferencia o una distancia que se establece entre las diferentes tasas de rendimiento de los estudiantes de los dos grupos en función de los diferentes tipos de tareas. Así, la adquisición o el nivel de aprendizaje no es uniforme ni lineal, sino que está marcado por diferencias que existen entre los aprendices y entre los grupos. Estas diferencias tienen como indicio la variabilidad del rendimiento, variabilidad que tiene un carácter interpersonal (o intragrupal), es decir, que se manifiesta de aprendiz a aprendiz, así como un carácter intergrupalo, es decir, que se manifiesta de tarea a tarea, o de un tipo de tarea a otro tipo.

A modo de conclusión para este apartado, se puede observar que el análisis de los datos y la presentación de los resultados relativos a la evaluación final se ha llevado a cabo adoptando una perspectiva de contraste, que implica comparar los dos grupos teniendo en cuenta tres aspectos dicotómicos fundamentales: las tasas de aciertos-fracasos, las tasas de respuestas adecuadas-respuestas falsas y las tasas de rendimiento alto e intermedio-rendimiento bajo. El estudio de los casos (o de las tasas) de rendimiento alto, intermedio y

bajo se ha llevado a cabo simultáneamente con las tasas de aciertos-fracasos; cabe destacar, en este sentido, los aprendices que han tenido un rendimiento alto, los que han acertado, y aquellos que han fracasado, es decir, los que han tenido un rendimiento bajo. Cada uno de los tres aspectos mencionados ha permitido demostrar que los resultados de los estudiantes del segundo grupo (el grupo de gramática comunicativa) ha superado a los de los aprendices del primero o de gramática normativa. Nuestra perspectiva de análisis ha puesto de relieve y ha insistido en los intervalos o las diferencias que existen entre los resultados de los dos grupos en cada aspecto mencionado.

Se desprende del análisis desarrollado que el número de aspectos o parámetros incluidos en la medición de la variable dependiente, esto es, para la determinación del nivel de variación del rendimiento de los estudiantes en los dos grupos, es lo suficientemente ilustrativo y consecuente como para proporcionar validez a nuestra perspectiva de estudio. A partir de ahí, la comparación de los resultados de los dos grupos y las diferencias o intervalos evidenciados confirman el hecho de que los estudiantes del segundo grupo, es decir, los que han estudiado con método comunicativo, han tenido un mejor rendimiento que los del primero en la evaluación final.

La determinación del valor (o de la magnitud) del efecto causal que existe entre el método de enseñanza y el rendimiento de los aprendientes (proceso que debe contribuir a la demostración de la evidencia de la relación causal entre nuestras dos variables) se apoya, como ya hemos mencionado, en el cálculo de la media de la puntuación obtenida en cada uno de los dos grupos que conforman las dos modalidades de gramática. En este sentido, al sumar las notas obtenidas por los participantes en cada uno de los dos grupos y al dividir dicha suma por el número de aprendientes del grupo, se obtiene, para el mencionado grupo, el promedio aritmético (la media) de la distribución de las puntuaciones (Hernández Sampieri *et al.*, 2014: 287), lo cual equivale, en el primer grupo, a una nota media de 34,29/50, y en el segundo, a una nota media de 39/50. La diferencia o el intervalo entre las notas medias obtenidas en los dos grupos es de 4,70/50 superior en el segundo grupo, en comparación al primero³¹. De acuerdo con el criterio expuesto por Corbeta (2010: 119) y otros investigadores, esta cifra

³¹ Cabe mencionar, de hecho, que esta cifra es idéntica a la diferencia observada entre las tasas de respuestas adecuadas de los dos grupos, lo que es lógico puesto que nuestra prueba incluye cincuenta ítems calificados con un punto en caso de respuesta adecuada.

representa el valor del “efecto causal medio” que existe entre las dos variables estudiadas en esta tesis, lo que significa, si lo expresamos en términos de beneficio, que esta cifra representa, en cuanto a valor, un indicio o un elemento que permite traducir y expresar en términos numéricos el nivel de influencia que tiene el método de enseñanza sobre la mejora del rendimiento de los estudiantes.

Desde la misma óptica, las tasas de aciertos y de respuestas adecuadas, de un 5,21% superior (tasa de acierto) e inferior (tasa de fracaso) en el segundo grupo en comparación al primero, evidencian resultados similares. En cuanto a la tasa de los rendimientos altos, este porcentaje es del 6,29% superior en el segundo grupo, lo que demuestra, con las cifras anteriores, que los resultados son mejores para los participantes del segundo grupo, o sea, los que han estudiado a partir del método comunicativo.

La determinación de la magnitud del efecto causal medio llevado a cabo anteriormente permite confirmar la presencia de una relación de causalidad entre las variables estudiadas en este trabajo, y, de hecho, aportar la prueba de la existencia de una relación causal que se establece entre el método de enseñanza y el rendimiento de los estudiantes. Esto es posible en la medida en que se han cumplido los tres requisitos empíricos mencionados por los especialistas (Corbetta (2010: 109), Sierra Bravo (2001: 632), Cazau (2006: 38) y Rojas Soriano, 2013: 153), a saber: la covariación o variación concomitante, el ordenamiento temporal o dirección de la causalidad y, por último, el control o la eliminación de otras posibles causas de variación. La confirmación de la existencia de una relación causal entre el método de enseñanza y el rendimiento de los estudiantes constituye, al mismo tiempo, la prueba de que la relación que se establece entre estas dos variables es asimétrica, puesto que la variable independiente (el método de enseñanza) influye en la dependiente (el rendimiento), pero esta influencia no es recíproca. El análisis de los datos recogidos con la encuesta de percepción y participación nos ayudará, sea a afinar estos resultados, sea a destacar sus límites.

6.4. Análisis de los datos y presentación de los resultados del cuestionario

El análisis de los datos del cuestionario³² y la presentación de los resultados relacionados se realiza conforme a las articulaciones de dicha encuesta, es decir teniendo en cuenta su estructura en seis partes, correspondientes a las percepciones de los alumnos sobre: uno, el grado de dificultad/facilidad de las tareas; dos, las preferencias relacionadas con el tipo de tareas; tres, la adecuación de las tareas a los historiales de aprendizaje; cuatro, la adecuación de las tareas a las actividades de aprendizaje realizadas en clase; cinco, las percepciones y valoración de las actividades y de las tareas; y seis, la síntesis final.

6.4.1. Grado de dificultad/facilidad de las tareas

Los resultados relativos a la percepción del grado de dificultad/facilidad de las tareas tienen en cuenta tres ítems o aspectos importantes que son: la tarea más fácil y su justificación, la tarea más difícil y su justificación, y la inserción de dichas percepciones en una escala que describe el nivel de dificultad/facilidad percibida.

i) La tarea más fácil y las justificaciones de esta percepción

Las tablas muestran que la tarea percibida como más fácil por los estudiantes del primer grupo es la primera, es decir, la tarea de selección múltiple, seguida por la segunda (la tarea de sustitución) con unas tasas correspondientes, respectivamente, al 21,87% y al 15,62% de las percepciones expresadas. De forma sucinta, las justificaciones que apoyan dicha percepción giran en torno al carácter fácil y asequible de las tareas, su conformidad con las actividades de clase, el hecho de que exigen menos tiempo o menos esfuerzo y, en relación con estas últimas razones, el hecho de que los verbos ya están conjugados y que solo hay que elegir entre las diferentes opciones. Los aprendices del segundo grupo consideran que la tarea más fácil son la quinta y la cuarta, con unas tasas correspondientes al 27,08% en el primer caso y al 20,83% en el segundo. Las justificaciones que acompañan dichas percepciones se centran en la existencia del soporte textual y contextual, en el hecho de que las tareas implican pocas posibilidades de equivocación o confusión en las respuestas, el carácter fácil y asequible de las tareas o su conformidad con las clases, lo que favorece que sean fáciles de comprender.

³² Cfr. Anexo 6.

Grupos de gramática	Tipos de tareas	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	1	8	9	4	21	21,87%
	2	5	7	3	15	15,62%
	3	2	4	2	8	8,33%
	4	0	2	2	4	4,16%
	5	0	0	0	0	0%
Grupo 2	1	1	1	0	2	2,08%
	2	0	0	0	0	0%
	3	0	0	0	0	0%
	4	8	8	4	20	20,83%
	5	6	13	7	26	27,08%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 25. Percepción de los estudiantes sobre la tarea más fácil

Básicamente, los datos recogidos permiten destacar que los aprendices de los dos grupos consideran que las tareas más fáciles son las que se han elaborado en conformidad con el método de enseñanza con que han estudiado, es decir, el tradicional para el primer grupo y el comunicativo para el segundo. Las percepciones expresadas para justificar estas representaciones coinciden, en su mayoría, con las ideas avanzadas, puesto que giran en torno a la conformidad de las tareas con las clases, al hecho de eliminar las posibles confusiones en el segundo grupo o a la facilidad que descansa en la selección de opciones en el primero.

Grupos de gramática	Justificaciones	Frecuencias por tareas					Total	Porcentajes
		1	2	3	4	5		
Grupo 1	Conforme a las clases	2	6	5	0	0	13	13,54%
	Es fácil y asequible	8	4	0	0	0	12	12,5%
	Exigen menos esfuerzos	6	2	1	0	0	9	9,37%
	Es más practico	3	3	2	4	0	12	12,5%
	Exige menos tiempo	2	0	0	0	0	2	2,08%
Grupo 2	Soporte textual	0	0	0	3	0	3	3,12%

	Es práctico y asequible	0	0	0	6	4	10	10,41%
	Conforme a las clases	1	0	0	4	9	14	14,58%
	Es fácil de comprender	1	0	0	5	7	13	13,54%
	No crea confusiones	0	0	0	2	6	8	8,33%
Total		23	15	8	24	26	96	100%

Tabla 26. Justificación sobre la percepción de la tarea más fácil

Sumando las cifras obtenidas en los dos grupos, se observa, a partir de las percepciones y de las justificaciones recabadas, que la tarea percibida como más fácil es la quinta, con un porcentaje total del 27,08%. Sin embargo, no se debe perder de vista que este porcentaje (el más elevado) se ha obtenido esencialmente en el segundo grupo. La tarea que ha recibido el mayor número de votos en los dos grupos (esto es, la que ha encontrado un máximo de consenso entre los participantes de los dos grupos) como la tarea más fácil es la cuarta.

ii) La tarea más difícil y justificaciones de esta percepción

Al analizar las percepciones de los estudiantes sobre la tarea concebida como más difícil y las justificaciones relacionadas, nos percatamos de que, en el primer grupo y a diferencia del segundo, existen ciertas disparidades, con diferentes tasas asociadas a cuatro de las cinco tareas. La tarea percibida como la más difícil por los estudiantes del primer grupo es la cuarta, con una tasa del 26,04%, seguida de la quinta con un porcentaje del 16,66%. Como acabamos de mencionar, lo que sorprende en esta estadística es la proporción de aprendices que perciben la segunda y la tercera tarea como más difíciles, con unas tasas del 2,08% y del 5,20% respectivamente. Para los estudiantes del segundo grupo, la tarea presentada como más difícil es la tercera, con un porcentaje del 29,16%, seguida de la segunda (el 20,83%).

Grupos de gramática	Tipos de tareas	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	1	0	0	0	0	0%
	2	0	1	1	2	2,08%
	3	2	2	1	5	5,20%

	4	8	12	5	25	26,04%
	5	5	7	4	16	16,66%
Grupo 2	1	0	0	0	0	0%
	2	6	9	5	20	20,83%
	3	9	13	6	28	29,16%
	4	0	0	0	0	0%
	5	0	0	0	0	0%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 27. Percepción de los estudiantes sobre la tarea más difícil

Las justificaciones que acompañan estas percepciones se relacionan, en el primer grupo, con la longitud de la tarea, la hermeticidad de esta o su discrepancia con los ejercicios a que están acostumbrados en su historial de aprendizaje. Las justificaciones en el segundo grupo versan sobre las dificultades relacionadas con la ortografía de los verbos conjugados, los bloqueos, las confusiones o equivocaciones, o, por ejemplo, sobre el hecho de poner énfasis en la aplicación de reglas memorizadas.

Grupos de gramática	Justificaciones	Frecuencias por tareas					Total	Porcentajes
		1	2	3	4	5		
Grupo 1	Difícil de comprender	0	2	3	4	4	13	13,54%
	Es demasiada larga	0	0	0	8	2	10	10,41%
	Exige otros tipos de conocimientos	0	0	0	3	5	8	8,33%
	No estamos acostumbrados	0	0	0	7	3	10	10,41%
	Exige mucho esfuerzo	0	0	2	3	2	7	7,29%
Grupo 2	Bloqueos y confusiones	0	3	2	0	0	5	5,20%
	Incluye trampas	0	6	4	0	0	10	10,41%
	Focaliza solo las reglas	0	4	7	0	0	11	11,45%
	Preguntas difíciles	0	5	9	0	0	14	14,58%
	Exige mucha reflexión	0	2	6	0	0	8	8,33%
Total		0	22	33	25	17	96	100%

Tabla 28. Justificaciones sobre la percepción de la tarea más difícil

Lo mismo que para la tarea más fácil, las percepciones recogidas sobre la tarea más difícil permiten destacar que, en su gran mayoría, los estudiantes del primer grupo consideran que las tareas más difíciles son las elaboradas según el enfoque comunicativo, y la inversa en el segundo grupo. La tarea que los dos grupos consideran más difícil es la tercera, con un porcentaje total del 34,37% en ambos.

iii) Clasificación de las tareas por grado de dificultad/facilidad

La tabla muestra que las tareas que los estudiantes del primer grupo consideran como difícil y muy difícil son las tareas 4 y 5. La tarea percibida como muy difícil es la cuarta (27 votos), y, según el mismo criterio, la designada como difícil es la quinta (26 votos). La tarea considerada como muy fácil es la primera (seleccionada 22 veces), y la fácil es la segunda (17 selecciones). En el segundo grupo, la tarea percibida como muy difícil es la tercera (28 votos), y la considerada como difícil es la segunda (20 votos). La tarea presentada como muy fácil es la quinta (25 votos), y las consideradas como fácil son la primera y la cuarta, con 18 votos.

Grupos de gramática	Escalas de dificultad/facilidad	Frecuencias por tareas					Total	Porcentajes
		1	2	3	4	5		
Grupo 1	Muy difícil	0	0	2	27	19	48	10%
	Difícil	0	2	5	15	26	48	10%
	Abordable	10	13	20	2	3	48	10%
	Fácil	16	17	13	2	0	48	10%
	Muy fácil	22	16	8	2	0	48	10%
Grupo 2	Muy difícil	0	20	28	0	0	48	10%
	Difícil	0	26	19	3	0	48	10%
	Abordable	27	2	1	7	11	48	10%
	Fácil	18	0	0	18	12	48	10%
	Muy fácil	3	0	0	20	25	48	10%
Total		96	96	96	96	96	480	100%

Tabla 29. Clasificación de las tareas según percepción del grado de dificultad/facilidad

De forma general, la tabla resalta que los estudiantes del primer grupo perciben las tareas elaboradas con método comunicativo como difíciles y las elaboradas con el método tradicional como más abordables, y viceversa. La escala más representada o recurrente entre las cinco tareas es la tercera, es decir, que cada una de las cinco tareas ha sido percibida (al menos una vez) como abordable por los estudiantes del primer y del segundo grupo.

6.4.2. Preferencias sobre tipos de tareas

Los datos recabados en torno la preferencia/rechazo que los estudiantes experimentan con respecto a los tipos de tareas han permitido obtener los resultados que vienen a continuación.

i) La tarea preferida y justificaciones de la preferencia

Las opiniones manifestadas por los estudiantes del primer grupo evidencian que la tarea preferida por dichos estudiantes es la primera, con un porcentaje equivalente al 21,87% de los participantes, seguido de la segunda (17,70%). La tarea preferida por los aprendices del segundo grupo es la quinta, con una tasa del 23,95%, seguida de la cuarta (22,91%). De forma idéntica a las preguntas anteriores, los estudiantes del primer grupo, en su mayoría, muestran preferencia por las tareas elaboradas con el método tradicional, mientras los del segundo grupo prefieren las tareas elaboradas según el enfoque comunicativo.

Grupos de gramática	Tipos de tareas	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	1	6	10	5	21	21,87%
	2	6	7	4	17	17,70%
	3	3	4	2	9	9,37%
	4	0	1	0	1	1,04%
	5	0	0	0	0	0%
Grupo 2	1	2	1	0	3	3,12%
	2	0	0	0	0	0%
	3	0	0	0	0	0%

	4	8	10	4	22	22,91%
	5	5	11	7	23	23,95%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 30. Opiniones de los estudiantes en torno a la tarea preferida

Las ideas aducidas para justificar las preferencias varían de un grupo a otro, a pesar de un limitado número de similitudes. Los estudiantes del primer grupo prefieren tareas tradicionales porque son fáciles y permiten aplicar las reglas aprendidas. Otras razones son el hecho de que dichas tareas piden menos esfuerzo y se comprenden mejor, y, para el caso del estudiante que ha seleccionado la tarea 4, porque se basa en un texto. Los motivos de preferencia indicados por los estudiantes del segundo grupo se relacionan con el hecho de que las tareas comunicativas contextualizan y orientan al estudiante en la realización de la tarea, le aportan o le permiten desarrollar más autonomía en el aprendizaje y en la formulación de las reglas, sin olvidar que facilita el desarrollo de otros tipos de competencias (como por ejemplo la estratégica) además de la gramatical.

Grupos de gramática	Justificaciones	Frecuencias por tareas					Total	Porcentajes
		1	2	3	4	5		
Grupo 1	Es fácil	8	3	1	0	0	12	12,5%
	Para aplicar las reglas	2	8	6	0	0	16	16,66%
	Lo comprendo mejor	5	5	2	0	0	12	12,5%
	Exige menos esfuerzo	6	1	0	0	0	7	7%
	Se basa en un texto	0	0	0	1	0	1	1,04%
Grupo 2	Fácil de elegir opciones	2	0	0	0	0	2	2,08%
	Orienta al estudiante	1	0	0	5	8	13	13,54%
	Aprendizaje autónomo	0	0	0	6	4	10	10,41%
	Es fácil formular reglas y frases	0	0	0	4	5	9	9,37%
	Desarrollo de muchas otras competencias	0	0	0	7	6	13	13,54%
Total		24	17	9	23	23	96	100%

Tabla 31. Justificaciones expresadas en torno a la tarea preferida

ii) La tarea menos preferida o rechazada y justificación del rechazo

Las estadísticas recogidas confirman que la tarea menos preferida entre los estudiantes del primer grupo es la cuarta (con una tasa del 25%), y la más rechazada entre los del segundo grupo es la tercera (con un porcentaje del 28,12%). Como para las preguntas anteriores, el desagrado que los aprendices experimentan hacia las tareas coincide con el enfoque adoptado para realizarlas, esto es, que los estudiantes del primer grupo prefieren las tareas tradicionales y los del segundo grupo las tareas comunicativas.

Grupos de gramática	Tipos de tareas	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	1	0	0	0	0	0%
	2	0	1	0	1	1,04%
	3	1	0	0	1	1,04%
	4	9	11	4	24	25%
	5	5	10	7	22	22,91%
Grupo 2	1	2	0	0	1	2,08%
	2	5	9	5	19	19,71%
	3	8	13	6	27	28,12%
	4	0	0	0	0	0%
	5	0	0	0	0	0%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 32. Opiniones expresadas en torno a la tarea menos preferida

Los motivos avanzados para justificar el rechazo en el primer grupo giran en torno a la dificultad de construir buenas frases, la hermeticidad de las tareas, la dificultad para aplicar todas las reglas aprendidas, o la no conformidad de las tareas con las actividades realizadas en clase. En el segundo grupo, los estudiantes avanzan como motivos el carácter más teórico que práctico de las tareas, el hecho de que respondan a un modelo de aprendizaje y de evaluación de tipo mecánico (memorización y restitución de conocimientos) y, también, el hecho de que se han basado en frases sueltas, a lo cual debe añadirse la imposibilidad de reformular las frases (imposibilidad de aplicar estrategias de compensación).

Grupos de gramática	Justificaciones	Frecuencias por tareas					Total	Porcentajes
		1	2	3	4	5		
Grupo 1	Es difícil construir buenas frases	0	0	0	0	7	7	7,29%
	El texto es hermético	0	0	0	8	0	8	8,33%
	No es fácil aplicar o explicar las reglas	0	1	0	5	0	6	12,5%
	Es difícil	0		1	4	6	11	11,45%
	No conforme a las clases	0	0	0	7	9	17	17,70%
Grupo 2	Ejercicios mecánicos	0	5	4	0	0	9	9,37%
	No se pueden reformular	0	3	5	0	0	8	8,33%
	Basada en la restitución de conocimientos	0	4	8	0	0	12	12,5%
	Con frases sueltas	0	2	6	0	0	8	8,33%
	Más teórico que práctico	2	5	4	0	0	10	10,41%
Total		2	20	28	24	22	96	100%

Tabla 33. Justificaciones en torno a la tarea menos preferida

iii) Clasificación de las tareas por grado de preferencia

Los datos recogidos con este ítem indican que la tarea preferida por los estudiantes del primer grupo es la primera (con 22 designaciones), y la de los del segundo grupo es la quinta (23 menciones). Igualmente, la tarea más rechazada en el primer grupo es la cuarta, mientras que, en el segundo, esta caracterización recae en la tercera.

Grupos de gramática	Escalas de preferencia	Frecuencias por tareas					Total	Porcentajes
		1	2	3	4	5		
Grupo 1	Mucho	22	17	9	0	0	48	16,66%

	bastante	14	12	21	1	0	48	16,66%
	poco	0	1	1	28	18	48	16,66%
Grupo 2	Mucho	3	0	0	22	23	48	16,66%
	bastante	17	3	2	15	11	48	16,66%
	poco	1	19	27	1	0	48	16,66%
Total		57	52	60	67	52	288	100%

Tabla 34. Clasificación de las tareas según el grado de preferencia

6.4.3. Adecuación de las tareas al historial de aprendizaje del alumnado

Las opiniones expresadas en torno a la adecuación de las tareas al historial de aprendizaje de los participantes permiten observar que, básicamente, existen impresiones similares en los dos grupos, puesto que todos consideran que las tareas más adecuadas a su historial de aprendizaje son las elaboradas siguiendo un enfoque tradicional.

i) Adecuación de las tareas a la tipología de actividades que se suele realizar

Las opiniones recabadas demuestran que la tarea percibida por los alumnos del primer grupo como más adecuada a su historial de aprendizaje es la segunda, con un porcentaje del 18,75% de opiniones favorables, seguida de la tercera (el 17,70%), y, en último lugar, la primera con un 13,54%. En contraposición al método de enseñanza con que han estudiado durante el experimento y de forma idéntica a las percepciones de los estudiantes del primer grupo, los del segundo manifiestan también que la tarea más conforme a su historial de aprendizaje es la segunda, con una tasa de opiniones favorables que equivale al 19,79% de las expresadas, seguida de la tercera (un 18,75%), y de la primera (el 11,45%). Las opiniones expresadas permiten destacar que, en los dos grupos, los estudiantes están acostumbrados a trabajar con actividades y ejercicios de orientación tradicional del tipo rellenar huecos o selección múltiple, lo que justifica que tengan dificultades, esencialmente en el primer grupo, para formar frases correctas al expresar sus ideas, o al explicar o enunciar correctamente una regla de gramática a partir de ejemplos que han visto en un texto.

Grupos de gramática	Tipos de tareas	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	1	3	6	2	13	13,54%
	2	6	7	5	18	18,75%
	3	6	8	4	17	17,70%
	4	0	0	0	0	0%
	5	0	1	0	1	1,04%
Grupo 2	1	4	5	2	11	11,45%
	2	6	10	3	19	19,79%
	3	5	7	6	18	18,75%
	4	0	0	0	0	0%
	5	0	0	0	0	0%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 35. Adecuación de las tareas a la tipología de actividades que se suele realizar

ii) Inadecuación de las tareas a la tipología de actividades que se suelen realizar

Como se ha podido comprobar en la tabla anterior, las tareas menos apropiadas al historial de aprendizaje de los estudiantes tienen la misma orientación en los dos grupos, o sea, que se trata de las tareas comunicativas. La tarea considerada por los estudiantes en los dos grupos como menos apropiada a su historial de aprendizaje es la cuarta, con una tasa del 26,04% en el primer grupo, y del 31,25% en el segundo, seguida de la quinta con unas tasas del 23,95% y del 18,75%, respectivamente. Esto demuestra que, a lo largo de su itinerario, los estudiantes de los dos grupos han estudiado esencialmente con actividades y ejercicios elaborados con el método tradicional de aprendizaje, que obedecen a un doble proceso mecánico de memorización y restitución de conocimientos durante las evaluaciones sumativas.

Grupos de gramática	Tipos de tareas	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	1	0	0	0	0	0%

	2	0	0	0	0	0%
	3	0	0	0	0	0%
	4	7	11	7	25	26,04%
	5	8	11	4	23	23,95%
Grupo 2	1	0	0	0	0	0%
	2	0	0	0	0	0%
	3	0	0	0	0	0%
	4	9	14	7	30	31,25%
	5	6	8	4	18	18,75%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 36. No adecuación de las tareas a la tipología de actividades que se suelen realizar

iii) Frecuencia de realización de los cinco tipos de tareas en el historial de aprendizaje

Los datos recogidos revelan que las tareas realizadas con frecuencia en el historial de aprendizaje de los participantes en los dos grupos son, por orden de importancia, la segunda, que obtiene en la escala “regularmente” 21 votos en el primer grupo y 23 en el segundo, seguido de la tercera, con un total de 15 designaciones en el primer grupo y 16 en el segundo, y por último en esta escala, la primera, con 12 y 9 respectivamente.

Las tareas presentadas como menos o no habituales de su historial de aprendizaje por los alumnos son la cuarta y la quinta, que han recibido, en lo que se refiere a la primera de las dos, la totalidad de los votos de los participantes en la escala “nunca” (48 votos en cada uno de los dos grupos), lo que significa que los estudiantes manifiestan que nunca han hecho este tipo de tarea. En la misma óptica, pero en proporción algo reducida, la quinta tarea entra en la misma categoría, con un total de 41 asignaciones a la escala “nunca” en el primer grupo y 44 en el segundo grupo. Cabe notar que los resultados presentados en este último aspecto recogen los juicios expresados por los estudiantes que, en vez de escribir el número de la tarea en la escala correspondiente a su frecuencia de realización en su historial de aprendizaje, han dejado vacía la casilla, en la mayoría de los casos, para la escala “escasamente” y han escrito en la correspondiente a “nunca” los números de las tareas cuatro y cinco.

Grupos de gramática	Escalas de realización	Frecuencias por tareas					Total	Porcentajes
		1	2	3	4	5		
Grupo 1	Regularmente	12	21	15	0	0	48	10%
	Muy a menudo	17	14	17	0	0	48	10%
	A veces	19	13	16	0	0	48	10%
	Escasamente	0	0	0	0	7	7	1,45%
	Nunca	0	0	0	48	41	89	18,54%
Grupo 2	Regularmente	9	23	16	0	0	48	10%
	Muy a menudo	19	14	15	0	0	48	10%
	A veces	20	11	17	0	0	48	10%
	Escasamente	0	0	0	0	4	4	0,84%
	Nunca	0	0	0	48	44	92	19,16%
Total		96	96	96	96	96	480	100%

Tabla 37. Frecuencia de realización de los cinco tipos de tareas en el historial de aprendizaje

El análisis de las opiniones expresadas por los estudiantes sobre la adecuación de las tareas a las actividades realizadas a lo largo de su historial de aprendizaje evidencia que, en el caso de los aprendices del segundo grupo, dichas percepciones, hasta cierto punto, contradicen las otras opiniones formuladas en torno a los binomios tarea más fácil/tarea más difícil, tarea preferida/tarea no o menos preferida, puesto que, en estos casos precisos, las tareas comunicativas son aquellas en las cuales se han manifestado las preferencias y la percepción de facilidad. La interpretación más plausible que se puede llevar a cabo en este caso es que esta situación se debe a la manipulación de la variable independiente y la administración del tratamiento experimental, que han favorecido que el enfoque comunicativo con que los alumnos del segundo grupo han estudiado el contenido contribuyera a moldear y reorientar sus percepciones sobre estos aspectos de la encuesta, de manera que han permitido que concibieran las tareas comunicativas como sus preferidas y como las más fáciles.

6.4.4. Adecuación de las tareas a las actividades de aprendizaje realizadas en clase

Las percepciones relativas a la conformidad de las tareas con las actividades de aprendizaje que se han realizado en clase difieren de un grupo a otro, y, hasta cierto punto, se contraponen acorde con el método de enseñanza-aprendizaje con el que han estudiado los alumnos.

i) Conformidad de las tareas con las actividades de aprendizaje

La información recolectada sobre este aspecto revela que, fundamentalmente, de las cinco tareas que comprende el postest, los aprendices del primer grupo consideran que la primera, la segunda y la tercera tarea han sido conformes a las actividades de aprendizaje realizadas en clase, mientras que los del segundo grupo perciben que son la primera, la cuarta y la quinta las que han sido adecuadas. Las percepciones expresadas por los estudiantes del primer grupo en torno a dicha conformidad corresponden, para el caso de la segunda tarea que obtiene un número superior, al 17,70% de la muestra; para el caso de la tercera, esta conformidad corresponde al 16,66%, y a una tasa del 15,62% para la primera tarea. En el segundo grupo, las tres tareas percibidas como adecuadas a las actividades de aprendizaje representan el 20,83% de las percepciones de la muestra en lo que se refiere a la quinta tarea, el 15,62% en lo que toca con la cuarta, y el 13,54% para el caso de la primera.

Grupos de gramática	Tipos de tareas	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	1	4	7	4	15	15,62%
	2	6	8	3	17	17,70%
	3	5	7	4	16	16,66%
	4	0	0	0	0	0%
	5	0	0	0	0	0%
Grupo 2	1	4	6	3	13	13,54%
	2	0	0	0	0	0%
	3	0	0	0	0	0%
	4	5	7	3	15	15,62%
	5	6	9	5	20	20,83%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 38. Conformidad de las tareas a las actividades de aprendizaje

A partir de las cifras destacadas, se puede observar que las tareas percibidas como más conformes a las actividades de clase son, para los estudiantes del primer grupo, la segunda, y, para los del segundo, la quinta.

ii) Las tareas menos o no adecuadas a las actividades de aprendizaje

Los resultados relativos a la poca o no conformidad de las tareas con las actividades realizadas durante la administración del tratamiento experimental (desarrollo de las clases) revelan que los estudiantes del primer grupo piensan que la cuarta y la quinta tarea no han sido conformes a las actividades de clase que han realizado, con una tasa de percepción equivalente al 30,20% en lo que se refiere a la primera, y al 19,79% en lo que se refiere a la segunda. Los estudiantes del segundo grupo, por su parte, consideran que las tareas menos adecuadas a las actividades de aprendizaje en que han participado son la segunda y la tercera, con unas tasas establecidas en el 21,87% de las percepciones en lo que se refiere a la segunda tarea, y al 28,12% en lo que se refiere a la tercera.

Grupos de gramática	Tipos de tareas	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	1	0	0	0	0	0%
	2	0	0	0	0	0%
	3	0	0	0	0	0%
	4	9	14	6	29	30,20%
	5	6	8	5	19	19,79%
Grupo 2	1	0	0	0	0	0%
	2	6	10	5	21	21,87%
	3	9	12	6	27	28,12%
	4	0	0	0	0	0%
	5	0	0	0	0	0%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 39. No conformidad de las tareas con las actividades de aprendizaje

Un análisis más detenido de los datos presentados en las dos tablas anteriores revela que, básicamente, las percepciones expresadas por los estudiantes de los dos grupos presentan similitudes respecto al criterio adecuación/no adecuación de las tareas con las actividades de aprendizaje realizadas en clase. De hecho, los mencionados datos resaltan que, en cada uno de los dos grupos, los alumnos piensan que tres de las cinco tareas han sido adecuadas a las actividades de clase, y dos no lo han sido o lo han sido menos. En este sentido, se evidencia que los dos grupos pueden ser considerados como equivalentes o equiparables en lo que se refiere al criterio de adecuación/no adecuación de las tareas, lo que muestra la confiabilidad del experimento y la validez del instrumento de investigación y de su diseño (Cazau, 2006: 90; Hernández Sampieri *et al.*, 2014: 200).

iii) Nivel de adecuación de las tareas a las actividades realizadas en clase

De las tres tareas juzgadas como adecuadas a las actividades de clase por los estudiantes del primer grupo, la percibida como más conforme a dichas actividades es, a juicio de dichos aprendices, la segunda, con un total de 17 opiniones favorables, seguida, como hemos mencionado, de la tercera y de la primera. La tarea percibida como no adecuada es la cuarta, con un total de 29 votos. Para los alumnos del segundo grupo, la tarea estimada más conforme a las actividades de aprendizaje es la quinta (que suma un total de 20 opiniones favorables), y la no adecuada es la tercera, con 27 opiniones expresadas en este sentido.

Grupos de gramática	Escalas de adecuación	Frecuencias por tareas					Total	Porcentajes
		1	2	3	4	5		
Grupo 1	Adecuado	15	17	16	0	0	48	16,66%
	Poco adecuado	9	15	24	0	0	48	16,66%
	No adecuado	0	0	0	29	19	48	16,66%
Grupo 2	Adecuado	13	0	0	15	20	48	16,66%
	Poco adecuado	10	0	0	22	16	48	16,66%
	No adecuado	0	21	27	0	0	48	16,66%
Total		47	53	67	66	55	288	16,66%

Tabla 40. Grado de adecuación de las tareas a las actividades de clase

La tabla permite observar que, excepción hecha de la primera tarea, existe en los dos grupos, una forma de bipolarización de las percepciones acorde con el método de enseñanza con que han estudiado los alumnos, puesto que, en cada grupo, las tareas consideradas como más conformes y poco conformes son las elaboradas en adecuación con el método de estudio, y las no adecuadas son las que responden al método opuesto. Sumando las opiniones expresadas por la totalidad de los participantes, se destaca que la tarea que ha logrado más aceptación en los dos grupos como la tarea más adecuada a las actividades es la primera, con 15 opiniones a favor en el primer grupo y 13 en el segundo, lo que corresponde a un total de 29 opiniones favorables.

Las cifras presentadas nos llevan a precisar que las percepciones expresadas en torno a la adecuación de las tareas a las actividades realizadas durante las clases tienden a confirmar, desde nuestro punto de vista, el hecho de que la participación de los estudiantes del segundo grupo en las actividades de aprendizaje ha moldeado sus opiniones y percepciones, puesto que, como se demuestra en las tablas anteriores (las relativas al nivel de conformidad y no conformidad de las tareas con las actividades de clase), dichos estudiantes se han inclinado a favor de las tareas comunicativas.

6.4.5. Percepción y valoración de las actividades de aprendizaje y de las tareas

El desarrollo de las actividades de clase y el de la evaluación final han constituido dos de los tres momentos fundamentales del trabajo de campo (siendo la evaluación inicial el primero). Los resultados obtenidos con los siete ítems de que se compone este apartado, que se presentan a continuación, provienen del análisis de los datos recogidos con preguntas que se centran en la valoración de las tareas, y, desde luego, de las actividades de aprendizaje realizadas por los participantes.

i) La tarea que enfatiza el conocimiento y la aplicación de las reglas de gramática

Las estadísticas recogidas a propósito de cuál es la tarea que pone más énfasis en el conocimiento y la aplicación de las reglas de gramática revelan que, a diferencia de los ítems anteriores en que se ha observado una bipolarización de las opiniones de los estudiantes

conforme al método de estudio y al método seguido para la elaboración de las tareas, las percepciones de los estudiantes en este caso no difieren mucho en los dos grupos. Las tareas percibidas como las que se centran en el conocimiento y la aplicación de las reglas de gramática son, en los dos grupos, la primera, la segunda, la tercera y la cuarta, observándose entre ellas y entre los grupos una diferencia establecida en término de proporciones (porcentajes relacionados con las percepciones). En el primer grupo, la tarea estimada más propicia al conocimiento y a la aplicación de las reglas de gramática es la segunda, con una tasa del 19,79%, seguido de la tercera (el 13,54%), de la primera (el 11,45%) y, por último, de la cuarta (el 5,20%). Los porcentajes asociados a dichas tareas en las percepciones del segundo grupo se establecen en el 18,75% para la segunda y la tercera, en el 9,37% para la cuarta, y en el 3,12% para la primera.

Grupos de gramática	Tipos de tareas	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	1	4	5	2	11	11,45%
	2	6	8	5	19	19,79%
	3	4	6	3	13	13,54%
	4	1	3	1	5	5,20%
	5	0	0	0	0	0%
Grupo 2	1	2	0	1	3	3,12%
	2	5	9	4	18	18,75%
	3	6	7	5	18	18,75%
	4	2	6	1	9	9,37%
	5	0	0	0	0	0%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 41. Percepciones en torno a la tarea que pone más énfasis en las reglas de gramática

Se puede destacar, como demuestra de la tabla, que la tarea cuatro, elaborada desde una perspectiva comunicativa, es percibida como la que pone énfasis en el conocimiento y la aplicación de las reglas de gramática, con un porcentaje bastante significativo (el 9,37%) en el grupo de gramática comunicativa.

ii) Idoneidad del aprendizaje gramatical con tareas basadas en las reglas y justificaciones

Respecto a la pregunta planteada a los participantes en torno a su percepción de un aprendizaje gramatical fundamentado en tareas que ponen énfasis en el conocimiento y la aplicación de las reglas de gramática, las opiniones recogidas en el primer grupo revelan que un 43,75% de dichos estudiantes dan una respuesta afirmativa, mientras que un 6,25% responden negativamente. En el grupo de gramática comunicativa, estas dos alternativas producen las cifras siguientes: el 3,12% tienen una opinión favorable, y el 46,87% ofrecen una respuesta negativa.

Grupos de gramática	Escalas de percepción	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	Sí	13	19	10	42	43,75%
	No	2	3	1	6	6,25%
Grupo 2	Sí	1	2	0	3	3,12%
	No	14	20	11	45	46,87%
Total		30	44	22	96	100 %

Tabla 42. Idoneidad de un aprendizaje gramatical con tareas tradicionales

La observación que demuestra de esta tabla es que, hasta cierto punto, las percepciones de los alumnos encajan con el enfoque metodológico adoptado para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Las justificaciones indicadas para justificar dichas opiniones en el primer grupo se centran en la relativa facilidad de memorizar y aplicar las reglas, la consideración de las reglas como un aspecto básico del aprendizaje de las lenguas, así como en el hecho de que la enunciación de las reglas y de las excepciones permite reducir las confusiones. En el segundo grupo, las justificaciones afirmativas giran en torno al hecho de que las reglas son imprescindibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Grupos de gramática	Justificaciones afirmativas	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	Las reglas son fáciles de memorizar y aplicar	5	6	2	13	13,54%

	No hay confusión con las reglas	2	3	4	9	9,37%
	Las reglas son concretas	2	3	1	6	6,25%
	Las reglas son la base del aprendizaje	4	7	3	14	14,58%
Grupo 2	Sí, las reglas son imprescindibles	1	2	0	3	3,12%
Total		14	21	10	45	46,87%

Tabla 43. Justificaciones a favor del aprendizaje gramatical con tareas basadas en las reglas

Las justificaciones negativas se centran, en el primer grupo, en el hecho de que las reglas no facilitan el aprendizaje, además de que tienen un carácter casi estático que determina que su evolución no corre paralela a la de la lengua cuyo aprendizaje se supone que deben facilitar. Las justificaciones en el segundo grupo ponen énfasis en el hecho de que las reglas se basan en la memorización y que ello no implica su manejo ni es lo mismo que su comprensión, además de que un aprendizaje basado en las reglas se vive como monótono y aburrido, y tiene un impacto limitado en la comunicación.

Grupos de gramática	Justificaciones negativas	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	Con las reglas, el aprendizaje es estático	0	1	1	2	2,08%
	No, las reglas no facilitan el aprendizaje	2	2	0	4	4,16%
Grupo 2	Memorizar no implica comprender	4	3	3	10	10,41%
	Tienen poco impacto en la comunicación	6	4	5	15	15,62%
	Aprendizaje monótono y aburrido	1	7	1	9	9,37%
	Se basan en la memorización	3	6	2	11	11,45%

Total	16	23	12	51	53,13%
-------	----	----	----	----	--------

Tabla 44. Justificaciones en contra del aprendizaje gramatical con tareas basadas en las reglas

El análisis de los datos presentados en las dos tablas anteriores permite observar que, a pesar de que las percepciones favorables respecto a un aprendizaje gramatical basado en tareas que se centran en el conocimiento de las reglas y su aplicación (tareas de orientación tradicional) dominan en las percepciones de los estudiantes del primer grupo, la consideración de la totalidad de los porcentajes obtenidos evidencia que, de manera general, si sumamos las opiniones expresadas en los dos grupos, las percepciones negativas o en contra de este *modus operandi* se vuelven más elevadas, con una tasa total de opiniones negativas estimada en el 53,13% de los participantes, y en el 46,87% para las opiniones favorables.

iii) La tarea que pone énfasis en el desarrollo de una buena competencia comunicativa

Según indican los datos recolectados, las percepciones en torno a la tarea que más pone énfasis en el desarrollo de una buena competencia comunicativa son idénticas en los dos grupos, y solo difieren los porcentajes. Así, los participantes del primer grupo piensan que las tareas que ponen énfasis en el desarrollo de una buena competencia son, por orden de importancia de los porcentajes, la quinta, con una tasa de un 27,08%, seguida en este caso, por la cuarta, con un porcentaje de un 19,79%. En el segundo grupo, las tareas percibidas como las que pueden favorecer el desarrollo del mismo nivel de competencia son la quinta, con un porcentaje correspondiente al 30,20% de la muestra, seguida igualmente por la cuarta (un 18,75%).

Grupos de gramática	Tipos de tareas	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	1	0	2	0	2	2,08%
	2	0	0	0	0	0%
	3	0	1	0	1	1,04%
	4	6	8	5	19	19,79%
	5	9	11	6	26	27,08%
Grupo 2	1	1	0	0	1	1,04%
	2	0	0	0	0	0%

	3	0	0	0	0	0%
	4	5	8	5	18	18,75%
	5	9	14	6	29	30,20%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 45. Percepciones en torno a la tarea que pone más énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa

Además de estos porcentajes (los más elevados en lo que se refiere a esta variable), existe un número muy limitado de alumnos en los dos grupos que han pensado que la tarea más comunicativa es la primera.

iv) Idoneidad de un aprendizaje gramatical con tareas comunicativas y justificaciones

Para la pregunta que se dirige a saber si a los estudiantes el hecho de trabajar con tareas que focalizan el desarrollo de una buena competencia comunicativa les parecía la mejor forma de aprender gramática, las opiniones recabadas demuestran que los posicionamientos no distan mucho de un grupo a otro, con un porcentaje total de respuestas favorables correspondiente al 34,37% en el primer grupo, y al 47,91% en el segundo. Las respuestas negativas o no favorables corresponden, respectivamente, al 15,62% y al 2,08%.

Grupos de gramática	Escalas de percepción	Frecuencias por niveles			Total	porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	Sí	8	16	9	33	34,37%
	No	7	6	2	15	15,62%
Grupo 2	Sí	14	21	11	46	47,91%
	No	1	1	0	2	2,08%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 46. Percepciones en torno a la idoneidad de un aprendizaje gramatical con tareas comunicativas

La proporción de respuestas negativas es bastante elevada en el primer grupo, y cabe notar su existencia (aunque en proporción muy limitada) también en el segundo, a pesar de que sus miembros hayan estudiado con un enfoque comunicativo. La explicación que se puede

extraer de esta situación es que se trata de una influencia y una consecuencia del historial de aprendizaje, puesto que los participantes están acostumbrados a estudiar, esencialmente, con actividades y tareas tradicionales. Esta influencia puede también justificar, entre los miembros del primer grupo, la discordancia observada entre la proporción de respuestas favorables al estudio de la gramática a partir de las áreas tradicionales (el 43,75%) y la tasa de estudiantes favorables a un aprendizaje gramatical con tareas basadas en el desarrollo de la competencia comunicativa (el 34,37%). La explicación que podemos extraer es que dichos aprendices tienen conciencia de que la perspectiva metodológica con que estudian comporta muchos límites, a pesar de que se han formado con esta.

Las justificaciones relativas a la idoneidad de un aprendizaje gramatical con tareas orientadas al desarrollo de la competencia comunicativa tienden a confirmar las ideas anteriores. Las opiniones favorables de los estudiantes del primer grupo se apoyan en el hecho de que esta perspectiva metodológica favorece que el aprendizaje sea contextualizado, que se trabajen las cuatro destrezas, que los alumnos desarrollen el aprendizaje autónomo, y que aprendan al mismo tiempo todos los aspectos de la lengua. En el segundo grupo, las justificaciones se basan en el hecho de que este método está adaptado a las necesidades comunicativas de los alumnos y a la vida real, permite eliminar las dudas y las vacilaciones, permite reforzar las cuatro destrezas, e implica mucha práctica.

Grupos de gramática	Justificaciones afirmativas	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	Excelente método	1	2	3	6	6,25%
	Implica contextualización	2	5	0	7	7,29%
	Aprendizaje autónomo	1	3	0	4	4,16%
	Se aprenden todos los aspectos de la lengua	3	4	4	11	11,45%
	Se trabajan las 4 destrezas	1	2	2	5	5,20%
Grupo 2	Adaptado a las necesidades del alumno	5	4	1	10	10,41%
	Adaptado a la vida real	4	6	3	13	13,54%

	Elimina las dudas y las confusiones	4	2	2	8	8,33%
	Refuerza otras destrezas	0	5	4	9	9,37%
	Implica mucha práctica	1	4	1	6	6,25%
Total		22	37	20	79	82,30%

Tabla 47. Justificaciones a favor del aprendizaje gramatical con tareas comunicativas

Las justificaciones negativas versan sobre el hecho de que esta perspectiva de estudio otorga poca importancia a las reglas, a las explicaciones y a la corrección gramatical, y también al hecho de que es poco estricto y tiene poca eficacia a corto plazo.

Grupos de gramática	Justificaciones negativas	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	Menosprecio de las reglas	3	2	0	5	5,20%
	Tolera mucho las faltas	1	1	1	3	3,12%
	Poca eficacia a corto plazo	0	2	1	3	3,12%
	Aprendizaje poco estricto	3	1	0	4	4,16%
Grupo 2	Las reglas se explican poco	0	1	0	1	1,04%
	Es como un juego	1	0	0	1	1,04%
Total		8	7	2	17	17,70%

Tabla 48. Justificaciones en contra del aprendizaje gramatical con tareas comunicativas

Los datos recogidos y presentados en las tres tablas anteriores han permitido destacar que, globalmente, los estudiantes tienen percepciones favorables acerca de la idoneidad de un aprendizaje gramatical basado en tareas que ponen énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa, con una tasa que alcanza, en los dos grupos, el 82,30% de la muestra, y, en lo que se refiere a las percepciones negativas, el 17,70%.

v) El tipo de tareas cuya práctica puede ayudar a desarrollar una buena competencia comunicativa y justificaciones

Las percepciones recogidas sobre el tipo de tarea cuya práctica puede ayudar a desarrollar una buena competencia comunicativa revelan que los participantes de los dos

grupos consideran que, de las cinco tareas de que se compone la evaluación final, la cuarta y la quinta son las que cumplen con este requisito. En los dos grupos, las tasas de percepción más altas recaen en la quinta tarea, con un porcentaje correspondiente al 29,16%, en el primer grupo, y al 32,29% en el segundo. Las opiniones a favor de la cuarta tarea equivalen, en el primer grupo, al 17,70%, y al 16,66% en el segundo.

Grupos de gramática	Tipos de tareas	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	1	2	1	0	3	3,12%
	2	0	0	0	0	0%
	3	0	0	0	0	0%
	4	5	8	4	17	17,70%
	5	8	13	7	28	29,16%
Grupo 2	1	1	0	0	1	1,04%
	2	0	0	0	0	0%
	3	0	0	0	0	0%
	4	5	9	2	16	16,66%
	5	9	13	9	31	32,29%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 49. Percepciones sobre la tarea idónea para desarrollar la competencia comunicativa

En el primer grupo, las justificaciones asociadas a las opiniones expresadas se fundamentan en el hecho de que la práctica de este tipo de tarea contribuye a la mejora del vocabulario y permite aprender a expresar ideas, lo cual, básicamente, consiste en forjar la capacidad expresiva del alumno teniendo en cuenta el contexto; asimismo, la práctica de este tipo de tarea permite que el aprendizaje gramatical coincida con el uso (la estructura gramatical se aprende al mismo tiempo que se usa), y esto favorece que el estudiante aprenda a leer, a escribir, a escuchar y a hablar la lengua, lo que significa, que se trata de un modelo de aprendizaje que se apoya en el desarrollo de las cuatro destrezas. Las justificaciones en el segundo grupo ponen de relieve el hecho de que este tipo de tarea favorece un aprendizaje contextualizado, basado en la expresión de ideas; otras opiniones giran en torno a que el aprendizaje se hace comunicando, lo que determina que las reglas se practiquen en las frases y en la expresión de ideas, sin olvidar que la práctica de este tipo de tarea engloba las otras.

Grupos de gramática	Justificaciones	Frecuencias por tareas					Total	Porcentajes
		1	2	3	4	5		
Grupo 1	Mejora del vocabulario	0	0	0	1	5	6	6,25%
	Permite expresar ideas	0	0	0	0	7	7	7,29%
	Saber escuchar, leer, escribir y hablar	3	0	0	5	4	12	12,5%
	Saber expresarse en función del contexto	0	0	0	3	7	10	10,41%
	La gramática se aprende con el uso	0	0	0	8	5	13	13,54%
Grupo 2	Engloba otras tareas	0	0	0	3	4	7	7,29%
	Aprendizaje contextual	0	0	0	4	7	11	11,45%
	Se basa en la expresión de ideas	0	0	0	0	9	9	9,37%
	Se aprende comunicando	0	0	0	2	6	8	8,33%
	Las reglas se practican en las frases	1	0	0	7	5	13	13,54%
Total		4	0	0	33	59	96	100%

Tabla 50. Justificaciones sobre la percepción de la tarea idónea para desarrollar una buena competencia comunicativa

Las justificaciones analizadas en esta tabla demuestran que, globalmente, 59 participantes (esto es, el 61,45% de la muestra) en los dos grupos piensan que el estudio de la gramática con tareas comunicativas (del tipo de la tarea número 5) puede ayudarles a desarrollar una buena competencia comunicativa o, por lo menos, contribuir a la mejora de dicha competencia. La franja de los estudiantes que se han inclinado por la cuarta incluye 33 participantes, o sea, el 34,37% de la muestra.

vi) Preferencia sobre aprender gramática a partir de reglas y excepciones o desarrollando competencias basadas en situaciones de vida, y justificaciones

Las opiniones expresadas por los estudiantes en torno a su preferencia por aprender gramática desarrollando competencias basadas en situaciones de vida o a partir de reglas y excepciones, han revelado que, en el primer grupo, el 29,16% de los participantes ha optado por aprender gramática desarrollando competencias, mientras que el 20,83% restante prefiere aprender gramática a partir de reglas y excepciones. En el segundo grupo, la casi totalidad de los alumnos se ha inclinado hacia un aprendizaje basado en el desarrollo de competencias, con una tasa estimada en el 48,95%, y el único caso de rechazo de esta perspectiva de estudio representa una tasa del 1,04%.

Grupos de gramática	Escalas de preferencia	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	Desarrollando competencias	7	13	8	28	29,16%
	A partir de reglas	8	9	3	20	20,83%
Grupo 2	Desarrollando competencias	14	22	11	47	48,95%
	A partir de reglas	1	0	0	1	1,04%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 51. Preferencias entre el método comunicativo y el tradicional para aprender gramática

Las justificaciones indicadas por los estudiantes para apoyar sus posicionamientos a favor de un aprendizaje gramatical fundamentado en el desarrollo de la competencia comunicativa giran en torno al deseo de poder hablar la lengua con fluidez, y al hecho de que este tipo de aprendizaje es menos teórico y más práctico y concreto; esto significa, en otras palabras, que el aprendizaje y la práctica se llevan a cabo simultáneamente, o, lo que es lo mismo, que las reglas se aprenden en la práctica, lo que facilita y mejora la adquisición de las cuatro destrezas. En el segundo grupo, los estudiantes justifican su preferencia por el deseo de adquirir un alto nivel comunicativo en la lengua, de forma que sean capaces de hablar con nativos, o por el hecho de que este método es el mejor, puesto que facilita la expresión, e implica más práctica y menos memorización.

Grupos de gramática	Justificaciones (aprender gramática desarrollando competencias)	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	Hablar con fluidez	4	3	2	9	9,37%
	Aprendizaje concreto, menos teórico	0	2	2	4	4,16%
	Mejora de las cuatro destrezas	0	4	3	7	7,29%
	Aprendizaje y práctica se hacen conjuntamente	3	1	1	5	5,20%
	Las reglas se aprenden con la práctica	0	3	0	3	3,12%
Grupo 2	Implica más práctica y menos memorización	1	3	2	6	6,25%
	Puedo hablar con nativos	3	4	3	10	10,41%
	Para tener un alto nivel de comunicación	4	7	1	13	12,5%
	Es el mejor método	2	6	3	11	11,45%
	Facilita la expresión	4	2	2	8	8,33%
Total		21	35	19	75	78,13%

Tabla 52. Justificaciones a favor del método comunicativo para aprender gramática

Las justificaciones indicadas para defender la preferencia por un aprendizaje gramatical fundamentado en el estudio de las reglas y las excepciones se apoyan en la idea según la cual las reglas se memorizan bien y, en la práctica, son fáciles de aplicar, y permiten escribir y hablar cometiendo menos faltas; además, este tipo de aprendizaje favorece la adquisición de un conocimiento científico y enciclopédico de la lengua, es decir, un conocimiento orientado hacia cómo funciona la lengua, sin olvidar la idea ya mencionada según la cual las reglas son la base del aprendizaje de las lenguas.

Grupos de gramática	Justificaciones (a partir de reglas)	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		

Grupo 1	Las reglas son la base del aprendizaje de la lengua	3	2	0	5	5,20%
	Escribir y hablar sin faltas	2	2	0	4	4,16%
	Conocimiento científico de la lengua	0	1	1	2	2,08%
	Las reglas se memorizan bien y se practican	2	3	1	6	6,25%
	Aprendizaje rápido	1	1	1	3	3,12%
Grupo 2	Para saber cómo funciona la lengua	1	0	0	1	1,04%
Total		9	9	3	21	21,87%

Tabla 53. Justificaciones a favor del método tradicional para aprender gramática

Sumando las proporciones en los dos grupos, se observa que un total de 75 alumnos (es decir el 78,13%) prefieren aprender gramática desarrollando competencias que se basan en situaciones de vida, mientras que 21 participantes (el 21,87%) mantienen sus preferencias por un aprendizaje basado en el conocimiento de las reglas y de las excepciones.

vii) Percepciones sobre la capacidad de que un aprendizaje gramatical contextualizado y basado en las funciones lingüísticas mejore la competencia comunicativa y el dominio de la lengua del alumno camerunés, y justificaciones

Respecto a la pregunta sobre si un aprendizaje gramatical basado en la capacitación del aprendiz para expresarse en situaciones reales de vida puede mejorar el dominio de la lengua y la competencia comunicativa (oral y por escrito) del alumno camerunés, el 41,17% de los participantes en el primer grupo y la totalidad (el 50%) en el segundo responden afirmativamente, lo que representa un porcentaje total del 91,66% de la muestra. Las opiniones negativas (solo representadas en el primer grupo) corresponden al 8,33% de los participantes.

Grupos de gramática	Escalas de percepción	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	Sí	12	18	10	40	41,66%
	No	3	4	1	8	8,33%
Grupo 2	Sí	15	22	11	48	50%
	No	0	0	0	0	0%
Total		30	44	22	96	100%

Tabla 54. Percepciones sobre la posibilidad de que el aprendizaje gramatical basado en las funciones lingüísticas ayude a mejorar la competencia comunicativa y el dominio del español del alumnado camerunés.

Las justificaciones afirmativas avanzadas por los estudiantes para defender su opinión ponen énfasis, en el primer grupo, en ideas del tipo: esta forma de aprendizaje aumenta la autoconfianza, reduce los bloqueos, facilita la comunicación, y se basa más en la adquisición de destrezas comunicativas que en la memorización. Los aprendientes del segundo grupo observan que, con esta manera de hacer, el aprendizaje otorga experiencia, en la medida en que parte de la vida real y es contextualizado, con simulaciones que parten de las situaciones de uso, lo que permite que la gramática se adquiera teniendo en cuenta el contexto.

Grupos de gramática	Justificaciones afirmativas	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	Aumenta la autoconfianza	2	2	1	5	5,20%
	Facilita la comunicación	5	4	3	12	12,5%
	El aprendizaje implica saber expresarse	3	5	2	10	10,41%
	Reduce los bloqueos	2	3	2	7	7,29%
	Aprendizaje basado en las destrezas, no memorístico	0	4	2	6	6,25%
Grupo 2	El aprendizaje parte de la vida	1	5	2	8	8,33%
	Contextualización del aprendizaje	4	4	3	11	11,45%

	Otorga experiencia	2	2	1	5	5,20%
	Permite simular el uso	3	5	2	10	10,41%
	La gramática se adquiere según el contexto de uso	5	6	3	14	14,58%
Total		27	40	21	88	91,66%

Tabla 55. Justificaciones favorables al hecho de que un aprendizaje gramatical basado en las funciones lingüísticas puede mejorar la competencia comunicativa y el dominio de la lengua del alumnado camerunés

Los aprendientes que piensan que el aprendizaje gramatical basado en las funciones lingüísticas no puede mejorar la competencia comunicativa y el dominio de la lengua del alumnado camerunés justifican sus opiniones arguyendo que este tipo de aprendizaje no confiere sólidos conocimientos gramaticales ni una buena base, y ponen énfasis en la práctica (capacidad comunicativa) que en la adquisición de conocimientos.

Grupos de gramática	Justificaciones negativas	Frecuencias por niveles			Total	Porcentajes
		Nivel I	Nivel II	Nivel III		
Grupo 1	No confiere una buena base	1	1	0	2	2,08%
	No permite tener sólidos conocimientos gramaticales	2	1	1	4	4,16%
	Pone énfasis en la práctica, no en los conocimientos	0	2	0	2	2,08%
Total		3	4	1	8	8,33%

Tabla 56. Justificaciones en contra de que un aprendizaje gramatical basado en las funciones lingüísticas no puede mejorar la competencia comunicativa y el dominio de la lengua del alumnado camerunés

En resumen, las opiniones recabadas permiten demostrar que, en los dos grupos y en proporción muy elevada, los alumnos tienen percepciones positivas sobre el hecho de que un aprendizaje gramatical contextualizado y centrado en las funciones lingüísticas puede contribuir a la mejora de su competencia comunicativa y su dominio de la lengua española.

6.4.6. Síntesis de los resultados de la encuesta de percepción y participación

Los resultados obtenidos con el cuestionario han evidenciado, *grosso modo*, percepciones dispares entre los dos grupos en lo que se refiere a la primera, la segunda y la cuarta parte de dicha encuesta, y percepciones similares entre los dos grupos en lo que toca a las otras dos. La disparidad entre las percepciones de los dos grupos pone de relieve una situación de bipolarización en que las opiniones expresadas por los estudiantes en los dos grupos acerca de la adecuación de las tareas a las actividades de aprendizaje realizadas en clase, respecto al grado de dificultad/facilidad de las tareas y en relación al tipo de tarea preferida, encajan con el método de aprendizaje y de evaluación implementado durante el experimento, y, de esta forma, discrepan entre un grupo y otro. Las percepciones similares en los dos grupos conciernen, esencialmente, a las opiniones favorables al aprendizaje gramatical orientado hacia la consecución de la competencia comunicativa.

El análisis de los datos recogidos con la administración del cuestionario permite, de manera general, agrupar y clasificar los resultados obtenidos teniendo en cuenta las percepciones y las opiniones expresadas por los estudiantes en los dos grupos. El primer eje o nivel de agrupación concierne a los resultados de las variables o los ítems (y las articulaciones) en los cuales las percepciones de los estudiantes discrepan entre un grupo y otro. De las cinco articulaciones de que se compone la encuesta de percepción, esta categoría reúne los ítems de la primera, de la segunda y de la cuarta articulación, y se caracteriza por un alineamiento de las percepciones sobre el método de enseñanza y el tipo de gramática (tradicional o comunicativa) estudiado por los alumnos.

Ítems o variables tenidos en cuenta	Grupo 1		Grupo 2	
	Número de la tarea	Porcentaje relacionado	Número de la tarea	Porcentaje relacionado
La tarea más fácil	1	21,87%	5	27,08%
La tarea más difícil	4	26,04%	3	29,16%
La tarea preferida	1	21,87%	5	23,95%
La tarea menos preferida	4	25%	3	28,12%
La tarea conforme a las actividades	2	17,70%	5	20,83%

La tarea no conforme a las actividades	4	30,20%	3	28,12%
--	---	--------	---	--------

Tabla 57. Variables en que las percepciones de los estudiantes discrepan entre un grupo y otro

Los resultados obtenidos con estos ítems han mostrado que la tarea percibida como más fácil suele ser también la preferida, y también, la más conforme a las actividades de aprendizaje realizadas en clase. Las discrepancias observadas entre las percepciones en los dos grupos evidencian un estado de bipolarización, que se materializa o toma forma en el hecho de que los participantes del primer grupo (y, a la inversa, en los del segundo), manifiestan que las tareas más fáciles y las preferidas son también las percibidas como conformes a las actividades de aprendizaje realizadas en clase, y, de ahí, las que están adaptadas o responden al método de enseñanza-aprendizaje con que han estudiado. Esta situación demuestra que el método de enseñanza y de aprendizaje influye y determina (condiciona) la percepción del grado de facilidad, de dificultad, de preferencia o rechazo asociado a las tareas, puesto que las que son concebidas como fáciles y preferidas (y viceversa), lo son en conformidad a su adecuación al método de aprendizaje. Las respuestas relativas a las escalas de percepción y las justificaciones del tipo “es conforme a las clases”, indicadas por los estudiantes para justificar su percepción de la tarea más fácil, o “no estamos acostumbrados” para apoyar su concepción de la más difícil, corroboran esta interpretación.

El segundo nivel de agrupación reúne las variables o los ítems de la tercera articulación y algunas de la quinta (el ítem 13 y el 15), en los cuales los estudiantes han manifestado percepciones similares en los dos grupos. En los ítems mencionados, las respuestas aducidas permiten ver que las percepciones de los estudiantes dependen, o de circunstancias de su vida pasada (por ejemplo, las preguntas relativas a la adecuación o no adecuación de las tareas al historial de aprendizaje, que muestran que las percepciones, idénticas en los dos grupos, están determinadas por la historia de vida de los estudiantes puesto que todos manifiestan que han estudiado, a lo largo de su recorrido, esencialmente con tareas y actividades de tipo tradicional), o del nivel de conocimiento general que tienen, lo cual les otorga la capacidad de determinar si la tarea está orientada hacia el conocimiento y la aplicación de reglas, o hacia la adquisición de la competencia comunicativa.

Ítems o variables tenidos en cuenta	Grupo 1		Grupo 2	
	Número de la tarea	Porcentaje relacionado	Número de la tarea	Porcentaje relacionado
La tarea más adecuada al historial de aprendizaje	2	18,75%	2	19,79%
La tarea menos adecuada al historial de aprendizaje	4	26,04%	4	31,25%
La tarea que focaliza las reglas	2	19,79%	2	18,75%
La tarea que focaliza la competencia comunicativa	5	27,08%	5	30,20%
Mejor tarea para desarrollar la competencia comunicativa	5	29,16%	5	32,29%

Tabla 58. Variables con las percepciones de los estudiantes similares en los dos grupos

Los resultados obtenidos con dichos ítems evidencian, para los dos primeros ítems, que el historial de aprendizaje y el tipo de tareas y actividades a que los estudiantes están acostumbrados les han marcado, y tienen un peso enorme en las percepciones de los estudiantes y en su disposición a aceptar o adherirse a cualquier iniciativa que tenga como meta el cambio de perspectiva. De hecho, un número consecuente de estudiantes del primer grupo y otro, aunque ínfimo, en el segundo, siguen considerando que el método idóneo para aprender gramática es el tradicional, y lo defienden con ideas del tipo “las reglas son la base del aprendizaje de lenguas”.

Los resultados relativos a los tres ítems siguientes muestran que los estudiantes, por lo menos hasta cierto punto, saben distinguir los tipos de tareas (tradicional y comunicativo), y son capaces de comprender y expresar algunas características que particularizan cada tipo o modelo de aprendizaje. Las justificaciones como “memorizar no implica comprender”, o “con las reglas el aprendizaje es monótono y aburrido”, o, todavía, “con las reglas, el aprendizaje es estático”, todas formuladas para rechazar el modelo de aprendizaje que se focaliza en las reglas, permiten observar el nivel de dominio que los estudiantes tienen a propósito de las variables.

El tercer nivel de agrupación compila los ítems cuyos resultados posibilitan un análisis de las percepciones de los estudiantes agrupados en forma de clúster o conglomerado, y que no corresponden forzosamente a los grupos. Los ítems que integran esta categoría son el 14, el 16, el 18 y el 19, que se caracterizan por ser variables binarias con dos categorías de respuestas. Para dichas variables, las respuestas avanzadas por los estudiantes muestran que sus percepciones están determinadas por la toma de conciencia de que existen lagunas (o deficiencias) que caracterizan su entorno y sistema de aprendizaje, y que toman forma en la poca atención o la falta de atención hacia las necesidades comunicativas y de aprendizaje de los discentes, quienes, en los dos grupos, perciben que la ejercitación gramatical con tareas comunicativas puede mejorar su aprendizaje y dominio de la lengua, su competencia o capacidad comunicativa, y se pronuncian a favor de este tipo de aprendizaje.

Ítems o variables tenidos en cuenta	Categorías de respuestas	Grupo 1		Grupo 2	
		Número de casos	Porcentajes	Número de casos	Porcentajes
Idoneidad de aprender gramática con tareas tradicionales	Sí	42	43,75%	3	3,12%
	No	6	6,25%	45	46,87%
Idoneidad de aprender gramática con tareas comunicativas	Sí	33	34,37%	46	47,91%
	No	15	15,62%	2	2,08 %
Preferencias sobre el enfoque de aprendizaje gramatical	Desarrollando competencias	28	29,16%	47	48,95%
	A partir de reglas	20	20,83%	1	1,04%
Puede la gramática comunicativa mejorar la competencia comunicativa del estudiante camerunés	Sí	40	41,66%	48	50%
	No	8	8,33%	0	0%

Tabla 59. Variables en que las opiniones favorecen agrupar a los estudiantes en conglomerado

Los resultados obtenidos con estos ítems permiten ver que, independientemente de los grupos, las percepciones favorecen un análisis que tiene en cuenta la emergencia de dos conglomerados o clústers bien distintos, conglomerados establecidos sobre la base de las opiniones y la inclinación de los participantes a favor o en contra de un aprendizaje gramatical orientado hacia la consecución de la competencia comunicativa y su posible habilidad para mejorar el aprendizaje de ELE en Camerún.

El primer conglomerado (el más reducido en cuanto a número) recoge los participantes en los dos grupos que prefieren o abogan por un aprendizaje gramatical con tareas que ponen énfasis en el conocimiento y la aplicación de las reglas y de las excepciones, al tiempo que rechazan o niegan la idoneidad de un aprendizaje gramatical con tareas que ponen énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta categoría reúne: 42 estudiantes en el primer grupo y 3 en el segundo para el ítem 14; 15 estudiantes en el primer grupo y 2 en el segundo para el ítem 16; 20 estudiantes en el primer grupo y 1 en el segundo para el ítem 18; y 8 estudiantes en el primer grupo y 0 en el segundo para el ítem 19; lo que representa un porcentaje medio del 23,69 % de la muestra. Las justificaciones que sustentan su percepción y opinión se basan, entre otras, en la necesidad de desarrollar un conocimiento científico de la lengua, o en el deseo de saber escribir y expresarse sin cometer muchas faltas.

El segundo conglomerado (el más grande) está constituido por los estudiantes (en los dos grupos) cuyas percepciones muestran que son favorables a un aprendizaje gramatical con tareas que ponen énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa, y que, al mismo tiempo, consideran que el aprendizaje con tareas que se centran en el conocimiento de las reglas y de las excepciones no es idóneo para alcanzar la competencia comunicativa. Este conglomerado reúne 6 estudiantes en el primer grupo y 45 en el segundo para el ítem 14; 33 estudiantes en el primer grupo y 46 en el segundo para el ítem 16; 28 estudiantes en el primer grupo y 47 en el segundo para el ítem 18; y 40 estudiantes en el primer grupo y 48 en el segundo para el ítem 19; lo que representa un porcentaje medio de un 76,31% de la muestra. Las justificaciones para este conglomerado se centran, entre otras, en el aprendizaje instrumental de la lengua (aprendizaje contextualizado y basado en el uso y las simulaciones) y el mejoramiento de la capacidad expresiva y de las destrezas comunicativas en oposición a la capacidad memorística.

Los resultados obtenidos con esta perspectiva de análisis evidencian también que el elemento principal que separa a los participantes en los dos conglomerados es el aspecto metodológico, es decir, la forma de abordar y presentar los contenidos de aprendizaje, puesto que, como se puede observar a partir de las percepciones y las justificaciones indicadas, los estudiantes se adhieren o rechazan una forma de aprendizaje y una perspectiva de estudio basándose en las ventajas o los beneficios relacionados con el método aplicado. En este sentido, el análisis por conglomerado ha permitido demostrar que el aspecto metodológico juega un papel determinante en las percepciones que los estudiantes tienen de su propio aprendizaje, puesto que, desde su punto de vista, del método utilizado para la elaboración y el procesamiento de las tareas y las actividades de aprendizaje depende la posibilidad de que dichas tareas puedan contribuir a la mejora del aprendizaje y al alcance de un buen nivel comunicativo, lo que significa que el método utilizado condiciona el alcance de los objetivos de aprendizaje.

A modo de resumen, se puede observar que los tres niveles de análisis destacados en la encuesta de percepción y participación evidencian los mismos resultados, a saber, que la cuestión metodológica ocupa una posición central en el proceso de aprendizaje, y las percepciones y opiniones expresadas por los estudiantes en los dos grupos lo demuestran. De hecho, los tres niveles de análisis nos han permitido observar que el criterio metodológico está omnipresente e influye en las percepciones que los estudiantes manifiestan en torno a la efectividad del aprendizaje y los resultados obtenidos. Si tenemos en cuenta la elaboración y el procesamiento de las tareas y de las actividades en el aula, se nota, en consonancia con las ideas expresadas por los estudiantes, que del método depende (y es el primer nivel de análisis) la concepción y consideración de una tarea como fácil o difícil, así como el grado de preferencia o de rechazo hacia las tareas; en el segundo nivel de análisis, el método impacta en las percepciones expresadas en relación a las necesidades de aprendizaje, puesto que todos convienen en que han estudiado con actividades y tareas tradicionales sin forzosamente apreciar esta perspectiva de estudio. En el tercer nivel de análisis, el método condiciona que una tarea sea concebida como idónea para favorecer y mejorar el aprendizaje, o como capaz de aportar al discente una buena competencia comunicativa (oral y por escrito), o sea, de responder a sus necesidades comunicativas.

A partir de los tres niveles de análisis presentados, se puede observar que los resultados obtenidos con la administración de la encuesta de percepción y participación se circunscriben al aspecto metodológico, y corroboran (o, al menos, van en la misma dirección que) los que se han conseguido con el postest, a saber, que el método de enseñanza influye en el rendimiento de los estudiantes, siendo la base o la causa de mayor o menor rendimiento la adopción de uno u otro enfoque metodológico para la elaboración y el procesamiento de las actividades y de las tareas de enseñanza y de aprendizaje. En esto se justifica el hecho de que la mayoría de los estudiantes tengan percepciones o inclinaciones favorables con respecto a las tareas comunicativas, que consideran como las más indicadas para favorecer en su caso y contexto, un mejor conocimiento de la lengua española.

Las conclusiones extraídas del análisis de los datos recogidos con la administración de la prueba final han demostrado, primero, que el aspecto metodológico juega un papel determinante en el nivel y el tipo de conocimiento (enciclopédico o instrumental) que adquieren los estudiantes al cabo de proceso de enseñanza y de aprendizaje, y, segundo, que de los dos métodos en contraste en esta investigación (el tradicional y el comunicativo), el segundo es el que proporciona mejores resultados. A partir de estas conclusiones, se puede avanzar que la necesidad (o urgencia) de trabajar con tareas comunicativas encuentra su fundamento, según indican las percepciones recogidas de los participantes y en consonancia con las ideas expresadas por los especialistas, en el imperativo de adaptar el aprendizaje a las necesidades comunicativas de los estudiantes (Cassany, 1999: 9), y, así, conseguir mejores resultados académicos.

6.5. Interpretación de los resultados y análisis de las hipótesis de trabajo

Los datos recogidos con los tres instrumentos adoptados para llevar a cabo esta investigación y el análisis desarrollado sobre dichos datos en los apartados anteriores han puesto de relieve una serie de fenómenos y problemas vinculados con la enseñanza-aprendizaje de la concordancia de los tiempos y, en una perspectiva más amplia, con el estudio de la gramática de la lengua extranjera (el ELE); nos toca ahora explicar todo ello a la luz de las teorías elaboradas sobre el tema y, cuando sea necesario, evocando el marco (contexto y textos organizativos de la educación) en que estudian los alumnos que han participado en el

experimento. Las reflexiones desarrolladas en este apartado nos parecen fundamentales para comprobar (validar o invalidar) nuestras hipótesis de trabajo y sustentar algunas reflexiones que desembocan en el planteamiento de las propuestas didácticas.

6.5. 1. Interpretación de los resultados

La concordancia de los tiempos es uno de los temas menos abordados en la investigación sobre didáctica de lengua extranjera, y se basa, entre otros, en un contenido (el subjuntivo) que los especialistas consideran como uno de los aspectos más difíciles de la enseñanza-aprendizaje del español. En torno a estas consideraciones, la primera observación que debemos formular, antes de ahondar en las explicaciones, es que el procesamiento de las actividades de clase y de las evaluaciones han revelado, a lo largo del desarrollo del experimento, que el aprendizaje y la adquisición de la forma verbal, asociado a su uso en el marco de la concordancia de los tiempos, están marcados por frecuentes fluctuaciones relativas al dominio de la morfología de dichas formas y a la selección del tiempo adecuado, tanto en las situaciones en que las actividades y las tareas requieren la producción directa de las mencionadas formas de manera descontextualizada como en aquellas en que intervienen en la formulación de juicios, opiniones, sentimientos, etc. Las fluctuaciones observadas en el dominio de la morfología verbal conciernen, en las producciones de nuestra muestra, a diferentes aspectos del estudio como son las desinencias de personas (confusión entre la primera y la tercera persona del singular del presente de subjuntivo, la formación de un lexema incorrecto por no respetar la diptongación que interviene en ciertos verbos, u otros). Estas fluctuaciones permiten destacar que el aprendizaje no es lineal sino cíclico y progresivo, es decir, que obedece a un proceso de “ida y vuelta” que favorece el estudio, el repaso y, a veces, el reestudio de los contenidos ya abordados, y que cada una de estas etapas contribuye al asentamiento de conocimientos, y, a partir de ahí, a la reestructuración (construcción) de la interlengua de los aprendices (Zanón, 1995: 53).

Asimismo, el desarrollo de las actividades y de las evaluaciones ha permitido detectar, a partir de los resultados obtenidos, que los problemas relativos a la selección temporal, dentro de las oraciones que tienen dos o más verbos conjugados, están determinados, hasta cierto punto, por el tipo de tareas y de actividades implementadas en el aula para llevar a cabo

el aprendizaje. Las actividades basadas en el conocimiento de las reglas y su aplicación son las que más favorecen las confusiones y, de hecho, las que producen más dificultades a los aprendientes cuando se enfrentan con ejercicios tradicionales (rellenar huecos, selección múltiple o transformación), puesto que este tipo de aprendizaje hace posible que los estudiantes perciban la concordancia de los tiempos como un fenómeno local, o sea, relacionado con circunstancias internas a las oraciones (esencialmente sueltas) en que aparecen, y, como consecuencia, las hipótesis formuladas por dichos estudiantes se basan únicamente en informaciones explícitas contenidas en el entorno discursivo inmediato de las oraciones.

Las tareas y las actividades comunicativas realizadas en clase han demostrado, en relación a la selección del tiempo o modo adecuado, que los estudiantes perciben este fenómeno, a diferencia de los que estudian gramática normativa, no como local y únicamente relacionado con las circunstancias de las oraciones (principal y subordinada), sino como relacionado con un contexto comunicativo más amplio, y, de esta manera, son capaces de formular y utilizar hipótesis que tienen en cuenta dicho contexto comunicativo, y que contribuyen a resolver los problemas y las dudas relacionados con la selección temporal y modal. Esto significa, como resaltan Gómez del Estal y Zanón (1994: 99), que las tareas de este tipo, “aprovechando las características metodológicas de las actividades comunicativas, hacen pasar al alumno por un proceso de reflexión metalingüística, que les lleva al reconocimiento de una parte del sistema gramatical de la L2”. En otras palabras, el nivel de conocimiento adquirido por los estudiantes que estudian gramática comunicativa, en comparación con los que estudian gramática tradicional, permite demostrar que la selección temporal y modal, la alternancia de tiempos y modos verbales, y, sobre todo, la concordancia de los tiempos, son fenómenos cuyo estudio y dominio, al organizarse en torno a las funciones de la lengua que materializan el contexto comunicativo en que dichas estructuras se usan (Canale y Swain, 1980: 2), tienen la ventaja de ayudar a los discentes a resolver las numerosas dudas y los problemas interpretativos relacionados más con el contexto que con la frase o el enunciado.

Esto permite también destacar que, con el enfoque comunicativo de enseñanza de la gramática, los alumnos consiguen resolver satisfactoriamente la mayoría de los problemas y de las dudas relacionados con el significado, mientras que los que estudian con perspectiva tradicional suelen tener muchos bloqueos en la resolución de las tareas debido a problemas

cognoscitivos. En otras palabras, mientras los estudiantes que estudian gramática tradicional (a partir de reglas y excepciones) abordan cada contenido, cada tarea y cada ítem como autónomo o independiente, los que estudian gramática comunicativa abordan el aprendizaje del mismo contenido como un proceso tridimensional que incluye tres aspectos: el conocimiento de la estructura, su uso para la comunicación y una atención especial para el contexto que determina dicho uso. Así, el conocimiento de la forma verbal se acompaña de un adiestramiento en el uso de dichas formas, lo cual se lleva a cabo con prácticas que capacitan al estudiante para adquirir hábitos discursivos de la lengua meta, teniendo en cuenta el contexto y la situación de comunicación que intervienen como marco general de referencia que orienta el uso y el procesamiento de las formas. Estas ideas justifican nuestra adhesión al postulado de Baralo (2009: 15) quien observa que “la conversación cumple un papel importante en la adquisición de la sintaxis de la LO. Es esta interacción comunicativa la que permitirá al aprendiente construir, probar y rectificar hipótesis intuitivas sobre el sistema gramatical de su IL”.

Los diferentes elementos que acabamos de evocar demuestran que, en el contexto camerunés de ELE, el enfoque o método adoptado para la preparación y la presentación del contenido gramatical en el aula es uno de los factores que dificulta el aprendizaje de dicho contenido y, en consecuencia, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, sobre todo si se considera, como hemos subrayado, que la gramática tiene un peso muy importante en los programas de los diferentes niveles. De acuerdo con la realidad del contexto, un contenido tan complejo, como lo es el de la concordancia de los tiempos, empieza a estudiarse desde el segundo curso, es decir, con alumnos que, según los estándares del MCER y del PCIC, no tienen el nivel de lengua inicial suficientemente elevado como para procesar los contenidos abordados. Esto determina que los profesores, en la mayoría de los casos, adopten un enfoque tradicional del aprendizaje, fundamentado en la presentación de reglas de concordancia y de las excepciones que el estudiante debe memorizar y restituir en los ejercicios mecánicos de que se componen las evaluaciones. Este tipo de aprendizaje (memorístico) y esta orientación del estudio de la lengua extranjera en el aula se mantiene y perpetúa a lo largo de los cursos siguientes, lo que explica y justifica el hecho de que los estudiantes que han participado en el experimento no se reconozcan en las tareas comunicativas.

La cuestión metodológica tiene mucha importancia para los alumnos, de modo que la asocian a sus preferencias de aprendizaje. De hecho, las conclusiones a las que hemos llegado indican que, en su inmensa mayoría, los profesores no consiguen (y en algunos casos, no quieren) desprenderse de las prácticas tradicionales con que ellos mismos se han formado y con que tienen la costumbre de trabajar. En un contexto en que una franja bastante significativa de dichos enseñantes no se ha formado en las escuelas normales de preparación de profesores, sino que se han limitado a las clases de filología en las universidades que no integran programas sobre cómo abordar la enseñanza y el aprendizaje, es evidente que esta situación tendrá como consecuencia y repercusión una falta de uniformidad de las posturas a adoptar para el procesamiento de las actividades de clase, y una tendencia hacia la reproducción del modelo ya conocido, es decir, el modelo tradicional.

Como corolario, los estudiantes perciben que el desarrollo de las actividades de clase, especialmente en lo que se refiere al contenido gramatical, no responden a sus necesidades comunicativas. Se dan cuenta de que, en la mayoría de los casos, el enfoque adoptado para la elaboración y el procesamiento de las actividades de clase no está conforme a la reglamentación estatal, y entran en contradicción con las prescripciones curriculares que instituyen el uso del método comunicativo. Dichas actividades, por ser elaboradas a partir del método tradicional, no pueden brindarles la competencia comunicativa que necesitan para expresarse y desenvolverse en situaciones reales de vida. Todas estas ideas muestran que, a pesar de las recomendaciones gubernamentales, la realidad de la enseñanza-aprendizaje de ELE en Camerún no responde a las exigencias del método comunicativo, puesto que, como subrayan Canale y Swain (1980: 27) “a communicative approach must be based on and respond to the learner’s communication needs”.

El modelo de aprendizaje desarrollado, que es más teórico que práctico, es decir, más propicio al conocimiento científico y enciclopédico de la lengua, favorece que los estudiantes, al concluir la secundaria y entrar en el nivel superior después de cinco años de aprendizaje, tengan dificultades para manejar frases complejas que les permitan expresar sus opiniones o sentimientos, describir o narrar sucesos pasados, etc., en conformidad al nivel intermedio que se supone que tienen. El aprendizaje desarrollado en este aspecto se concentra en el conocimiento de la estructura de dichas oraciones y de sus elementos constitutivos, y no tiene en cuenta la capacitación del alumno para usar las estructuras aprendidas a fin de cubrir sus

necesidades comunicativas, es decir, en este caso preciso, recurrir a oraciones complejas para dar órdenes, hacer sugerencias, expresar sus sentimientos u opiniones, o para expresar de otra manera ideas de otras personas.

Las dificultades inventariadas se acompañan de un elemento fundamental que no debe pasar desapercibido: el entorno y la situación del español en Camerún. A lo largo de su trayectoria de aprendizaje, los aprendices de este contexto tienen muy poco contacto con la lengua española fuera del marco de la enseñanza reglada, y las limitadas prácticas de la lengua que experimentan se circunscriben a las aulas con los compañeros y los profesores. Como hemos subrayado, la presencia del ELE en el sistema educativo camerunés responde más a un criterio de política educativa, y en lo que se refiere a los actores del proceso, la enseñanza y el aprendizaje de dicha asignatura tiene una función esencialmente instrumental (aprobar exámenes) y laboral, pero no comunicativa. Eso contribuye a orientar las prácticas de aula de esta disciplina más hacia modelos educativos que ponen énfasis en la acumulación (volumen) de conocimientos, percibido como más ideal (que la adquisición de destrezas comunicativas) para preparar a los discentes que tienen que enfrentarse a los exámenes oficiales. Esto acarrea que las cuatro destrezas no se trabajen en las aulas de forma equilibrada, y que la competencia gramatical, en vez de ser considerada como parte de la competencia comunicativa que ha de desarrollar el estudiante (Jasone Cenoz, 1996: 112; Canale and Swain, 1980: 27), se focalice en lo esencial de las prácticas de aula y del tiempo de aprendizaje, en cuanto contenido autónomo e independiente, sin considerar su uso en la comunicación.

El enfoque tradicional adoptado para la enseñanza de la gramática y el tipo de actividades y ejercicios que se implementan para llevar a cabo dicha forma de aprendizaje no permiten que los conocimientos adquiridos se aprovechen para la comunicación real, habida cuenta de que los contenidos se abordan de forma descontextualizada. Los estudiantes que adquieren un conocimiento enciclopédico sobre la lengua dominan las estructuras de dicha lengua y su funcionamiento, pero no consiguen asociar el conocimiento que han desarrollado con una situación concreta de la comunicación. Como subrayan Lugo y Quintana (2017) se trata en este caso de un conocimiento sobre la lengua y su funcionamiento, y no de un conocimiento de la lengua. Lo dicho en este párrafo no significa que el conocimiento enciclopédico adquirido sea innecesario o totalmente contraproducente. Lo negativo es el método o el enfoque adoptado para abordar el aprendizaje gramatical, que no facilita que lo

aprendido pase a la comunicación espontánea y permita que el estudiante de lengua extranjera disponga a la vez de conocimientos científicos, así como de capacidad expresiva. Según Cenoz (1996: 101), en el campo de la enseñanza y de la adquisición de segundas lenguas, el concepto de competencia comunicativa se ha relacionado con el enfoque comunicativo, y desde esta perspectiva, incluye no solo el conocimiento gramatical o la competencia lingüística, sino también “la habilidad para utilizar ese conocimiento [...] en la comunicación”. Canale (1995) comparte la misma postura cuando señala que las nociones de conocimiento y habilidad en el uso de este conocimiento son de crucial relevancia para la pedagogía de las segundas lenguas. Lo dicho señala la urgencia de reorientar las actividades de clase en el contexto camerunés hacia la consecución y el mejoramiento de la capacidad expresiva de los discentes.

Otro aspecto no menos importante es que el procesamiento de las actividades de clase y el desarrollo de las evaluaciones hacen ver la diferencia entre los dos métodos al tiempo que evidencian la desventaja (o la ventaja en su caso) de trabajar con uno en vez del otro, concierne a las formas de aprendizaje relacionadas con cada método. En este sentido preciso, las dinámicas de grupo y de trabajo, las técnicas y las estrategias de dinamización del aula y las formas de aprendizaje que acompañan a cada método revelan que el tradicional favorece, esencialmente, el trabajo individual o con el grupo clase, lo que implica poca motivación de los alumnos (Gómez del Estal y Zanón, 1994: 90), y, respecto al nivel de las diferentes orientaciones del proceso de aprendizaje, otorga poco peso al desarrollo de las diferentes destrezas lingüísticas.

En oposición a este método, el procesamiento de las actividades con el método comunicativo se acompaña de la implementación de diferentes dinámicas: de organización (organizar y programar actividades junto con los alumnos y de acuerdo con sus expectativas), de cooperación (para aprender a trabajar en equipo y realizar actividades en grupo), de comunicación (para favorecer y trabajar la interacción en clase), de desarrollo de habilidades (para trabajar aspectos no forzosamente lingüísticos como la cultura; escuchar música por ejemplo), de distensión (para crear un mejor ambiente entre los miembros del grupo y en el aula), de conocimiento (para profundizar en el conocimiento adquirido o en el conocimiento de otro miembro del grupo). Todas estas dinámicas contribuyen a la dinamización del aula y a una mejor construcción del conocimiento, con un protagonismo o una implicación mayor del

estudiante en el proceso formativo. Los beneficios que se asocian a estas formas de aprendizaje conciernen no solo a los resultados que son superiores con este método en comparación con el otro, sino también, además del trabajo de las cuatro destrezas tradicionalmente conocidas (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita), a la inclusión de otra habilidad no menos importante, la interacción oral (Gómez del Estal y Zanón, 1994: 90), y que los aprendices del experimento han subrayado en sus percepciones favorables al método comunicativo, al indicar que otorga la capacidad de intercambio con otras personas o con nativos.

Los argumentos señalados demuestran, teniendo en cuenta las percepciones expresadas por los alumnos y *las competencias clave del profesorado de ELE*, que los profesores de esta disciplina en Camerún, por su mala preparación, no pueden (o no saben) “gestionar los procesos grupales para garantizar que la interacción que tiene lugar en el aula [genere] aprendizaje para todo el alumnado” (Instituto Cervantes (2012: 14). Desde la perspectiva de la praxis cotidiana en el aula, se trata de profesores que, como se subraya en el mismo documento, no están preparados para fomentar o hacer de sus aulas “un espacio seguro en el que todos participan y trabajan en colaboración”. Las ideas indicadas entran en consonancia con las de Belinga Bessala (1996), quien reconoce la mala formación inicial de la mayoría de los profesores de español en Camerún y su impacto en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Como subraya este profesor, la didáctica no entra en los planes de estudios ni en las escuelas normales superiores ni en las universidades y, como consecuencia, los profesores no tienen conocimientos de dicha disciplina al salir de estas escuelas. La incidencia de esta situación es que dichos profesores, por estar mal preparados, tienen dificultades a la hora de ajustar sus prácticas de aula a las orientaciones del método comunicativo que, según las recomendaciones oficiales, tienen la obligación de aplicar, pero que no dominan.

La distinción realizada entre las dos formas de aprendizaje, que parte de los dos enfoques de enseñanza y desemboca en los dos tipos de conocimientos, nos lleva a interesarnos por la evaluación, que constituye otro punto importante del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Este interés por la evaluación nos permite destacar que, de las dos perspectivas de gramática que investigamos, el enfoque tradicional es el que responde a las características de lo que Canale (1995) designa como “enfoque orientado al conocimiento”

y que hemos descrito (véase 2.2.3.), con sus formas de evaluación. Como subraya el autor, se trata de un enfoque que pone el énfasis en los ejercicios controlados y la explicación de reglas, y que es práctico para tratar problemas como los grupos numerosos de alumnos, los cortos períodos de clases, la falta de profesores que son comunicativamente competentes en la segunda lengua, y la disciplina en la clase.

Las características que enuncia este especialista coinciden con los problemas del contexto camerunés de aprendizaje de ELE, que, como hemos subrayado, se particulariza por la masificación de los alumnos en las aulas, la poca o falta de preparación adecuada del cuerpo docente, los periodos de clase de una hora. De las cinco tareas que componen la evaluación final del experimento, las que coinciden con estas orientaciones del aprendizaje son las tres primeras, que son también las que los estudiantes reconocen como conformes a su historial de aprendizaje. Todos estos elementos muestran que la metodología aplicada, las actividades de aprendizaje, y las evaluaciones desarrolladas en el contexto camerunés no responden al método comunicativo sino al método tradicional.

Las ideas anteriores llaman la atención y subrayan la necesidad de repensar el procesamiento de las actividades de clase y las evaluaciones en Camerún, de forma que sean conformes al método comunicativo prescrito. Canale y Swain precisan algunas características de las evaluaciones comunicativas cuando escriben:

communicative testing must be devoted not only to what the learner knows about the second language and about how to use it (competence) but also to what extent the learner is able to actually demonstrate this knowledge in a meaningful communicative situation (performance). It has been emphasized quite frequently [...] that pencil-and-paper test now in use do not necessarily give a valid indication of second language learners' skills in performing in actual communicative situation (1980: 34).

Lo subrayado en esta cita permite destacar que las evaluaciones llevadas a cabo en el contexto camerunés de enseñanza-aprendizaje de ELE no son propiamente comunicativas, en la medida en que, como hemos mostrado en cuanto a la conformidad de las tareas al historial

de aprendizaje de los estudiantes, las evaluaciones a que están acostumbrados no tienen en cuenta ni la valoración de su capacidad expresiva, su uso de la lengua, ni la apreciación de su habilidad para recurrir al conocimiento o a las formas adquiridas con el fin de utilizarlas en situaciones reales de comunicación.

Además de las evaluaciones, otro aspecto en que la enseñanza-aprendizaje del contenido gramatical en el contexto camerunés de ELE tiene problemas se encuentra en la forma de presentar o abordar dicho contenido en los programas y los soportes (principalmente los manuales). A pesar de que las legislaciones en materia de educación y los programas oficiales prescriben el uso del método comunicativo, se ha evidenciado que, la manera de abordar y presentar la mayoría de los contenidos gramaticales en los programas y en los manuales obedece más al enfoque tradicional que al método comunicativo. En un entorno en que el modo de funcionamiento del sistema educativo se caracteriza por su rigidez y por dejar pocas posibilidades a la iniciativa individual (los programas elaborados y adoptados de la misma manera que los manuales en los servicios gubernamentales, tienen como principal objetivo unificar los contenidos, los objetivos y el enfoque en todos los centros de enseñanza), esta falta de flexibilidad deja poco margen a los profesores para reorientar o adaptar los contenidos presentados, y la consecuencia en el aprendizaje es un estudio de los contenidos conforme a su presentación en los programas y en los manuales, es decir, desde una perspectiva tradicional.

Una orientación de los contenidos gramaticales en los programas y en los manuales que responda a las necesidades comunicativas de los discentes requiere una organización (o una reorganización, si se parte del principio de que ya están de algún modo organizados) de dichos contenidos, de forma que, dentro de las unidades didácticas que articulan dichos programas y manuales, la presentación de los contenidos gramaticales mencionados responda o se adecue a las funciones comunicativas, y permita que los aprendices y los profesores puedan ver cómo se utilizan las formas o las estructuras para satisfacer diferentes necesidades comunicativas. Canale y Swain (1980: 2), Canale (1995) y Matte Bon (2007a: 3) defienden la idea de una organización de los contenidos gramaticales en los programas y en los materiales de enseñanza basada en las funciones comunicativas como, por ejemplo, disculparse, prometer o expresar acuerdo, lo que permite que los aprendices tengan

experiencia en la manera cómo las formas y las estructuras pueden (o deben) ser utilizadas para expresar dichas funciones de forma apropiada.

Los argumentos utilizados para justificar su postura tienen bases teóricas y empíricas. Desde el punto de vista teórico, la organización de los contenidos gramaticales en los programas y en los manuales de lenguas a partir de las funciones comunicativas descansa en la presuposición de que la función esencial de la lengua es servir de soporte para la comunicación (Canale y Swain, 1980: 23). Se desprende a partir de esto, como subraya Canale (1995), que el objetivo principal de un programa de segunda lengua orientado a la comunicación debe ser el de proporcionar a los alumnos la información, práctica y mucha de la experiencia necesaria para satisfacer sus necesidades comunicativas en la segunda lengua, y el contenido gramatical no puede mantenerse fuera de este objetivo.

Desde una perspectiva empírica, Canale y Swain (1980: 31) observan, a partir de investigaciones consultadas, que los programas y los materiales cuyas unidades didácticas y contenidos gramaticales están organizados en torno a las funciones comunicativas están orientadas a producir, desde etapas iniciales del aprendizaje de segundas lenguas, más consecuencias positivas en la motivación y el desempeño de los aprendices que aquellos en que los mismos están organizados en torno a las categorías gramaticales. Esto se debe, en su opinión, a que los estudiantes y los profesores perciben los programas y los manuales cuyos contenidos están organizados en torno a las categorías lingüísticas como monótonos, frustrantes, y que acarrear un bajo nivel de motivación. Matte Bon (2007a: 3), por su parte, piensa que una organización de los contenidos gramaticales a partir de las funciones comunicativas (como, por ejemplo, saludar, disculpar, protestar, etc.) expresadas por el Consejo de Europa, tienen la ventaja de brindar al estudiante, después de cada unidad didáctica estudiada, la capacidad de saber expresar una serie cosas, sin necesidad de esperar las evaluaciones finales de curso como sucede cuando dichos contenidos están organizados en torno a las categorías morfosintácticas.

Lo explicado tiene mucha importancia si se consideran las ideas que expone Cassany (1999: 7) quien destaca que los factores emocionales (alegría, ridículo, vergüenza, etc.) y actitudinales (confianza, motivación, valores, etc.) tienen muchísima influencia en los procesos de adquisición y aprendizaje, hasta el punto de actuar como auténticos filtros que facilitan, aceleran o retrasan e incluso impiden el desarrollo lingüístico.

Cabe destacar, antes de cerrar este apartado, que una organización de los programas y de los manuales a partir de situaciones de vida no significa forzosamente que estos tengan (o se han elaborado) desde un enfoque comunicativo, y esto lo hemos visto al analizar los programas y los manuales de ELE en Camerún. Para comprender mejor lo explicado aquí, partimos de las ideas de Canale y Swain (1980: 2) quienes subrayan:

grammatical syllabuses often present the grammatical forms under study in dialogues or contexts that are labelled 'situations'. However, to the extent that the basis of syllabus organization is the grammatical forms and not the situation themselves, the approach is essentially a grammatical one. [...] to the extent that the main reason for including a given situation in a situational syllabus are to respond to the learner's sociocultural needs and to generate appropriate language, there are seems to be sufficient overlap in objectives between situational approaches and communicative approaches to justify relaxing the distinction.

Esto significa que, dentro de los manuales y los programas de aprendizaje, organizar los contenidos en torno a las situaciones de vida no es suficiente, sino que, además, es imprescindible que dichos contenidos adopten un enfoque comunicativo, es decir, que respondan a los requerimientos de dicho enfoque y a las necesidades comunicativas de los aprendices, de forma que su estudio permita generar para los mencionados discentes un lenguaje o una capacidad comunicativa apropiada. Lo dicho tiene sentido en la medida en que el estudio de un contenido como el de la concordancia de los tiempos, que en los programas de ELE en Camerún se imparte en el segundo curso, no puede generar para dichos aprendientes un lenguaje o una capacidad comunicativa apropiada, puesto que, después de tan solo algunos meses de aprendizaje, no tienen la base o el nivel de lengua inicial adecuado como para que se base en ello la habilidad comunicativa que deriva del estudio de la concordancia de los tiempos.

A partir de estas explicaciones, se puede formular que, en el contexto camerunés, un aprendizaje comunicativo de la concordancia de los tiempos y/o de los demás contenidos gramaticales, requiere no solo su estudio en el aula basado en las funciones comunicativas, sino también su adaptación al nivel de aprendizaje que estudia el alumno, de forma que la

preparación, el procesamiento, la evaluación y los resultados del proceso se adapten y respondan a las necesidades comunicativas de los discentes. Esto permitirá, por supuesto, que los contenidos se presenten o aborden de forma comunicativa en los programas y en los manuales, y que dichos contenidos se estudien en el aula implementando actividades y tareas que respondan al método comunicativo, y que los estudiantes se reconozcan en las actividades y las formas de aprendizaje, y se sientan motivados y satisfechos con el proceso por haber alcanzado sus objetivos comunicativos y de aprendizaje.

A modo de resumen para las explicaciones desarrolladas en este apartado, podemos observar que el análisis de los problemas relativos a la enseñanza y al aprendizaje de la concordancia de los tiempos y, de modo general del contenido gramatical en el contexto camerunés, ha evidenciado al menos tres niveles de intervención en que la no aplicación del método comunicativo conlleva problemas: el de la praxis o de la intervención didáctica con la preparación y el procesamiento de las actividades de enseñanza-aprendizaje según el enfoque tradicional y que orientan hacia la memorización y la acumulación de conocimientos; la evaluación, con tareas y ejercicios controlados basados en la aplicación de reglas, que no tienen en cuenta el uso ni lo que el alumno sabe hacer con las formas y las estructuras aprendidas en una situación de comunicación; la concepción y la elaboración de los programas y de los manuales, que no organizan los contenidos gramaticales según las funciones comunicativas en que intervienen de modo que el aprendizaje se oriente hacia su uso en la comunicación. Los tres niveles de intervención constituyen, desde luego, algunas de las orientaciones (pero no las únicas) que guiarán nuestras propuestas pedagógicas después del análisis de las hipótesis de trabajo.

6.5.2. Prueba de las hipótesis de trabajo

El análisis de los datos que se han recogido y las observaciones realizadas sobre los resultados de dicho análisis en el apartado precedente han permitido demostrar, sobre una base empírica, la influencia que tiene el método de enseñanza sobre el rendimiento de los estudiantes y, entre los dos métodos en contraste, determinar el que proporciona mejores resultados en el aprendizaje. Asimismo, el análisis y las observaciones destacadas han arrojado luz, por una parte, sobre una serie de fenómenos y problemas que se achacan al contexto

camerunés de enseñanza-aprendizaje de ELE y lo particularizan, y que, por otra, han hecho posible la prueba de las hipótesis de trabajo de esta investigación que se recogen a continuación.

La primera hipótesis planteada al inicio de este trabajo era que la tipología de gramática enseñada impacta en la eficacia del aprendizaje e influye en el rendimiento comunicativo (oral y escrito) de los alumnos.

Para comprobar esta hipótesis, se pasó a los estudiantes de los dos grupos experimentales dos evaluaciones, un pretest (para determinar sus conocimientos previos) y un postest (para medir y determinar el grado de aumento de sus conocimientos), entre los cuales se intercaló el procesamiento del contenido marcado para esta investigación. Los resultados obtenidos han demostrado, efectivamente, que la tipología de gramática enseñada impacta en la eficacia del aprendizaje, e influye en el rendimiento comunicativo (oral y escrito) de los alumnos. Más concretamente, la investigación muestra que los dos métodos contribuyen (aunque en diferentes grados) al mejoramiento de los conocimientos de los estudiantes y, con respecto a la eficiencia del aprendizaje, existen algunas diferencias entre los dos métodos, diferencias que se analizan a continuación.

Para ser más explícito, el planteamiento de esta primera hipótesis nos ha permitido notar y tener en cuenta el hecho de que, dentro del marco de la enseñanza reglada que nos interesa, el aprendizaje de los contenidos gramaticales, tanto a partir del método tradicional como a partir del comunicativo, favorece el mejoramiento (el aumento) de los conocimientos de los estudiantes. Desde esta óptica, se debe subrayar el hecho de que la necesidad u obligación de elegir entre una u otra de las dos perspectivas de estudio para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje tiene que ser condicionada, esencialmente, por los beneficios asociados al uso del método elegido en comparación al otro, entre los cuales se puede mencionar el aumento más consecuente de conocimiento, además de otros factores como, por ejemplo, un mejor uso de lengua que se aprende.

Respecto a la efectividad del aprendizaje (y el aumento de conocimientos) con los dos métodos, la confirmación de esta primera hipótesis de trabajo se ha llevado a cabo con datos recogidos de forma empírica, y descansa en el análisis y la comparación de los resultados (las notas) obtenidos por los estudiantes durante la evaluación inicial (el pretest) y la evaluación

final (el postest). Como observan Zanón *et al.* (1994: 79), la validez de esta hipótesis queda registrada en las diferencias entre los resultados del pretest y los del postest en ambos grupos. Concretamente y desde una perspectiva numérica, el aumento de conocimiento logrado por los discentes entre la prueba inicial y la prueba final se observa a partir de datos como la tasa de respuestas adecuadas, que era del 64,07% en la prueba inicial (con un 31,57% en el primer grupo y un 32,5% en el segundo), y que ha pasado al 73,29%, o sea, el 34,29% en el primer grupo y 39% en el segundo.

Asimismo, una comparación de los resultados (las notas) del pretest con los del postest en los dos grupos revela que, después de la intervención didáctica, la tasa de acierto, que era de un porcentaje total del 60,41%, ha pasado al 82,29% en el postest, o sea, un aumento total de esta tasa que corresponde al 21,88%. En el interior de los grupos, esta tasa ha pasado del 29,16% al 38,54% en el primero (lo que representa una mejora del 9,38%), y en el segundo, del 31,25% al 43,75%, o sea, una diferencia positiva que equivale al 12,5% de la muestra. Se observa, a partir de estas cifras, que la tasa de acierto es más favorable para los alumnos que han estudiado gramática comunicativa, con un indicio de superioridad equivalente al 3,12%. La tabla que viene a continuación sintetiza las cifras avanzadas.

Tasas	Pretest		Postest		Aumentos/diferencias	
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
De acierto	29,16%	31,25%	38,54%	43,75%	9,38%	12,50%
De fracasos	20,83%	18,75%	11,45%	6,25%	9,38%	12,50%
De respuestas justas	31,57%	32,50%	34,29%	39%	2,72%	6,50%
De respuestas falsas	18,43%	17,50%	15,7%	11%	2,72%	6,50%

Tabla 60. Porcentajes de aumento de conocimientos entre el pretest y el postest

Las cifras recogidas en esta tabla muestran que tanto los alumnos que estudian gramática tradicional como los que estudian gramática comunicativa consiguen mejorar sus conocimientos después de la intervención didáctica.

En referencia a la eficacia del aprendizaje, el análisis desarrollado ha revelado algunos puntos fuertes y algunas limitaciones que, si nos fundamentamos en la capacidad de los dos métodos de facilitar el cumplimiento de los objetivos marcados de aprendizaje, los distinguen uno de otro. Las diferencias observadas se basan en las virtudes o cualidades de cada método,

es decir, en las ventajas relacionadas con su uso y no con el del otro. En este sentido, se ha destacado que el aprendizaje gramatical a partir del método comunicativo es más eficaz que con el método tradicional, puesto que permite la construcción de un conocimiento más globalizador (que integra el aspecto semántico (significado de las unidades), léxico (el aprendizaje del vocabulario y su uso), morfosintáctico (la estructura de la unidad y su funcionamiento), y pragmático (contexto de uso de las unidades, etc.).

La eficacia del método de gramática comunicativa se nota también en el hecho de que este aprendizaje concilia el estudio de las estructuras y de su funcionamiento con el entrenamiento para el uso de dichas estructuras. En este sentido, las estrategias de aprendizaje desplegadas por los estudiantes que estudian cada tipo de gramática nos hacen ver que, mientras los aprendices que estudian gramática normativa se limitan al análisis del enunciado (la oración) que tienen enfrente para formular las hipótesis que les permiten resolver sus ejercicios o tareas (oración principal/oración subordinada, verbo principal/verbo subordinado), las estrategias puestas en marcha por los que estudian gramática desde un enfoque comunicativo son diferentes. Estos estudiantes no se limitan al enunciado que tienen frente a sí, sino que recurren al contexto (lo que implica el uso), y las hipótesis que formulan a la hora de resolver sus ejercicios o tareas tienen en cuenta las funciones comunicativas en que las estructuras o las unidades intervienen como exponentes y permiten expresar. Esto contribuye, por una parte, a aumentar sus posibilidades de éxito en la resolución de las tareas, y, por otra, a facilitar que el conocimiento adquirido pase (de forma más intuitiva) a la comunicación o al habla espontánea, y sea más durativo que aquello que proviene de un aprendizaje de tipo tradicional.

Muy relacionada con la primera, la segunda hipótesis de trabajo era que, de los dos métodos en contraste en esta investigación, el comunicativo es el que tiene mayor y mejor efecto en el rendimiento y en el aprendizaje, es decir, el método cuyo uso proporciona mejores resultados (tanto cuantitativa como cualitativamente), y con que se obtiene más aumento de conocimientos (enciclopédico e instrumental) por parte los estudiantes.

La validación de esta hipótesis se apoya en los resultados obtenidos por los estudiantes en la evaluación final, y en la demostración de la relación de causalidad que existe entre el método de enseñanza y de aprendizaje y el rendimiento de los aprendientes, los cuales han proporcionado evidencias empíricas que permiten confirmar esta segunda hipótesis. Las cifras

obtenidas (véase la tabla 60) evidencian que, entre los dos grupos experimentales, los resultados de los aprendices que han estudiado el contenido gramatical desde una perspectiva comunicativa superan los resultados de los que lo han estudiado desde una perspectiva tradicional, es decir a partir de reglas y de excepciones. La tasa de acierto ha sido de un 38,54% para los estudiantes del grupo de gramática normativa, y de un 43,75% para el grupo de gramática comunicativa, o sea, una diferencia de un 5,21%. De forma idéntica, la tasa de respuestas adecuadas en los dos grupos confirma esta hipótesis. Esta tasa es de un 34,29% en el primer grupo y de un 39% en el segundo, lo que significa que los resultados de los alumnos que han estudiado gramática con un enfoque comunicativo es, en términos de respuestas adecuadas, un 4,71% superior. La tasa de fracasos y de respuestas falsas (inferior en el segundo grupo con respecto al primero) apoyan las ideas indicadas.

La superioridad cuantitativa y sobre todo cualitativa de los resultados de los aprendices que han estudiado gramática con un enfoque comunicativo (en comparación a los de aquellos que la han estudiado con un enfoque tradicional) se ha evidenciado a partir de la tasa de los estudiantes que han tenido un rendimiento alto y los que lo han tenido bajo en la evaluación final. Tratándose de los estudiantes que han tenido un rendimiento alto, esta categoría representa, en el grupo de gramática tradicional, un porcentaje de un 16,66%, y en el grupo de gramática comunicativa, una tasa de un 22,91%, o sea una diferencia favorable al segundo grupo de un 6,25%. Inversamente a estas cifras, la tasa de rendimiento bajo ha sido más significativa en el grupo de gramática tradicional (con una tasa de un 11,45%) que en el de gramática comunicativa (6,25%). La nota más baja registrada en el grupo de gramática normativa es de 15/50, la cual asciende a 19/50 en el grupo de gramática comunicativa. Estas cifras conectan con la nota media calculada en los dos grupos para determinar el valor del efecto causal de la variable independiente (el método de enseñanza y de aprendizaje) sobre la dependiente (el rendimiento), que es superior en el grupo de gramática comunicativa.

Hay que precisar, en última instancia, que el grado de aumento de los conocimientos, que es mayor en los estudiantes del grupo de gramática comunicativa, no considera únicamente los aspectos morfosintácticos de la lengua, sino también el aspecto instrumental, con un refinamiento de la capacidad expresiva de dichos estudiantes. En este sentido, los estudiantes del segundo grupo, a diferencia de los del primero, aprenden no solo las estructuras gramaticales, sino también a usarlas para transmitir sus mensajes. Se trata de

adquirir a la vez el saber y el saber hacer, lo que permite tener un conocimiento más completo y el nivel de competencia deseado. En este sentido, debemos notar sobre este aspecto preciso que la conclusión a la cual hemos llegado coincide con la de Martí Contreras (2014: 199) quien, a partir de un estudio empírico, llega a la validación de la hipótesis “en la que planteaba que el proceso de adquisición de rasgos como conocimiento implícito permitía llegar a un nivel más alto de competencia”.

La tercera hipótesis parte de las dos primeras, y busca averiguar si la confirmación de las dos primeras constituye una posible vía de explicación para los problemas que padece el contexto camerunés de ELE. En otras palabras, habida cuenta de que ha sido demostrado (con la confirmación de la primera y de la segunda hipótesis) que el método adoptado para la enseñanza-aprendizaje influye en el rendimiento (esto es, puede ser la causa de mayor o menor grado de este y de su calidad), la tercera hipótesis parte de la constatación de que, a pesar de las recomendaciones oficiales, el método aplicado en el contexto camerunés de ELE es el tradicional, y plantea la posibilidad de que la alta tasa de fracaso observada en el contexto camerunés de aprendizaje de ELE se deba, al menos hasta cierto punto, a la aplicación del método tradicional, que no favorece un aprendizaje eficiente y efectivo de los diferentes aspectos de la lengua. Lo formulado con esta hipótesis abarca la idea según la cual una aplicación efectiva del método comunicativo contribuiría a resolver los problemas que derivan de la situación descrita, es decir a mejorar los resultados y el mismo proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Los resultados obtenidos han confirmado también esta hipótesis, y han demostrado que el método utilizado, tanto para la preparación de las clases y el procesamiento de las actividades de aprendizaje, como el utilizado para llevar a cabo las evaluaciones, es, en mayor parte (pero no exclusivamente), responsable de la alta tasa de fracasos y de los malos resultados en el aprendizaje. Los resultados obtenidos han evidenciado que la aplicación del método tradicional en lugar del comunicativo causa muchos daños y problemas que intervienen en diferente escala y que todos contribuyen al aumento de la tasa de fracasos. La presentación de los contenidos en los manuales y en los programas no obedecen a los requerimientos del método comunicativo, y orientan más hacia un procesamiento de tipo tradicional. Las percepciones expresadas por los estudiantes permiten ver que el procesamiento de las actividades en las aulas y las formas de aprendizaje implementadas (las

dinámicas y técnicas de trabajo en las aulas) no responden a las aspiraciones de los aprendices por no estar conformes al método comunicativo y por no tener en cuenta sus necesidades comunicativas, lo que acarrea como consecuencia una falta o una disminución del nivel de motivación de los aprendices.

Asimismo, las opiniones expresadas por los estudiantes sobre su historial de aprendizaje han permitido destacar que las tareas, los ejercicios y las evaluaciones a que están acostumbrados son esencialmente de tipo tradicional, y se basan únicamente en el conocimiento científico o enciclopédico que han desarrollado sobre la lengua, sin tener en cuenta el uso o su capacidad para incorporar las estructuras aprendidas en la comunicación. Las actividades desarrolladas en las clases no facilitan a los estudiantes un aprendizaje efectivo y eficiente, y no permiten resolver satisfactoriamente los ejercicios a que se enfrentan durante los exámenes. La consecuencia de esta situación son las frustraciones que experimentan los aprendices frente a tareas que no consiguen resolver satisfactoriamente, y la alta tasa de fracasos que se observa en el contexto camerunés de enseñanza-aprendizaje de ELE.

Las otras cuatro hipótesis derivadas de esta tercera se han confirmado también, aunque a veces con cierto grado de restricciones. En este sentido, las ideas expuestas permiten también demostrar que el aprendizaje de los contenidos gramaticales juega un papel importante en la adquisición, el mejoramiento de conocimiento y el uso de la lengua extranjera. Pero se debe dejar claro en este último aspecto que el método de gramática o la perspectiva adoptada para la presentación y el estudio de los contenidos gramaticales impacta en el nivel de conocimiento, en el grado de adquisición y de uso de la lengua extranjera. En este sentido, la investigación realizada demuestra que una presentación de los contenidos desde una perspectiva nocio-funcional, una adopción del enfoque comunicativo para estudiar los contenidos en las aulas proporciona mejores resultados que el estudio de los mismo a partir del método tradicional.

Las otras tres hipótesis derivadas se han confirmado también, de manera que se ha demostrado, a partir de las percepciones de los estudiantes y del análisis de los programas y de los manuales, que las orientaciones curriculares en Camerún no tienen en cuenta el papel fundamental de la competencia gramatical en la adquisición y sobre todo en el uso de ELE. Si se exceptúa el hecho de que se recomienda el uso del método comunicativo, la organización y el funcionamiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje muestra lagunas y desfases

con esta forma o perspectiva didáctica. La metodología y la forma de aplicar los contenidos gramaticales en las aulas, la organización de estos en los programas y en los manuales, todos estos aspectos se acercan más al enfoque tradicional de enseñanza aprendizaje que al método comunicativo, lo que no facilita que los contenidos gramaticales en Camerún se enseñen ni se aprendan eficazmente de forma que se reflejen en las producciones discursivas de los alumnos. Todos estos elementos confirman, como se ha mostrado en el análisis desarrollado, el hecho de que las prácticas de aula y el procesamiento de los contenidos gramaticales de ELE en Camerún no responden a las necesidades comunicativas de los alumnos ni a los requerimientos del método comunicativo.

A modo de conclusión para este capítulo, se deduce de los resultados obtenidos con la administración de los tres instrumentos y la interpretación de estos que la enseñanza y el aprendizaje del contenido gramatical (y del ELE en general) en el contexto camerunés tiene muchos problemas que impactan tanto en el buen desarrollo de las actividades de clase como en el resultado de los alumnos. Los problemas mencionados se relacionan esencialmente con la perspectiva metodológica, y se han recogido tres ejes o niveles esenciales en que intervienen: los materiales, el desarrollo de las actividades, y las evaluaciones, con distintas repercusiones en los protagonistas del proceso.

Los contenidos en los soportes (los programas y los manuales) son abordados y presentados desde el prisma del sistema lingüístico, del léxico y de las reglas de gramática, y eso predispone un estudio de dichos contenidos con un enfoque tradicional en las aulas. El procesamiento de las actividades de enseñanza y de aprendizaje y las evaluaciones adoptan el modelo de presentación de los contenidos en los programas y los manuales, se llevan a cabo conforme al método tradicional de gramática y traducción, pesar de que la legislación oficial instituye el uso del método comunicativo.

Los profesores, por las limitaciones y deficiencias del sistema de formación y del sistema educativo, tienen problemas para elaborar (preparar) e implementar clases propiamente comunicativas. Los alumnos soportan todos esos problemas y se resignan a aceptar un proceso de enseñanza y de aprendizaje que no satisface ni tiene en cuenta sus necesidades comunicativas. La consecuencia última para todos es la alta tasa de fracasos que existe en el sistema educativo y la casi imposibilidad de conseguir los objetivos del aprendizaje.

7. Capítulo VI: Propuestas pedagógicas

El trabajo de campo de esta investigación se ha llevado a cabo a partir de un experimento en el que se han recogido datos empíricos cuyo análisis, así como los resultados obtenidos, han permitido determinar el enfoque gramatical más adecuado a las necesidades comunicativas de los discentes. Además, el trabajo elaborado ha arrojado luz sobre una serie de problemas y dificultades que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en Camerún.

Las propuestas que se presentan en este capítulo buscan mejorar el aprendizaje del contenido gramatical y el rendimiento de los estudiantes cameruneses de ELE a través de un cambio real de perspectiva metodológica que permita optimizar las prácticas de aula y los resultados. Las principales orientaciones que concentran las propuestas abarcan a todas las partes interesadas de la esfera de la educación, lo que incluye no solo el contexto del aula y los protagonistas del proceso de enseñanza y de aprendizaje (el alumno y el docente), sino también los del ámbito decisional y de las políticas educativas.

7.1. Propuestas relativas al marco de decisiones y a las políticas educativas

El análisis llevado a cabo sobre los programas y otros materiales de aprendizaje de ELE en Camerún ha demostrado que las recomendaciones curriculares y la organización interna de los contenidos dentro de dichos soportes constituyen un factor de gran peso en la planificación, la organización, y el desarrollo de las actividades de aula. Las propuestas pedagógicas avanzadas en este trabajo empiezan por las políticas educativas y el marco de decisiones, que constituyen, como hemos observado en la organización y el funcionamiento del sistema educativo camerunés, las esferas en que se toman todas las disposiciones cuyas aplicaciones y repercusiones se notan en todo el sistema educativo. Como observa García Santa-Cecilia (2009: 25) con respecto a los distintos aspectos de la planificación curricular, este nivel es el “de planificación y de toma de decisiones y, por tanto, también el que suscita mayores controversias en la pedagogía de lenguas” dado que en él se concreta, o se da forma, a los objetivos, los contenidos, las categorías de tratamiento o los procedimientos, y a las evaluaciones.

De las cuatro categorías enunciadas, la segunda (los contenidos), la tercera (las categorías de tratamiento o los procedimientos) y la cuarta (las evaluaciones) son las que nos interesan especialmente en este capítulo. De hecho, el análisis desarrollado ha permitido destacar, en el contexto camerunés de aprendizaje de ELE, algunos problemas relacionados con la especificación y la organización de los contenidos seleccionados para el aprendizaje de dicha asignatura, así como algunos desfases entre el método o el procedimiento preconizado y las formas reales de tratamiento y de procesamiento de los contenidos en el aula, y con las evaluaciones.

Nuestras propuestas, en lo que atañe a las políticas educativas y al marco de decisiones, se orientan hacia dos ejes principales:

-primero, la revisión de los programas y de los contenidos de los manuales, revisión que considera especialmente la selección, la organización y la presentación de los contenidos gramaticales en los programas y en los manuales de los diferentes niveles de aprendizaje;

-segundo, el rediseño o la modificación de los módulos, de las unidades de valores y de los diferentes contenidos que entran en la formación inicial y continua de los docentes, de forma que respondan efectivamente al cambio de perspectiva metodológica, y brinden a los profesores formados la capacidad de aplicar el método comunicativo;

-y, tercero, la dotación de los centros con recursos y materiales suplementarios que contribuyan a un mejor aprendizaje de la gramática y del ELE en general, según el método comunicativo.

7.1.1. Revisión de los contenidos gramaticales en los programas

La necesaria revisión de los contenidos gramaticales en los programas de ELE en Camerún (y, en general, de los programas en conjunto) se plantea con urgencia, especialmente si se quiere mejorar la enseñanza y el aprendizaje de dicha asignatura. Dicha revisión debe tener en cuenta dos aspectos fundamentales, a saber, la selección de los contenidos gramaticales para la enseñanza en los distintos niveles, y la propia presentación o disposición de los contenidos en dichos programas, dado que ambas son problemáticas. Lo mencionado es importante en la medida en que, como hemos evidenciado, la selección y la

inserción de dichos contenidos en los programas de los diferentes niveles no tiene en cuenta el nivel de lengua inicial de los estudiantes. Los discentes del contexto camerunés de ELE suelen enfrentarse con el aprendizaje de contenidos gramaticales mientras carecen del nivel de lengua inicial necesario para sustentar el aprendizaje de dichos contenidos. Los casos que hemos observado en nuestro análisis son numerosos, como, por ejemplo, el subjuntivo prescrito en el programa del primer curso después de tan solo unas semanas de aprendizaje, o la concordancia de los tiempos en el programa del segundo curso después de apenas unos meses (un año académico), con aprendices que estudian un nivel inicial asimilable al A1 del Marco Común de Referencia para las Lenguas. Hemos subrayado los problemas que nacen del estudio precoz de un contenido por alumnos que no tienen el nivel de lengua inicial suficiente para enfrentarse con el aprendizaje de dicho contenido.

El problema radica en que la selección y la inserción de los contenidos gramaticales en los programas de los diferentes niveles no se hace acorde con el grado de dificultad que incluyen, y la secuenciación y organización de los mismos en el interior de los programas no obedece a un proceso en que los contenidos se presentan de forma gradual teniendo en cuenta su grado de complejidad, lo que influye en el desarrollo de las actividades de aprendizaje en las aulas donde se reproduce la misma situación, con el aumento del grado de dificultad en la enseñanza y el aprendizaje. No olvidemos que uno de los objetivos de los programas es uniformizar los contenidos y los enfoques en todas las aulas del territorio nacional. Imaginémonos alumnos del segundo curso de ELE en Camerún (alumnos de entre 14 y 16 años, con tan solo unos meses de estudio) a quienes un profesor está explicando conceptos como la anterioridad/posterioridad de la acción del verbo subordinado con respecto a la principal, la simultaneidad de la acción del mismo verbo con la del verbo principal. La verdad es que dichos aprendices (por su limitado nivel inicial de lengua) no tienen la capacidad ni pueden comprender dichos conceptos. La consecuencia de este fenómeno es, desde la perspectiva docente, la adopción de un enfoque tradicional para el procesamiento de dichos contenidos en las aulas, y desde la perspectiva de los aprendices, un desinterés o una falta de motivación al no comprender los contenidos de aprendizaje y sentirse extranjeros en las clases, lo que explica o incide en la alta tasa de fracasos.

La necesidad de una urgente revisión de los programas oficiales de español en Camerún, especialmente en lo que concierne a los contenidos gramaticales, tiene relevancia,

dado que se trata de un conjunto de documentos de referencia que permiten planificar la acción docente en las aulas. Como subraya Ngoueko Tiako Tchiaffi (2018: 271), estos programas son un instrumento que los docentes tienen la obligación de seguir para cumplir la legislación escolar, así como sus obligaciones profesionales, las cuales consisten en contribuir a la formación general y específica de los alumnos, formación que, para ser eficaz y eficiente, requiere, entre otros, la participación activa, la motivación y el interés de los alumnos por los contenidos de formación. Pero la selección y la organización de los contenidos de gramática en los programas de los diferentes niveles no responden a estos menesteres, por incluir un nivel de dificultad que no es conforme (o que es superior) al nivel de estudio y de conocimiento en que se ubican los alumnos, lo que provoca el desinterés de los mencionados alumnos por dichos contenidos, a la vez que orienta hacia un enfoque de aprendizaje que no tiene en cuenta su participación efectiva.

La revisión de los programas de español en Camerún tiene un carácter urgente debido a la necesidad de acomodar el método prescrito en los mismos programas (el método comunicativo) a los criterios de selección, de organización y de presentación de los contenidos gramaticales presentes en dichos documentos y en los manuales. De hecho, una selección gradual de los contenidos en los programas de los diferentes niveles y en el interior del programa del mismo nivel favorece que los aprendices aprendan dichos contenidos a medida que crece su nivel de lengua, es decir, respetando una progresión en el nivel de dificultad que facilita que los estudiantes pasen de los contenidos más simples y sencillos a los más difíciles y complicados, de modo que el nivel de lengua y los contenidos ya adquiridos sirvan de fundamentación para el aprendizaje del nuevo contenido abordado y su uso para la comunicación. Este tipo de selección y organización de los contenidos gramaticales en los programas permite, a partir de los conocimientos previos de los estudiantes, fundamentar el aprendizaje no solo en los aspectos formales como ocurre cuando los alumnos no tienen un nivel de lengua inicial aceptable, sino también en el significado de las estructuras y en el desarrollo de la capacidad expresiva del alumno (la expresión de mensajes), de forma que los contenidos estudiados pasen más fácilmente al uso y sirvan para la comunicación espontánea.

Desde este punto de vista, la selección gradual de los contenidos gramaticales en los programas entra en consonancia (y tiene que acompañarse) con una organización y presentación de los mismos en torno a las funciones comunicativas (contenidos nocio-

funcionales) enunciadas por el Consejo de Europa (Canale y Swain, 1980: 31; Matte Bon, 2007a: 3), de modo que puedan contribuir al despliegue y al refinamiento de la competencia comunicativa del aprendiz, es decir, como manifiesta el segundo autor, de manera que brinde al estudiante la capacidad de saber expresar una serie cosas después de cada unidad didáctica estudiada. El MCER (2002: 150) observa que, en la selección, la ordenación, la presentación paso a paso del material de estudio, la complejidad inherente no es el único criterio que hay que considerar, sino que “se debe tener en cuenta, además, el rendimiento comunicativo que generan las distintas categorías gramaticales, es decir, su papel como exponente de nociones”. Lo que estamos indicando en este párrafo es hacer que los programas de ELE en Camerún adopten un planteamiento similar al del PCIC donde, “en el inventario gramatical las descripciones se han hecho, en todo caso, sin perder de vista su proyección en el uso comunicativo y sobre la base del criterio de rentabilidad pedagógica” (PCIC, **Introducción general**).

Las propuestas para la revisión de los programas de ELE en Camerún tienen en cuenta no solo la selección gradual de los contenidos en y entre los programas de los diferentes niveles de aprendizaje, sino también una organización y presentación de estos teniendo en cuenta las funciones comunicativas de que las estructuras o unidades gramaticales son exponentes. Las dos ideas se complementan y van estrechamente ligadas. Más concretamente, nuestra propuesta para la revisión de los programas de enseñanza y de aprendizaje del español en Camerún se fundamenta en una reorganización de los contenidos gramaticales dentro y entre los programas de los diferentes niveles, de manera que la selección y la inclusión (es decir, la decisión de estudiar) un determinado contenido en el currículo particular de un determinado nivel y, en un ámbito o una unidad didáctica particular de dicho programa, responda a una organización y una presentación gradual de los contenidos según el grado de complejidad que se reconoce a cada uno de ellos. Esto permitiría, en consonancia con las prescripciones del MCER (2002: 150) y los estándares del PCIC (**Introducción general**), que los contenidos como el de la concordancia de los tiempos, que el programa camerunés selecciona en el segundo curso de la secundaria y cuyo estudio resulta problemático, como hemos observado, se estudien más bien en el último curso de la secundaria (el quinto curso de ELE) y en los niveles universitarios, que son, de acuerdo con las investigaciones y las recomendaciones de estudiosos como Mbede Ambassa (2016) y Kuitche

Talé (2018: 32), los niveles en que los aprendices de este sistema educativo tienen un conocimiento de la lengua asimilable al nivel intermedio y al nivel avanzado para los estudiantes universitarios (de máster y doctorado).

Igualmente, lo explicado conecta con una organización de los contenidos en torno a las funciones comunicativas de que las estructuras o los contenidos gramaticales son exponentes. Esto significa que una organización de los contenidos gramaticales en torno a las funciones comunicativas permitiría, respetando la gradación de dificultad que se asocia al estudio de dichos contenidos, que el aprendizaje de las estructuras más simples o sencillas (como *quiero + SN/inf.*) que el PCIC prescribe para los niveles básicos de aprendizaje (A1 o A2) se desarrollaran en los cuatro primeros cursos de ELE en Camerún, dentro de la función comunicativa *expresar un deseo*, mientras que, dentro de la misma función, las estructuras o los exponentes gramaticales que hacen explícito el fenómeno de la concordancia de los tiempos se estudiarán a partir del último curso de la secundaria y en los de la universidad que corresponden a los niveles B1 y siguientes, y que son los niveles en que el PCIC prescribe el aprendizaje de estructuras del tipo *Quiero que + pres. subj.*

Las ideas desarrolladas en el párrafo anterior se corresponden con las expresadas por Baralo y Estaire (2010: 213) quienes explican que

la incorporación de las funciones comunicativas en el currículo de lenguas extranjeras cambia el foco con respecto a qué se aprende y cómo se aprende. Se amplía la noción de competencia lingüística y se pasa entonces a la de habilidad o competencia comunicativa, que involucra no sólo el saber, sino muy especialmente, el saber usar la lengua, según la situación de comunicación en la que se encuentren los interlocutores. De ahí que la función comunicativa incorpora nuevas nociones, como la intención del hablante, el contexto, la situación, es decir, el control pragmático en el uso de la lengua.

Nuestra propuesta y postura implica asumir un hecho que ya ocurre en los programas vigentes de ELE en Camerún, o sea, el hecho de que un mismo contenido gramatical puede aparecer varias veces en los diferentes puntos del inventario de los contenidos seleccionados

en un mismo nivel de aprendizaje o en los niveles diferentes, aunque las orientaciones y el tratamiento sean evidentemente distintos. Se trata, en términos prestados del PCIC (*Introducción general*), de rediseñar la distribución y la presentación (la selección y la organización) de los materiales que tratan de la dimensión lingüística en los programas de los diferentes niveles de ELE en Camerún para que contribuyan más eficazmente a la efectividad del aprendizaje; es decir, de modo que el enfoque del tratamiento de la dimensión del alumno como agente social (que tiene que ver con el uso de la lengua en situaciones reales de interacción social) sea desarrollada en dichos instrumentos, mediante la progresión de dificultad por etapas y niveles.

La selección idónea de los contenidos y su adecuada distribución u organización en los programas entre los diferentes niveles de aprendizaje constituye un aspecto importante del diseño curricular, y debe hacerse en conformidad con las necesidades y las expectativas de los alumnos. De lo contrario (y eso lo hemos notado en el contexto camerunés de ELE), las consecuencias afectarían el propio desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, con resultados negativos notables, tanto en la implementación de la perspectiva metodológica, el rendimiento y la motivación del alumnado, como en el alcance de los objetivos de aprendizaje. García Santa-Cecilia (2009: 36) aboga por una selección de los contenidos de aprendizaje con referencia a los currículos oficiales de ELE que son el MCER y el PCIC, y observa a este propósito que

Hay, obviamente, muchas formas posibles de seleccionar y distribuir el material, por lo que se hace necesario un buen análisis de los factores individuales de los alumnos, sus necesidades y sus expectativas, así como una cierta flexibilidad a la hora de trasladar las especificaciones a un programa concreto. Corresponde, en definitiva, a los responsables de la planificación curricular ponderar el peso específico que quiera atribuirse a cada dimensión –lingüística, cultural y de aprendizaje– en el diseño completo del programa y tomar las decisiones oportunas de planificación y distribución temporal de los materiales.

Una adecuada selección y distribución de los contenidos en los programas de los diferentes niveles de ELE en Camerún constituye, desde la perspectiva de la planificación

curricular, la primera etapa para conseguir los objetivos de aprendizaje y obtener mejores resultados. En este sentido, para que se lleve a cabo una buena formación de los aprendices, es decir una formación cuyo proceso incluya una real participación y motivación de dichos aprendices, se necesita, primero, en la esfera de toma de decisiones, seleccionar e inscribir en los programas oficiales contenidos que sea estimulantes para los discentes, y que respondan a sus necesidades comunicativas a la vez que se adapten a su nivel inicial o a sus conocimientos previos. Obtener la participación efectiva de los aprendientes en un proceso de enseñanza y de aprendizaje depende, en cierta medida, del interés y de la motivación que los docentes y los discentes sienten por los contenidos de formación, los cuales deben ser suficientemente motivadores y estimulantes como para que estos protagonistas sientan la necesidad de participar en un proceso que favorece la adquisición o el desarrollo de su competencia comunicativa.

El desfase entre los contenidos incluidos en los diferentes programas y el nivel real de los estudiantes a quienes van dirigidos dichos contenidos provoca que estos sientan, a lo largo del desarrollo de las actividades de clases y debido a la perspectiva metodológica a que conduce esta circunstancia, que lo que se les está enseñando no responde a sus necesidades comunicativas, de ahí su poca implicación por no comprender lo estudiado y la gran dificultad para los docentes que no consiguen que sus alumnos comprendan lo enseñado.

La visión que tenemos de la revisión de los programas de español en Camerún y que planteamos en este trabajo no concierne solamente al aspecto formal que, hasta cierto punto, ya se tiene en cuenta en la enunciación de los diferentes contenidos de aprendizaje de los diferentes niveles, sino también, y especialmente, al aspecto funcional de los mismos, que busca que los contenidos gramaticales que nos interesan sean efectivamente organizados de forma que su aprendizaje contribuya al alcance de los objetivos enunciados en el mismo programa, es decir, la consecución de la competencia comunicativa de los discentes. Una visión funcional de la selección y la organización de los contenidos gramaticales dentro de los programas de los diferentes niveles de ELE en Camerún incluye, a nivel de las políticas educativas y de la toma de decisiones, una profunda reestructuración de dichos programas, de modo que la selección de los contenidos de enseñanza en los diferentes niveles y la organización de los mismos en los programas facilite la labor docente, y contribuya al despliegue y al refinamiento de la capacidad expresiva (oral y por escrito) de los alumnos.

Se trata, por otra parte, de lograr en estos programas el equilibrio entre las diferentes subcompetencias (gramatical, estratégica, discursiva y sociolingüística), y de preparar la ejercitación por igual de las cuatro destrezas, de forma que se elimine la preponderancia de los contenidos lingüísticos o formales que predeterminan una orientación tradicional del aprendizaje. Nuestra opinión en este aspecto se apoya en las propuestas de Canale (1995: 6) quien destaca que,

no hay evidencias para sostener la idea de que la competencia gramatical es más o menos importante para la comunicación efectiva que las competencias sociolingüística, discursiva o estratégica. La meta principal de un enfoque comunicativo debe ser facilitar la integración de estos tipos de competencia por parte del alumno, un resultado que no es probable que derive de dar mayor importancia a un área de competencia sobre las otras a través del programa de una segunda lengua.

Un tratamiento más equilibrado de las diferentes subcompetencias que integran la competencia comunicativa, y su organización más funcional en los programas, constituyen una etapa crucial para una implementación real del enfoque comunicativo.

7.1.2. La revisión de los contenidos gramaticales en los manuales de ELE

Los manuales constituyen, dentro de los soportes y los recursos de que disponen los protagonistas de ELE en Camerún, un instrumento que tiene gran relevancia para su trabajo cotidiano. En cuanto recursos, representan un elemento imprescindible (seleccionado y prescrito desde las instancias de toma de decisiones y en conformidad a las políticas educativas) que guía e incluso regula el trabajo del día a día de los profesores. Para el alumnado, este recurso constituye, en cuanto tal, un soporte que enuncia, delimita y acompaña el aprendizaje progresivo de los contenidos inscritos en su programa de estudio. Todo lo hecho en las aulas se apoya en los materiales que tienen dichos soportes, los cuales brindan y explicitan para todas las orientaciones y las formas de tratamiento de los contenidos en las aulas, con vistas a alcanzar los objetivos planeados.

El análisis que hemos llevado a cabo sobre el tratamiento de los contenidos gramaticales en los manuales de los diferentes niveles de ELE en Camerún nos ha demostrado que la orientación de dichos contenidos en el interior de estos recursos es esencialmente de corte tradicional y no corresponde siempre a los requerimientos del método comunicativo. De hecho, nos ha parecido que, en estos manuales, la organización de las unidades didácticas no se lleva a cabo de modo que permita que el aprendizaje de los contenidos lingüísticos o de las estructuras gramaticales sirvan al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, o sea que, más concretamente y como explican Canale y Swain (1980: 2) y Sanz (2000: 17), nos encontramos con una situación en que los ámbitos o las situaciones de vida no son los elementos que centralizan y justifican el estudio de ciertas estructuras gramaticales, sino que, como explica la segunda autora (Sanz, 2000: 17), la selección de los contenidos lingüísticos llega a ser perfectamente arbitraria o depende estrictamente, en cierta medida, de los gustos literarios del autor del material.

A partir de la orientación de los contenidos gramaticales en los manuales, resulta difícil, en parecida situación, exigir a los profesores que apliquen el método comunicativo en las aulas, teniendo en cuenta que se apoyan en soportes que no responden a los criterios de dicho método. Resulta una tarea ardua y casi imposible para los profesores (a sabiendas de que el sistema educativo es poco flexible), preparar e implementar actividades comunicativas con materiales y manuales de este tipo, es decir, desajustados. El desarrollo real de las clases (a partir de actividades que siguen el método comunicativo) requiere, como etapa previa y si se pretende que, de verdad, estos manuales sirvan de soporte eficaz para una enseñanza y un aprendizaje de tipo comunicativo, una revisión de los contenidos de dichos manuales.

Si partimos de consideraciones básicas, la iniciativa para la revisión de los manuales de ELE en Camerún es una decisión que, por pertenecer al ámbito de las políticas educativas y formar parte del nivel de planificación, incumbe principalmente a las instancias de decisión que son las encargadas de seleccionar y publicar, con valor oficial y aplicable en todo el territorio nacional, la lista de los manuales prescritos para la enseñanza-aprendizaje de las diferentes asignaturas y en los diferentes niveles de la enseñanza primaria y secundaria. Teniendo en cuenta el carácter centralizado del sistema educativo, cabe mencionar que el mecanismo y los criterios aplicados para la selección de los manuales (que, después de ser seleccionados e inscritos en los programas de las diferentes asignaturas, tienen carácter

oficial), es desconocido por la inmensa mayoría de los cameruneses y profesionales de la educación (que son los docentes). El problema es que, de forma frecuente y como es el caso de los manuales y de los programas de ELE que hemos analizado, se han observado numerosos desajustes que se plantean entre la metodología prescrita (oficialmente) y los contenidos de dichos programas y de dichos manuales.

Esta situación afecta de forma significativa a las prácticas docentes y al buen desarrollo de las actividades de clase. Los alumnos se muestran, las más de las veces, reticentes a comprar manuales que estiman que no tienen nada que ver con los programas oficiales y que incluyen muy poco de los contenidos esperados, y los docentes se ven obligados a buscar alternativas, una de las cuales consiste, por ejemplo, en comprar libros y materiales adicionales, lo que no es fácil en un contexto en que todos se quejan del nivel muy bajo de sus sueldos. Todo lo avanzado justifica la necesidad de proceder no solo a la revisión de los contenidos de los manuales de ELE, sino también a la revisión del proceso de selección de estos. Nuestra postura en este sentido se apoya también en las observaciones destacadas por otros investigadores como Ngoueko Tiako Tchiaffi (2018) o Kem-Mekah Kadzue (2016: 530) quienes observan que los docentes perciben “que existe una monotonía en las actividades que trabajan en el aula debido a la poca variedad de las actividades presentes en los manuales”.

Nuestras propuestas para mejorar la calidad de los manuales de ELE en Camerún tienen en cuenta las dos orientaciones indicadas, a saber, el proceso de selección de los manuales (que incluye recomendaciones sobre el mecanismo y los criterios de selección de dichos manuales) y la revisión de los contenidos propuestos por los manuales, de forma que sean adecuados al método prescrito y a los programas. En lo que se refiere a los mecanismos y criterios aplicados para la selección de los manuales, estimamos que es urgente redefinir y hacer públicos los procedimientos y los criterios de designación de los responsables y de los miembros de la comisión nacional de selección de los manuales escolares, además de ampliar el número de participantes en dicha comisión. En nuestra opinión, esta comisión de expertos debe incluir todas las partes interesadas (y de diferentes procedencias) del proceso de educación. En este sentido, mencionamos, por ejemplo, los docentes, la sociedad civil, los padres, los representantes de los ministerios encargados de la educación, los socios internacionales como la UNESCO, etc., y, partiendo del principio de que una franja

considerable de los alumnos y los docentes estudian y trabajan en zonas rurales, tener en cuenta esta realidad, de forma que las diferentes partes de la sociedad camerunesa se sientan representadas.

Se trata de romper la opacidad que existe en torno a los mecanismos de designación de los responsables de la comisión nacional de selección de los manuales, lo mismo que hacer transparentes los criterios aplicados para la inclusión de un determinado manual en la lista oficial, de modo que se logre la adhesión y el consentimiento de todos, o, al menos, de la inmensa mayoría.

Lo dicho significa que, en el nivel de la toma de decisión y de la planificación, urge definir y poner en marcha una verdadera política sobre los manuales escolares. Además de las ideas ya mencionadas, esta debe incluir diferentes niveles de intervención. Como primera etapa y en lo que se refiere al español y a las lenguas extranjeras, los responsables ministeriales deben establecer o fijar pautas para el tratamiento de los diferentes tipos de contenidos y de las distintas destrezas y competencias en los manuales de ELE. En vez de limitarse simplemente a intervenir al final del proceso de elaboración de los manuales para ver los que están más conformes al programa y método prescrito para adoptarlo (con todo lo sucesivo como problemas), es importante intervenir en las etapas iniciales del proceso para fijar pautas o normas de tratamiento de los contenidos, y de las destrezas en los manuales. Esto permite facilitar (y hacer más objetivo) el trabajo de la comisión de selección de los manuales, además de aportar a los editores las estrategias necesarias para abordar su trabajo (la realización de los manuales) y las técnicas específicas de que carecen a propósito del tratamiento de los contenidos y de las destrezas en los manuales. El establecimiento de pautas y normas para el tratamiento tanto de los contenidos (especialmente los contenidos gramaticales) como de las diferentes destrezas permite, como explica Sanz (2000: 11), aportar a los manuales “una determinada filiación metodológica”, en consonancia con el método prescrito oficialmente.

Si partimos de las ideas de esta especialista (Sanz, 2000: 11) quien, como hemos indicado, subraya que la adopción de un determinado criterio de definición de la unidad didáctica tiene enormes consecuencias en su diseño y en el de cada uno de sus componentes, y que, según sean nuestros posicionamientos frente a la enseñanza-aprendizaje del idioma, procedemos de maneras notablemente distintas a la hora de enfrentarnos al concepto de

unidad didáctica, se desprende, al aplicar estos principios a la elaboración de manuales, que la organización interna o la forma de estructuración y presentación de los contenidos en los manuales predeterminan una orientación de las actividades contenidas en dichos recursos, y, por consiguiente, el propio proceso de enseñanza y de aprendizaje. El análisis de los manuales nos ha permitido observar que, dentro de los diferentes ámbitos, el tratamiento de los contenidos gramaticales se lleva a cabo de modo que, después de los textos que ilustran o ejemplifican algunos usos de las estructuras gramaticales y sirven de plataforma, los componentes lingüísticos se abordan subordinados a un claro objetivo: capacitar a los alumnos para la comprensión explícita de las estructuras estudiadas y su producción en frases descontextualizadas. Así es cómo se estudian las unidades lingüísticas, de forma aislada del uso, de manera que la frase se convierte en unidad que define el marco del entrenamiento y de los objetivos de aprendizaje.

El tratamiento de los diferentes componentes dentro de los diferentes ámbitos de los programas demuestra, teniendo en cuenta el volumen de los contenidos lingüísticos prescritos en cada nivel de estudio, que los manuales de ELE en Camerún están centrados esencialmente en el entrenamiento formal, y, aplicando palabras de Sanz (2000: 13), no incluyen sino escasas muestras de lengua que suelen estar “forzadas” y son “poco representativas del uso de la lengua en situaciones comunicativas reales”. Las descripciones gramaticales, al no atender al uso, son incompletas para fundamentar un aprendizaje eficiente, de la misma manera que los ejercicios estructurales del tipo rellenar huecos son los modelos de actividad más frecuentes en los manuales. Estos ejercicios se practican tal cual, en las aulas, y son casi inexistentes las actividades comunicativas en que los alumnos pueden hacer un uso significativo de la lengua en interacciones similares a las de los hablantes en contextos naturales. La mala orientación de los contenidos gramaticales en los manuales de ELE quita toda relevancia y credibilidad a dichos materiales a la hora de sustentar un aprendizaje eficiente, y su forma de tratamiento no puede facilitar la adquisición de las cuatro destrezas y el desarrollo de la competencia comunicativa de los discentes. La pregunta formulada por Sanz (2000: 13) (“¿imaginan ustedes una conversación entre hablantes normales centrada en imperativos y preposiciones de lugar?”) ilustra de forma acertada las contradicciones que existen entre los materiales presentes en estos manuales y las orientaciones metodológicas oficiales.

Así pues, establecer pautas o normas para el tratamiento de los diferentes tipos de contenidos y de las distintas destrezas y competencias en los manuales de ELE es de suma importancia para no volver a tener una relación de contenidos gramaticales que encabezan las unidades didácticas a modo de objetivos lingüísticos. Estas pautas de tratamiento de los diferentes contenidos dentro de los manuales permitirían, por ejemplo, que se adopte, para los contenidos gramaticales, un enfoque centrado en las funciones lingüísticas, que tienen la ventaja de facilitar el trabajo de los editores de manuales y de los profesores en las aulas, además de conferir al estudio de estos contenidos una perspectiva eminentemente comunicativa.

Los beneficios para tal procedimiento son numerosos y se notan en dos niveles principales. El primero es que permite tender puentes entre los ámbitos y las funciones comunicativas, es decir, entre los ámbitos y los exponentes lingüísticos que van a intervenir en la adquisición de las destrezas y en el desarrollo de la competencia comunicativa del hablante. El segundo es que, con la organización de los contenidos gramaticales en torno a las funciones comunicativas, se facilita una definición de los objetivos lingüísticos “en términos de conducta observable” (Martín Peris, 2010b: 60), del tipo “Al finalizar este nivel, este ámbito, esta unidad didáctica, el alumno sabrá... / será capaz de... / podrá... / etc.”, y de evitar una formulación de los objetivos lingüísticos (del tipo *dominar los usos del subjuntivo*) tal como aparecen en los manuales. Este mismo autor (2010b: 60-61) aboga por una programación y por una estructuración de los contenidos en los manuales teniendo como eje vertebrador las funciones lingüísticas. En su opinión, la programación, que incluye una definición de los objetivos a alcanzar y una selección y ordenación de los contenidos de aprendizaje, viene totalmente condicionada por el enfoque, y “no es, pues, lo mismo, definir los objetivos en términos de competencia lingüística (“domina los usos del subjuntivo”, [...], etc.) que hacerlo en términos de conducta observable” (Martín Peris, 2010b: 61).

Otra forma de intervenir en las etapas iniciales y que acompaña las ideas mencionadas consiste en recomendar (y si es necesario imponer) a los editores de manuales que recurran a la competencia de profesionales de la disciplina o de la asignatura, en nuestro caso los profesores (calificados y experimentados) de ELE. Esta idea parte de la consideración de que esta categoría de profesionales son las personas más aptas para poner en práctica las recomendaciones ministeriales por lo que respecta a la aplicación efectiva del método

comunicativo y la implementación de las pautas y normas de tratamiento de los diferentes tipos de contenidos y de las cuatro destrezas en los manuales. Esta postura se nutre de la observación de que existe, en palabras de Lozano y Ruiz Campillo (2009: 128), un “desajuste entre el apellido “comunicativo” y la realidad del diseño de los manuales al uso”, y como consecuencia “independientemente del valor didáctico de los textos, sucede que actividades y procedimientos “vendidos” como comunicativos, no responden a los más elementales criterios del enfoque”. Como observan estos dos autores, el efecto resultante es proponer viejos usos estructuralistas disfrazados, con el consiguiente caos para el profesor y para el estudiante, dado que los dos se ven obligados a trabajar con un material inadecuado y que necesita mucha adaptación para el primero, y, en el caso del segundo, rompe sus expectativas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y le hace actuar (como ocurre en el contexto de Camerún) de un modo que no entiende a dónde le lleva (Lozano y Ruiz Campillo, 2009: 128).

En el mismo sentido, los profesores (calificados y experimentados) son las personas más indicadas para poner su experiencia y conocimientos al servicio de la elaboración de los manuales. Esta idea se fundamenta en el hecho de que, para concretar lo que plantean las orientaciones curriculares (principalmente el método y los contenidos prescritos) en los manuales teniendo en cuenta las características, las necesidades y las expectativas de los estudiantes de ELE, se debe partir de muchos criterios, entre ellos, la convicción de que la fase de diseño de materiales tiene que ser informada directamente por conocimientos, principios, convicciones y evidencias recogidas sobre el terreno y acumulados a través de la experiencia y de la práctica. En este sentido, los profesores de ELE aparecen como expertos indispensables para intervenir en la elaboración de los manuales y para poner su experiencia y conocimientos al servicio de la elaboración de los manuales, así como para garantizar su calidad, relevancia y pertinencia.

En breve, los criterios que están formulados a continuación constituyen unas líneas de actuación que deben guiar el tratamiento de los contenidos gramaticales en los manuales de ELE:

- formular o definir los objetivos lingüísticos en término de conducta observable;
- respetar la gradación de dificultad en la presentación de los contenidos, tanto en el mismo nivel como entre los diferentes niveles;

- aplicar efectivamente el método comunicativo, privilegiando, por ejemplo, el enfoque nocio-funcional para abordar los contenidos lingüísticos y para los ejercicios y las actividades de práctica en clase;
- proponer a los alumnos y a los profesores actividades y tareas efectivamente comunicativas, es decir que incluyan una negociación de significado y que no sean simples prácticas que incluyen un manejo de las formas;
- respetar la adecuación entre los ámbitos y los contenidos lingüísticos o gramaticales, de modo que estos participen efectivamente en el despliegue y el desarrollo de la competencia comunicativa del discente, es decir de modo que las formas lingüísticas sean relevantes para hacer un uso significativo del idioma;
- integrar diferentes tipos de actividades en la misma unidad didáctica, esto es, que tengan en cuenta diferentes dinámicas de trabajo (actividades individuales y grupales), para favorecer una verdadera experiencia de aprendizaje y una construcción real de conocimientos.

7.1.3. El problema de temporalización y de la masificación de las aulas

Algunas realidades socioeconómicas (la masificación de las aulas) y curriculares (la distribución horaria en los diferentes niveles de aprendizaje) son factores que dificultan el aprendizaje comunicativo de las lenguas extranjeras en el contexto de Camerún, y que merecen una atención particular si se pretende implementar el cambio real de perspectiva metodológica. El estudio llevado a cabo nos ha permitido observar que las prescripciones curriculares que establecen el uso del método comunicativo quedan a nivel de principio y, la mayor parte de las veces, no se aplican en la práctica cotidiana. En este sentido, los factores socioeconómicos (como la masificación de las aulas) y curriculares (como la repartición de las horas de estudio) no facilitan una aplicación real del método comunicativo. Estos problemas u obstáculos constituyen, en mayor medida, el fundamento de la adopción de un enfoque de aprendizaje “orientado al conocimiento” (Canale, 1995: 5), que, como hemos visto y como precisa este autor, pone énfasis en ejercicios controlados y en la explicación y aplicación de reglas. Se trata, como añade el autor, de un enfoque práctico para tratar problemas como grupos numerosos de alumnos, cortos períodos de clases, falta de profesores que son comunicativamente competentes en la segunda lengua, además de la disciplina en la clase.

En un sistema en que, como se destaca en las estadísticas avanzadas por Onomo Abena (2014), la proporción alumno-profesor alcanzaba en esta fecha la cifra de 186 alumnos por profesor (una situación que no ha cambiado mucho), las estrategias adoptadas por los profesores para superar estas dificultades suelen ser, en palabras de Kem-Mekah Kadzue (2016: 542), implementar un modelo de estudio en que los alumnos toman apuntes, los aprenden de memoria, hacen sus tareas en casa y, finalmente, en el marco de una evaluación sumativa, hacen un examen escrito. Como vemos, se trata de un modelo de aprendizaje memorístico, basado en una estrategia de enseñanza y de aprendizaje que conecta con los principios enunciados por Canale en el párrafo anterior.

Debido a la deficiencia de las infraestructuras de acogida, y a la insuficiencia de profesores, la enseñanza comunicativa del ELE constituye un problema que no se puede resolver limitando el número de alumnos en las aulas, puesto que esto entraría en contradicción con las políticas educativas promovidas y aplicadas por el Estado Camerunés. Otra vía de resolución concerniría a la construcción de infraestructuras y el aumento de las cuotas en la formación docente. Esta perspectiva de solución, posible (pero solo) a largo plazo, tomaría bastantes años para implementarse adecuadamente, pues entran en consideración cuestiones presupuestarias y no se debe perder de vista que nos encontramos en un país pobre. Sin embargo, se debe señalar que, a pesar de los recursos limitados, el Estado debe construir aulas de clases y electrificarlas, debe crear y construir más institutos y colegios, y dotar éstos y las ya existentes de laboratorios de idiomas, y debe formar más profesores, para reducir los problemas que surgen del número elevado de aprendices en las aulas.

La mejor opción o propuesta con aplicación inmediata en este caso tiene que llevarse a cabo en el aula, y debe implementarse dentro del marco de la acción docente. Los docentes deben buscar por cuenta propia las estrategias que les permitan superar las dificultades relacionadas con la masificación de las aulas y, a pesar de esta limitación, implementar de forma exitosa una enseñanza y un aprendizaje comunicativo. La vía que nos parece más idónea en este aspecto, que debe entrar en los módulos de preparación en las Escuelas de formación de los profesores, es la pedagogía de los grandes grupos. En concreto, se trata de romper con las tradicionales clases magistrales y formas de enseñanza y de aprendizaje individualista en que el profesor se coloca frente a los aprendices y dicta o explica nociones y resúmenes que ha preparado, para adoptar y desarrollar actividades que implican el trabajo

cooperativo en grupo. En este sentido, el trabajo cooperativo en grupos debe reemplazar las actividades desarrolladas de forma individualista, las actividades que otorgan protagonismo al estudiante, con formas de trabajo o de enseñanza-aprendizaje en que los estudiantes hacen uso de la lengua, debe reemplazar la enseñanza frontal con el grupo clase. De manera más amplia, este aspecto se desarrolla en las propuestas que buscan la mejora de la intervención didáctica.

En lo que se refiere a la distribución horaria, es evidente que tres horas semanales es insuficiente para abordar todos los contenidos del programa, especialmente si se pretende hacerlo de forma comunicativa. En realidad, muchos docentes se quejan del hecho de que, en los horarios de los diferentes niveles, la tercera de las tres horas semanales constituye un ejemplo de lo que ha sido descrito en palabras de Canale (1995) como unos cortos períodos de clases, a lo largo de las cuales no es siempre fácil organizar actividades verdaderamente comunicativas. Desde nuestro punto de vista, sería más adecuado volver a las cuatro horas semanales que existían antes de la implementación de los nuevos programas. En este sentido, dos periodos de dos horas cada semana constituyen una mejor temporalización que permitiría a los docentes de los diferentes niveles cumplir adecuadamente con sus obligaciones pedagógicas.

7.1.4. La formación y la condición docente

La formación y la condición docente son dos aspectos que deben mejorarse si se quiere conseguir el cambio efectivo de perspectiva metodológica en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Las propuestas relacionadas con la formación docente tienen en cuenta la preparación inicial en las Escuelas Normales Superiores, y la continua, que debe llevarse a cabo a lo largo de toda la carrera profesional, para que los docentes estén al corriente de las principales innovaciones metodológicas, así como dotarles de capacidades renovadas (estrategias y técnicas) para instruir en todos los aspectos de la lengua, y especialmente el contenido gramatical que nos interesa en este trabajo. En el marco de la condición docente, nos centramos esencialmente en la condición material, que constituye un eje fundamental para la motivación y el desempeño en el ámbito profesional.

7.1.4.1. La formación inicial de los profesores

La formación inicial de los docentes constituye el punto de partida que prepara y condiciona el buen desarrollo de la carrera profesional del futuro profesor, pues en esta se adquiere todo el saber, el saber ser, el saber estar, el saber hacer y el conjunto de todas las habilidades necesarias para su desempeño profesional ulterior. Los numerosos e importantes fallos que se han observado en la formación inicial de los docentes permiten destacar que las vías de solución exploradas en los últimos años, como, por ejemplo, la intensificación y el aumento de los periodos de prácticas para los profesores o el reclutamiento y la formación de algunos profesores de didáctica, no consiguen resolver la mayoría de los problemas. Los numerosos fallos en el procesamiento de la enseñanza-aprendizaje de los diferentes contenidos de ELE lo han demostrado. Uno de los problemas observados en la formación de los profesores es que, en las escuelas de preparación, la mayoría de los formadores adoptan enfoques tradicionales y recurren a clases magistrales³³.

Además de estas circunstancias, durante los periodos de prácticas, los futuros docentes suelen ser tutorizados en los institutos por profesores que no aplican o que tienen dificultades para aplicar el método comunicativo. Para comprender mejor esta situación, se debe recordar que, durante los tres periodos de práctica que tienen lugar a lo largo de la formación docente, los futuros profesores eligen o son distribuidos en diferentes institutos del país donde son confiados a profesores experimentados (tutores) que tienen como encargo iniciarles (desde una perspectiva práctica) en las diferentes etapas, técnicas y estrategias que deben seguir para procesar una clase. El problema es que la mayoría de estos profesores tutores suelen ser personas que se han formado en épocas en que todavía no existían clases de didáctica en las Escuelas Normales Superiores, o que se han rendido por otras circunstancias como la masificación de las aulas o la inexistencia de manuales y otros soportes o recursos adaptados al método comunicativo. La consecuencia de este desencadenamiento de circunstancias es una situación en que los futuros profesores presencian, durante su

³³ El número de estudiantes en las aulas contribuye a este fenómeno (se debe notar que, a veces, para ciertas asignaturas tan importantes como la psicología de la educación y otras disciplinas denominadas profesionales, se suele agrupar a los estudiantes de diferentes especialidades en anfiteatros, y así se obtiene un número muy elevado de aprendices, y, en esta circunstancia, los profesores suelen recurrir a clases magistrales y a métodos tradicionales de enseñanza y de evaluación.

formación, clases y técnicas de enseñanza más tradicionales que comunicativas, de manera que repiten lo que han presenciado u observado en sus futuras clases.

Para una consecución efectiva del cambio de perspectiva metodológica en la enseñanza-aprendizaje de ELE, las iniciativas que buscan un mejoramiento de las prácticas de aula deben partir de la formación inicial de los docentes. En este sentido preciso, el modelo para seguir debe partir de los propios profesores de las Escuelas Normales Superiores que deben predicar con el ejemplo. No perdamos de vista que los estudiantes tienden a copiar o a reproducir prácticas positivas que han recibido de sus propios profesores. Los profesores de las escuelas de formación de profesores deben desarrollar sus clases aplicando ellos mismos el método comunicativo, rompiendo así con prácticas tradicionales de enseñanza caracterizadas por clases magistrales, actividades de clase centradas en el profesorado, enseñanza transmisora de conocimientos y estudiantes consumidores de dichos conocimientos, proceso de aprendizaje fundamentado en cuatro secuencias principales que son la exposición, el estudio, la ejercitación (con ejercicios de aplicación) y la prueba o examen.

Esto implica, en lo que se refiere tanto a los módulos de preparación profesional como a la didáctica, que los formadores de docentes deben incluir en sus clases, actividades prácticas en que los estudiantes preparen y procesen lecciones (a modo de simulación, por ejemplo), de forma que los profesores especialistas comprueben primero el grado de adquisición de los conceptos y las nociones aprendidas (que incluyen diferentes ámbitos de conocimiento como, por ejemplo, las aportaciones de la lingüística aplicada y de la didáctica, las teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas por no citar más), y, segundo, su implementación en las prácticas de aula, para que el aprendizaje teórico se lleve a cabo de manera concomitante con el aprendizaje práctico. De hecho, no basta con aprender o enseñar excelentes principios de didáctica sin procurar que los estudiantes los apliquen. Se debe velar por la aplicación efectiva de dichos principios y acompañar a los estudiantes para que efectúen el paso que permite pasar de la teoría a la práctica. Baralo Ottonello (2007: 59) subraya todos estos aspectos al hablar de los diferentes ejes de la evaluación en la formación de profesores de ELE. Sus ideas, que hacemos nuestras a modo de propuesta, subrayan el hecho de que, en los procesos de evaluación de los futuros profesores hay que contemplar todos los ámbitos de la formación docente,

desde la comprobación reflexiva de sus conocimientos de las teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas, de las aportaciones de la lingüística aplicada y de la didáctica, hasta el diseño de tareas, de materiales didácticos y su acción docente en el aula de español/LE. Sin olvidarse, claro está, de la evaluación de lo que consideramos competencias transversales, esenciales en la formación del profesor, como la gestión de grupos, la comunicación con los diferentes actores del proceso, la utilización de recursos y técnicas didácticas, la capacidad de liderazgo, entre otras (2007: 59).

Todos estos ejes de conocimiento (teóricos y prácticos) deben formar parte de los módulos de preparación inicial de los docentes y deben evaluarse antes de su salida de las escuelas de formación, para garantizar que los futuros docentes estén efectivamente capacitados y sean competentes al inicio de su carrera profesional.

También, y en lo que se refiere a la gramática de ELE que nos concierne particularmente, los módulos de aprendizaje deben centrarse, de acuerdo con las ideas de Martí Sánchez y Ruiz Martínez (2017: 3) enunciados anteriormente, en ¿qué es la gramática de la lengua extranjera?, ¿cómo se aprende la gramática de la lengua extranjera?, ¿qué aspectos distingue esta gramática y su aprendizaje de la de la primera lengua?, y, más específicamente, ¿cómo debe enseñarse esta gramática teniendo en cuenta que el fin de la adquisición o del aprendizaje de una lengua extranjera es la comunicación? (Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2017: 3). Se trata de integrar o de añadir a los módulos de enseñanza y de aprendizaje gramaticales ya existentes en estas escuelas (como, por ejemplo, la gramática normativa) una perspectiva (o un módulo) de didáctica de la gramática y de gramática didáctica³⁴ que permitiría a los futuros profesores saber exactamente cómo se debe abordar la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua extranjera, y cómo hacerlo de forma

³⁴ De acuerdo con Martí Sánchez y Ruiz Martínez (2017: 4), es necesario cuando se aborda la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de ELE, diferenciar entre la didáctica de la gramática y la gramática didáctica o pedagógica. La didáctica de la gramática está en la base de la enseñanza de la gramática, y permite concretar en el aula la teoría y las investigaciones propias sobre la mejor forma de abordar la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. En este sentido, la didáctica de la gramática permite el análisis de los enfoques y de los métodos de enseñanza con el objetivo de mejorar el aprendizaje gramatical. Por su parte, la gramática didáctica representa el intento de trasladar a los estudiantes de ELE la descripción de la gramática del español adecuándola a sus necesidades; se trata de una gramática que cumple una función mediadora entre el mundo experto y el nivel principiante (o el carácter neófito) de los estudiantes.

que ésta sea adaptada al nivel del alumno y orientada a la adquisición de destrezas comunicativas.

Según mencionan los dos autores citados (Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2017: 1), lo dicho consiste en dotar a los futuros profesores de un conjunto de competencias que abarca muchos aspectos entre los cuales cabe mencionar el poseer unas ideas claras y distintas sobre la gramática y su enseñanza en ELE, así como sobre el proceso de adquisición/aprendizaje de la gramática por los aprendientes, en lo que se incluye el tener la capacidad de describir los fenómenos gramaticales de un modo preciso, capacidad que viene acompañada de la habilidad para utilizar en dichas explicaciones buenos ejemplos, es decir, ejemplos claros para los estudiantes y que son representativos del fenómeno que se desea presentar, además de tener la competencia profesional para resolver satisfactoriamente las dudas que puedan plantear los aprendientes. En resumen, se trata, de que el profesor que se está formando tenga sólidos conocimientos teóricos o enciclopédicos (dominio perfecto de la estructura de la lengua) y procedimentales (el saber hacer necesario) para poder cumplir adecuadamente con su trabajo.

Las explicaciones anteriores permiten ver que existe un desfase entre las actividades de formación en las Escuelas Normales de formación de profesores y las prácticas realizadas en los institutos de enseñanza secundaria. Existe una ruptura y una desconexión entre las Escuelas de formación y los institutos en que se desarrollan las prácticas. Esta ruptura y desconexión no posibilita el establecimiento de un seguimiento y una continuidad entre las clases y las actividades de formación desarrolladas en las Escuelas de preparación y las actividades de prácticas desarrolladas en los institutos y colegios. Desde nuestro punto de vista, además de las prácticas realizadas en los institutos, que permiten a los futuros profesores probar la realidad del terreno, es necesario, para suplir estas deficiencias y disfunciones, añadir clases prácticas en las escuelas de formación, de modo que, en estas escuelas, los futuros profesores estudien y se evalúen de forma teórica y práctica. En este sentido y con el foco en la evaluación, se debería recurrir, como destaca Baralo Ottonello (2007: 60):

- para la evaluación de los contenidos teórico-prácticos de la lingüística aplicada y de la didáctica de lenguas extranjeras, a los exámenes conceptuales y de resolución de problemas, que son pruebas de evaluación que procuran que el profesor que se está formando realice búsquedas bibliográficas, lea artículos y libros especializados, conozca las nuevas propuestas teóricas y prácticas y reflexione sobre su propia experiencia como alumno y como profesor de lenguas extranjeras a la luz de un marco teórico apropiado y específico;
- para la evaluación del área de metodología y programación, los profesores podrán ser evaluados mediante tareas grupales e individuales de diseños de cursos, de programaciones, de unidades didácticas y de planes de clases dirigidos a grupos meta determinados;
- para evaluar las competencias adquiridas, o en proceso de adquisición, en cuanto a las técnicas y habilidades docentes, las tareas de evaluación consistirán en el análisis y la selección de materiales didácticos, la programación de secuencias didácticas con diferentes tipos de *input*;
- y, para evaluar de la gestión del aula, se podrá observar, con diferentes tipos de plantillas o rúbricas, las dinámicas de trabajo desplegadas en el aula, la organización del espacio, el uso de los recursos, la interacción generada, los tiempos de habla de los alumnos, entre otros muchos aspectos.

7.1.4.2. La formación continua de los profesores

La formación continua constituye un eje fundamental de la carrera profesional docente, y en un contexto como Camerún en que la formación inicial presenta muchos fallos en didáctica de la lengua extranjera, estas sesiones de formación y reciclaje son de suma importancia para la actualización de los conocimientos teóricos, prácticos y procedimentales de los profesionales de la enseñanza. Desde este punto de vista, la formación continua se presenta como una oportunidad y unos momentos clave para recuperar todas las lagunas e imperfecciones que existen en el proceso de formación docente y que impactan en el buen funcionamiento y el rendimiento de todo el sistema educativo.

Sin embargo, se debe partir de la base de que existen fallos, incluso en el sistema de funcionamiento de la formación continua de los docentes. Como subrayan Ngoueko Tiako Tchiaffi (2018: 278-279) y otros investigadores, los inspectores que, según el organigrama oficial de los ministerios encargados de la educación, tienen asignada esta misión, carecen ellos mismos de la formación que les permitiría cumplir idóneamente con su trabajo. En concreto, no hay una escuela ni cursos para formar a la función inspectora, y se suelen nombrar para este cargo docentes que ya cuentan por lo menos con diez años de experiencia profesional en la práctica educativa, y cuya única formación de base es la de los docentes en las escuelas de formación, a lo cual se añade la experiencia profesional. De acuerdo con las aclaraciones de esta investigadora (ella misma inspectora de español), las personas nombradas para el cargo de inspector no reciben formación adicional ni en pedagogía, ni en gestión del personal docente; se supone que ya tienen conocimientos en pedagogía, y se olvidan de que las necesidades formativas de los inspectores no son las mismas que las de los docentes que ejercen en las aulas, y que el número de años cumplidos en el terreno no garantiza, obligatoriamente, las competencias para ser formador de formadores. Por eso, no siempre están dotados de las competencias y conocimientos sólidos en los diferentes dominios (pedagógicos, psicopedagógicos, gestión y evaluación del personal) que suponen su intervención.

Las explicaciones anteriores manifiestan la necesidad de reciclar y formar para el uso efectivo del método comunicativo no solo a los docentes que ya ejercen en el terreno, sino también a los responsables de la formación continua de dichos profesores. Para un cambio real y a corto plazo de perspectiva metodológica, se debe definir y adoptar una política nacional de reorientación de las prácticas educativas en lo que se refiere a la enseñanza de las lenguas extranjeras, de forma que el cambio de perspectiva metodológica no quede simplemente enunciado, como principio en los programas, sino que se aplique efectivamente en las aulas. Dentro de esta política nacional de reorientación de las prácticas educativas, se puede establecer e implementar un plan nacional de formación de los profesores y de los inspectores con respecto a las prácticas de clase a partir del método comunicativo. Este plan puede, por ejemplo, insertarse dentro del calendario o programa habitual de formación continua.

Desde este punto de vista, se puede, por ejemplo, integrar estos módulos en el marco de las jornadas pedagógicas (llamadas seminarios) que se suelen organizar al principio de cada año escolar, pero, en ese caso, con expertos que, a nivel regional o provincial, se encargarían de la preparación de los profesores e inspectores para que adopten e integren definitivamente el enfoque comunicativo a sus prácticas de aula. Tama Bena (2014), que ha trabajado sobre el contexto camerunés, subraya esta necesidad cuando observa que, “después de la formación inicial en las universidades africanas, el profesorado africano debería asistir de manera regular a seminarios de reciclaje impartidos por profesores africanos, españoles e hispanoamericanos”. Un plan nacional de este tipo puede, a nuestro parecer y en un tiempo limitado y conveniente, ayudar a armonizar las posturas y corregir los fallos y disfunciones ya existentes, además de mejorar las prácticas de aula en todo el territorio nacional.

Lo normal en este caso sería incluir, dentro de estas sesiones de formación, unos puntos especiales dedicados a la enseñanza comunicativa del contenido gramatical. Es decir, trabajar el cómo abordar el estudio de un contenido gramatical a partir de una perspectiva nociofuncional, de forma que sea comunicativamente eficiente y se incorpore al habla espontánea de los aprendices. En este sentido y de acuerdo con las ideas de Baralo (2009: 15), se debería partir del principio de que, en la clase de español, no sólo se aprende una regla de gramática, sino que también se producen interacciones y contactos con datos de la LO, lo que nos pone en presencia de dos procesos cognitivos diferentes. El primer proceso pone énfasis en la insistencia consciente sobre una regla por parte del profesor, y tiene que ver más con el cómo aprender y resolver problemas; el segundo, que se centra en la interacción y la negociación del significado, se relaciona con el aprender y hablar una lengua. Lo dicho implica entrenar a los alumnos a recurrir y a usar estrategias de discurso para compensar la carencia de competencia gramatical, y evitar, como subraya Baralo (2009: 15), métodos y clases convencionales en que se pide a los estudiantes que respondan o que se expresen con oraciones completas, a menudo con precisión casi nativa, con profesores que “tienden más a corregir errores que a colaborar y servir de apoyo en la construcción del diálogo, olvidando que la conversación cumple un papel importante en la adquisición de la sintaxis de la LO”, y que “es esta interacción comunicativa la que permitirá al aprendiente construir, probar y rectificar hipótesis intuitivas sobre el sistema gramatical de su IL” (Baralo, 2009: 15).

Como hace notar Cassany (1999: 6), esto significa, más concretamente y con referencia a la concordancia de los tiempos que nos interesa en esta tesis, que no se debe perder de vista que el estudiante consigue aprender un determinado uso verbal al entrar en contacto con un hablante experto (en nuestro caso el docente) que domina dicho uso y que lo utiliza de forma real y eficaz en contextos compartidos con el aprendiz, el cual posteriormente podrá ejercitar y desarrollar de manera autónoma dicho uso, siempre que se haya expuesto a este el suficiente número de veces. Desde esta perspectiva, el aprendizaje lingüístico se activa durante la interacción verbal y avanza desde situaciones de interdependencia a contextos de autonomía, con dos conceptos didácticos fundamentales que, dentro de este marco, traducen la zona de desarrollo: por una parte, el conjunto de usos verbales que el aprendiz está en condiciones de poder aprender con la ayuda de un experto, y, por otra, el comportamiento interactivo que debe mantener el experto para facilitar el proceso de adquisición, que constituye el andamiaje lingüístico (Cassany, 1999: 6).

7.1.4.3. La condición docente

La condición docente representa un eje de mejora indispensable para el buen desempeño de esta categoría profesional. Al lado de las condiciones de trabajo, que ya son bastante difíciles con la masificación de las aulas y la deficiencia de recursos adecuados, se señalan las repetidas quejas de los docentes cameruneses a propósito de su tratamiento y el bajo valor de su salario. Muchos de ellos lo viven como una injusticia, y esta condición salarial es fuente de muchas frustraciones que impactan en su desempeño y en su nivel de rendimiento. Por ejemplo, en estos últimos años, se oyen voces que denuncian en Camerún el bajo nivel económico de la remuneración docente, evocando, en comparación, el caso de otros países como Costa de Marfil o Gabón que tienen un nivel económico casi idéntico al de este país y en que el valor económico de los sueldos de los profesionales de la educación asciende al doble. A esto se añade la falta de prestigio y de consideración social para esta categoría profesional. Todos estos problemas provocan una desmotivación y una baja o una falta de vocación profesional que se refleja en las aulas y tiene repercusiones negativas en los aprendices.

Es urgente que el Estado Camerunés tome medidas para revalorizar los ingresos y ofrecer mejores condiciones de vida de los docentes. La reforma curricular y metodológica de que hablamos, y que debe acompañar las otras medidas de mejora de la enseñanza están supeditadas a este imperativo. Si los esfuerzos llevados a cabo no tienen en cuenta e integran la necesidad de despertar la motivación y la vocación profesional, se habrá trabajado en vano. La reforma salarial debe acompañar (y quizás preceder) a la curricular, para despertar en el docente la motivación necesaria para lograr la implementación del cambio de orientación metodológica en sus prácticas de aula. La aplicación efectiva del método comunicativo no puede llevarse a cabo sin la implicación del propio docente que está (con el aprendiz) en el centro de toda acción educativa. La reforma salarial no solo es importante para mejorar las condiciones de vida, sino también para permitir que adquiera (o si es necesario produzca) el material adicional para tener a su disposición otros recursos de apoyo (como por ejemplo internet) que son indispensables para un buen cumplimiento de sus obligaciones profesionales.

Además, al lado de los esfuerzos que debe realizar el Estado, es necesario apelar a la conciencia profesional del propio docente. Las difíciles condiciones de vida y de trabajo no deben ni pueden ser motivo de renuncia, de desánimo o de relajamiento en el cumplimiento de sus obligaciones profesionales. Se debe partir de la base de que, a pesar de las dificultades económicas y materiales que existen en dicho contexto de trabajo, la mejor manera de transmitir pasión y motivación a los alumnos es mostrando su propio empeño y devoción, de modo que las circunstancias materiales no afecten negativamente sus prácticas de aula ni su imagen en la sociedad. De hecho, el MCER (2002: 142) subraya a este propósito que

Los profesores deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua. Sus acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores.

Así, teniendo en cuenta que los factores emocionales y actitudinales influyen de forma decisiva y pueden ser motivo de éxito o de fracaso del proceso de aprendizaje (Cassany, 1999: 7), el docente debe, a pesar de las numerosas dificultades mencionadas y que son inherentes a su propia condición y situación profesional, proyectarse más allá de estas circunstancias y procurar que sus propias dificultades no se transfieran a sus alumnos. Debe comprometerse a reflejar, ante los ojos de la sociedad y del alumno, un mundo mejor, y permitir que este último sueñe en un futuro resplandeciente.

7.2. Propuestas que buscan mejorar la intervención didáctica y las evaluaciones

Este apartado aborda las propuestas que se pueden implementar en el ámbito del aula para mejorar la enseñanza-aprendizaje de ELE en Camerún, especialmente en lo que respecta al contenido gramatical y su implicación para conseguir la competencia comunicativa del estudiante. Las propuestas que se presentan a continuación se centran particularmente en las estrategias y las técnicas de procesamiento de los diferentes contenidos y en la ejercitación de cada una de las cuatro destrezas, y tienen en cuenta las dinámicas o las formas de aprendizaje que se pueden implementar en el aula y que, desde una perspectiva metodológica, responden mejor al método comunicativo y al enfoque por competencias, en oposición a las prácticas actuales que, como hemos podido observar, se orientan más hacia un enfoque tradicional de enseñanza y de aprendizaje. El apartado pretende desarrollar algunos ejes de mejora en lo que concierne al procesamiento de las actividades de aula y, desde ahí, tiene como objetivo lograr el cambio o, al menos, la mejora de la percepción negativa que los alumnos tienen a propósito de los tipos de tareas y actividades desarrolladas en su proceso o contexto de aprendizaje, y de manera general, sobre su experiencia de aprendizaje.

Las propuestas que se indican en este apartado tienen en cuenta el papel docente, la implicación del alumnado en el éxito de su propio proceso de aprendizaje, las etapas y las estrategias de procesamiento de una clase de ELE, los tipos de tareas y de actividades que entran en el procesamiento de una clase de ELE, las evaluaciones y, en última instancia, las oportunidades que ofrecen las TIC para la enseñanza de la gramática de ELE.

7.2.1. El papel del docente

El docente juega un papel importante en el proceso enseñanza-aprendizaje, y de él depende, al menos en parte y hasta cierto punto, el éxito de dicho proceso y el alcance de los objetivos pedagógicos. El MCER (2002: 139-140) insiste en la implicación de este especialista en el hecho de aprender y subraya algunas de sus responsabilidades al indicar que:

A los profesores generalmente se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos (que ellos pueden estar o no en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica). Se les pide también que elaboren y lleven a cabo pruebas y que preparen a los alumnos para los exámenes. Los profesores tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula, que pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos. De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender.

Desde esta perspectiva, a los profesores les incumbe la responsabilidad de preparar, planificar y procesar la enseñanza, cuya eficacia depende de sus propias capacidades y de la necesidad de comprender el proceso de aprendizaje, partiendo de su experiencia o de la reflexión teórica derivada de las investigaciones en educación. Estas responsabilidades obligan al docente a buscar y adoptar las estrategias más adecuadas y eficaces para lograr el éxito del aprendizaje de los alumnos.

Una de las particularidades del contexto camerunés de enseñanza-aprendizaje de ELE es, como hemos señalado anteriormente, que los materiales y los manuales prescritos desde las instancias de decisión y utilizados en todas las aulas del país presentan desfases en comparación a las orientaciones metodológicas oficiales, y que esta discordancia entre las orientaciones oficiales y el contenido (diseño) de los materiales prescritos impacta negativamente en el desarrollo de las actividades y en las prácticas de aula. Muchos de los profesores siguen los manuales con sus orientaciones tradicionales y esto dificulta el

cumplimiento de su labor, o sea, como enumera el MCER (2002: 139-140), la preparación de los alumnos para los exámenes, el procesamiento de las actividades de aula, la concepción, la elaboración y la implementación de las pruebas o de los exámenes, todo lo cual tiene como resultado, el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje que no responde a las necesidades comunicativas de los alumnos.

Nuestro interés por el papel docente se centra en las mencionadas responsabilidades del profesor, y en los distintos aspectos de su labor que hay que mejorar en el contexto camerunés, de ahí que partimos de la pregunta ¿qué es lo que tiene que hacer el docente para que sus clases (las actividades de aulas), las pruebas (elaboradas e implementadas), y la preparación de los alumnos para los exámenes respondan a las necesidades comunicativas de dichos aprendices, esto es, que sean propiamente comunicativas? En otras palabras, ¿cuáles son los aspectos de sus prácticas cotidianas que tiene que modificar para que las actividades desarrolladas en las aulas se inscriban en el cambio de perspectiva metodológica y permitan mejorar, primero, el aprendizaje de los alumnos, y segundo, su experiencia y percepción de dicho proceso de aprendizaje?

Estas preguntas inciden esencialmente (pero no únicamente) en el *modus operandi* y, desde esta perspectiva, plantean la necesidad de mejorar el aspecto metodológico en el procesamiento de las clases, de cara a aumentar el rendimiento académico de los alumnos y su dominio y uso comunicativo de la lengua. Cabe subrayar la importancia de esta idea teniendo en cuenta el postulado del MCER (2002: 141) sobre esta temática, el cual plantea e insiste en la necesidad de que “los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social”.

Antes de profundizar en el aspecto puramente metodológico del procesamiento de las actividades de aprendizaje, nos parece necesario precisar que la primera condición o etapa para lograr un aprendizaje eficaz en el aula consiste en despertar la motivación del que aprende. De hecho, además de otros factores como la naturaleza de los recursos (tanto humanos como materiales cuyas condiciones de mejora ya hemos esbozado en los apartados anteriores), otros factores que pueden entrar en juego para alcanzar la eficacia del aprendizaje son la motivación y las características particulares de los alumnos (MCER, 2002: 141). En este

sentido, al docente le incumbe, primero, la obligación de despertar y mantener, a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, la motivación de los alumnos cameruneses, con el fin de romper con las percepciones y las creencias negativas que estos tienen sobre su contexto y experiencia de aprendizaje. Esta idea parte del hecho de que consideramos que las creencias y las percepciones negativas provocan el desánimo de los alumnos y obstruyen el aprendizaje, de manera que contribuyen al empeoramiento de los resultados.

Hemos observado que la motivación inicial de los aprendices es bastante elevada con factores como la proximidad del español con el francés, que constituye la primera lengua de instrucción aprendida desde el inicio del proceso educativo, o la liga de fútbol y las telenovelas, por ejemplo, que atraen mucho a los alumnos hacia el aprendizaje de la lengua española. Pero esta motivación inicial va decayendo a medida que dichos aprendices avanzan en el aprendizaje, de ahí la necesidad de despertar, potenciar y mantener esta motivación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje (Martín Peris, 2007: 4).

Para alcanzar este objetivo, el profesor debe adoptar actitudes positivas y apropiadas, y debe establecer muy buenas relaciones con los alumnos y entre los alumnos, con el desarrollo de un ambiente agradable, de cohesión y de ayuda mutua (ofrecer o recibir ayuda) en el aula. El docente camerunés debe llevar a los alumnos a creer en sus potencialidades y a tener confianza en sus capacidades, lo que incluye tener determinación y fe en el éxito de su aprendizaje. En otras palabras y teniendo en cuenta las ideas de Martín Peris (2007: 5), la dimensión afectiva del aprendizaje debe acompañar a la cognitiva, para posibilitar y garantizar que la imagen que el alumno se hace de sí mismo (en cuanto sujeto del aprendizaje) y de su proceso y contexto de aprendizaje, no afecte negativamente su propia autoestima y sus esfuerzos en el aula, ralentizando, sin duda, el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El docente debe animar a los alumnos a arriesgarse a hablar en el aula, y debe cambiar sus percepciones del error, que debe pasar de elemento que inspira horror a ser considerado como factor y etapa indispensable del aprendizaje, es decir un “exponente” que demuestra “que efectivamente el aprendizaje está teniendo lugar” (Martín Peris, 2007: 4). En otras palabras, y como subraya el mismo autor (Martín Peris, 2004b: 24), el docente debe llevar a sus aprendices a comprender que “correr riesgos y cometer errores no es en absoluto perjudicial, al contrario, es muy provechoso para el aprendizaje”. Las mismas ideas defiende el MCER (2002: 153) que subraya, por una parte, que los errores y las faltas demuestran la

voluntad que tiene el alumno de comunicarse a pesar del riesgo de equivocarse, y, por otra, que los errores son el producto inevitable y pasajero de la interlengua que desarrolla el alumno.

La motivación del alumnado camerunés tiene que ser un elemento fundamental y constante que se mantiene a lo largo de todo su proceso de aprendizaje, y debe incluir no solo el aspecto puramente básico de las razones iniciales por las que la persona (aquí el alumno) decide ponerse a estudiar la nueva lengua extranjera (el español), sino que debe tener en cuenta los diferentes aspectos y etapas del propio proceso de enseñanza-aprendizaje y, así, incluir una tipología variada de actividades para romper con la monotonía de las clases que deriva de los ejercicios tradicionales; se deben implementar diferentes dinámicas y formas de trabajo para facilitar, por ejemplo, el trabajo cooperativo y el uso de la lengua en el aula de ELE, y se debe atender a las necesidades comunicativas de los alumnos. En unas pocas palabras y de acuerdo con Martín Peris (2007: 4), esta forma de motivación, que tiene que ser continua y perpetua, se relaciona (por parte del alumnado e incumbe al profesor fomentarlo) con la necesidad percibida en determinados momentos del proceso de aprendizaje por entender lo que se ve o se oye, o por expresarse verbalmente o por escrito en la nueva lengua; en este caso, podríamos equipararla con el interés comunicativo que tiene una especial relevancia en la enseñanza de idiomas, puesto que, como se ha podido comprobar, el alumno aprende antes y mejor aquello que tiene una relación directa con su interés comunicativo que aquello otro que le resulta irrelevante desde ese punto de vista (Martín Peris, 2007: 4).

Esta motivación continua, que se deriva y acompaña del interés y de las necesidades comunicativas de los alumnos, es, como subraya este autor (p. 4), la que facilita en el aula la instauración de una gran cantidad de relaciones sociales benéficas, con una amplia gama de posibilidades que la clase ofrece, desde pedir objetos prestados (bolígrafo, diccionario, etc.), hasta ofrecer ayuda o ánimo, o dar explicaciones, condición necesaria para que se establezca y desarrolle un ambiente agradable, de cohesión y ayuda, propicio e idóneo para un aprendizaje fácil y eficaz. No debemos perder de vista, como subraya Royano Gutiérrez (1994: 345), que

el clima afectivo —de relaciones positivas— de una clase condiciona en alto grado la eficacia del proceso de aprendizaje. A través de una elección de ejercicios destinados a tal fin, veremos cómo la autovaloración derriba barreras comunicativas, potencia la interacción y estimula el descubrimiento, tanto lingüístico como personal.

En lo que se refiere a las estrategias o técnicas de procesamiento de los contenidos en el aula y a los diferentes aspectos relacionados con el método de enseñanza, el modelo propuesto por Cassany (1999) nos parece lo suficientemente ilustrativo e interesante como para ser adoptado e implementado dentro del marco camerunés de ELE para mejorar las prácticas de aula y, sobre todo, el proceso de enseñanza-aprendizaje del contenido gramatical. Como explica este autor (Cassany, 1999: 15), dicho modelo detalla y explicita los componentes y las fases o etapas del procesamiento de los contenidos de aula a partir de un esquema que ilustra y corresponde a las secuencias de desarrollo de una unidad de aprendizaje (lección, tema, estructura) y que, en la medida de lo posible, “debería equivaler también a una unidad temporal cerrada (una clase, un grupo de clases de una semana, etc.)” (Cassany, 1999: 15), y cuyo objetivo es que el alumnado aprenda un ítem concreto (una función determinada, unas expresiones, una estructura discursiva) del uso de la lengua meta, basándose en las destrezas de comprensión y expresión del modo oral o escrito que correspondan. El esquema detalla, dentro de un proceso de arriba abajo, los papeles del profesor y los del alumnado en cada una de las etapas de desarrollo descritas, con la figura del aprendiz que, en la etapa inicial o de arriba, es expuesto por primera vez al uso que va a aprender y, en la de abajo, con el aprendiz que usa con destreza y autónomamente los usos aprendidos en tareas comunicativas abiertas. Las fases o etapas de que se compone la mencionada secuencia son:

- **la muestra real** (o exposición), en que el aprendiz entra en contacto por primera vez con el uso lingüístico que va a aprender. Este contacto puede hacerse a través de la escucha de una cinta de audio o vídeo en la que los hablantes reales ilustran de forma oral el uso de dicha estructura en una situación real de comunicación, o de forma escrita (en un texto leído) si corresponde a este modo. El objetivo de esta fase es que el aprendiz vea qué es lo que va a aprender y que vea un modelo de qué es lo que se

espera que pueda hacer al final de la secuencia de aprendizaje, por lo que es importante que el profesor recurra a muestras contextualizadas que debe presentar a los aprendices, procurando dirigir su atención más hacia la comprensión del significado y del uso que hacia la forma que tiene en esta etapa poca importancia;

- **el calentamiento**, que constituye una fase optativa, inicial e introductora de la actividad, y que tiene como objetivo preparar psicológica y físicamente al aprendiz para la secuencia que empieza; suele llevarse a cabo con actividades motivadoras, participativas, interactivas y breves, verbales o no verbales, como juegos o dramas, y pueden o no estar relacionadas con el ítem objeto de aprendizaje;
- **la presentación del ítem**, cuyo cometido u objetivo es ofrecer al alumnado el material lingüístico (formas, estructuras, etc.) necesario para poder realizar el uso que se pretende enseñar / aprender. El alumnado lee o escucha atentamente fragmentos (a veces descontextualizados) de lenguaje y los comprende —e incluso analiza, en parte—, además de entrenarse en su producción oral o escrita. Aquí pueden realizarse varias actividades cerradas (de respuesta convergente o única) y mecánicas (repetir fragmentos oralmente, copiar, rellenar vacíos, declinar conjugaciones verbales, etc.) para afianzar al aprendiz en el dominio de la producción fonética y gráfica de estas formas. Esta fase requiere una supervisión del profesor muy estrecha y directa, y se centra en los aspectos formales;
- **las prácticas controladas** tienen como objetivo facilitar al alumnado los contextos variados pre o casi-comunicativos, en los que pueda ejercitar los ítems lingüísticos adquiridos de manera más autónoma y contextualizada. Aquí el profesor realiza una corrección selectiva sobre las dificultades más importantes de forma o de significado. Las actividades suelen cumplir algunos de los criterios anteriores como el nivel discursivo, la posibilidad de elegir, etc., o tienen también varias posibilidades de respuesta. Ejemplos de prácticas controladas son las tareas de completar un texto, de transferir información de una imagen no verbal a un discurso articulado, los diálogos dirigidos, etc.;
- **las prácticas abiertas o comunicativas**. Se trata de una o varias tareas finales, de carácter comunicativo —de acuerdo con los criterios anteriores—, en las que el alumnado puede desplegar los usos lingüísticos aprendidos con absoluta libertad y autonomía. El profesor supervisa sólo los aspectos organizativos de la actividad y

atiende exclusivamente a errores importantes que afecten a la comunicación entre los alumnos. Son ejemplos de este tipo de actividades las tareas de vacío de información, los problemas para resolver, los juegos de roles, etc.

De todas las etapas descritas, la última es la más importante dado que permite a los alumnos manejar, dominar y asentar el uso de los conocimientos nocionales y lingüísticos que han aprendido, y, como queda demostrada, esta fase (y algunas otras) está ausente en las prácticas de aula y en las etapas del procesamiento de los contenidos de ELE en Camerún con el resultado que hemos observado, es decir aprendices que no se sienten satisfechos de su proceso y experiencia de aprendizaje. Para comentar las formas de procesamiento implementadas en el contexto camerunés de enseñanza y de aprendizaje, debemos notar con Martín Peris (2004b: 17) que “practicar cualquier tipo de estructura lingüística “per se” puede ser una buena ayuda para aprender el idioma, pero no es suficiente”; hay que saber y tener muy en cuenta que una lengua se aprende usándola, que ésta es la base del enfoque comunicativo, y utilizar la lengua quiere decir llevar a cabo una actuación comunicativa lingüística. En la misma óptica y como subraya Zanón (1995: 53), se debe tener en cuenta que, ya sean estructurales o funcionales, no basta saber sobre los contenidos, es necesario saber usar dichos contenidos para la comunicación, y esto “implica planificar en clase tareas de uso de los contenidos que son enseñados. Ese uso debe ser lo más próximo a los usos reales de la lengua extranjera en la vida de los alumnos”.

A modo de síntesis para las diferentes etapas de procesamiento de una secuencia de aprendizaje que acabamos de describir y como hace notar Cassany (1999: 16), el proceso se inicia siempre con actividades de comprensión oral y/o lectora, en variados niveles (comprensión de ideas generales, de detalles, inferencia de implícitos, etc.), con discursos comprensibles que actúan de *input* y modelo lingüístico para la producción oral o escrita que acaba la secuencia. Se observa además que, por una parte, la secuencia avanza siguiendo un eje que va desde el entrenamiento pautado y paulatino con conductas lingüísticas más o menos mecánicas e inflexibles (oralización, pronunciación, ortografía, técnicas de composición, etc.) hasta las tareas finales, de carácter plenamente comunicativo, en las que el alumnado puede experimentar los usos lingüísticos con libertad, creatividad y flexibilidad. Por otra parte, y en lo que se refiere al grado de control de la actividad, ésta varía a lo largo

de la secuencia. En las etapas iniciales y receptivas de entrenamiento pautado, el profesorado tiene mayor protagonismo en el aula mientras que, en las etapas finales, comunicativas y productivas, el alumnado asume toda la responsabilidad de los usos lingüísticos.

Otra alternativa a esta estrategia de procesamiento y que tiene especial foco y ventaja en el aprendizaje de los contenidos gramaticales y lingüísticos consiste en implementar, después de la exposición y a partir del análisis de la muestra de lengua, una serie de tareas pedagógicas o posibilitadoras (Zanón, 1995: 53) para trabajar el contenido gramatical planeado, antes de llegar a la tarea final o tarea comunicativa, que es la que permite que los alumnos se comuniquen de forma real en la lengua extranjera dentro del aula. Como señala este especialista, la ventaja de operar con las tareas es que la comunicación generada por estas es diferente de la que se consigue en la mayoría de los materiales del libro de texto, puesto que la tarea incluye o ha surgido del interés de los alumno por un tema, es decir, un tema propuesto por los alumnos o escogido de entre varios sugeridos por la profesora, por lo que se convierte en una actividad motivante y encaminada hacia un punto de llegada final, que es la realización de las tareas comunicativas, que constituyen en este caso el punto final de la unidad. Desde esta perspectiva, las tareas pedagógicas intentan cubrir un bloque clásico de contenidos gramaticales planeados por ejemplo en un módulo, y su interés radica en cómo llevan a los alumnos a reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua. Según subraya el autor,

Este tipo de tareas o tareas formales [...] permite el descubrimiento de las reglas gramaticales a partir del análisis de muestras, la elaboración de hipótesis y la discusión con otros alumnos. Es por tanto un intento de hacer verdaderamente comunicativa la enseñanza de los contenidos gramaticales en la clase de lengua extranjera (Zanón, 1995: 53)

Tratándose de las actividades de clase, la mejor vía para mejorar la experiencia de aprendizaje de los alumnos, a la vez que se rompe con las prácticas corrientes, es adoptando diferentes estrategias y técnicas para llevar al aula los contenidos de aprendizaje, es decir, en otras palabras, que los profesores deben implementar en el aula una variedad de actividades

y no limitarse a seguir simplemente las que se proponen en los manuales con sus actividades monótonas, esencialmente cerradas (de respuesta única y convergente) y mecánicas (rellenar vacíos, declinar conjugaciones, etc.). Los docentes deben desarrollar en sus aulas una variedad de actividades para practicar los contenidos de aprendizaje y, particularmente los contenidos gramaticales. Las ideas avanzadas en este párrafo se basan en el principio enunciado por Royano Gutiérrez (1994: 344) quien postula que,

cuando la forma de enseñar de un profesor y las expectativas del alumno en cuanto al profesor y a la materia coinciden el éxito está asegurado. [...] Para ello, el profesor debe diseñar unas estrategias que intenten integrar las expectativas del conjunto de la clase.

Algunas orientaciones en este sentido son los juegos de rol, la gamificación de actividades, las adivinanzas, el aprendizaje por proyecto, etc. Para predicar con ejemplos ilustrativos, cabe destacar que el enfoque por tareas que se ha adoptado para el procesamiento de las actividades del experimento que ha servido de base para el trabajo de campo de esta investigación nos ofrece ejemplos de actividades que se inscriben en esta lógica y que se pueden implementar para mejorar las prácticas de aula en el contexto camerunés de ELE. Según Martín Peris,

La enseñanza por tareas conjuga la práctica de la comunicación (actuación comunicativa lingüística) con la atención a los recursos lingüísticos necesarios. Así, podemos hablar de “contenidos necesarios para la comunicación” y de “procesos de comunicación”, ambos establecen una estrecha relación en la enseñanza por tareas (2004b: 17).

Tomando dos ejemplos concretos que aparecen en nuestro trabajo de campo, los alumnos pueden, a modo de juego de rol y para practicar la concordancia de tiempos o cualquier otro contenido gramatical, implementar en el aula una actividad en que unos interpretan el papel de médico y el otro el papel de paciente en un estudio de medicina.

Para la gamificación del contenido que nos interesa en este trabajo, el profesor puede, por ejemplo, implementar en el aula una actividad consistente en dar a los alumnos una oración de partida (por ejemplo, *Me encanta que me llames por la noche*, que expresa un gusto), y pedirles que cambien o sustituyan la oración principal por otra y mantengan la subordinada, procurando que la nueva oración sea correcta y exprese otra función comunicativa. Para esta actividad, los alumnos se dividen en grupos (por ejemplo, de cuatro o más) y cooperan para producir o modificar sus oraciones. Por turno, los miembros de los grupos avanzan y escriben en la pizarra la oración modificada y, entre paréntesis, la nueva función comunicativa correspondiente. El grupo que consiga escribir el mayor número de oraciones gana el juego.

La ventaja de adoptar el enfoque por tareas en el contexto camerunés de ELE es que puede resultar muy beneficioso para los alumnos a la hora de practicar la lengua extranjera y para los profesores, con el fin de romper con las prácticas de tipo tradicionales. Como subraya Martín Peris (2004b: 26), es sabido que el modelo de las tareas no responde al esquema de enseñanza frontal en el que la conversación transcurre siempre entre profesor y alumno, y en el que siempre es el profesor quien inicia la comunicación mientras el papel del alumno se ve reducido al de ser meramente reactivo. Al contrario, las tareas promueven la interacción entre alumnos poniéndolos en situación de tener que tomar la iniciativa. La enseñanza por tareas sirve para resaltar un doble foco del discurso en el aula, es decir, el discurso entre profesor y alumno y el discurso entre los alumnos.

También, en lo que se refiere a las dinámicas y a las formas de aprendizaje en el aula, cabe subrayar que las tareas favorecen la colaboración y el desarrollo de la interacción entre los alumnos en todos los niveles de aprendizaje. La realización de las tareas permite el trabajo en grupos y la colaboración entre los aprendientes, y, el profesor, en cuanto organizador y facilitador, debe hacer posible las agrupaciones de los alumnos para preparar y elaborar conjuntamente su discurso en la lengua que aprenden, para abordar conjuntamente la comprensión de los textos y de los recursos gramaticales y léxicos presentes en dichos textos, y para progresar en el conocimiento y el uso de la lengua y de sus estructuras (Martín Peris, 2004b: 26). Todo lo dicho en este apartado muestra que, en el procesamiento de los contenidos gramaticales como en el de los demás contenidos de ELE, se espera del profesor

que organice, asesore, apoye y dirija el entrenamiento y el aprendizaje, en vez de protagonizarlo como ocurre en la actualidad.

7.2.2. El papel del alumnado

La enseñanza gramatical constituye una dimensión fundamental del aprendizaje, cuya contribución es inestimable en el dominio y el uso de la lengua extranjera. Los múltiples planteamientos sobre la enseñanza o no de la gramática no han hecho sino reafirmar su imprescindible valor en la consecución de los objetivos de aprendizaje y en la adquisición de ELE. El proceso de enseñanza-aprendizaje pone en escena tres sujetos o partes interesadas que intervienen directamente y en diferentes grados en la situación que los reúne, con sus intereses y roles bien marcados. En esta situación, el aprendiz (o no experto, con sus necesidades comunicativas y pedagógicas) entra en contacto con un experto (el profesor que goza de habilidades en preparación, gestión y procesamiento de actividades pedagógicas), a través de la institución (la responsable de formar) para satisfacer sus propias necesidades de aprendizaje. Hay que insistir en el hecho de que, a pesar de ser neófito y no experto, el alumno tiene una representación clara de sus necesidades de aprendizaje, y sabe reconocer cuándo las actividades de clase no consiguen satisfacer dichas necesidades. Los resultados del cuestionario lo han demostrado, con alumnos que expresan quejas a propósito de su proceso y experiencia de aprendizaje. Hemos podido comprobar a través del experimento, y como manifiesta Cassany (1999: 9), que

Cada alumno exige respuesta a sus propias necesidades comunicativas (funciones, propósitos a realizar), socioculturales (temas de interés, géneros discursivos) y didácticas (estilo de aprendizaje, enfoque metodológico conocido, actividades preferidas) respecto al uso de la lengua y a sus procesos de aprendizaje.

El apartado anterior se ha centrado en el papel del docente para subrayar su importancia en el desarrollo y el éxito de la enseñanza-aprendizaje, con un interés particular hacia los ejes de mejora que este especialista debe adoptar e implementar en el contexto camerunés para hacer más positivas, eficientes y comunicativas sus prácticas de aula y, desde

esta perspectiva, su contribución a la formación del alumnado camerunés en general. Para que los esfuerzos desplegados por el docente enraícen y produzcan resultados notables, hace falta una verdadera y efectiva implicación del alumnado, que, como ya hemos subrayado, “es el destinatario final del aprendizaje” (Cassany, 1999: 8).

El fracaso o éxito del aprendizaje depende del propio alumno que es, en última instancia, la persona más implicada y que tiene mayor interés respecto al aprendizaje de la lengua extranjera. Según hace notar el MCER (2002: 140),

Los alumnos son, naturalmente, las personas finalmente implicadas en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua. Son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias (en la medida en que aún no lo hayan hecho) y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas.

La participación eficaz del alumno en los procesos de aprendizaje y de adquisición de la lengua extranjera condiciona el éxito del proceso, y depende a la vez de factores relacionados tanto con los profesores como con el contexto, o con el propio alumno. Martín Peris (2004b: 34) apunta, de hecho, que, en el desarrollo de las actividades de clase, el éxito del aprendizaje requiere del alumno que “sea activo, participativo, que tome la iniciativa, que tome decisiones” sobre su propio proceso de enseñanza y de aprendizaje, que acepte apoyo de su profesor y de sus compañeros, y que se implique personalmente en la realización de las actividades de aprendizaje. Esto significa, en otras palabras y como se desprende del contexto camerunés de ELE, que tener una motivación inicial no es suficiente. Para que se implemente un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz y que conduzca al éxito y al mejoramiento del rendimiento final y comunicativo de los aprendices, los propios alumnos deben desarrollar actitudes positivas hacia la lengua española que aprenden, deben tener y mostrar su interés por el aprendizaje de ELE y de su gramática, deben implicarse personalmente en el proceso y en la realización de las tareas y de las actividades de aula, y tienen que ser responsables y tomar las riendas de su propio proceso de aprendizaje.

En relación con estas propuestas, es importante subrayar (particularmente en lo que se refiere al entorno camerunés) que uno de los problemas relacionados con el aprendizaje de ELE (y que no siempre facilita ni garantiza el éxito de dicho proceso) es, como aparece subrayado en el MCER (2002: 140), que “relativamente pocos estudiantes aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje”. Según este currículo y según hemos observado en el entorno camerunés, “la mayoría [de los estudiantes] aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y los manuales”, de ahí la necesidad de una motivación constante y continua del alumnado, y la importancia para el profesor, en cuanto principal gestor de las actividades, de orientar las prácticas de aula y los aspectos metodológicos relacionados con el procesamiento de los contenidos, de forma que lleven a los aprendices a ser activos y no simplemente reactivos, a tomar iniciativas en vez de seguir simple y exclusivamente las instrucciones de los profesores y de los manuales. Esto puede llevarse a cabo implementando nuevas dinámicas o formas de aprendizaje, o adoptando estrategias de procesamiento u otros aspectos metodológicos diferentes de los ya utilizados y que seguro podrán incitar a los alumnos para que jueguen un papel más activo y tengan más protagonismo en el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con las ideas indicadas y teniendo como referencia los postulados de Cassany (1999: 8), se trata de adoptar enfoques que

intentan que el aprendiz se sienta cómodo en clase, que pueda relacionarse con libertad con sus compañeros, y que pueda aportar toda su experiencia personal (opiniones, experiencias, etc.) al aula. Para ello, atienden a la motivación y a los intereses del alumnado (trabajando los temas o las funciones que le interesan), proponen trabajos en equipo en vez de ejercicios individuales, favorecen la cooperación en vez de la competitividad, animan al alumnado a conocerse mejor con actividades personales (contrastar gustos, opiniones, actividades de ocio, etc.). Además, nunca obligan al alumno a intervenir en clase, a realizar una determinada actividad que no le apetece, dejan protagonismo al grupo clase para que asuma responsabilidades, etc.

En otras palabras, se trata de incluir al alumno en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. Esto implica tener en cuenta qué temas o centros de interés les gustaría abordar, negociar con ellos los contenidos y los objetivos, y hacerles responsables (o corresponsables) de las metas y del desarrollo de las unidades didácticas, de forma que se sientan más implicados y trabajen para alcanzar los objetivos.

Los resultados de nuestra encuesta han demostrado que los estudiantes no se reconocen ni se identifican con un contexto y un modelo de aprendizaje en que se enseña y aprende para participar en un examen final y sacar puntos, sin mucha consideración hacia las destrezas comunicativas y el uso oral de la lengua, es decir, en términos claros, un sistema en que los estudiantes están más acostumbrados a escuchar, tomar apuntes para aprenderlos de memoria y restituir los conocimientos almacenados durante los exámenes. Una implicación de los estudiantes en la planificación y la gestión de los cursos y una consideración hacia sus necesidades permitiría resolver estos problemas. Nuestra postura sobre este aspecto se apoya en las observaciones de autores como Zanón (1995: 7) quien destaca que la participación de los alumnos en la gestión del curso no sólo repercute en beneficio de la organización del curso, sino también sobre los resultados de aprendizaje. Los alumnos inician así un proceso de aprender a aprender que pasa por reflexionar sobre sus propios recursos y problemas en el curso y por responsabilizarse de su trabajo en el aula.

Las propuestas avanzadas se recogen con más detalle en Martín Peris (2007: 6) quien, al tratar de los distintos estilos personales de aprender y su influencia en el éxito del aprendizaje, subraya que uno de los conceptos básicos dentro de este campo puede ser el de la autonomía del que aprende, entendiéndose el concepto de autonomía no como una enseñanza-aprendizaje efectuada sin profesor, sino como una enseñanza-aprendizaje que gira, más bien, en torno a dos ideas fundamentales: que el alumno debe tomar las riendas de su propio proceso de aprendizaje, en cuanto a la fijación de objetivos, selección de procedimientos, realización de tareas, autoevaluación, etc.; y que, en el aprendizaje conjunto, debe haber un proceso de negociación de todos esos aspectos, dentro del grupo de aprendizaje. De acuerdo con este autor, potenciando la autonomía de los estudiantes (mediante la actitud y las propuestas del profesor y mediante la inclusión de actividades encaminadas a ese fin en los libros de texto) será más fácil que cada uno de ellos active y desarrolle su estilo personal de aprender.

Esto entra en consonancia con las ideas desarrolladas por el MCER (2002: 140) que ya hemos mencionado arriba y según las cuales los profesores deben buscar y encontrar el modo en que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. Esto implica implementar el aprendizaje autónomo, que tiene que estar dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen para poder elegir, dentro de éstas, las que más les convienen, y esto puede llevarse a cabo incluso dentro del sistema institucional dado que se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos.

Las propuestas que avanzamos para mejorar el aprendizaje del contenido gramatical en el contexto camerunés se inspiran en Ruiz Campillo (2007) quien aconseja cambiar, dentro de las prácticas de aula, este *modus operandi* que consiste en desarrollar en las clases un modelo de “gramática de reglas y excepciones” que, como forma de aprendizaje, da lugar a “la memorización de largas listas de usos particulares”(Ruiz Campillo, 2007: 2), para adoptar otra perspectiva en que el aprendizaje de la gramática se inserte en el proceso comunicativo, y se lleve a cabo para conseguir “hacer de la propia enseñanza de gramática un acto de enseñanza de comunicación” (p. 5). De acuerdo con las ideas de este autor, la primera perspectiva, que es la actualmente vigente en el sistema educativo camerunés, enlaza esencialmente con el enfoque tradicional, y responde más a una concepción formalista y estructuralista de la lengua que, en muchas ocasiones, suele desembocar en un planteamiento meramente conductista de la enseñanza y del aprendizaje.

Las orientaciones para llevar a cabo una enseñanza y un aprendizaje gramatical que se inscriba en la lógica de la comunicación o que, como subraya el autor, sirva de “máquina de comunicar” (Ruiz Campillo, 2007: 8), se fundamenta en la forma de administrar el contenido en el aula. La enseñanza gramatical debe basarse primero en el significado y no en las formas, de modo que el estudiante pueda desarrollar sus facultades cognitivas y de análisis. Además, y como ya hemos subrayado, los nuevos contenidos deben administrarse al estudiante en relación con sus conocimientos previos y teniendo como criterio su mayor rentabilidad o eficacia para la comunicación, lo que permite que el aprendizaje resulte significativo para el estudiante y favorezca que él interiorice la nueva lengua a partir de los conocimientos que se

pueden despertar en él sobre cómo funciona esta y sobre cómo se usa. La enseñanza gramatical tiene que ser divertida, y deben implementarse en el aula diferentes dinámicas de grupo, lo que impide que el estudiante experimente altos niveles de estrés, y favorece que el docente se acerque lo más posible al estudiante (con una atención personalizada que propicia una máxima participación del alumno con el enorme potencial que cada uno de ellos puede aportar a la clase y que debe aprovecharse) para facilitarle la comprensión del significado que es uno de los objetivos que pretende conseguir.

7.2.3. Las evaluaciones

Las propuestas presentadas en este apartado intentan explorar las soluciones que se pueden implementar en el sistema educativo camerunés para mejorar el proceso y las formas de evaluación vigentes en el marco de la enseñanza-aprendizaje de ELE. En concreto, nos interesa analizar las estrategias, los procedimientos (y mecanismos) y las actividades utilizadas en el sistema educativo camerunés para valorar el grado de adquisición o de dominio de ELE alcanzado por el alumno después de una secuencia o periodo de enseñanza y de aprendizaje. Siendo la evaluación una etapa importante del proceso, y teniendo en cuenta el hecho de que existen diferentes tipos o formas de evaluar, nuestra atención sobre este tema se focalizará esencialmente hacia los fallos que presentan los exámenes utilizados en el contexto camerunés para valorar el nivel de competencia o el grado de dominio lingüístico alcanzado por el alumnado, teniendo en cuenta el hecho de que, en concreto, el rendimiento da cuenta del grado de eficacia del método, del material y del propio sistema de evaluación, sin olvidar la satisfacción del alumno y del profesor (Eguiluz y Eguiluz, 1998: 114-115).

Para llevar a cabo nuestro análisis de los exámenes utilizados en el entorno camerunés de enseñanza-aprendizaje de ELE, debemos partir del planteamiento teórico según el cual, existen “tres conceptos tradicionales que se consideran fundamentales en cualquier análisis de la evaluación: la validez, la fiabilidad y la viabilidad” (MCER, 2002: 177). La validez remite al hecho de que la prueba o el procedimiento de evaluación permite demostrar que lo que se ha evaluado (el constructo) es realmente lo que, en el contexto en cuestión, se debería evaluar y la información recogida es una representación exacta del dominio de la lengua que poseen los alumnos o candidatos que han realizado el examen. La fiabilidad expresa, básicamente, el

hecho de que se repiten los mismos resultados de los estudiantes en dos o más convocatorias distintas de la misma prueba de evaluación, y depende de los criterios de precisión y de exactitud de la decisión aplicada para valorar una actuación como válida y apropiada o no en un contexto preciso. La viabilidad traduce el hecho de que el procedimiento de evaluación tiene que ser práctico y fiable, a fin de facilitar la evaluación de la actuación.

Los tres conceptos fundamentales ponen énfasis en los criterios y procedimientos seguidos para llevar a cabo la evaluación (el cómo), y en la especificación de los contenidos de las pruebas y de los exámenes (el qué); o sea, como evidencian estas palabras de Zanón (1995: 6), en el ¿“qué y cómo evaluamos?”. Lo dicho tiene una importancia innegable en la medida en que, como hace notar el autor,

Una evaluación centrada sólo en los contenidos o en capacidades generales puede alejarnos de los objetivos concretos del curso. Por el contrario, una evaluación de los usos del lenguaje en las actividades y del plan didáctico que las guía permite acercarse, paso a paso, a las necesidades lingüísticas de los alumnos.

Al considerar la cita del autor con respecto al contexto camerunés, notamos que las evaluaciones llevadas a cabo se centran esencialmente en los contenidos y las capacidades generales de los alumnos, sin (o con muy poca) consideración hacia las destrezas comunicativas orales y el uso de la lengua.

Las investigaciones realizadas nos han permitido destacar que el modelo de evaluaciones corriente en el contexto camerunés no ha conocido (o ha conocido muy pocas) reformas o transformaciones, a pesar de la entrada en vigor de los tres programas sucesivos de ELE en este contexto. Son (en lo que concierne a las evaluaciones implementadas a partir de la entrada en vigor del programa del año 2000) exámenes que toman esencialmente la forma de evaluaciones sumativas de conocimientos, con pruebas objetivas que se centran esencialmente en las destrezas receptivas (y que se componen de ítems de respuestas cerradas y previamente determinadas, con un foco especial en la comprensión lectora (comprensión de textos), en la gramática y el vocabulario, y una muy reducida parte de la prueba dedicada a las destrezas productivas (la expresión escrita con un tema de redacción

cuya calificación alcanza a penas la quinta parte de la puntuación total de la prueba). La entrada en vigor del programa actual (el programa del año 2014) ha introducido un cambio en un intento de reequilibrar las destrezas productivas con las receptoras en término de puntuación, sin mucha consideración hacia las modalidades de esta (diagnóstica, formativa y sumativa), ni hacia las destrezas comunicativas orales (examen de la expresión oral).

Las ideas señaladas permiten ver que las evaluaciones (los exámenes y las pruebas) administradas en el entorno camerunés de enseñanza-aprendizaje de ELE tienen una estructura desequilibrada en lo que se refiere a la evaluación de las cuatro destrezas, y conectan (a pesar de las reformas) esencialmente con el modelo tradicional, puesto que no incluyen las categorías orales y escritas que el MCER (2000: 179) utiliza para las actividades comunicativas. De hecho, a pesar de la adopción del enfoque comunicativo desde la entrada en vigor del segundo programa de ELE en Camerún en el año 2000, las prácticas de aula se mantuvieron en el enfoque tradicional, lo mismo que los procedimientos y las formas de evaluación que privilegian o tienen únicamente en cuenta la modalidad escrita. Lo que ocurre en el entorno camerunés en referencia a la evaluación contrasta con los progresos en términos de método de enseñanza-aprendizaje y de enfoques modernos en esta disciplina, en la medida en que, como explican Eguiluz y Eguiluz (1998: 117-118), la aparición de los enfoques comunicativos y su preocupación por el carácter instrumental de la lengua provocó un replanteamiento en muchos sentidos de la enseñanza de lenguas y, “principalmente en el campo de la evaluación evidenció carencias que era imprescindible solucionar. Una de ellas fue la necesidad de aproximar más la perspectiva evaluadora a la realidad de la comunicación”.

Los avances en los enfoques de enseñanza y de aprendizaje han favorecido, con respecto a la evaluación, que ésta tome en cuenta no solo los resultados, sino también los aspectos relacionados con el propio proceso. También todos estos avances han planteado hoy la necesidad de tener en cuenta, de acuerdo con el postulado de Madrid (1997: 251), que

la práctica evaluadora implica la recogida de información sobre la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos relacionados con la lengua extranjera (LE), a nivel oral y escrito, las habilidades y destrezas que se han desarrollado, así como las actitudes

y valores relativos a todos los componentes curriculares: contenidos, objetivos, materiales, recursos, metodología, etc.

Los diferentes aspectos en que la práctica evaluadora en el entorno camerunés presenta importantes fallos se sitúan dentro del marco de las tres principales modalidades de la evaluación que no siempre son aplicados, a nivel de las cuatro destrezas que no siempre son tomadas en cuenta dentro de las pruebas, y a nivel de las categorías de la expresión (oral y escrita), puesto que se privilegia o toma en cuenta únicamente la modalidad escrita.

Una reforma del modelo de examen aplicado en el entorno camerunés de ELE requiere partir, como plantea Madrid (1997: 251), de una clara definición del objeto de la evaluación, lo cual, en el área de esta lengua extranjera y del contexto, se basa en la urgencia de considerar algunas preguntas relativas a ¿qué implica saber/conocer un idioma?, ¿qué implica ser competente en dicha lengua y ser capaz de comunicarse con ella?, ¿cuáles son los componentes de esa competencia comunicativa?, y, a partir de estas preguntas, considerar cuáles son las técnicas y los modelos para aplicar la evaluación al área de dicho idioma extranjero.

La primera reforma que se puede o debe llevar a cabo es implementar y aplicar de forma sistemática las tres principales modalidades de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), para permitir que se mejoren no solo los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino también los resultados finales de dicho proceso. La evaluación diagnóstica o inicial, que debe llevarse a cabo de forma sistemática, puede permitir a los docentes determinar las necesidades comunicativas y de aprendizaje de los alumnos al inicio de cada curso académico e implicarlos en su programación o aportar las soluciones adecuadas. Frente a estudiantes que se quejan de prácticas de aula que no responden a sus necesidades comunicativas (conocer y ser comunicativamente competente (oralmente y por escrito) en la lengua extranjera), la mejor vía para aportar soluciones adecuadas a este desfase es el desarrollo, al inicio de cada curso, de una evaluación diagnóstica que permitiría a los alumnos expresarse sobre sus preferencias de aprendizaje, y a los profesores determinar las mejores formas de abordar la enseñanza y responder a estas preferencias. En otras palabras y de acuerdo con Zanón (1995: 7), se trata de negociar y pactar con los alumnos el qué y el cómo vamos a abordar en la

enseñanza-aprendizaje, y el qué y el cómo vamos a realizar en la evaluación, de forma que aumente el rendimiento de los alumnos en el curso.

Al tiempo que la evaluación diagnóstica, también debe implementarse y de forma sistemática la evaluación formativa, que se centra más en el proceso o desarrollo de la enseñanza-aprendizaje que en los resultados. Esta evaluación permite tener control no solo en los resultados finales del aprendizaje, sino también en la calidad de los procesos. De acuerdo con Madrid (1997: 254) “la evaluación formativa se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje para conocer cómo transcurren y poder aplicar medidas correctoras que los mejoren, si es necesario”. Su principal ventaja es, según añade el autor, que permite obtener “información sobre el modo de aprender del alumnado, las dificultades que surgen, los aspectos más fáciles, interesantes y motivadores, ritmos y estilos particulares de aprender, etc.” Una práctica sistemática de la evaluación formativa en el contexto camerunés beneficiaría tanto a los profesores como a los alumnos, de manera que permitiría saber si el procesamiento de las actividades de aprendizaje responde a las expectativas de todos.

En lo que se refiere a la evaluación sumativa, el principal eje de mejora concierne a la inclusión (o la necesidad de tener en cuenta) las cuatro destrezas de aprendizaje (escuchar, leer, hablar y escribir) en las actividades y los procedimientos de evaluación, principalmente en lo que respecta a la evaluación de la expresión oral. En la medida en que los profesores enseñan esencialmente para preparar a los alumnos a enfrentarse con los exámenes, lo que equivale como subraya Madrid (1997: 258) a “enseñar para el test y no para aprender” la lengua extranjera, la ausencia de evaluación de la expresión oral está determinada también por el hecho de que los programas y las actividades de clase privilegian o descasan esencialmente en el entrenamiento de los discentes para la expresión escrita, la lectura de texto y la escucha (también basada esencialmente en los textos y la escucha del discurso del profesor en el aula) sin atención a la expresión oral espontánea del propio alumno, lo que causa enormes problemas y perjuicios a los alumnos, a la vez que constituye un fallo en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Para mejorar esta mala orientación de la enseñanza-aprendizaje y de la evaluación de ELE, es necesario tener en cuenta, como evidencian estas palabras de Madrid que,

si nos proponemos evaluar los niveles de competencia comunicativa de una LE en el alumnado, una vez que hemos definido el ámbito de la evaluación, sus tipos y modalidades y algunos requisitos básicos que ha de cumplir, nos queda la segunda parte, que es el objeto de tal evaluación, es decir, la definición del tipo de competencia o habilidad que deseamos evaluar.

Hoy en día, el nivel que se ha alcanzado con la enseñanza y aprendizaje de una LE se comprueba midiendo de alguna forma el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa del alumnado. Es decir, estudiando hasta qué punto son capaces de desenvolverse de forma oral y escrita con la lengua que han aprendido y de usarla en diferentes contextos. Es decir, la habilidad o competencia comunicativa del alumnado permite, en mayor o menor grado, crear o interpretar mensajes (competencia discursiva) a través de una interacción comunicativa (oral o escrita), más o menos negociada, a veces entre dos o más individuos, en contextos y situaciones variadas (Madrid, 1997: 259).

El MCER (2000: 178-179), por ejemplo, nos ofrece orientaciones o pistas para preparar una tarea que puede servir de evaluación lingüística comunicativa, insistiendo en el hecho de que la evaluación auténtica requiere el muestreo de una serie de tipos de discurso relevantes, y, especialmente en los exámenes de expresión oral, la prueba debe o puede incluir, por ejemplo, una conversación simulada que funciona como introducción, después de lo cual se da un debate informal sobre temas por los que el examinando declara su interés, o, en una fase de transacción en forma de actividad –ya sea cara a cara o simulada– de búsqueda de información por teléfono, a continuación de lo cual se desarrolla una fase de expresión basada en un informe escrito u oral en el que el examinando ofrece una descripción de su área de especialidad académica y de sus planes.

Tratándose de la evaluación del componente gramatical en particular, nuestras propuestas se centran en la necesidad de hacerla lo más comunicativa posible, con pruebas o tareas que respondan a las necesidades de este método, es decir que sean contextualizadas, que favorezcan el uso de la lengua, el trabajo en grupo y el hacer uso de las destrezas, etc. Las tareas de evaluación realizadas en el marco de esta investigación son ejemplo de este tipo, por lo que no profundizamos en este aspecto. Debemos notar, sin embargo, como expresan

Eguiluz y Eguiluz (1998: 117), que el logro del aprendizaje (que la evaluación pretende medir) no está ni se evalúa en los conocimientos que deben ser asumidos y que pueden variar según las diferentes concepciones de lo que es la enseñanza-aprendizaje de una lengua, sino en la descripción del comportamiento que se pretende del candidato. En concreto, el nivel debe definirse y medirse en términos de actuación lingüística, y “la caracterización del candidato, en función de su capacidad y conocimiento en el uso de la lengua en cuestión” (Eguiluz y Eguiluz, 1998: 117).

7.3. El uso de las TIC para la enseñanza-aprendizaje del contenido gramatical

Las TIC se han vuelto un recurso imprescindible en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, con una fuente inagotable de contenidos y de materiales importantes tanto para los aprendientes como para los docentes. En lo que se refiere al caso específico de la enseñanza-aprendizaje del contenido gramatical, los soportes tecnológicos disponen y ofrecen innumerables materiales “específicos para el aprendizaje del sistema formal (gramática, en sentido amplio)” (Baralo Ottonello, 2001: 493). Nuestras propuestas relativas a la utilización de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje gramatical están supeditadas al deseo de aumentar la eficacia y, desde esta perspectiva, contribuir a la mejora del rendimiento comunicativo de los aprendices. En otras palabras y como resaltan estas palabras de Hernández Mercedes (2012: 64), pensamos y partimos del principio de que “saber integrar y usar pedagógicamente las tecnologías de la información y comunicación” puede ayudar a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de ELE en el contexto camerunés.

Las posibilidades que el uso de la tecnología ofrece para la mejora de la enseñanza-aprendizaje del contenido gramatical se relacionan tanto con las fuentes que los protagonistas tienen a su alcance como con la posibilidad de usar dicha tecnología (en cuanto soporte) para mejorar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En lo que se refiere a las fuentes, los profesores tienen la posibilidad de consultar y utilizar un material variado y auténtico (textos, videos, sonido, gráficos, animaciones y simulaciones (para la pronunciación, uso de estructuras, ejercicios y actividades) con mayor riqueza y autenticidad en la información referencial) que ayude o contribuya a una mejor preparación y estudio de las estructuras de

aprendizaje. También, a partir de dispositivos multimedia, los alumnos y los profesores pueden buscar, consultar (y descargar, en caso de que sea posible) los diccionarios, los libros de gramática, y otros recursos didácticos que facilitan el entrenamiento y el uso de las estructuras gramaticales.

Además, se puede mencionar, de acuerdo con Baralo Ottonello (2001: 499-500), el hecho de que los dispositivos y recursos multimedia disponen de diferentes tipos de actividades idóneas para la ejercitación lingüística o gramatical, basadas en: traducciones directas; redacción y ordenación de elementos para constituir un enunciado; selección múltiple; verdadero/falso (sí/no, correcto/incorrecto); *cloze-test* (se eliminan palabras enteras); *C-test* (se eliminan partes de palabras); *noise test* (pruebas con "ruidos"); *Cloze Elide Test* (pruebas de eliminación de determinados elementos); tareas de relacionar, sea reconocer elementos insertados que no corresponden al texto, poner títulos o subtítulos hacer corresponder los subtítulos con diferentes párrafos; uso de determinada información; seguir instrucciones; adivinar de qué o de quién se trata; formular preguntas con relación a un texto; elegir un esquema entre otros; corrección de sí mismo y entre compañeros, entre otras. Como aclara esta autora (Baralo, 2001: 499),

con las posibilidades que ofrecen los materiales multimedia, podemos esperar que el alumno tome decisiones de diferentes tipos, como las siguientes, en las actividades de aprendizaje de la lengua meta: a) selección, como usar una palabra u otra de las que se le ofrecen para completar un texto; b) clasificación, como determinar a qué conjunto de elementos corresponden ciertas palabras o estructuras; c) diagnóstico, como darse cuenta de que necesita algún tipo de información complementaria para realizar la actividad; d) estrategias, relacionadas con las metas de aprendizaje, como volver a la información anterior, repetir la actividad, pasar a la siguiente, consultar el diccionario.

En lo que se refiere a las oportunidades de usar la tecnología para mejorar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, se pueden mencionar, entre otras ventajas, la posibilidad de conciliar un proceso de aprendizaje formal con otro informal, el desarrollo de la autonomía del que aprende, la concienciación gramatical con muestras de lengua estructuradas,

focalizadas y destacadas mediante los múltiples recursos multimedia, y, sobre todo, las posibilidades de interacción con la máquina y con los compañeros y el profesor. La tecnología facilita la implementación del aprendizaje cooperativo y en grupo, de manera que permite buscar o investigar para acceder a la información, leer y reflexionar sobre ella, reelaborarla y publicarla o compartirla, de forma que otros puedan aprovecharse de ella. Se trata de estrategias de relación y de conexiones que permiten a profesionales y a aprendientes mejorar su experiencia de enseñanza y de aprendizaje.

Resumiendo lo explicado en este apartado, podemos destacar con Baralo Ottonello (2001: 501) que, teniendo en cuenta los aspectos aquí analizados, podríamos aceptar que los recursos multimedia asistidos por ordenador ofrecen ciertas características peculiares que permiten experimentar nuevas posibilidades de enseñanza y de aprendizaje constructivista; nueva forma de acceso a los contenidos; buenas alternativas en la organización de la secuencia didáctica; mayores posibilidades de organización del calendario y del horario con mayor flexibilidad y autogestión del aprendizaje; combinaciones de usos de textos, videos, sonido, gráficos, animaciones y simulaciones con mayor riqueza y autenticidad en la información referencial; otras posibilidades de interacción, abiertas y auténticas a través de la comunicación mediante el ordenador; mayor disponibilidad de bancos de datos y de bibliotecas. Todo esto significa que los profesores de E/LE tenemos un campo ilimitado de investigación con el propósito de promover entre nuestros alumnos nuevas estrategias de aprendizaje cooperativo a través de la red, ya que la cooperación entre los aprendientes de español es cualitativamente diferente y verdaderamente internacional: hay mayor cantidad y variedad de contactos posibles y mayor acceso a las fuentes y los canales de la información en español, es decir al material real, aunque la interacción todavía tenga algunas limitaciones tecnológicas para la comunicación interpersonal.

A modo de conclusión para este capítulo, podemos destacar que las propuestas indicadas buscan la mejora del rendimiento y de los resultados del aprendizaje de los alumnos, y este imperativo pasa por una reestructuración (o remodelación) de sus condiciones de aprendizaje, desde la transformación de los programas, pasando por el rediseño de los materiales hasta la propia intervención en el aula. Las propuestas señaladas permiten ver que el modo de funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en el sistema educativo camerunés actual favorece la existencia y la superpervivencia de los problemas

expuestos. Para resumir mejor y explicar lo que sucede en el sistema educativo camerunés, recurrimos a estos dos esquemas que recuperamos de Lozano y Ruiz Campillo (2009: 130-131), uno para presentar la situación actual con los problemas existentes, y otro para presentar las soluciones que hemos esbozado.

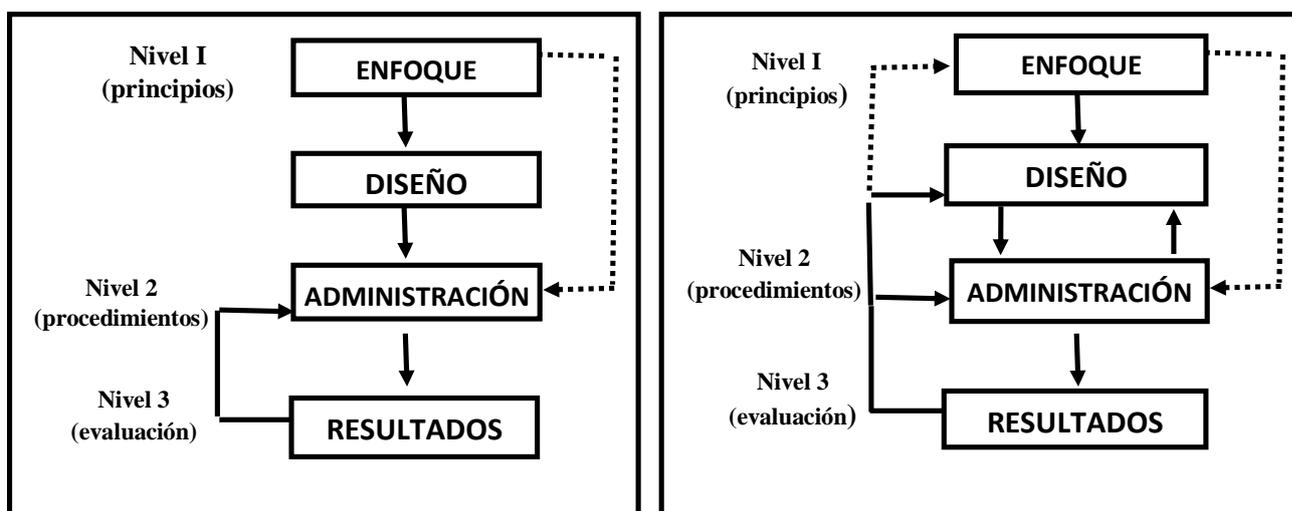


Figura 3. Representación del proceso de información y realimentación de los diferentes niveles de intervención didáctica según Lozano y Ruiz Campillo (2009: 130 y 131)

Como comentan los dos autores y en conformidad con el modo de funcionamiento muy centralizado del sistema educativo camerunés, se puede observar cómo resaltan en el primer esquema los tres niveles de intervención que incluyen los elementos siguientes:

NIVEL I. Enfoque: Modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje (descripción social, objetivos y procedimientos), ideas, tanto operativas como descriptivas, sobre el propio objeto de aprendizaje y principios derivados.

Nivel 2. Procedimientos: 2.1. Fase de diseño: aplicación de las ideas y principios generales sobre el proceso a un objetivo de aprendizaje concreto y desarrollo del material adecuado. 2.2. Fase de administración: utilización del material como vía de enseñanza / aprendizaje en el aula, con un grupo y unas condiciones concretas.

NIVEL 3. Resultados: beneficios en términos de aprendizaje real (producto) o condiciones de estimulación de este (proceso).

Las implicaciones que se pueden extraer de este primer esquema y del modo de funcionamiento del sistema educativo camerunés son múltiples, según hacen notar los dos autores: el diseño del material se encuentra informado directa y únicamente por el enfoque (lo que evidencia muchos problemas y desfases); ambos, diseño y enfoque, son ajenos al profesor, que tiene que asumirlos; la única vía de participación del punto de vista del profesor es la administración, siempre en lucha con el material; los resultados observables pueden alimentar la administración, pero dejan intactos los materiales; y, como consecuencia, siempre hay un divorcio entre el material que utilizamos y la realidad de nuestra clase.

Como se puede observar, el modo de funcionamiento centralizado del sistema educativo camerunés favorece que se pase del enfoque (de la fase del enfoque) prescrito (el método comunicativo) a la fase del diseño (programas, materiales y manuales), y después a la fase de administración en las aulas, a partir de lo cual se llega a la fase de los resultados, sin ninguna posibilidad de retroalimentación entre las distintas fases; es decir, por ejemplo, sin ninguna posibilidad de comprobar si en la fase de diseño, los programas, los materiales y los manuales corresponden al enfoque adoptado, y si se aplican y se adaptan a la fase de administración para favorecer mejores resultados, o, lo que es lo mismo, si la fase de administración corresponde al enfoque adoptado y si permite conseguir los resultados planeados.

En lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de la gramática de ELE que nos concierne en este trabajo, las investigaciones que hemos desarrollado nos han demostrado que existen importantes desfases entre todos estos niveles, fases o etapas, con consecuencias negativas en los resultados de los alumnos y en la percepción que tienen de su propia experiencia y proceso de aprendizaje. El diseño de los programas, de los manuales y de otros materiales no obedecen al enfoque prescrito (con, por ejemplo, contenidos que no se presentan gradualmente según el grado de dificultad para favorecer su estudio de forma comunicativa, con materiales y manuales que presentan muchos desfases o desajustes en comparación a los principios o las características del enfoque comunicativo, y con un desarrollo de las actividades de aula que no se adecuan ni al enfoque oficial prescrito, ni al diseño de los materiales, y que, a veces, requieren muchas adaptaciones por parte de los profesores).

Las propuestas indicadas en este capítulo ponen en evidencia un intento de eliminar los desfases (o salvar las distancias) que existen entre los diferentes niveles, fases y etapas, de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en Camerún. Como podemos observar en el segundo esquema, las propuestas señaladas se basan en la necesidad de que el diseño de los programas, de los manuales y otros materiales de enseñanza-aprendizaje tengan que obedecer a los requerimientos del método comunicativo, y deban nutrirse de las prácticas de aula (de la fase de administración en palabras de Lozano y Ruiz Campillo, 2009) y de los resultados, que deben (en función de que sean de mejor o de peor calidad), realimentar la fase de diseño y de administración. Como hacen notar Lozano y Ruiz Campillo (2009: 131), se trata de hacer posible que exista una interacción constante entre el diseño del material, y por lo tanto el propio material, y el modo en que éste ha de administrarse en el aula, de modo que la influencia de los resultados verificables en el diseño y la administración nos pueda conducir a una evaluación de materiales de carácter cíclico en la que el alumno podría ganar el protagonismo que se reclama de él. En otras palabras, un proceso en que las distintas fases y las prácticas de aula puedan ayudar a mejorar el funcionamiento de todo el proceso enseñanza-aprendizaje y del propio sistema educativo.

8. Conclusiones

La investigación desarrollada en el marco de esta tesis ha permitido destacar y analizar algunos puntos cruciales relativos al desarrollo de la competencia gramatical de los alumnos de ELE, especialmente en lo que concierne al aspecto metodológico asociado a la enseñanza-aprendizaje. Además, y como ya ha sido mencionado, el trabajo elaborado a lo largo de esta investigación ha arrojado luz sobre una serie de dificultades que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en Camerún, lo que nos ha conducido a elaborar algunas propuestas orientadas hacia la mejora de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje.

El primer bloque se ha centrado en el aspecto teórico del tema, en el que hemos llevado a cabo una revisión de la bibliografía elaborada sobre lo que es la gramática de ELE y sus especificidades, incluida una atención hacia las diferentes corrientes metodológicas que permiten llevar la gramática al aula, con especial incidencia en el desarrollo de la competencia gramatical como parte de la comunicativa. También, en el mismo bloque, se ha llevado a cabo una revisión teórica del contenido que sirve de exponente a esta investigación, esto es, la concordancia de los tiempos verbales, lo cual tiene en cuenta su aplicación en el campo del ELE.

El segundo bloque se ha centrado en una descripción del marco contextual en que se ha desarrollado la investigación, el contexto camerunés de aprendizaje de ELE, para ver sus especificidades, sus fortalezas y debilidades, especialmente por lo que se refiere al aprendizaje de los contenidos gramaticales, entre ellos el de la concordancia de los tiempos verbales. También, este bloque ha consistido en un estudio de campo que ha tomado la forma de un experimento con dos grupos de gramática en contraste, y cuyos resultados se han comparado (en el tercer bloque, especialmente en el capítulo quinto) para determinar el enfoque de gramática más efectivo y eficiente, y más adecuado a las necesidades comunicativas de los aprendientes. El análisis y la interpretación de los resultados han favorecido la elaboración de unas propuestas pedagógicas (capítulo sexto) que, esperamos, podrán aprovecharse para mejorar la enseñanza-aprendizaje de ELE en Camerún.

Las reflexiones finales presentadas en esta última parte del trabajo pretenden valorar el desarrollo (o proceso general) de la investigación. Desde esta perspectiva, giran en torno a la presentación sucinta de los objetivos planteados al inicio del estudio y el grado de consecución de dichos objetivos, a la revisión de las hipótesis confirmadas, y a la valoración

del aspecto puramente metodológico relacionado con el procesamiento y los instrumentos de la investigación, lo que permite subrayar los logros del trabajo y destacar algunas orientaciones para futuros estudios.

Los objetivos planteados al inicio de este trabajo se han formulado partiendo de una pregunta central que implica otras cuatro. La pregunta central se ha orientado a investigar (habida cuenta de la existencia de muchos problemas en el contexto camerunés de ELE (entre los cuales la alta tasa de fracasos)), qué papel juega el contenido gramatical y su procesamiento en tales fracasos. Con el objetivo de buscar ejes de soluciones para el mencionado problema, las preguntas derivadas de esta primera han consistido en indagar qué tipo o enfoque de gramática es la más apropiada para el aula. Y, tratándose de los contenidos gramaticales (como, por ejemplo, la correspondencia de los tiempos verbales), cómo deben ser procesados para responder a las necesidades de los alumnos y fomentar en ellos un aprendizaje efectivo y eficiente. Estas cuatro preguntas han requerido como propuestas para el contexto camerunés de ELE, determinar cuáles son los ejes de mejora en la enseñanza y el aprendizaje que se deben adoptar para favorecer un mejor rendimiento de los alumnos a partir de la enseñanza-aprendizaje del contenido gramatical.

Estas cinco preguntas nos han permitido plantear, como primer objetivo para este trabajo, la comprobación de si el tipo de gramática enseñado influye en la eficacia de la misma enseñanza y en la efectividad del aprendizaje, y cuál es su impacto en el rendimiento discursivo (escrito y oral) de los alumnos. Para lograr este objetivo, nos hemos planteado como segundo propósito llevar a cabo un estudio de campo en forma de experimento, que ha consistido en comparar dos grupos o enfoques de gramática y sus resultados para determinar entre ellos el más efectivo y, a partir de allí, definir primero el enfoque o método de gramática más operativo en la enseñanza-aprendizaje, y, segundo, proponer unas pautas o recomendaciones para mejorar las prácticas de aula en el contexto camerunés de ELE, especialmente en la enseñanza-aprendizaje del contenido gramatical.

Los dos objetivos se han cumplido y el desarrollo del trabajo de campo ha permitido demostrar, sobre una base empírica, es decir a partir de los resultados de los alumnos que han participado en los dos tipos de enseñanza gramatical, que el tipo de gramática enseñado influye ciertamente en la eficacia de la misma enseñanza y en la efectividad del aprendizaje, y que diferentes perspectivas de gramática tienen diferentes impactos en el rendimiento

discursivo (escrito y oral) de los alumnos, por lo que hay que elegir el más eficaz de ambos que es el método comunicativo. El experimento (sobre el cual volveremos en la valoración del método y del procesamiento de la investigación) ha sido la mejor opción procedimental para alcanzar estos objetivos, es decir el que ha hecho posible comparar dos enfoques o perspectivas de gramática para determinar entre ellos el más útil a partir de los resultados obtenidos por los alumnos en los dos grupos del trabajo de campo.

El tercer objetivo nos ha conducido a analizar el papel de un contenido gramatical como la correspondencia de los tiempos verbales en la consecución de los objetivos de aprendizaje y en el grado de mejoramiento de conocimientos y de uso de la lengua extranjera por los alumnos. Este tercer objetivo se ha relacionado con el cuarto en el que se ha tratado de examinar las prácticas de aula y más concretamente el procesamiento de contenidos gramaticales (como el de la correspondencia de los tiempos verbales), a través de los informantes, para arrojar luz sobre las deficiencias y los logros de las clases de gramática en la enseñanza de ELE en Camerún. Todo ello, con el objetivo de comprobar si responden a las necesidades comunicativas de los alumnos y si pueden favorecer una adquisición eficiente de la lengua extranjera.

Para alcanzar estos dos objetivos, hemos recurrido a varios instrumentos que se han aplicado a los participantes durante el proceso de investigación. El primero está constituido por dos evaluaciones entre las cuales se ha realizado una intervención didáctica que constituye en nuestro experimento la etapa de la administración del tratamiento experimental. También hemos aplicado a los participantes un cuestionario destinado a recoger informaciones no solo sobre su participación en el experimento, sino también sobre sus preferencias e historial de aprendizaje. Los resultados obtenidos con la administración de estos instrumentos nos han demostrado que el conocimiento de los contenidos gramaticales y, sobre todo, la capacidad de recurrir a este conocimiento en la expresión espontánea tiene una importancia capital en el dominio y el uso de la lengua extranjera que el alumno aprende. En este sentido, el enfoque o la perspectiva gramatical en que el alumno participa juega un papel determinante en el nivel alcanzado en lo que se refiere al conocimiento y uso de la lengua. Mientras los alumnos que aprenden gramática de forma comunicativa alcanzan un nivel de conocimiento y de rendimiento bastante alto, tanto cualitativa como cuantitativamente, y consiguen más intuitivamente pasar el conocimiento aprendido a la

comunicación espontánea para expresar diferentes necesidades e ideas, los que aprenden gramática de forma tradicional consiguen también mejorar sus conocimientos, pero en un grado inferior que los primeros; y, sobre todo, el tipo de actividades que han realizado no favorecen un nivel de conocimiento instrumental consecuente, ni que el contenido aprendido (esto es el conocimiento científico que han desarrollado sobre los contenidos gramaticales) pase a la comunicación espontánea.

Concretamente, la aplicación de los instrumentos de recogida de datos ha proporcionado resultados similares. Los resultados obtenidos con la intervención didáctica y los test han sido corroborados y confirmados con los de la encuesta de participación y satisfacción, con las quejas de los alumnos que han manifestado que las tareas comunicativas no forman parte de su historial ni de las formas de enseñanza y de aprendizaje a que están acostumbrados, y que las tareas tradicionales que suelen realizar en clase no les pueden conferir un nivel de conocimientos instrumental satisfactorio como para poder expresarse en situaciones reales de comunicación. Los instrumentos de investigación aplicados han demostrado que el modelo de enseñanza y de aprendizaje tradicional (en vigor desde una perspectiva práctica en las aulas del contexto camerunés de ELE) es uno de los responsables de que los alumnos tengan dificultades de aprendizaje y de rendimiento satisfactorio, y de que éstos, al terminar la secundaria después de cinco años de aprendizaje, sean incapaces de formar frases correctas para expresar sus necesidades, es decir frases que corresponden al nivel B1 del MCER que se supone que tienen.

Lo dicho demuestra que el aprendizaje instrumental de los contenidos gramaticales constituye el principal fallo de la enseñanza-aprendizaje de ELE y de las lenguas extranjeras en el sistema educativo camerunés, de ahí que cualquier contenido gramatical aprendido en la situación actual tendría poco impacto en el uso de la lengua; por ello, un cambio real de perspectiva metodológica en el procesamiento de las actividades de aula es el elemento que puede contribuir a mejorar esta situación. De acuerdo con Ortega Olivares (2009: 2), se trata, en concreto, de implementar en las aulas una enseñanza-aprendizaje gramatical que motive para la comunicación al tiempo que recoge en sus objetivos las necesidades reales de los estudiantes, y eso incluya abandonar o dejar de lado estos procesamientos de contenidos que suelen “terminar en prácticas rutinarias sobre realidades lingüísticas muy abstractas o alejadas de los intereses vitales de los aprendices”.

El quinto objetivo ha sido el de comprobar si las orientaciones curriculares tienen en cuenta el desarrollo de la competencia gramatical y su función fundamental en el despliegue, la adquisición y el uso de la LE. Este objetivo se ha acompañado de otro (el sexto) orientado hacia el análisis de los programas y de los manuales, particularmente sus contenidos gramaticales, para ver qué orientación gramatical tienen (normativa, descriptiva o pedagógica), y si se adecuan al método comunicativo y al enfoque por competencias. Se ha tratado, sobre todo, de ver si su diseño puede facilitar un procesamiento comunicativo de actividades gramaticales basadas en contenidos como la correspondencia de los tiempos verbales y, a partir de allí, un mejor conocimiento y uso de la LE.

Estos dos objetivos se han cumplido con un análisis de los programas y de los manuales, especialmente sus contenidos gramaticales. Los resultados obtenidos nos han demostrado, a partir de la densidad de los contenidos gramaticales seleccionados en los manuales y en los programas de los diferentes niveles de ELE en Camerún, que es posible considerar que las orientaciones curriculares tienen en cuenta el desarrollo de la competencia gramatical de los aprendices y su función fundamental en el despliegue y el aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, el análisis de la organización y de la presentación de dichos contenidos en estos recursos y soportes nos han revelado que tienen (particularmente en relación al tratamiento del contenido gramatical) una orientación esencialmente tradicional y, desde esta perspectiva, no se adecuan al método comunicativo ni al enfoque por competencias; concretamente, su diseño no puede facilitar un procesamiento comunicativo de actividades gramaticales en las aulas ni un mejor conocimiento y uso de la LE. Los manuales se caracterizan por una monotonía de las actividades que proponen (Mbede Ambassa, 2016: 152), con ejercicios del tipo rellenar huecos, de transformación o de selección múltiple, etc.

Por otra parte, la organización de los contenidos gramaticales en los programas y en los manuales no respetan la gradación de dificultad que permite fundamentar el aprendizaje de los contenidos más herméticos sobre los contenidos ya aprendidos y sobre los conocimientos iniciales de los alumnos, no respetan una organización de los contenidos gramaticales en torno a las funciones comunicativas que permitiría un aprendizaje de dichos contenidos teniendo en cuenta su uso como exponentes para expresar cosas en la lengua, es decir teniendo en cuenta el hecho de que son exponentes de las funciones comunicativas. De acuerdo con Matte Bon (2010a: 252), si se sigue la idea desarrollada por la lingüística

pragmática de que hablar es actuar y si se considera, además, que la lengua es una de las numerosas maneras de actuar en sociedad de las que dispone el hombre, se llega a la conclusión de que aprender a hablar un idioma es aprender a hacer con él todo lo que se pueda tener que hacer con el idioma considerado y “esto nos lleva, necesariamente, a definir los objetivos didácticos en funciones y no en categorías morfosintácticas. Se aprenderá, pues, a dar consejos, a saludar, a despedirse, a pedir un servicio, etcétera”.

Otra muestra de este problema es que muchos de estos contenidos que se aprenden en los diferentes niveles de ELE en Camerún están en total desfase con los estándares del MCER y del PCIC, puesto que se presentan contenidos que estos currículos reservan para los niveles intermedios y avanzados, pero que se encuentran seleccionados en Camerún en los programas de los niveles iniciales, lo que induce a abordar los contenidos como la concordancia de los tiempos que entran en esta categoría desde una perspectiva tradicional y no comunicativa.

El séptimo y último objetivo ha sido el de analizar las creencias y las percepciones de los alumnos sobre su propio proceso e historial de aprendizaje para determinar si lo consideran relevante, es decir adaptado a las orientaciones curriculares y a sus necesidades comunicativas, y si también responden a los requerimientos de los enfoques modernos de enseñanza-aprendizaje. Este objetivo se ha logrado con la encuesta de participación y satisfacción, que ha demostrado que las percepciones que los aprendices tienen sobre su propio proceso e historial de aprendizaje son negativas y que no lo consideran relevante, puesto que no responden a sus necesidades comunicativas ni están adaptados, desde su punto de vista, a los requerimientos del enfoque comunicativo.

Los resultados obtenidos con la administración de esta encuesta han permitido poner de relieve el hecho de que las percepciones negativas de los alumnos son factores perjudiciales que inciden en el grado de dificultad del aprendizaje, y que contribuyen al empeoramiento de los resultados. La motivación inicial que los alumnos tienen al inicio de su proceso de aprendizaje va decayendo a medida que avanzan en su proceso de aprendizaje, debido (en parte) a factores relacionados con la aplicación del método tradicional en lugar del método comunicativo recomendado oficialmente. Del mismo modo que ya lo habían subrayado otros investigadores como Ngoueko Tiako Tchiffi (2018: 308) sobre la comprensión lectora o Kem-Mekah Kadzue (2016) sobre las creencias del alumnado y del

profesorado, se debe señalar, lamentablemente, el hecho de que, desde la adopción y prescripción del enfoque comunicativo en el programa oficial del año 2000 y a pesar de la entrada en vigor de los nuevos programas basados en el desarrollo de competencias e implementadas a partir del año 2014-2015, no se han notado o se han notado pocas evoluciones en las aulas, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos gramaticales.

En pocas palabras, las ideas indicadas giran en torno a reconsiderar el tratamiento del contenido gramatical en el sistema camerunés de enseñanza-aprendizaje de ELE, lo que incluye, como hemos destacado, propuestas que deben implementarse en diferentes escalas del proceso, desde el nivel de la toma de decisiones y de la elaboración de programas y manuales hasta la etapa de la intervención didáctica que concreta el tratamiento de dichos contenidos en las aulas. Partiendo de las diferentes ideas avanzadas, podemos considerar que los objetivos planteados al inicio de este trabajo de investigación han sido alcanzados, tanto desde el punto de vista de la consideración y tratamiento de los problemas que se achacan al proceso enseñanza-aprendizaje de ELE en Camerún (y particularmente el contenido gramatical) y la búsqueda de soluciones adecuadas, como en lo que se refiere a la recogida de datos fiables que permitan analizar y conocer mejor el funcionamiento de dicho sistema, sin olvidar el hecho de que, desde una perspectiva más general, estos datos han permitido determinar la incidencia de las prácticas vigentes en las aulas sobre los resultados del aprendizaje y sobre el rendimiento de los alumnos.

Los siete objetivos cuyo grado de consecución acabamos de mencionar se han acompañado de otras siete hipótesis planteadas al inicio de este trabajo y cuyas confirmaciones se han llevado a cabo en el capítulo IV (véase apartado 6.5.2.). Como se señala en dicho apartado, el análisis desarrollado ha demostrado que la tipología de gramática enseñada impacta efectivamente en la eficacia del aprendizaje e influye en el rendimiento comunicativo (oral y escrito) de los alumnos, que el método más efectivo entre los enfoques de gramática comparados en esta investigación es el comunicativo, y que la mala o no aplicación del método comunicativo (prescrito oficialmente) constituye una de las posibles vías de explicación de los muchos problemas que sufre el contexto camerunés de enseñanza-aprendizaje de ELE, especialmente en lo que se refiere a la alta tasa de fracaso. Además de estas tres primeras hipótesis confirmadas, la investigación desarrollada ha demostrado que el

aprendizaje de los contenidos gramaticales como la correspondencia de los tiempos verbales juega un papel determinante en la construcción de conocimientos, la adquisición y el uso de la lengua extranjera por los aprendientes, y que, a pesar de ello, las orientaciones curriculares en Camerún no tienen en cuenta el papel fundamental de la competencia gramatical en la adquisición y sobre todo en el uso de ELE, lo mismo que los programas y los manuales de ELE, la metodología y las formas de aplicar los contenidos gramaticales en las aulas, esto es, las prácticas de aulas, responden a orientaciones tradicionales o al modelo de gramática y traducción.

En lo que se refiere a la cuestión metodológica y procedimental de nuestra investigación, cabe destacar, a la luz de los resultados obtenidos y como ya ha sido esbozado, que el diseño experimental para llevar a cabo la investigación ha sido la opción o perspectiva más idónea para desarrollar el trabajo de campo, es decir para comparar métodos de aprendizaje y determinar entre ellos el más eficaz y adaptado a las necesidades de los alumnos y, sobre esta base, ahondar en el análisis de los problemas que padece la enseñanza-aprendizaje del contenido gramatical en el contexto camerunés de ELE, a fin de proponer algunas vías de solución. El diseño experimental en cuanto procedimiento para la recogida de datos ha favorecido la administración de los instrumentos de investigación a los dos grupos de participantes y la recolección de una información pertinente: el pretest para determinar los conocimientos previos de los alumnos al inicio del experimento, el posttest para determinar su nivel de aumento de conocimiento después de la intervención didáctica, y el cuestionario o encuesta de percepción y satisfacción para comprender la vivencia de los participantes a lo largo del experimento y de su trayectoria de aprendizaje de ELE.

La opción metodológica mixta para el análisis de los datos recogidos ha sido también de sumo provecho para estudiar, comprender y medir el fenómeno investigado, es decir la influencia que tiene el método de enseñanza-aprendizaje sobre el rendimiento comunicativo (oral y escrito) de los alumnos. El análisis cuantitativo y el cualitativo de los resultados del aprendizaje implementado ha permitido llevar a cabo una medición provechosa y, así, determinar el nivel de aumento de conocimiento de los alumnos en los dos grupos de participantes y, a partir de los resultados del cuestionario, se han podido explicar las dificultades inherentes al cambio de perspectiva metodológica que se intenta implementar en el marco de la enseñanza-aprendizaje de ELE en Camerún, y las consecuencias derivadas de

esta situación. Los resultados obtenidos con los diferentes instrumentos de investigación se han corroborado, de manera que han demostrado, desde este punto de vista, que el diseño mixto (esto es, el diseño incrustado concurrente de modelo dominante) al cual hemos recurrido constituye una opción metodológica fiable que permite desarrollar una investigación fructífera.

La relevancia del trabajo de investigación realizado y la pertinencia del método (esto es el procedimiento de recogida, de análisis de datos y de presentación de los resultados) se han comprobado en el hecho de haber favorecido una validación empírica de las hipótesis planteadas sobre cuál es el método más eficaz para enseñar y para aprender gramática, lo que ha permitido elaborar unas propuestas destinadas a facilitar la intervención didáctica, teniendo en cuenta el papel del docente y del aprendiz. En este sentido, hemos subrayado que los profesores tienen la responsabilidad o la obligación de concebir e implementar las actividades y las tareas más idóneas para facilitar a los alumnos el aprendizaje de los contenidos gramaticales, tareas que deben responder a las necesidades y a las variables del sujeto que aprende, y que deben responder a los requerimientos del método comunicativo que se han enunciado. Los alumnos, en cuanto principales actores y beneficiarios del proceso, deben jugar un papel activo y participativo en el desarrollo de las actividades de aulas. Su papel consiste, entre otros, en concentrarse y participar activamente en el desarrollo de las actividades, es decir en ponerse en la mejor disposición de forma que puedan activarse sus conocimientos previos y sus recursos y estrategias discursivas para hablar, gestionar turnos de palabras y formular preguntas, lo que les permite formular o plantear hipótesis sobre el contenido gramatical abordado. Todo ello debe favorecer que el aprendizaje esté centrado en el que aprende, o sea que, debe contribuir a “desarrollar la autonomía de los alumnos, y su confianza en sí mismos” (Martin Peris, 2010a: 226).

El trabajo realizado constituye, desde una perspectiva personal y profesional, el resultado de un largo proceso que ha implicado para nosotros una doble satisfacción. Primero, nos ha permitido profundizar en el campo de la investigación científica con un tema de interés y poco explorado, con propuestas que pueden ser de gran provecho, sobre todo para nuestro contexto. El desarrollo de la investigación ha contribuido a ampliar nuestros propios conocimientos sobre la metodología de la investigación científica y las técnicas para llevar a cabo un trabajo de campo y obtener evidencias empíricas sobre el procesamiento de

actividades de aprendizaje. Segundo, y desde el punto de vista profesional, no se puede descartar el hecho de que las teorías exploradas y los resultados obtenidos son buenos fundamentos para proyectarnos y mejorar nuestras propias prácticas docentes.

Desde una perspectiva más general y científica, el trabajo elaborado permite tener una idea más o menos clara sobre la manera más efectiva de abordar y procesar las actividades de aprendizaje gramatical en las aulas de manera que sean beneficiosas para los alumnos y que puedan aprovechar lo que han aprendido en sus comunicaciones espontáneas. Desde esta óptica, contribuye a ofrecer pistas sobre cómo desarrollar la competencia gramatical del alumno, mostrando así mismo su impacto e importancia en el desarrollo de la competencia comunicativa de éste. Además, ha permitido, sobre una base empírica, recoger, analizar y presentar datos fiables sobre un contenido poco abordado (la concordancia de los tiempos verbales) y que, desde el punto de vista de los especialistas, representa uno de los más difíciles en el campo de la enseñanza-aprendizaje de ELE. Investigar el procesamiento del contenido gramatical (desde el prisma del enfoque metodológico adoptado para el desarrollo de las actividades de aula) y en un contexto como el que ha servido de base para el experimento (tan alejado del contexto de la lengua meta) constituye de por sí una contribución al mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de ELE en general, por lo que esperamos que los profesores del contexto estudiado u otros contextos en el mundo puedan aprovechar los fallos subrayados, o las propuestas avanzadas, para repensar y mejorar sus propias prácticas de aula en beneficio de los estudiantes.

En última instancia, debemos subrayar que el propósito de este trabajo ha sido esencialmente llevar a cabo una reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje del contenido gramatical, y del ELE en general. Habiendo escogido el ángulo metodológico relativo a las prácticas de aula y el procesamiento de los contenidos, no pretendemos haber descubierto la fórmula milagro para el desarrollo de las actividades ni haber reescrito los fundamentos del método comunicativo, sino que hemos intentado reimpulsar en el contexto camerunés la aplicación del método prescrito teniendo en cuenta sus beneficios para el alumnado y para el profesorado, especialmente con respecto al alcance de los objetivos y al éxito del aprendizaje. En este sentido, las propuestas avanzadas no son sino pistas u orientaciones para que los profesores reflexionen sobre sus propias prácticas de aula y formulen una mirada inquisitiva sobre su propia enseñanza, y evalúen los resultados, identifiquen los problemas (incluido los

no mencionados en esta tesis) y, por consiguiente, busquen soluciones por cuenta propia o apliquen las presentadas en este trabajo si las juzgan acertadas; es decir, que prueben nuevas estrategias de procesamiento. Lo dicho se aplica también a las instancias de toma de decisiones, de manera que toda la renovación metodológica pueda beneficiar a todos y en todas las escalas del sistema y del proceso educativo.

El análisis desarrollado en esta tesis se ha concentrado esencialmente en el aspecto gramatical, por lo que no puede pretender la exhaustividad, dado que el contenido gramatical no constituye el único en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Otros estudios pueden, por ejemplo, orientarse a investigar la influencia del método sobre los resultados del aprendizaje teniendo en cuenta otros contenidos (culturales, literarios, léxicos, etc.) o el desarrollo de otras destrezas (la comprensión auditiva, la expresión escrita o la expresión oral), o en el desarrollo de otras subcompetencias (sociocultural, pragmática, estratégica etc.).

Otra línea de reflexión podría ser también la de llevar a cabo un trabajo relativo a las estrategias que se pueden adoptar para alertar a la comunidad educativa camerunesa sobre los fallos de la enseñanza-aprendizaje de ELE en este contexto y, en este sentido, otras investigaciones podrían analizar y hacer público, por ejemplo, el grado de incidencia que la escasa formación del profesorado tiene en la buena aplicación del método comunicativo, especialmente en lo que se refiere al procesamiento de las actividades de clase.

9. Bibliografía

- Agence De Coopération Culturelle Et Technique (ACCT)/ CERDOTOLA Centre Régional de Recherche et de Documentation sur les Traditions Orales et pour le Développement des Langues Africaine (1983). Atlas Linguistique du Cameroun, tome 1: inventaire des langues. Dinant: Bourdeaux-Cappelle.
- Aguirre Beltrán, Blanca (2004). “Análisis de necesidades y diseño curricular”, en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (dirs.). Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL-Educación, pp. 643-664.
- Alarcos Llorach, Emilio (1983). “Generalidades en torno a la gramática funcional”, En Alarcos, E. (coord.): Lecciones del I y II curso de lingüística funcional: (1983 y 1984). Oviedo, Vicerrectorado de Extensión Universitaria, págs.7-13.
- Alarcos Llorach, Emilio (2000). *Gramática de la lengua española* [edición de 1999], segunda reimpresión, Madrid: Editorial Espasa Calpe, S. A.
- Alba Quiñones, Virginia de (2009). “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas”, en Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, número 5 (3), pp. 1-16. Disponible en https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulos_PDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf [Consulta: 2 de agosto de 2018].
- Alcaraz Andreu, Cristina (2007). “Evaluación y motivación: una influencia recíproca”, en Pastor Cesteros, Susana y Roca Marín, Santiago (ed.). La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. XVIII congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE). Alicante 19-22 de septiembre de 2007, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, pp. 116-122.
- Alonso Raya, Rosario (2010). “Cómo mejorar tu vida con la gramática”, recuperado de marcoELE. revista de didáctica ELE, núm. 10, 2010. Disponible en https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.alonso.pdf [Consulta: 2 de agosto de 2018].

- Alonso Raya, Rosario y Martínez Gila, Pablo (1998). "Prácticas gramaticales. Criterios de presentación y secuenciación" en Jiménez Julia, Tomas Eduardo; Losada Aldrey, María Carmen y Márquez Caneda, José F. (eds.). IX Congreso Nacional ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y gramática. Santiago de Compostela, 1998. Universidad de Santiago de Compostela [ASELE, 1998], pp. 325-331. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca-asele_ix.htm [Consulta 5 de enero de 2019].
- Amenós Pons, José (2010). Los tiempos de pasado del español y el francés: Semántica, pragmática y aprendizaje de E/LE. Perspectivas desde la teoría de la Relevancia, TD, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible en <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filologia-Jamenos/Documento1.pdf> [Consulta 5 de Enero de 2019].
- Anaba, Thierry et al. (2015). Majors en Español Tle. Yaoundé: Asva Education.
- Antón, Marta (2007). "Propuesta para un marco de evaluación dinámica para programas de español como lengua extranjera", en Pastor Cesteros, Susana y Roca Marín, Santiago (ed.). La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. XVIII congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE). Alicante 19-22 de septiembre de 2007, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, pp. 150-161.
- Arrêté N° 234/12/MINESC/IGE/IP/LAL/LAL du 24 septembre de 2012 portant autorisation de l'enseignement des langues et cultures nationales.
- Arrêté n° D/60/MINEDUC/SG/IGP de septembre 1977 portant définition des programmes d'espagnol dans les établissements d'enseignement secondaires.
- Arrêté n°0149/B1/87/MINEDUC/DES du 7 Aout 1975 portant organisation des études et fixant les conditions d'admission à l'Ecole Normale Supérieure.
- Arrêté n°08/223/MINESUP/DDES du 03 septembre 2008 portant création du département et laboratoire de langues et cultures camerounaise de l'Ecole Normale Supérieur de Yaoundé.
- Arrêté n°333/D/60/MINEDUC/SG/IGP/ESG du 5 septembre 2000 portant définition des programmes d'espagnol dans les établissements d'enseignement secondaire.

- Asún Inostroza, Rodrigo (2006). “Medir la realidad social: el sentido de la metodología cuantitativa”, en Canales Cerón, Manuel (Ed.). Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios, Primera edición, Santiago de Chile: Lom Ediciones, pp. 31-60.
- Baerlocher Rocha, Cynthia y Lucha Cuadros, Rosa María (2007). “¿Es posible evaluar objetivamente contenidos gramaticales en producciones escritas?”, en Pastor Cesteros, Susana y Roca Marín, Santiago (ed.). La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. XVIII congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE). Alicante 19-22 de septiembre de 2007, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, pp. 179-184.
- Baralo Ottonello, Marta (2001). “Evaluación de la ejercitación gramatical en materiales didácticos multimedia: aspectos cognitivos, psicolingüísticos y didácticos”, en Gimeno Sanz, Ana María (Ed.). XII congreso internacional de la ASELE. Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE. Valencia, 2001. Disponible y recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xii.htm [Consulta: 11 de enero de 2021].
- Baralo Ottonello, Marta (2003). “Analizar materiales desde una perspectiva psicolingüística: ¿qué aprendemos y con qué?”, en XII Encuentro Práctico de Profesores ELE, Organizado por International House Barcelona y Difusión, Barcelona, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas S.L. Disponible en <https://www.encuentro-practico.com/pdf03/baralo.pdf> [consulta: 28 de agosto de 2018].
- Baralo Ottonello, Marta (2004). “La interlengua del hablante no nativo”, en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (dirs.). Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL-Educación, pp. 369-389.
- Baralo Ottonello, Marta (2007). “La evaluación en la formación de profesores de ELE”, en Pastor Cesteros, Susana y Roca Marín, Santiago (Ed.). La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. XVIII congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE). Alicante 19-22 de septiembre de 2007, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, pp. 59-61.

- Baralo Ottonello, Marta (2009). “Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula”, en marcoELE. revista de didáctica ELE, núm. 9, pp. 7-18. Disponible en https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_baralo.pdf [Consulta: 10 de septiembre de 2019].
- Baralo Otonello, Marta y Estaire, Sheila (2010). “Tendencias metodológicas postcomunicativas”, recuperado de Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas, pp. 210-225. Disponible en <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/11.BaraloEstaire.pdf> [consulta: 28 de agosto de 2018].
- Belinga Bessala, Simon (1996). “Formación del profesorado y enseñanza del E/LE en Camerún: Problemática actual y nuevas perspectivas”, en Celis, Ángela y Heredia, Ramón José (eds.): Actas del VII Congreso Internacional de ASELE, Lengua y Cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Almagro: ASELE, pp. 129-134. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm [Consulta: 2 de mayo de 2019].
- Bello, Andrés (1847). Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. Prólogo de Dámaso Alonso, en Obras completas de Andrés Bello (Fundación La Casa de Bello), 3ª ed., Caracas, 1995.
- Benveniste, Émile (1966a). “Le langage et l’expérience humaine” en AAVV. Problèmes de langage, París: Gallimard, pp. 3-13.
- Benveniste, Émile (1966b). “Les relations de temps dans le verbe français”, en Problèmes de linguistique générale 1, Paris: Gallimard, pp. 237-250.
- Benveniste, Émile (1974). Problèmes de linguistique générale 2, Paris: Gallimard.
- Bernárdez Sanchís, Enrique (2004). “Aportaciones de la lingüística del texto”, en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (dirs.). Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL-Educación, pp. 199-208.

- Bertuccelli Papi, Marcella (1996). *¿Qué es la pragmática?*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Besse, Henri (2014). "Propositions pour une typologie des méthodes de langues", recuperado de Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En Línea], 26, puesta en línea el 04 de septiembre de 2014. Disponible en <http://dhfles.revues.org/2063> [Consulta: 8 de agosto de 2018].
- Bidoung, Habissou et al. (2017). *Nueva Didáctica del Español I. Enseñanza secundaria*. Camerún: HABIBI.
- Bidoung, Habissou et al. (2017). *Nueva Didáctica del Español II. Enseñanza secundaria*. Camerún: HABIBI.
- Bidoung, Habissou et al. (2018). *Nueva Didáctica del Español III. Enseñanza secundaria*. Camerún: HABIBI.
- Bidoung, Habissou et al. (2020). *Nueva Didáctica del Español IV. Enseñanza secundaria*. Camerún: HABIBI.
- Bordón, Teresa (2008). "Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas", en Puig, Fuensanta (ed.). *Monográficos marcoELE. Evaluación*, núm. 7, pp. 4-25. Disponible en <https://marcoele.com/descargas/evaluacion/evaluacion.pdf> [Consulta: 20 de enero de 2021].
- Bordón, Teresa (2015). "La evaluación de segundas lenguas (L2). Balance y perspectiva", en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, nº 4, pp. 9-30. Disponible en <http://revistes.urv.cat/index.php/rile> [Consulta: 20 de enero de 2021].
- Bosque, Ignacio (1994). "La enseñanza de la gramática", en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (coord.). *IV Congreso Internacional de la ASELE. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, 199, La enseñanza de la gramática II. Madrid, 1994 [Actas ASELE 1993] pp. 79-85. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0079.pdf [consulta:20 de julio de 2018].

- Bosque, Ignacio (2012). "Mood. Indicative vs. Subjunctive", en Hualde, José Ignacio et al. (eds.). *The handbook of hispanic linguistics*, Oxford: Wiley-Blackwell, Reino Unido, pp. 373-394.
- Bosque, Ignacio (2016). "Gramática académica", en Gutiérrez-Rexach, Javier (Ed.). *Enciclopedia de lingüística hispánica. Volumen 1*, London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, pp. 92-103.
- Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (1999). "Introducción", en Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española. 3 Vol.; Vol. 1*, Madrid: Espasa-Calpe, pp. XIX-XXXV.
- Brucart, José María (2009). "La gramática en ele y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias", en marcoELE. *Revista de didáctica de ELE*, núm. 9. Disponible en https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.brucart.pdf [consulta: 2 de agosto de 2018].
- Bull, William (1968). *Time, Tense and the verb. A study in Theoretical and Applied Linguistics, with particular attention to Spanish*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Cadierno, Teresa (1995). "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua", REALE: *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, nº 4, pp. 67-86, recuperado de marcoELE. *revista de didáctica ELE*, núm. 10, 2010. Disponible en https://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf [Consulta: 2 de marzo de 2020].
- Cadierno, Teresa (2010). "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua", recuperado de marcoELE. *revista de didáctica ELE*, núm. 10. Disponible en https://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf [consulta: 2 de agosto de 2018].
- Camps, Anna (2006). "Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG)", en Camps, Anna y Zayas, Felipe (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática. Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Graó, pp. 31-36.
- Camps, Anna y Zayas, Felipe (2006). "Introducción", en Camps, Anna y Zayas, Felipe (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, pp. 17-30.

- Camps, Anna y Milian, Marta (2017). “Cap a una gramàtica per a l’ensenyament: definició i caracterització”, en *Caplletra: revista internacional de filologia*, N°.63, pp. 217-24. Disponible en <https://ojs.uv.es/index.php/caplletra/article/view/10400/10204> [consulta 20 de agosto de 2018].
- Canale, Michael (1983). “From communicative competence to communicative language pedagogy”, en Richards, Jack Croft y Schmidt, Richard. *Language and communication*, Taylor & Francis: New York, pp. 2-14.
- Canale, Michael (1995). “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en: Llobera Cànaves, Miquel (coord.). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-81, recuperado de Centro Virtual Cervantes Biblioteca del profesor (Antologías didácticas), el enfoque comunicativo (recopilación de Pilar Melero Abadía). Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm [Consulta: 10 de abril de 2020].
- Canale, Michael and Swain, Merrill (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, en *Applied linguistics* 1, pp. 1-47.
- Carrasco Gutiérrez, Ángeles (1994). “La concordancia de tiempos en las gramáticas del español”, en *Verba*, nº 21, pp. 113-131, recuperado de Dialnet. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=88545> [consulta: 8 de febrero de 2019]
- Carrasco Gutiérrez, Ángeles (1999). “El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La consecutio temporum”, en Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. E vols. Vol 2. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 3060-3128.
- Carrasco Gutiérrez, Ángeles (2000). “Los sistemas temporales de Andrés Bello y Hans Reichenbach”, en Schmitt, Christina y Cartagena, Nelson (ed.). *La gramática de Andrés Bello (1847-1997)*. Actas del congreso-homenaje celebrado con motivo del ciento cincuenta aniversario de la Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos, Bonn: Sonderdruck, pp. 319-347.
- Carrasco Gutiérrez, Ángeles (2001). “Los dos significados de anterioridad del pretérito imperfecto”, en Veiga, Alexandre y Pérez, María Rosa (ed.). *Lengua española y estructuras*

gramaticales, Verba, Anuario Galego de Filoloxía Anexo 48, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 59-73.

- Carrasco Gutiérrez, Ángeles (2016). “Tiempo gramatical II: las relaciones temporales interoracionales”, en Gutiérrez-Rexach (dir.). Enciclopedia de lingüística hispánica. Volumen 2. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group, PP. 139-151.

- Cassany, Daniel (1999) “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica”, en Lingüística y literatura, 36-37: 11-33.

- Castañeda Castro, Alejandro (2009). “El subjuntivo: su enseñanza en el aula de E/LE”, en marcoELE. revista de didáctica ELE, núm. 8. Disponible en https://marcoele.com/descargas/expolingua1993_castaneda.pdf [consulta: 2 de febrero de 2019].

-Castañeda Castro, Alejandro y Ortega Olivares, Jenaro (2001). “Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición ‘imperfecto/indefinido’ en el aula de español/LE” en Pastor Cestero, Susana y Salazar García, Ventura. Estudios de lingüística. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas, Edición electrónica Epigrafic, pp. 5-84. Disponible en https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6696/1/EL_Anexo1_09.pdf [Consulta: 2 de mayo de 2018].

-Castañeda Castro, Alejandro y Alonso Raya, Rosario (2009). “La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE”, recuperado de MarcoELE. Revista de didáctica ELE, núm. 8, pp. 1-33. Disponible en https://marcoele.com/descargas/8/castaneda-alonso_percepciongramatica.pdf [consulta: 22 de octubre de 2018]

- Castaño Torrado, Berta; Fernández Dobao, Ana y Folgar Fariña, María Lourdes (1998). “Evaluación de la gramática en pruebas de logros y de progresos”, en Losada Aldrey, Maria Carmen *et al.* (ed.). Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE. Santiago de Compostela 23-26 de septiembre de 1998, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, pp. 367-374.

- Castellanos Vega, Isidoro (2010). "Análisis de necesidades y establecimiento de Objetivos", recuperado de Monográficos MarcoELE, núm. 10, pp. 23-35. Disponible en https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf [consulta: 12 de septiembre de 2019].
- Cazau, Pablo (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*, 3a ed., Buenos Aires: Biblioteca Redpsicología. Disponible en <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/introduccion-a-la-investigacion-en-cc-ss.pdf> [Consulta: 20 de agosto de 2020].
- Cenoz Iraqui, Jasone (1996). "La competencia comunicativa: su origen y componentes" en Cenoz Iraqui, Jasone y Valencia, José Francisco (eds.). *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 95-114.
- Cenoz Iraqui, Jasone (2004). "El concepto de competencia comunicativa", en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL-Educación, pp. 449-465.
- CERDOTOLA Centre international de recherche et de documentation sur les traditions et les langues africaines (2018). Entretien avec: Dr DJIAFEUA Prosper passe au scanner l'enseignement des Langues et Cultures Nationales au Cameroun. Entrevista realizada por Théophile Tatsitsa, puesta en línea el 4 de abril de 2018, disponible en <https://fr.cerdotola.org/2018/04/04/entretien-avec-dr-djiafeua-prosper-passe-au-scanner-lenseignement-des-langues-et-cultures-nationales-au-cameroun/3535> [consulta: 25 de Julio de 2019].
- Chomsky, Noam (1959). "A Review of b. F. Skinner's *verbal behavior*" in *Language*, 35, No. 1, pp. 26-58. Disponible en <http://cogprints.org/1148/1/chomsky.htm> [Consulta: 10 de abril de 2018].
- Chomsky, Noam (1980). *Rules and representations*, New York, Columbia University Press.
- Chomsky, Noam (2006). *Language and Mind*, Third Edition, New York, Cambridge University press.

- Circulaire Ministérielle n° 07/0003/ MINESUP / CAB / AGI / CE du 19 octobre 2007 portant dispositions relatives au cadrage général en vue du lancement du système LMD dans l'Enseignement Supérieur au Cameroun.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducido por el Instituto Cervantes, coedición: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA S.A. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consulta: 2 de septiembre de 2018].
- Contreras, Heles (1999). "Relaciones entre las construcciones interrogativas exclamativas y relativas" en Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. 3 vols; vol 2. Madrid: Espasa-Calpe. pp. 1965-2081.
- Corbetta, Piergiorgio (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Edición revisada, España, McGraw-Hill / Interamericana de España S.A. U.
- Cortés Cortés Manuel E. e Iglesias León, Miriam (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*, Primera edición, Universidad Autónoma del Carmen, Ciudad del Carmen, Campeche, México. Disponible en https://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia_investigacion.pdf [consulta: 16 de marzo de 2019].
- Coseriu, Eugenio (2015). *Introducción a la lingüística*. Edición mejicana presentada por Lope Blanch, Juan Miguel [en línea]. Disponible en www.artnovela.com.ar [consulta: 2 de marzo de 2019].
- Damourette, Jacques y Pichon, Edouard (1936). *Des mots à la pensée: essai de grammaire de la langue française*. París: Éditions d'Artrey.
- Décret n° 2004/320 du 8 de décembre 2004 portant organisation du gouvernement.
- Décret n° 75/221 du 24 de mars 1975 fixant le statut de l'Ecole Normale Supérieure.
- Décret n°72-270 du 2 juin 1972 portant promulgation de la constitution de la République Unie du Cameroun.

- Décret nº 2005/139 du 25 avril 2005 portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires.
- Del Cid, Alma; Méndez, Rosemary y Sandoval, Franco (2011). Investigación. Fundamentos y metodología, Segunda edición, México: Pearson Educación. Disponible en <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/investigacion-fundamentos-y-metodologia.pdf> [consulta: 20 de mayo de 2019].
- Delbecque, Nicole y Lamiroy, Béatrice (1999). “La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos verbales”, en Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (eds.). Gramática descriptiva de la lengua española. 3 vols; vol 2. Madrid: Espasa-Calpe. pp. 1965-2081.
- Demonte, Violeta (2016). “Subordinación sustantiva”, en Gutiérrez-Rexach, Javier (ed.). Enciclopedia de lingüística hispánica. Volumen 2, London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, PP. 88-100.
- Devís Márquez, Pedro Pablo (1994). “El concepto de subordinación: Criterios para la clasificación de las denominadas oraciones subordinadas en español”, en Contextos, XII/23-24, pp. 71-106.
- Di Tullio, Ángela (2010). Manual de gramática del español, 3ª edición, Buenos Aires: Waldhuter.
- Díaz, Lourdes y Hernández, María José (2009): “Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera”, recuperado de marcoELE. revista de didáctica ELE, núm. 8. Disponible en https://marcoele.com/descargas/expolingua1993_diaz_hernandez.pdf [consulta: 2 de agosto de 2018].
- Doquin de Saint Preux, Anna y Sáez Garcerán, Patricia (2014). “Errores gramaticales persistentes en la interlengua de estudiantes francófonos de ele de nivel superior”, en marcoELE revista de didáctica ELE, núm. 19. Disponible en https://marcoele.com/descargas/19/doquin-saez_errores_francofonos.pdf [Consulta: 2 de febrero de 2019].

- École Normale Supérieure de Yaoundé (2019). Livret d'étudiant de l'École Normale Supérieure (ENS) de Yaoundé, [pdf en línea]. Disponible en <http://ens.cm/new/wp-content/uploads/2019/02/livret-de-letudiant.pdf> [consulta: 12 de septiembre de 2019].
- Edeso Natalías, Verónica (2007). "¿Qué es una prueba de nivel? Definición, objetivos y factores que hay que tener en cuenta en su elaboración", en Pastor Cesteros, Susana y Roca Marín, Santiago (ed.). La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. XVIII congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE). Alicante 19-22 de septiembre de 2007, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, pp.240-246. [consulta: 20 de mayo de 2019].
- Eguiluz Pacheco, Juan y Eguiluz Pacheco, Ángel (1998). "La evaluación del componente gramatical", en Carabela, nº43, Madrid: SGEL, pp. 109-125.
- Escandell Vidal, María Victoria (2004). "Aportaciones de la pragmática", en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (drs.). Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL-Educación, pp. 179-198.
- Esteves Dos Santos, Ana Lucía (2004). "Hacia una gramática pedagógica del pretérito perfecto para lusohablantes", en Castillo Carballo, María Auxiliadora et al. (eds.). XV Congreso Internacional de la ASELE. Las gramáticas y los diccionarios en la Enseñanza de Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad, Sevilla, 2004. Sevilla: Universidad d Sevilla, 2005 [ASELE 2005], pp. 334-340. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0332.pdf [Consulta: 8 de octubre de 2018].
- Fernández García, Francisco (2007). "Los niveles de referencia para la enseñanza de la lengua española", en marcoELE. revista de didáctica ELE, núm. 5. Disponible en <https://marcoele.com/descargas/5/fernandez-nivelesde%20referencia.pdf> [Consulta: 10 de septiembre de 2018].
- Fernández López, María del Carmen (2004). "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos", en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (dirs.). Vademécum

para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, pp. 715-734.

- Fernández López, Sonsoles (1995a). "Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico", en Rueda, Mercedes *et al.* (eds.). VI Congreso internacional de la ASELE. Tendencias Actuales en el Español como Lengua Extranjera II. León, 1995. León, Universidad de León, 1996 [ASELE 1995], pp. 147-154. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele_vi.htm [Consulta: 10 de septiembre de 2018].

- Fernández López, Sonsoles (1995b). "Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera", en *Didáctica*, número 7, pp. 203-216, Madrid: Servicio de publicaciones UCM. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051> [Consulta: 10 de septiembre de 2019].

- Galán Bobadilla, Aurora (1994). "Análisis contrastivo y análisis de errores en el aula de español como lengua extranjera", en Montesa Peydró, Salvador y Gomis Blanco, Pedro. (eds.). V Congreso Internacional de la ASELE. Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Santander, 1994. Málaga: [ASELE 1994], pp. 101-110. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele_v.htm [Consulta: 8 de agosto de 2018].

- Gaiser, Cecilia María (2011). "Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza", en *Revistas Científicas Complutense. Didáctica.Lengua y Literatura*, Vol. 29. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/36311/35156> [consulta: 12 de noviembre de 2018].

- García Fernández, Luis (2016). "Tiempo gramatical I: conceptos generales. Complementos temporales", en Gutiérrez-Rexach, Javier (ed.). *Enciclopedia de lingüística hispánica. Volumen 2*, London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, pp. 124-138.

- García Folgado, María José (2014). "La gramática general y las enseñanzas lingüísticas (1812-1823)", en *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Nº. 9, pp. 91-109.

Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=561422> [Consulta: 8 de agosto de 2018].

- García Santa-Cecilia, Álvaro (2009). "La enseñanza de ELE desde la perspectiva del currículo: logros y retos en la era de la globalización", en *El currículo de E/LE en Asia Pacífico*. Selección de artículos del I CELEAP del Instituto Cervantes de Manila, recuperado de Centro Virtual Cervantes, Biblioteca del profesor. Disponible en https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/manila_2009.htm [consulta: 20 de febrero de 2019].

- García Santos, Juan Felipe (1994). "¿Qué gramática?", en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (coord.). *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)* [Madrid, 1993], la enseñanza de la gramática III. pp. 69-77. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0061.pdf [consulta: 12 de diciembre de 2020].

- Garrido Vílchez, Gema Belén (2003). "La Real Academia Española y el concepto de gramática: el aspecto pedagógico-normativo", en *Actas del Congreso Internacional "La Lengua, la Academia, lo Popular, los Clásicos, los Contemporáneos Vol. 2*, pp. 629-638. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-real-academia-espanola-y-el-concepto-de-gramatica-el-aspecto-pedagogico-normativo/> [consulta: 2 de julio de 2018].

- Gili Gaya, Samuel (1961). *Curso superior de sintaxis española*, 12ª edición. Barcelona: Biblograf.

- Godínez González, Fátima et al. (2009). "El español en Camerún", en Godínez González, Fátima et al., *Enciclopedia del español en el mundo*. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007. Madrid: Instituto Cervantes, pp. 63-69.

- Gómez del Estal Villarino, Mario (2004a). "Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos", en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 767-787.

- Gómez del Estal Villarino, Mario (2004b). “La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas”, en Gómez Asencio, José y Sánchez Lobato, Jesús. *Forma 8: gramática, enseñanza y análisis*, Madrid: SGEL, 83-107 [en línea]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/gomez_de_l_estal01.htm.
- Gómez del Estal Villarino, Mario (2015). “Teoría y práctica de la enseñanza de la gramática. Lo que se ve y lo que se hace”, recuperado de marcoELE. revista de didáctica ELE, núm. 20. Disponible en https://marcoele.com/descargas/20/gomez-del-estal_ensenanza_gramatica.pdf [consulta 2 de julio de 2018].
- Gómez del Estal, Mario y Zanón, Javier (1994). “La enseñanza de la gramática mediante tareas”, en Montesa Peydró, Salvador y Gomis Blanco, Pedro (eds.). *V Congreso Internacional de la ASELE. Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Santander, 1994. Málaga: [ASELE 1994], pp. 89-100. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele_v.htm [Consulta: 8 de agosto de 2019].
- Gómez Torrego, Leonardo (1994). “La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua”, en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (coord.). *IV Congreso Internacional de la ASELE. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, 1993, La enseñanza de la gramática IV. Madrid, 1994 [Actas ASELE 1993] PP. 79-85. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0079.pdf [consulta: 20 de Julio de 2018].
- Gómez Torrego, Leonardo (2002). *Gramática didáctica del español*, 8ª edición, Madrid: Ediciones SM.
- González Rodríguez, Raquel (2003). “Tiempo y modo en las subordinadas sustantivas”, en Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica n°21, pp. 35-58. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=974953&orden=1&info=link> [consulta: 8 de febrero de 2019].
- Guillen Solano, Patricia (2009). “De la gramática oracional a la gramática discursiva en el aula de español como lengua extranjera”, en *Filología y lingüística* XXXV (2), pp. 161-176.

Disponible en <https://revistas.ac.cr/index.php/filyling/article/viewFile/1170/1233> [Consulta: 28 de noviembre de 2018].

- Gutiérrez Araus, María Luz (1994a). “La enseñanza de la gramática”, en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (coord.). IV Congreso Internacional de la ASELE. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Madrid, 1993, La enseñanza de la gramática V. Madrid, 1994 [Actas ASELE 1993] pp. 87-93. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0087.pdf. [Consulta: 20 de julio de 2018].

- Gutiérrez Araus, María Luz (1994b). “Problemas de la enseñanza a anglohablantes del imperfecto y el indefinido de indicativo”, en Montesa Peydró, Salvador y Gomis Blanco, Pedro (eds.). V Congreso Internacional de la ASELE. Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Santander, 1994. Málaga: [ASELE 1994], pp. 89-100. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele_v.htm [Consulta: 4 de febrero de 2019].

- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1994). “Syntaxis y enseñanza del español como lengua extranjera”, en Montesa Peydró, Salvador y Gomis Blanco, Pedro (eds.). V Congreso Internacional de la ASELE. Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Santander, 1994. Málaga: [ASELE 1994], pp. 89-100. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele_v.htm [Consulta: 8 de agosto de 2019].

- Gutiérrez Quintana, Esther (2005). “Cómo integrar los contenidos nocio-funcionales en nuestras programaciones: criterios de selección y secuenciación de funciones y exponentes desde un punto de vista pragmático” en Álvarez, Alfredo et al. (eds.). XVI Congreso Internacional de la ASELE. La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Oviedo, 2005. Asturias, Universidad de Oviedo 2006 [ASELE 2005] pp. 363-371. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0363.pdf [consulta: 28 de agosto de 2018].

- Gutiérrez Rodríguez, Edita (2016). “Gramática normativa y tradicional”, en Gutiérrez-Rexach, Javier. Enciclopedia de lingüística hispánica. 2 vols., Volumen 1, London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, pp. 92-103.
- Hernández Alonso, Cesar (1980). “Revisión de la llamada ‘oración compuesta’”, en Revista española de lingüística, año nº10, Fasc.2, pp. 277-305.
- Hernández Mercedes, María del Pilar (2012). “La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r)evolución”, en RILE Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, nº1, pp. 63-99. Disponible en <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/8> [consulta: 19 de marzo de 2018].
- Hernández Sampieri, Roberto et al. (2014). Metodología de la investigación, 6ª edición, México, McGraw-Hill / Interamericana Editores S.A. de C.V. Disponible en <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/metodologia-de-la-investigacion-hernandez-sampieri.pdf> [consulta: 25 de mayo de 2019].
- Hymes, Dell Hathaway (1972). “On Communicative Competence”, en Pride, John Bernard y Holmes, Janet (eds.). Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293. Disponible en <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf> [Consulta: 2 de septiembre de 2019].
- Institut National de statistique du Cameroun (2010). 3e RGPH. La population en 2010, [en línea]. Disponible en http://www.statistics-cameroon.org/downloads/La_population_du_Cameroun_2010.pdf [consulta: 31 de marzo de 2018].
- Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva, Edición electrónica en el Centro Virtual Cervantes. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Consulta: 12 de agosto de 2018].
- Instituto Cervantes (2012). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras, [en línea]. Disponible en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf [consultado el 25 de abril de 2020].

- Instituto Cervantes (2014): Diccionario de términos claves de ELE, [En línea]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm [consulta: 2 de abril de 2018].

- Instituto Cervantes (2016). El español: una lengua viva. Informe 2016, Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes. Disponible en <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf> [consulta: 22 de junio de 2019].

- Instituto Cervantes (2018). *El español: una lengua viva. Informe 2018*, Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf.

- Kem-Mekah Kadzue, Oscar (2016). Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE, Universitat de Lleida, TD, disponible en <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/399641/Tokmk1de1.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [Consulta: 28 de octubre de 2018].

- Klein, Wolfgang (2009). "Concepts of time", en Klein, Wolfgang y Li, Ping (coord.). *The Expression of Times*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 1-34.

- Klein, Wolfgang; Dietrich, Rainer y Noyau, Colette (1988). "The acquisition of temporality", en Bhardwaj, Mangat, et. al. (eds.). *Temporality*, (— Final report to the European Science Foundation, V). Strasbourg, Paris, Heidelberg, and London.

- Klum, Arne (1961). *Verbe et adverbe. Etude sur le système verbal indicatif et sur le système de certains adverbos de temps à la lumière des relations verbo-adverbiales dans la prose du français contemporain*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

- Krashen, Stephen (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, University of Southern California, internet edition (First printed edition 1982 by Pergamon Press Inc.). Disponible en http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf [Consulta: 29 de junio de 2018].

- Kuitche Talé, Gilles (2018). “ Décrire, mesurer et évaluer la compétence langagière : vers un cadre théorique commun pour l’enseignement-apprentissage des langues étrangères ” en Kuitche Talé, Gilles y Hatolong Boho, Zacharie (dir.). Enseignement, diffusion et ancrage social des langues étrangères au Cameroun. Histoire, enjeux et perspectives, Yaoundé Cameroun : Editions Proximité, pp. 15-33.
- Leonetti, Manuel (1999). “La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos nominales”, en Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (eds.). Gramática descriptiva de la lengua española. 3 vols; vol 2. Madrid: Espasa Calpe. pp. 2083-2104.
- Llopis García, Reyes (2011). “La gramática cognitiva: nuevas avenidas para la enseñanza de lenguas extranjeras”, en Verba hispánica: anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana, n°. 19, pp. 111-128. Disponible en <https://revije.ff.uni-lj.si/VerbaHispanica/article/download/2716/2406> [Consulta 15 de Noviembre de 2018].
- Loi n° 005 du 16 avril 2001 portant orientation de l’enseignement supérieur au Cameroun, disponible en <https://www.minfopra.gov.cm/recueil/fichiers%20word/LOI%20N%C2%B0%20005%20DU%2016%20AVRIL%202001.pdf> [consulta: 25 de mayo de 2019]
- Loi n° 96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la constitution du 02 juin 1972, disponible en https://www.assnat.cm/images/La_Constitution.pdf [consulta: 25 de mayo de 2019].
- Loi n° 98/004 du 4 avril 1998 d’orientation de l’éducation au Cameroun, disponible en <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/3fbc027088867a9096e8c86f0169d457b2ca7779.pdf> [consulta: 25 de mayo de 2019].
- López García, Ángel (1990). “La interpretación metalingüística de los tiempos, modos y aspectos del verbo español: ensayo de fundamentación”, en Bosque, Ignacio (ed.). Tiempo y aspecto en español. Madrid: Catedra, pp. 107-176.
- López García, Ángel (2000). “Teoría gramatical”, en Alvar, Manuel (ed.). Introducción a la lingüística española. Barcelona: Ariel, pp. 7-22. Disponible en <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Lopez%20Garcia%20-%20Teoria%20Gramatical.pdf> [Consulta: 8 de septiembre de 2019].

- López García, Ángel (2004). "Aportaciones de las ciencias cognitivas", en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL-Educación, pp.69-84.
- López-Ornat, Susana (2011). "La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011" recuperado de *Revista de investigación en Logopedia*, 1,1, pp. 1-11. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/3508/350835624002.pdf> [Consulta: 10 de abril de 2019]
- Lorenzo Bergillos, Francisco José (2004). "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE", en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (dirs.). *Vademécum para la formación de los profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL-Educación, pp.305-328.
- Lozano, Gracia y Ruiz Campillo, José Plácido (2009). "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos", en *monográficos marcoELE*, núm. 9. Disponible en https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf [consulta: 9 de mayo de 2020].
- Lucha Cuadros, Rosa María y Baerlocher Rocha, Cynthia (2011). "Evaluando los conocimientos previos de los alumnos a través de pruebas objetivas: ¿opción múltiple o test de lagunas?", en *marcoELE Revista de didáctica ELE*, Núm. 12. Disponible en https://marcoele.com/descargas/12/lucha_baerlocher-evaluar.pdf [Consulta: 20 de agosto de 2020].
- Lugo, Susana y Quintana, Leonor (2017). *La gramática en la clase de ELE. Consideraciones sobre su valor en la enseñanza y cómo presentarla*, [pdf en línea]. Disponible en www.scribd.com/document/363943915/La-ensenanza-de-laGramatica-en-ELE. [Consulta: 20 de agosto de 2020].
- Lyons, John (1986). *Introducción a la lingüística teórica*, Versión española de Ramón Cerdá, octava edición. Barcelona: Editorial Teide.
- Madrid, Daniel (1997). "La evaluación del área curricular de la lengua extranjera" en Salmerón, Honorio (ed.). *Evaluación Educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*, pp. 252-290. Granada: Grupo Editorial Universitario. Disponible en

https://www.researchgate.net/publication/268183768_LA_EVALUACION_DEL AREA_CURRICULAR_DE_LA LENGUA_EXTRANJERA [consulta: 20 de febrero de 2020].

- Maldonado, José Ángel (2015). La metodología de la investigación (fundamentos), [en línea]. Disponible en

https://www.academia.edu/15487793/METODOLOG%3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%3%93N_Fundamentos_ [Consulta: 2 de diciembre de 2019].

- Mantecón Ramírez, Benjamín (1989). “Justificación de la gramática escolar”, en CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica n.º. 12, pp. 59-92. Disponible en https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_004.pddf [Consulta: 28 de agosto de 2018].

- Marcos Marín, Francisco et al. (1998). Gramática española, Madrid: Editorial Síntesis S. A.

- Marcos Marín, Francisco (2000). “Introducción a la gramática”, en Alvar, Manuel (ed.). Introducción a la lingüística española. Barcelona: Ariel, pp. 23-49. Disponible en https://www.academia.edu/3717742/Introducci%3%B3n_a_la_Gram%3%A1tica [Consulta: 8 de septiembre de 2018].

- Marrero Aguiar, Victoria (2011). “Capítulo 8. Teorías lingüísticas”, en Escandell Vidal, María Victoria (coord.). Invitación a la lingüística, Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A., pp. 273-307.

- Martí Contreras, Jorge (2014). *Evaluación del componente gramatical en el enfoque comunicativo por tareas en la enseñanza de E/LE*, TD, Valencia: Universitat de València. Disponible en <http://mobiroderic.uv.es/handle/10550/36294> [Consulta: 28 de octubre de 2019].

- Martí Contreras, Jorge (2015). “¿Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas?: estudio de campo”, en NORMAS, n.º 5, pp. 171-195. Disponible en <https://ojs.uv.es/index.php/nomas/article/view/6818/6610> [Consulta: 8 de enero de 2018].

- Martí Sánchez, Manuel y Ruiz Martínez, Ana María (2017). “La enseñanza de la gramática” en Cestero, Ana María y Penadés Martínez, Inmaculada (ed.). Manual del profesor de ELE. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 155-258.

- Martín Martín, José Miguel (2004). “La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes”, en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (dirs.). Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL-Educación, pp. 261-286.
- Martín Peris, Ernesto (1996). Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de español como Lengua Extranjera (E/LE), TD, Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/286731/01.%20EMP_1de3.pdf?sequence=1 [consulta el 28 de agosto de 2018].
- Martín Peris, Ernesto (2004a). “La subcompetencia lingüística o gramatical”, en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (dirs.). Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL-Educación, pp. 467-489.
- Martín Peris, Ernesto (2004b). “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”, en redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, número 0 [En línea]. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3 [consulta 22 de abril 2019].
- Martín Peris, Ernesto (2007). “La enseñanza de los idiomas modernos: de los procesos a los contenidos”, en Cable, nº 1, pp. 16-21, recuperado de MarcoELE. revista de didáctica ELE, núm. 5. Disponible en https://marcoele.com/descargas/5/martin_peris-idiomas.modernos.pdf [Consulta: 14 de abril de 2018].
- Martín Peris, Ernesto (2010a). “Cómo activar mejor los recursos de aprendizaje”, en monográficos marcoELE, núm. 11, pp. 222-245, Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera. Las Navas del Marqués. Disponible en <https://marcoele.com/descargas/navas/10.martin.pdf> [Consulta: 10 de enero de 2020].
- Martín Peris, Ernesto (2010b). “Características de una programación comunicativa y su repercusión en el aula”, en monográficos marcoELE, núm. 11, pp. 59-82, Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera. Las Navas Del Marqués.

Disponible en <https://marcoele.com/descargas/navas/03.martinperis.pdf> [Consulta: 5 de abril de 2020].

- Martín Sánchez, Miguel Ángel (2008). “El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ele”, en Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos, n.º 3, pp. 29-41 [En línea].

Disponible en https://www.researchgate.net/publication/277273146_El_papel_de_la_gramatica_en_la_ensenanza-aprendizaje_de_ELE [consulta 22 de junio de 2019].

- Matte Bon, Francisco (2004). “Los contenidos funcionales y comunicativos”, en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (dirs.). Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL-Educación, pp. 467-489.

- Matte Bon, Francisco (2007a). “En busca de una gramática para comunicar”, en Cable, Número 1, abril de 1988, pp. 36-39, recuperado de marcoELE. revista de didáctica ELE, núm. 5. Disponible en https://marcoele.com/descargas/5/matte-gramatica_para_comunicar.pdf [Consulta: 10 de abril de 2019].

- Matte Bon, Francisco (2007b). “Las maneras de hablar del futuro en español: del sistema codificado a las interpretaciones contextuales”, una traducción de Pilar Hernández Mercedes del trabajo de Matte Bon, Francisco "I modi di parlare del futuro in spagnolo: dal sistema codificato alle interpretazioni contestuali". Recuperado de marcoELE. revista de didáctica ELE, núm. 5. Disponible <https://marcoele.com/descargas/5/matte-futuro.pdf> [consulta: 15 de diciembre de 2019].

- Matte Bon, Francisco (2008). “El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información”, una traducción de Teresa Martín Sánchez del trabajo de Matte Bon Francisco «Il congiuntivo spagnolo come operatore metalinguistico di gestione delle informazioni», *Rivista di Filologia e Letterature Ispaniche*. Recuperado de marcoELE. revista de didáctica ELE, núm. 6. Disponible en <https://marcoele.com/descargas/6/mattebon.pdf> [consulta: 5 de febrero de 2019].

- Matte Bon, Francisco (2009). “Hacia una gramática de los porqués y de los cómo”, en marcoELE. revista de didáctica ELE, núm. 8. Disponible en

https://marcoele.com/descargas/expolingua1994_matte.pdf [consulta: 15 de diciembre de 2019].

- Matte Bon, Francisco (2010a). “De nuevo la gramática”, en marcoELE. revista de didáctica ELE, núm. 11. Disponible en <https://marcoele.com/descargas/navas/11.matte.pdf> [consulta: 2 de junio de 2019].

- Matte Bon, Francisco (2010b). “Implicaciones de un enfoque comunicativo en el análisis gramatical”, recuperado de marcoELE. revista de didáctica ELE, núm. 11. Disponible en <https://marcoele.com/descargas/navas/04.matte.pdf> [consulta: 8 de mayo de 2018].

- Mayor Sánchez, Juan (2004). “Aportaciones de la psicolingüística”, en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (dirs.). Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL-Educación, pp. 43-68.

- Mbarga, Jean-Claude (1995). Enseñanza y Aprendizaje del Español en Camerún: el Caso de la Enseñanza Media. Yaúnde: Universidad de Yaúnde I. Escuela Normal Superior.

- Mbede Ambassa, Luc Bonaventure (2016). Hacia una enseñanza interaccionista del español en el Camerún francófono: propuesta de materiales complementarios de nivel a (según el MCER) para la enseñanza secundaria, Universitat Rovira i Virgili, TD, disponible en <http://www.tdx.cat/handle/10803/454724> [consulta: 10 de mayo de 2019].

- Melero Abadía, Pilar (2004). “De los programas nocio-funcionales a la enseñanza comunicativa”, en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (dirs.) Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL-Educación, pp. 467-489.

- Méndez, Anna (2007). “La evaluación: un elemento más para el proceso de aprendizaje”, en Pastor Cesteros, Susana y Roca Marín, Santiago (Ed.). La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. XVIII congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE). Alicante 19-22 de septiembre de 2007, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, pp.428-435.

- Mesa Arroyo, María del Pilar (2008). “Un acercamiento a las gramáticas de español como lengua extranjera”, en redELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera,

número 12. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800979> [Consulta: 10 de abril de 2018].

- Ministère De L'Éducation Nationale (1995). *Rapport des Etats Généraux de l'Éducation Nationale*.

- Ministère des Enseignement Secondaire (Cameroun) (2012). Note de service n° 234/12/MINESEC/IGE/IP/LAL du 24 de septembre 2012 portant autorisation de l'enseignement des langues et cultures nationales dans certains établissements d'enseignement secondaire.

- Molero Perea, Clara María y Barriuso Lajo, Carmen (2013). "¿Error u horror? La importancia del error en la clase de ELE", en Biblioteca virtual redELE, Madrid, pp. 179-194, recuperado de redined. Red de información educativa. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-redEle/Numeros Especiales/2013_ESP_14_IX Encuentro ELE/ [consulta: 25 de noviembre de 2018].

- Molkova, Svetlana (2017). El sistema verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera a rusohablantes, Tesis doctoral. A Coruña: Universidade da Coruña. Disponible en https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/19284/Molkova_Svetlana_TD_2017.pdf.

- Monje Álvarez, Carlos Arturo (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Nieva: Universidad Surcolombiana. Disponible en <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf> [consulta: 15 de mayo de 2019].

- Moreno Fernández, Francisco (2004). "El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE", en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (dirs.) Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL-Educación, pp. 287-304.

- Moreno García, Concha (2009). "Gramática y contexto. La estructura y el significado", en marcoELE. revista de didáctica ELE, núm. 9. Disponible en https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.moreno-concha.pdf [consulta: 2 de agosto de 2018].

- Moreno, Consuelo (1994). "La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del uso de los Verbos ser y estar a alumnos de lengua materna alemana", en Montesa Peydró, Salvador y Gomis Blanco, Pedro (eds.). V Congreso Internacional de la ASELE. Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Santander, 1994. Málaga: [ASELE 1994], pp. 127-136. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele_v.htm [Consulta: 8 de agosto de 2018].
- Muñoz Licerias, Juana (1988). Adquirir, aprender y enseñar: el español como lengua extranjera", en Fente Gómez, Rafael; Martínez González, Antonio y de Molina Redondo, José Andrés (eds.). Primeras Jornadas pedagógicas. Madrid, 1988 y I Congreso Nacional ASELE. El Español como lengua Extranjera: Aspectos Generales. Granada, 1989. Málaga [ASELE 1998], pp. 67-78. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele_ihtm [Consulta: 8 de enero de 2019].
- Muñoz Licerias, Juana (2013). "La adquisición de las lenguas segundas aquí y ahora o... cómo abordar la hipótesis de la interlengua en el siglo XXI", en de Santiago Guervós, Javier y González Plasencia, Yeray (eds.). El Español Global. Actas del III Congreso Internacional del Español en Castilla y León, Salamanca (España) 26, 27 y 28 de junio de 2013. Valladolid: Editorial Fundación Siglo para el Turismo y las Artes de Castilla y León, pp. 1-22. Disponible en [http://congresoele2013.redhispanistas.es/images/stories/documentación/actascongreso_ele spanolglobal.pdf](http://congresoele2013.redhispanistas.es/images/stories/documentación/actascongreso_ele_spanolglobal.pdf) [Consulta: 8 de agosto de 2018].
- Ngoueko Tiako Tchiaffi, Anne Honorine (2018). Comprensión lectora de español como lengua extranjera (E/LE) en la enseñanza secundaria camerunesa. Un estudio sobre el currículum, los manuales y las prácticas de aulas en tercer curso de español, Universitat de Lleida, TD, disponible en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/462163/Tantt1de1.pdf?sequence=5> [consulta: 5 de mayo de 2019].
- Nguendjo Tiogang, Issacar (2019). "(Des)conocimiento de la lengua materna y asimilación de la lengua extranjera: caso del español lengua extranjera para estudiantes francófonos de la Universidad de Dschang", en Nomo Ngamba, Monique (coord.). REDELENSY. Revista del

Departamento de Lenguas Extranjeras de la Escuela Normal Superior de Yaoundé, Núm. 002.

Yaoundé: éditions Ifrikiya, pp. 301-318.

- Njiale, Pierre Marie (2009). "Entre héritage et globalisation: l'urgence d'une réforme de l'école au Cameroun", *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Colloque 2009: Un seul monde, une seule école? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation. Disponible en <https://journals.openedition.org/ries/5638> [consulta: 5 de mayo de 2018].

- Onomo Abena, Sosthène (2014). "Capítulo 7. La enseñanza de la lengua y literatura españolas en Camerún en la educación secundaria y universitaria", en Serrano Avilés, Javier. *La enseñanza del español en África subsahariana*, recuperado del Centro Virtual Cervantes. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo7.htm> [consulta: 5 de junio de 2019].

- Ortega Olivares, Jenaro (2009). "Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español /LE", en RILCE. *Revista de Filología Hispánica* (Universidad de Navarra) 14.2 [1998], pp. 325-347, recuperado de marcoELE. revista de didáctica ELE, núm. 8. Disponible en https://marcoele.com/descargas/8/Jenaro.Ortega_Consideraciones.pdf [Consulta: 22 de junio de 2018].

- Osle Ezquerro, Ángel (2009). "Programas de estudio de español en el extranjero: efectos sobre el desarrollo de la competencia gramatical", en marcoELE. revista de didáctica ELE, núm. 8. Disponible en https://marcoele.com/descargas/8/osle_programas.pdf [consulta: 2 de agosto de 2018].

- Palacio Alegre, Blanca (2016). "Gramática cognitiva-operativa: limitaciones de una instrucción única. El caso de imperfecto / indefinido en el aula de ELE", en marcoELE. revista de didáctica ELE, núm. 22. Disponible en https://marcoele.com/descargas/22/palacio-imperfecto_indefinido.pdf [Consulta: 22 de julio de 2018].

- Palacios Martínez, Ignacio Martínez et al. (dir.) (2007). *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*, España: Clave ELE/CLE internacional.

- Pastor Cesteros, Susana (2009). "De la gramática pragmática a la práctica en el aula", en monográficos marcoELE, núm. 9, pp. 221-235. Disponible en https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.pastor.pdf.

- Pérez Saldanya, Manuel (1999). “El modo en las subordinadas relativas y adverbiales”, en Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (eds.). Gramática descriptiva de la lengua española. 3 vols; Vol 2. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 3253-3322.
- Piedehierro Sáez, Carlota (2002). El papel de la gramática en la clase de ele: una aplicación didáctica de la correlación de tiempos verbales, TFM, Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dfb11433-df19-41fc-9c9c-1ff3bee6dd56/2005-bv-04-08piedehierro-pdf.pdf> [Consulta: 10 de abril de 2019].
- Portada web de la Universidad de Dschang, disponible en <https://www.univ-dschang.org/about-us/>.
- Puig, Fuensanta (2008). “El Marco Común Europeo de Referencia, el Portfolio de las lenguas y la evaluación en el aula”, en Puig, Fuensanta (ed.). Monográficos marcoELE. Evaluación, núm. 7. pp.78-91. Disponible en <https://marcoele.com/descargas/evaluacion/evaluacion.pdf> [consulta: 10 de mayo de 2019].
- Puren, Christian (1988). Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues, Paris: Nathan-Clé international.
- Quiñones, Virginia de Alba (2009). “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas”, en Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas, numero 5 (3), pp. 1-16. Disponible en https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf [Consulta: 2 de Agosto de 2019].
- Real Academia Española (1931). Gramática de la lengua española, Nueva edición reformada. Madrid Barcelona: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (1973). Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe, s. a.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). Nueva gramática de la lengua española, 3 vols. Madrid: Espasa.
- Reichenbach, Hans (1947). “The tenses of Verbs”, section 51 of Elements of symbolic logic (New York: The Macmillan Company). Disponible en

<http://www.derczynski.com/sheffield/tsie/Reichenbach%20-%20tenses%20of%20verbs.pdf>

[consulta: 3 de mayo de 2019].

- Richards, Jack y Rodgers, Theodore (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Cambridge, Madrid: Cambridge University Press.

- Ridruejo, Emilio (1999). "Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas", en Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (eds.). Gramática descriptiva de la lengua española. 3 vols; vol 2. Madrid: Espasa-Calpe. pp. 3209-3251.

- Rodellas Martín, Carmen y Rodríguez López, Patricia (2018). "La adquisición del modo subjuntivo en estudiantes universitarios finlandeses. Oraciones subordinadas sustantivas", en marcoELE. revista de didáctica ELE, núm. 26. Disponible en https://marcoele.com/descargas/26/rodellas-rodiguez_subjuntivo_sustantivas.pdf [consulta: 2 de julio de 2018].

- Rodríguez Gonzalo, Carmen (2012). "La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico", en Revista Iberoamericana De Educación, 59, pp. 87-118. Disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/458> [Consulta: 2 de julio de 2018].

- Rojas Soriano, Raúl (2013). Guía para realizar investigaciones sociales, 38e edición, México: Plaza y Valdés S. A. de C.V. Disponible en <https://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/guia-realizar-investigaciones-sociales-rojas-soriano.pdf> [consulta: 20 de mayo de 2019].

- Rojo, Guillermo (1974). "La temporalidad verbal en español", en Verba, 1, pp. 68-149.

- Rojo, Guillermo (1976). "La correlación temporal", en Verba: Anuario galego de filoloxía, 3, pp. 65-90.

- Rojo, Guillermo (1978). Cláusulas y oraciones, Universidad de Santiago de Compostela: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Santiago.

- Rojo, Guillermo (1983). Aspectos básicos de sintaxis funcional. Málaga: Librería Ágora, S.A.

- Rojo, Guillermo (1988). "Temporalidad y aspecto en el verbo español", en LEA (Separata de «Lingüística Española Actual»), 10/2. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica del Centro Iberoamericano de Cooperación, pp.195-216.

- Rojo, Guillermo y Jiménez Juliá, Tomás (1989). Fundamentos del análisis sintáctico funcional. Universidade de Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio científico Da Universidade de Santiago de Compostela.
- Rojo, Guillermo y Veiga, Alexandre (1999). “El tiempo verbal. Los tiempos simples”, en Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (eds.). Gramática descriptiva de la lengua española. 3 vols; vol 2. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 2867-2934.
- Romero Dueñas, Carlos y González Hermoso, Alfredo (2013). “Enfoque por competencias orientado a la acción: principios básicos para una enseñanza efectiva”, [pdf en línea]. Madrid: Edelsa. Disponible en http://www.edelsa.it/Area_profesor/articulos/articulo6.pdf [consulta: 5 de mayo de 2019].
- Romero López, Paula (2006). “La enseñanza de la gramática: como empezar la casa por los cimientos”, en ANPE. I Congreso nacional: 2006, no del español en Noriega: un reto posible, 8-9 de septiembre de 2006. Disponible en <http://www.mec.es/redele/biblioteca2006/anpe/noruega2006.shtml> [consulta: 2 de agosto de 2018].
- Romo Simón, Francisco (2015). “La instrucción gramatical y la lengua materna en la era post-método”, en marcoELE. Revista de didáctica ELE, núm. 21. Disponible en https://marcoele.com/descargas/21/romo-instruccion_gramatical.pdf [consulta: 2 de agosto de 2018].
- Royano Gutiérrez, Lourdes (1994). “La enseñanza de la gramática en los cursos de español como lengua extranjera”, en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (coord.). IV Congreso Internacional de la ASELE. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Madrid, 1993, La enseñanza de la gramática II. Madrid, 1994 [Actas ASELE 1993], pp. 335-348. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0079.pdf [consulta: 20 d julio de 2018].
- Ruiz Campillo, José Plácido (2007). “Gramática cognitiva y ELE. Entrevista a José placido Ruiz Campillo”, en marcoELE. revista de didáctica ELE, núm. 5. Disponible en <https://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/> [Consulta: 28 de agosto de 2018].

- Salazar, Ventura (2006). “Gramática y enseñanza comunicativa del español lengua extranjera”, en marcoELE. revista de didáctica ELE, núm. 2. Disponible en https://marcoele.com/descargas/2/salazar-gramatica_y_ensenanza_comunicativa.pdf [consulta: 2 de agosto de 2018].
- Sánchez Pérez, Aquilino (2005). Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera, versión electrónica, Murcia [primera versión en papel por la editorial SGEL s.a, 1992]. Disponible en <https://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf> [Consulta: 22 de septiembre de 2018].
- Sánchez Pérez, Aquilino (2009). La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques. Madrid: SGEL-Educación.
- Sánchez-Cascado Nogales, Rosa et al. (2007). “El nuevo «Plan curricular del Instituto Cervantes»: los niveles de referencia para el español”, [pdf en línea]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/pdf/rio_2007 [consulta: 2 de abril de 2020].
- Santos Gargallo, Isabel (2004). “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo”, en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (dirs.) Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL-Educación, pp. 391-410.
- Sanz, Neus (2000). “Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE”, en Actas del VIII seminario de dificultades de la enseñanza del español a lusohablantes, pp. 10-22. Disponible en <http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminario2000.shtml> [consulta: 12 de septiembre de 2020].
- Saussure, Ferdinand de (1945). Curso de lingüística general, publicado por Charles Bally y Albert Sechehaye, traducción de Amado Alonso, Buenos Aires, Editorial Losada, S.A.
- Serrano Avilés, Javier (2014). “La enseñanza del español en África subsahariana: documentación y propuestas”, recuperado de Serrano Avilés, Javier (ed.). La enseñanza del español en África subsahariana. Madrid: Casa África y los libros de la Catarata.
- Sierra Bravo, Restituto (2001). Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios, 14ª edición. Madrid: Paraninfo S. A. y Thomson Editores Spain.

- Soler Canela, Óscar (2008). "Diferentes enfoques en la evaluación de lenguas mediante tareas", en Puig, Fuensanta (ed.). Monográficos marcoELE. Evaluación, núm. 7, pp. 111-121. Disponible en <https://marcoele.com/descargas/evaluacion/evaluacion.pdf> [Consulta: 5 de marzo de 2021].
- Storch, Noemy (2015). "Researching grammar", en Paltridge, Brian y Phakiti, Aek. Research methods in applied linguistics. A practical resource, London. New Delhi. New York. Sydney: Bloomsbury publishing plc., pp. 349-368.
- Suñer, Margarita (1999). "La subordinación sustantiva: la interrogación indirecta" en Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (eds.). Gramática descriptiva de la lengua española. 3 vols; vol 2. Madrid: Espasa-Calpe. pp.1931- 1963.
- Tadadjeu, Maurice y Mba, Gabriel (1996). "L'utilisation des langues nationales dans l'éducation au Cameroun: les leçons d'une expérience", en TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), n°26; pp. 59-75. Disponible en http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/26/Tadadjeu%20et%20Mba_59-75.pdf.
- Tama Bena, Vital (2014). "Capítulo 30. Problemas de la enseñanza del español en África subsahariana", en Serrano Avilés, Javier. La enseñanza del español en África subsahariana, recuperado del Centro Virtual Cervantes. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo30.htm> [consulta: 5 de junio de 2019].
- UNESCO (2010). Datos Mundiales de Educación, VII Ed. 2010/11, Paris. Disponible en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cameroon.pdf [consulta: 5 de mayo de 2018].
- Universidad de Dschang (2019). Bulletin d'information de la direction des affaires Académiques et de la coopération (BUIDAAC no 2), [pdf en línea], disponible en <https://www.univ-dschang.org/buidaac-n002/> [Consulta: 20 de agosto de 2020].
- Van Dijk, Teun (1980). Texto y contexto. Madrid: Ediciones Catedra, S.A.
- Vázquez, Graciela (2009). "El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones", en Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas, número

5. Disponible en <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-concepto-de-error-estado-de-la-cuestion-y-posibles-investigaciones.html> [consulta 22 de diciembre de 2018].

- Vez Jeremías, José Manuel (2004a). "Aportaciones de la lingüística", en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (dirs.) Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL-Educación, pp.127-146.

- Vez Jeremías, José Manuel (2004b). "aportaciones de la lingüística contrastiva" en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (dirs.) Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL-Educación, pp.147-164.

- Vivanco Arancibia, Manuel (2006). "Diseño de muestras en investigación social", en Canales Cerón, M. (Ed.). Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios, Primera edición. Santiago de Chile: Lom Ediciones, pp.141-167.

- Weinrich, Harald (1968). Estructura y función de los tiempos verbales en el lenguaje. Madrid: Gredos S. A.

- Wilk-Racięska, Joanna (2000). "Tiempo real y tiempos gramaticales: presente e imperfecto de indicativo", en Estudios de lingüística: E.L.U.A., 14, pp. 275-290.

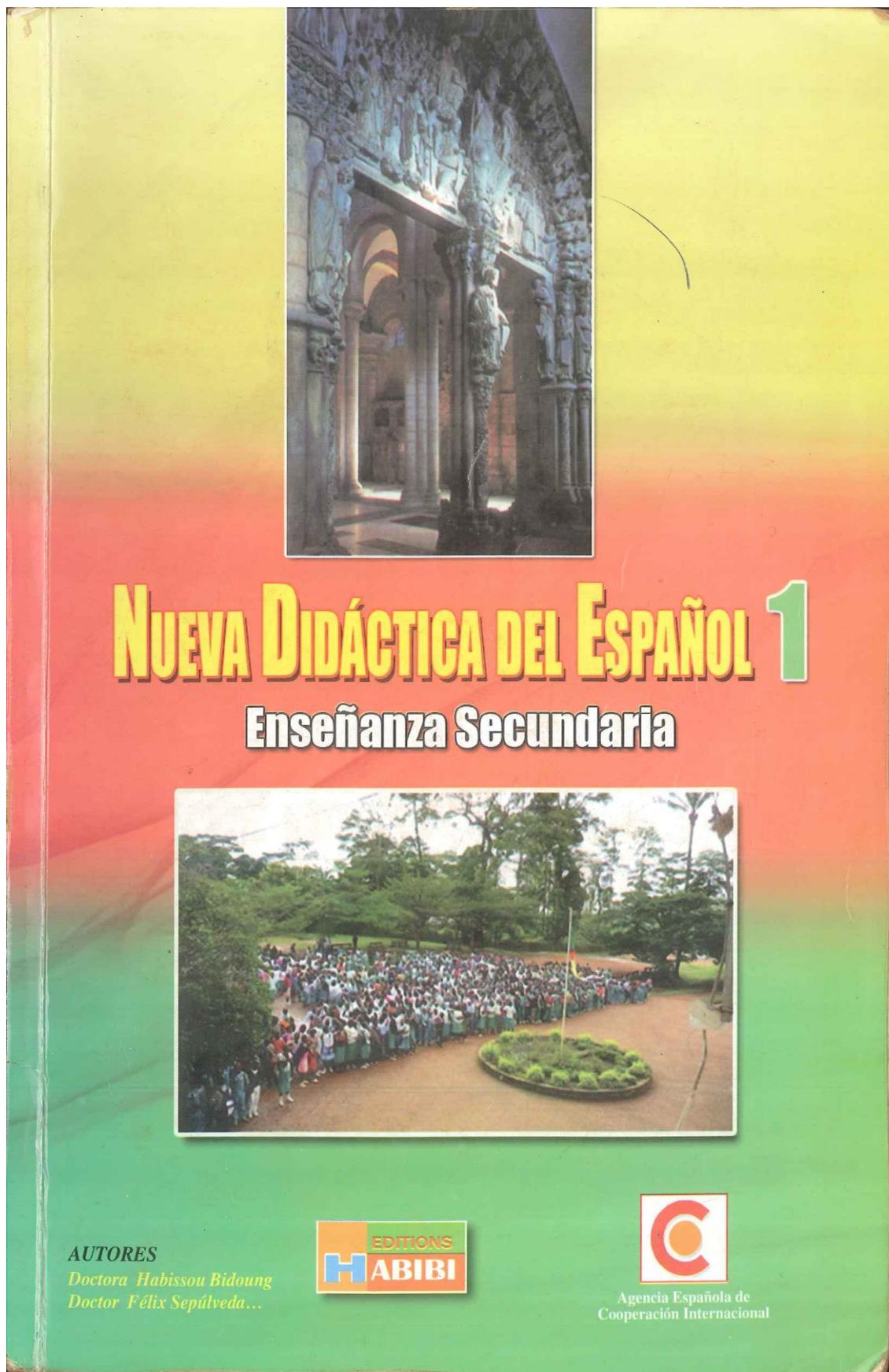
- Zanón, Javier (1995). "La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas", en Signos. Teoría y práctica de la educación, pp. 52-67. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm.

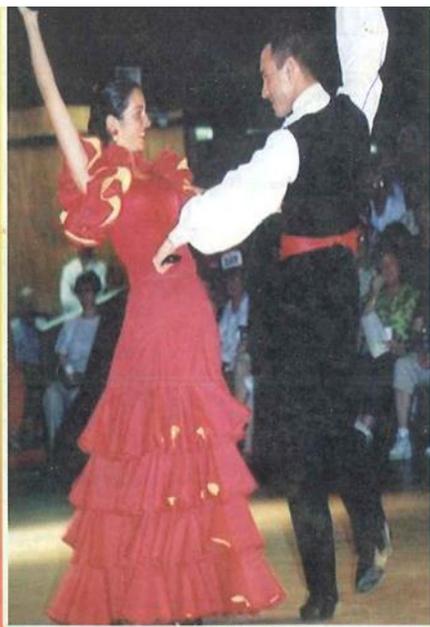
- Zanón, Javier et al. (1994). "Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales", en Montesa Peydró, Salvador. y Gomis Blanco, Pedro. (eds.). V Congreso Internacional de la ASELE. Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Santander, 1994. Málaga: [ASELE 1994] pp. 77-88. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=892092>.

- Zayas, Felipe (2006). "Hacia una gramática pedagógica", en Camps, Anna y Zayas, Felipe (coords.). Secuencias didácticas para aprender gramática. Barcelona: Graó, pp.17-30.

10. Anexos

Anexo1: cubiertas de los manuales de ELE en Camerún





NUEVA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL 2

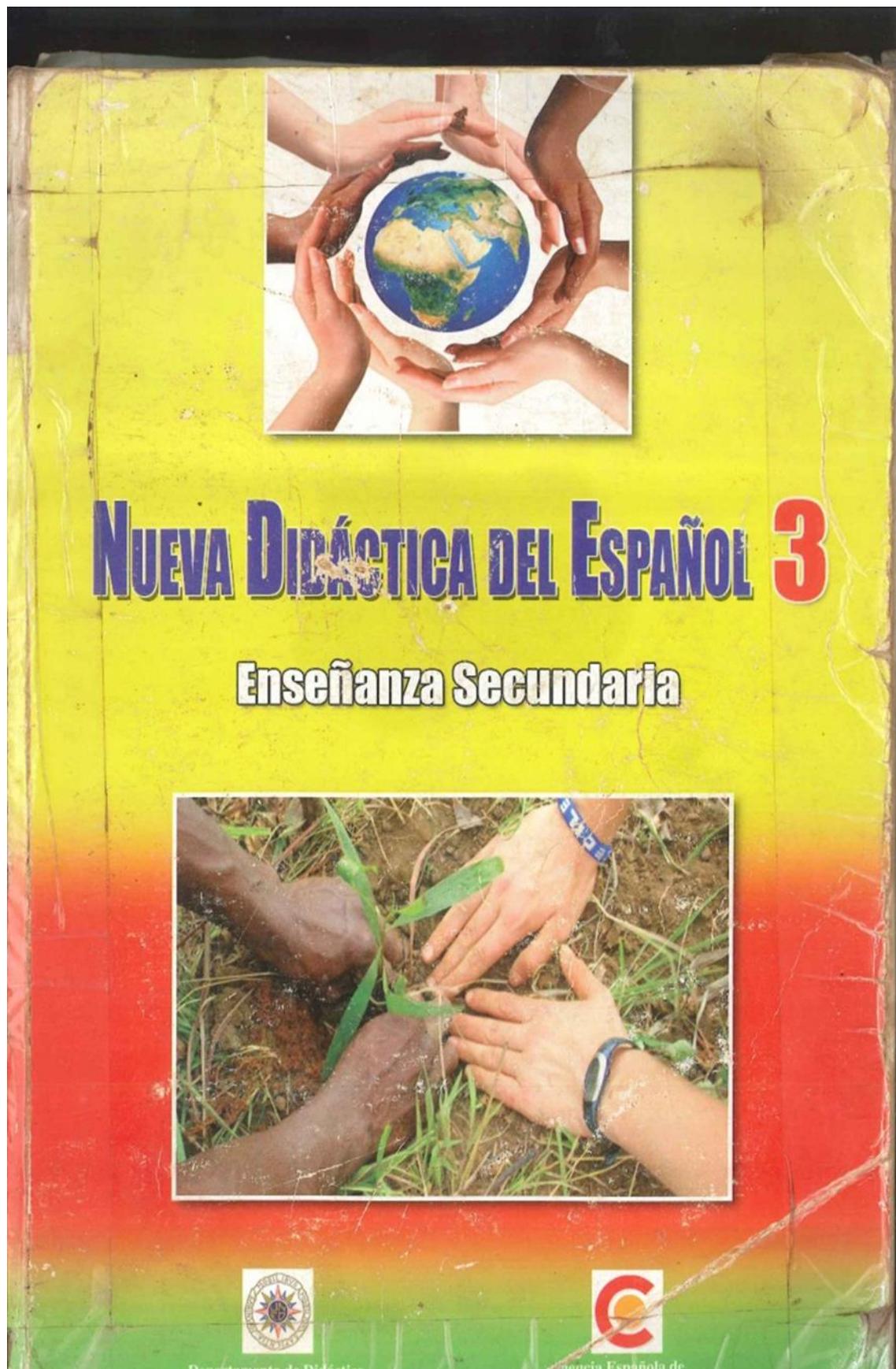
Enseñanza Secundaria

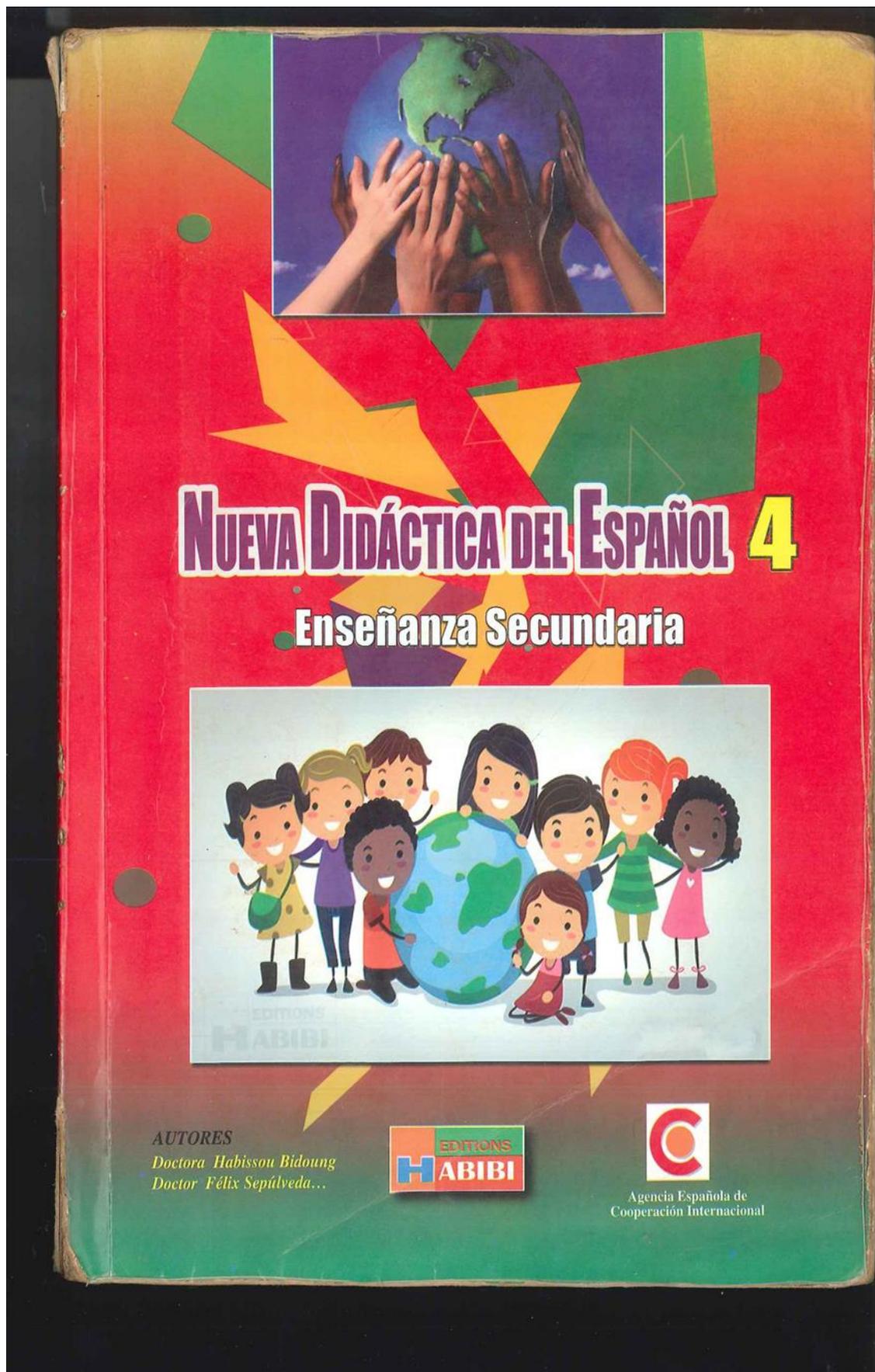


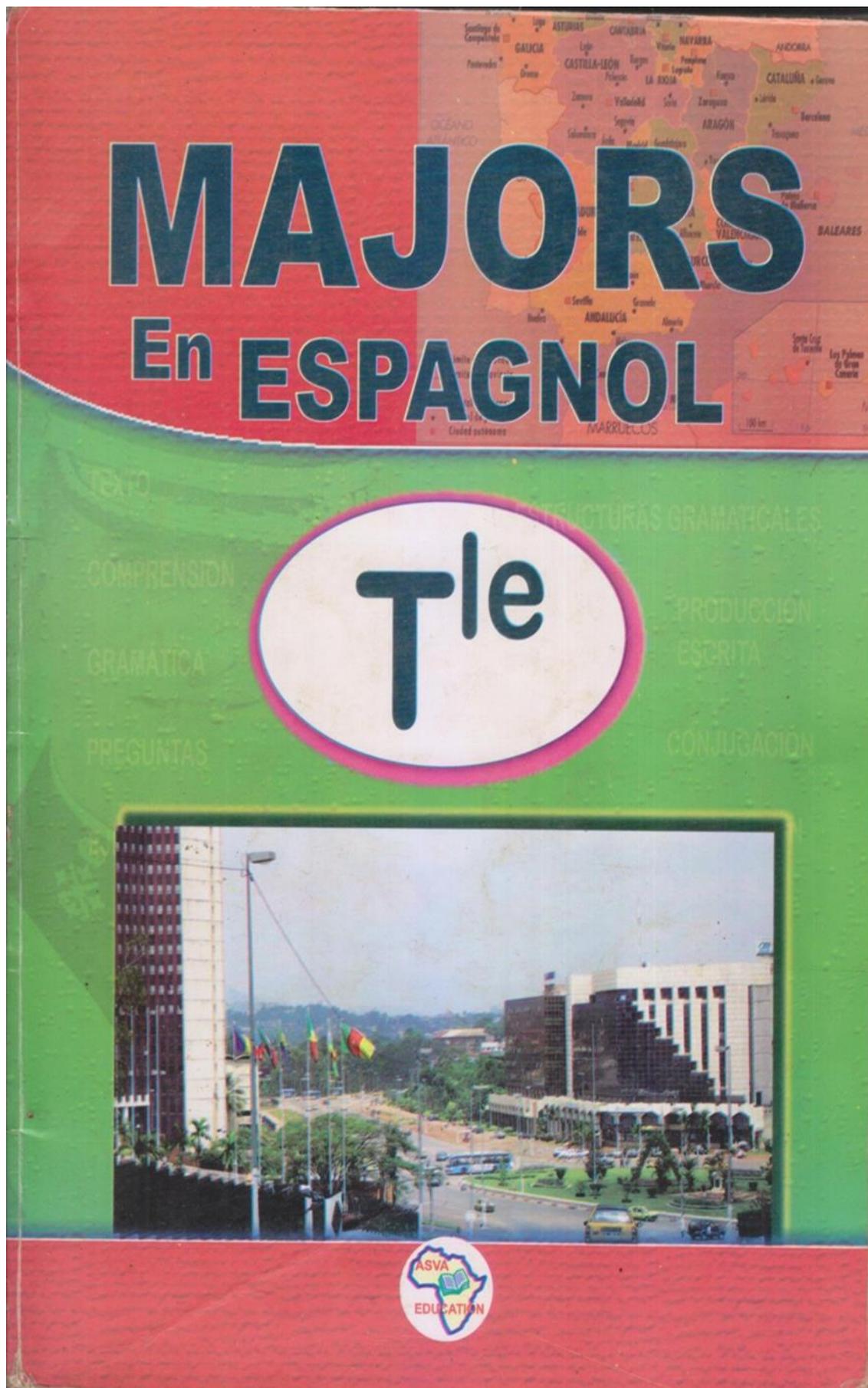
Departamento de Didáctica,
O. E. y DD. EE



Agencia Española de
Cooperación Internacional







ANEXO 2. Ilustración del tratamiento de la concordancia de los tiempos en el manual del tercer curso de ELE en Camerún

Actividad 3. Profundiza la gramática. Oraciones subordinadas sustantivas.

En las oraciones *compuestas sustantivas* en las que la subordinada va introducida por la conjunción QUE, en la subordinada se usa el indicativo o el subjuntivo siguiendo estas normas generales.

a) Alternancia indicativo / subjuntivo.

- Con verbos de “**entendimiento**” como: *creer, saber, pensar, comprender, suponer, etc.*
 - Si el primer verbo es afirmativo, el verbo segundo va en indicativo.
Creo que está en casa. Creo que no está en casa.
 - Si el primer verbo es negativo, el segundo va en subjuntivo.
No creo que esté en casa.
- Con verbos de “**sentido**”: *ver, oír, notar, observar, descubrir...*
 - Si el primer verbo es afirmativo, el segundo va en indicativo.
Veo que llevas corbata. Veo que no llevas corbata.
 - Si el primer verbo es negativo, el segundo va en subjuntivo.
No creo que lleves corbata.
- Con verbos de “**lengua**”: *decir, afirmar, narrar, contar, escribir, revelar, etc.*
 - Si el primer verbo es afirmativo, el segundo va en indicativo.
Afirmo que es verdad. Afirmo que no es verdad.

Si el verbo primero es negativo, el segundo puede ir,
en indicativo. *No dijo que estabas cansado,*
o en subjuntivo. *No dijo que estuvieras cansado.*
- Con verbos de “**mandato**”, “**ruego**”, “**consejo**”: *ordenar, mandar, aconsejar,*
el segundo va en subjuntivo.
Te ordeno (no te ordeno) que calles.
Te mando que calles.

ANEXO 3. PRETEST O EVALUACIÓN INICIAL

INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Prueba de nivel (pretest)

I-Identificación del alumno / de la alumna

Datos personales de identificación.

Nombre(s):

Edad: Sexo:

Centro de estudio:

Nivel académico.....

Número de años de aprendizaje del español:

TEST DE NIVEL:

I-Conocimiento y dominio de los conceptos

Marca con una cruz la respuesta correcta y deja las que no te parecen correctas:

1-El concepto de subordinación oracional indica una situación en que:

- a) Una unidad con estructura oracional (sujeto, verbo con o sin complemento) juega un papel sintáctico dentro de otra oración;
- b) un sintagma es parte de una oración;
- c) una oración tiene más de dos verbos en forma personales;
- d)el complemento verbal es una proposición.

2-Así, se puede considerar que una oración subordinada es:

- a) la parte de una oración mayor que le permite tener un sentido completo;
- b) una oración complemento de otra oración;
- c) una oración que funciona como parte o elemento de otra;

d) un sintagma verbal dentro de una oración.

3-La oración subordinada sustantiva es aquella que juega, dentro de la oración de que forma parte:

a) el papel que se considera propio de un verbo;

b) el papel que se considera propio de un adjetivo;

c) el papel que se considera propio de un adverbio.

d) el papel que se considera propio de un sustantivo;

4- Dentro de la oración de que forma parte, la oración subordinada sustantiva puede ser:

a) sujeto, complemento de objeto directo o indirecto;

d) sujeto, complemento de objeto directo, complemento con preposición;

c) sujeto, complemento de objeto o complemento circunstancial;

b) sujeto, atributo, complemento de objeto o complemento circunstancial;

5-En la subordinación sustantiva, el tiempo del verbo de la oración subordinada

a) es el mismo que el tiempo del verbo de la oración de que forma parte;

b) depende del tiempo del verbo de la oración principal;

c) viene determinado por la conjunción de subordinación;

d) depende del sujeto del verbo principal.

II-Conocimiento de las oraciones subordinadas sustantivas y sus elementos

Lee atentamente el texto y responde a las preguntas siguientes

Entonces la Mariuca—uca se sentó en la orilla, con los pies sumergidos en la corriente. El Mochuelo se sentó a su lado. A ambos les entristecía la inopinada muerte del pájaro. Luego, la tristeza se disipó.

—¿Es verdad que tu padre se va a casar con la Guindilla? —dijo el Mochuelo.

—Eso dicen [...].

—Tu padre, ¿qué dice?

—Que se casa para que yo tenga una madre.

—Ni pintada querría yo una madre como la Guindilla — dijo el Mochuelo.

—El padre dice que ella me lavará la cara y me peinará las trenzas.

Volvió a insistir el Mochuelo:

—Y tú, ¿qué dices?

—Nada.

Daniel, el Mochuelo, presentía la tribulación inexpresada de la pequeña, el valor heroico de su hermetismo, tan dignamente sostenido.

La niña preguntó de pronto:

—¿Es cierto que tú te marchas a la ciudad?

—Dentro de tres meses. He cumplido ya once años. Mi padre quiere que progrese.

—Y tú, ¿qué dices?

—Nada.

Después de hablar se dio cuenta el Mochuelo de que se habían cambiado las tornas; de que era él, ahora, el que no decía nada. Y comprendió que entre él y la Uca—uca surgía de repente un punto común de rara afinidad.

Miguel Delibes, el Camino, 1950.

En este fragmento tenemos la oración interrogativa siguiente: “¿Es verdad que tu padre se va a casar con la Guindilla?”

1-Identifica y precisa dentro de la oración interrogativa:

a) el verbo principal: -----; su tiempo: -----

b) el verbo subordinado: -----; su tiempo: -----

2-Identifica dentro de la oración interrogativa la subordinada sustantiva.

3- ¿Cuál es su función? -----

4-Identifica en el texto otra oración subordinada sustantiva que tiene la misma función

5-Busca en el texto una oración subordinada sustantiva en función de complemento directo

6- ¿A qué tiempo va conjugado el verbo de dicha subordinada sustantiva? -----

7-Identifica el verbo principal de dicha oración subordinada-----,

8-Y, si es posible, explica su influencia en el tiempo que adopta el verbo subordinado

9-Identifica la conjunción de subordinación que introduce las subordinadas sustantivas del texto: -----;

10-Escribe otras conjunciones de subordinación que introducen oraciones subordinadas sustantivas que conoces? -----

III-Conocimiento de los valores de los tiempos verbales

El último párrafo del texto tiene dos oraciones subordinadas sustantivas en pasado.

1- ¿A qué tiempos van conjugados los verbos subordinados? Tiempo del Verbo subordinado oración 1: -----; tiempo del verbo subordinado oración 2-----

2- ¿A qué tiempo van conjugados los verbos principales? Tiempo del Verbo principal oración 1: -----; tiempo del verbo principal oración 2-----

3-Intenta situar el tiempo de la acción del verbo subordinado en función del tiempo del verbo principal

a) La acción del Verbo subordinado de la oración 1 es-----a la del verbo principal

b) La acción del Verbo subordinado de la oración 2 es-----a la del verbo principal

4-Deduce de la pregunta anterior el valor que tiene dichos tiempos verbales?

a) El-----expresa una acción o una situación-----

b) El-----expresa una acción o una situación-----

5- ¿Qué otros valores de dichos tiempos verbales conoces?

a) -----

b) -----

ANEXO 4. Actividades de enseñanza 1: estudio formal normativista de la concordancia de los tiempos

INVESTIGACIÓN DE CAMPO (Actividades de enseñanza)

I-La correspondencia de los tiempos verbales: estudio formal normativista

Objetivo general

El alumno será capaz de concordar correctamente los verbos, es decir dominar, manejar y aplicar correctamente los principios y las reglas de la correspondencia de los tiempos verbales en sus producciones orales y escritas.

Objetivos específicos

Al finalizar las clases, los alumnos habrán alcanzado la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones de vida en las que sea necesario construir oraciones subordinadas sustantivas para:

- expresar gustos, deseos, sugerencias, sentimientos y actitudes;
- expresar mandato, prohibición, obligación o necesidad;
- expresar posibilidad e imposibilidad, hipótesis o duda;
- expresar su opinión, percepción, conocimiento o certidumbre sobre hechos o situaciones pasados, presentes o futuros;
- reexpresar lo que dice o piensa otra persona (Comunicar información o idea de otro).

I-1-Definición y explicación del fenómeno de la concordancia de los tiempos

Se llama concordancia de los tiempos o correlación temporal a la concordancia o correspondencia que se establece entre las dos formas verbales de una oración (tradicionalmente llamada oración compuesta), precisamente entre la forma verbal de la oración principal (verbo 1) y la de la oración subordinada (verbo 2).

Esta concordancia pone en evidencia una relación de dependencia temporal que es característica de las oraciones subordinadas sustantivas, puesto que los verbos de dichas oraciones adoptan un tiempo verbal impuesto por el verbo y/o el tiempo de la oración principal. Si tomamos la oración el padre ve que su hijo está contento, notamos que la situación de estar contento del hijo (en presente de indicativo) es simultánea, es decir, que se

produce o tiene lugar en el mismo momento en que lo ve el padre. Pero, si pasamos el verbo 1 al pasado (vio), esto repercute en el verbo de la oración subordinada que también pasa al pasado (la semana pasada, el padre vio que su hijo estaba contento)

El hecho de que el verbo de la oración subordinada adopte un tiempo impuesto por el verbo y el tiempo de la oración principal y que el tiempo en que tiene lugar la acción o la situación expresada por dicho verbo se deduzca también del verbo de la oración principal muestra que existe entre ambos verbos una relación de dependencia.

Las relaciones de dependencia que se establecen entre el verbo principal y el verbo subordinado dentro de la concordancia de los tiempos son de tres tipos: la relación de simultaneidad, cuando la acción o la situación expresada por el verbo subordinado se desarrolla en el mismo momento que la del verbo de la oración principal (como en la oración precedente); la relación de anterioridad, cuando la acción o la situación expresada por el verbo subordinado tiene lugar antes de la del verbo de la principal (la radio anuncia que nuestro partido ha ganado las elecciones); y la relación de posterioridad, cuando la situación o la acción expresada por el verbo subordinado tiene lugar o se desarrolla después de la del verbo de la oración principal (Me prometiste que vendrías a visitarme de vez en cuando/ Prometieron que estudiarían para aprobar el examen).

I-2-Enunciación de las reglas de correspondencia de los tiempos verbales

La formulación de las reglas de concordancia de los tiempos tiene en cuenta el tipo de relación temporal (anterioridad, posterioridad y simultaneidad) que existe entre los dos verbos, y se basa en la agrupación de los tiempos verbales en dos grupos o paradigmas, llamados esferas temporales: la esfera del presente agrupa tiempos verbales como el presente de indicativo, el futuro simple, el futuro compuesto de indicativo y el imperativo. A la esfera del pasado pertenecen el pretérito imperfecto de indicativo, el pretérito indefinido, el pretérito pluscuamperfecto de indicativo, el condicional simple y el condicional compuesto, (y el pretérito perfecto compuesto que pertenece a la primera, pero por necesidad de concordancia de tiempos funciona como los tiempos de la esfera del pasado).

A) Relación de anterioridad

1-Si en la oración principal tenemos un verbo de la esfera del presente (en presente de indicativo, en imperativo, en futuro simple o en futuro compuesto de indicativo), el verbo de la oración subordinada irá en Pretérito imperfecto, en Pretérito perfecto compuesto, en pretérito indefinido y en pretérito pluscuamperfecto de indicativo, o en pretérito perfecto compuesto, pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo si el verbo principal expresa sentimientos, juicio o actitudes (arrepentirse, doler, entristecer, reprochar, censurar, criticar, reprender, alabar, encantar, alegrar, aprobar, desaprobar, preocupar, valorar, aprobar, llevar bien/mal, etc.)

Ejemplos:

a) las estadísticas demuestran que hemos perdido las elecciones;

b) si preguntas porque vienen con retraso, te responderán que había mucho tráfico;

c) pienso que no tuvieron alternativa;

d) pienso que te habían llevado un regalo;

e) me entristece que te hayas marchado sin avisarme; me duele que pensaras esto de tu padre; critico que te hubieras enamorado de un necesitado

2-Si en la oración principal tenemos un verbo en un tiempo de la esfera del pasado (pretérito imperfecto de indicativo, pretérito indefinido, pretérito pluscuamperfecto de indicativo, condicional simple, condicional compuesto, o pretérito perfecto compuesto), el verbo subordinado puede ir en pretérito pluscuamperfecto de indicativo, o de subjuntivo (si el verbo principal expresa sentimientos, valoración, juicio o sensaciones (arrepentirse, doler, entristecer, reprochar, censurar, criticar, reprender, alabar, valorar, aprobar, llevar bien/mal, etc.), y a veces en pretérito indefinido.

Ejemplos:

a) Al verle acostado en la ambulancia, me pregunté qué le había ocurrido;

b) me sorprendería que te hubieran nombrado director/le entristeció que su hijo hubiera dicho esto de él

B) Relación de posterioridad

1-Si el verbo de la oración principal está en presente de indicativo, en futuro simple, en futuro compuesto de indicativo o en imperativo, el verbo de la oración subordinada irá en:

-Futuro simple, en futuro compuesto: sé que mi padre vendrá pronto; me pregunto si habré terminado el ejercicio antes del recreo;

-en presente de subjuntivo o en pretérito perfecto de subjuntivo si el verbo principal expresa un deseo o una necesidad (desear, esperar, querer, encantar necesitar, convenir, importar, etc.), un mandato o una prohibición (pedir, exigir, ordenar, prohibir, impedir, mandar, disponer, prescribir, etc.) un consejo, una sugerencia o una preferencia (proponer, recomendar, aconsejar, sugerir, preferir, convenir, ser preferible...): el profesor pide que entreguemos las tareas mañana/el médico sugiere que descanses una semana/necesito que me hayáis entregado el informe dentro de una hora.

2-Si el verbo de la oración principal viene en un tiempo de la esfera del pasado (pretérito imperfecto de indicativo, el pretérito indefinido, el pretérito pluscuamperfecto de indicativo, el condicional simple y el condicional compuesto, o en pretérito perfecto compuesto, el verbo de la oración subordinada irá en:

-condicional simple o en condicional compuesto: al marcharse, prometió que nos escribiría / pensaba que lo habría hecho una semana después

-pretérito imperfecto de subjuntivo o en pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo (si el verbo principal expresa un deseo o una necesidad (desear, querer, necesitar...), un mandato o una prohibición (pedir, exigir, ordenar, prohibir, ...) un consejo, una sugerencia o una preferencia (proponer, recomendar, aconsejar, sugerir, preferir, ser preferible...): quería que vinieras a visitarme después del examen/exigió que le mandarás una carta;

C) Relación de simultaneidad

1-Si el verbo de la oración principal está en presente de indicativo, en futuro simple, en futuro compuesto de indicativo o en imperativo, el verbo de la oración subordinada irá en Presente de indicativo, en futuro de hipótesis (que equivale al presente) o en presente de subjuntivo (si el verbo principal expresa sentimientos, sensaciones, actitudes o una posibilidad (valorar, aprobar, aguantar, llevar bien/mal, sobrellevar, soportar, interesar, encantar, dudar, es posible, etc.)):

- a) Si alguien pregunta por mí, dile que estoy cansado;
- b) Pienso que serán las once/en la entrada, te preguntarán si tienes invitación;
- c) Me encanta que estés a salvo/me entristece que pienses esto de tu padre/soporto mal que me llamen así/ es posible que Juan esté en casa; dudo de que tu tío esté en casa ahora.

2-Si el verbo de la oración principal viene en un tiempo de la esfera del pasado (pretérito imperfecto de indicativo, el pretérito indefinido, el pretérito pluscuamperfecto de indicativo, el condicional simple y el condicional compuesto, o en pretérito perfecto compuesto), el verbo de la oración subordinada irá en pretérito imperfecto de indicativo, en condicional de hipótesis o en pretérito imperfecto de subjuntivo (si el verbo principal expresa sentimientos, sensaciones o actitudes):

- a) Al examinar el niño, el doctor notó que tenía dolor de cabeza;
- b) Le encantó que le ayudaras en su trabajo;
- c) Se preguntaban si estaríamos de vacaciones/ se preguntó si el niño no lloraría por hambre;
- d) Le dolió que su hijo se casara sin informarle.

I-3-Síntesis y modo verbal en la subordinada sustantiva

I-3-1-verbo subordinado en modo indicativo

-si el verbo principal es un verbo de afirmación o de dicción (decir, afirmar, anunciar, objetar, contestar, preguntar, etc.: el profesor pregunta si todos escuchan bien;

-Si el verbo principal expresa conocimiento, como, por ejemplo, saber: sé que estas contento;

-si el verbo principal expresa una percepción (ver, notar, darse cuenta): veo que estas enfermo;

-si el verbo principal expresa una opinión (pensar, creer, etc.) y únicamente en las oraciones afirmativas: Anselmo piensa que el profesor vendrá con retraso

-Si el verbo es de tipo atributivo (ser, estar, parecer) y la forma verbal principal expresa certeza, seguridad, evidencia (es seguro, es obvio, está demostrado, es cierto etc.), y únicamente en las oraciones afirmativas: es cierto que eres un criminal

NB: si el verbo principal va en presente, en futuro u en imperativo, el verbo subordinado puede ir en cualquier tiempo (ej. Dice/dirá/di que está/estaba/estuvo/estará/ha estado enfermo); si el verbo principal está en un tiempo del pasado, el verbo subordinado puede ir en imperfecto, en condicional, o en pretérito pluscuamperfecto (ej. Juan pensaba que su hermano venía/vendría/había venido para las vacaciones)

I-3-2-verbo subordinado en modo subjuntivo

-si el verbo principal gustos (gustar, encantar, interesar, etc.), deseos (querer, apetecer, esperar, sonar, etc.) o sentimientos (sentir, doler, entristecer, extrañar, aburrir, preocupar, dar miedo, causar pena, etc.): me extraña/me duele/me preocupa que hables mal de tu familia;

-si el verbo principal expresa consejo o sugerencia (aconsejar, recomendar, ser conveniente, ser aconsejable): el doctor recomienda que te distraigas a veces;

-si el verbo principal expresa una exigencia o una orden (mandar, pedir, exigir, ordenar etc.): la ley ordena que respetemos las personas disminuidas

-si el verbo principal expresa posibilidad (es posible), duda u obligación (es necesario, dudo, etc.): es posible vayas a París durante las vacaciones

NB: si el verbo principal va en presente, futuro o imperativo, el verbo subordinado irá en presente de subjuntivo o en pretérito perfecto compuesto de subjuntivo (me entristece que digas/hayas dicho esto); y si el verbo subordinado va en un tiempo del pasado, el verbo subordinado irá en pretérito imperfecto de subjuntivo (quería que vinieras a visitarme)

I-4-Ejercicios de aplicación.

Ejercicio 1. Tipología: Rellenar huecos

Completa cada oración con un verbo de los que vienen a continuación y precisa entre paréntesis si la acción del verbo subordinado es anterior, simultánea o posterior a la del verbo principal: Tiene, Vayamos, Elaboren, Hablaras, Haya ido, pongas, leas, terminéis, buscaban, habían subido, estudiarían, trabajen

1. Modelo: el padre pide que leas mucho para aprobar el examen (posterior)

2. Teniendo en cuenta sus argumentos, creo que _____ razón. ()
3. El profesor ordena que _____ inmediatamente los libros en su sitio. ()
4. Cuando hablé con Juan, me anunció que le _____ el sueldo. ()
5. Me gustaría que me _____ un poco más de tus proyectos. ()
6. El profesor nos ha dicho: Es preciso que _____ el deber antes de las diez. ()
7. Señores, pido que _____ una buena propuesta. ()
8. ¿Te apetece que _____ con ellos a la fiesta de esta noche? ()
9. El policía explicó que _____ pruebas para detener al culpable. ()
10. Me duele que _____ a Estados Unidos sin informarme. ()
11. Las autoridades Sugieren que los obreros _____ más para ganar más dinero. ()

Ejercicio 2. Tipología: sustitución

Sustituye el infinitivo por la forma adecuada del verbo

1. Modelo: Me gusta que estudiar (tú) francés → **estudies**

2. Me gustaría que pasar (nosotros) el fin de semana en París. →
3. Es maravilloso que estar (vosotros) en casa con vuestros amigos. →
4. Encendió la radio y oyó que morir un ministro la víspera. →
5. Me llamaron y me pidieron que hacer (nosotros) los deberes. →
6. Era necesario que los niños abandonar rápidamente aquel lugar peligroso. →
7. Espero que mi compañero acabar el trabajo antes de las seis de la tarde. →

8. El padre quiere que irse (yo) de esa universidad porque no tiene profesores famosos. →
9. Me molesta que llegar (tú) tarde a las citas de esta mañana. →
10. Para entrar ahí, es suficiente que mostrar (vosotros) el carné. →
11. Es fundamental que los alumnos hablar mucho para practicar la lengua. →
12. Sólo quería que vivir (tú) tranquilo. →

Ejercicio 3. Tipología: transformación.

A-Escribe en pasado las oraciones siguientes.

1. El revisor exige que pagues el billete. → El revisor **exigió** que **pagaras** el billete

2. Me encanta que me hayas mandado tantas flores. →
3. Deseo que me escribas más a menudo. →
4. Observo que la circulación ha mejorado mucho en esta ciudad. →
5. Te he dicho que bebas el agua fría muy lentamente. →
6. Preferimos que no habléis de este tema con nadie. →

B-Ahora, escribe las siguientes frases de modo que tengan verbos de la esfera del presente.

1. Le di dinero y esperé que no tuviera problemas. → Le **do** dinero y **espero** que no **tenga** problemas

2. No pensaba que Mariana estuviera enferma. →
3. Me molestó que no me ayudara a limpiar la casa. →
4. Mi padre quería que fuéramos de vacaciones a Hollywood. →
5. Me gustaría que me invitaras a cenar en un restaurante. →
6. Le había gustado que le hubieras invitado a cenar en un restaurante. →

ANEXO 5. Actividades de enseñanza 2: estudio comunicativo de la concordancia de los tiempos

INVESTIGACIÓN DE CAMPO (Actividades de enseñanza)

I-La correspondencia de los tiempos verbales: planteamiento comunicativo

Objetivo general

El alumno será capaz de concordar correctamente los verbos, es decir dominar, manejar y aplicar correctamente los principios y las reglas de la correspondencia de los tiempos verbales en sus producciones orales y escritas.

Objetivos específicos

Al finalizar las clases, los alumnos habrán alcanzado la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones de vida en las que sea necesario construir oraciones subordinadas sustantivas para:

- expresar gustos, deseos, sugerencias, sentimientos y actitudes;
- expresar mandato, prohibición, obligación o necesidad;
- expresar posibilidad e imposibilidad, hipótesis o duda;
- expresar su opinión, percepción, conocimiento o certidumbre sobre hechos o situaciones pasados, presentes o futuros;
- reexpresar lo que dice o piensa otra persona (Comunicar información o idea de otro).

I-1-Enfoque adoptado: enfoque por tareas

Tarea 1. Tema o contextualización: participar en un espectáculo o una actividad cultural y expresar su opinión

Competencia señalada/apuntada: expresar una opinión, expresar certeza y evidencia, expresar conocimiento, expresar desconocimiento, expresar recuerdo.

Situación 1: a la salida de un espectáculo o de una manifestación cultural, encuentras a tus amigos que han participado también en el mismo espectáculo o actividad cultural y que lo están comentado. Formula tus propios comentarios (5 oraciones). Puedes utilizar verbos y expresiones como, notar, observar, percibir, ver, sostener, pensar, creer, saber, es cierto, está

claro, es evidente, es obvio, es patente, es seguro, estar convencido (de), enterarse (de); estar enterado de, estar seguro; estar convencido, tener la impresión de, etc. (Modelo: creo/es evidente que la representación es espectacular/he observado que han venido muchas personas)

Situación 2: Uno de tus amigos hace un comentario del espectáculo, pero no lo entiendes y preguntas: ¿qué dice Juan? O ¿qué piensa Juan?; y otro te responde: “dice/piensa que el espectáculo ha sido fantástico”. Sobre la base de esta respuesta, construye 5 otras oraciones en que expresas lo que dice o piensa otro amigo (se trata de comunicar información o idea de otra persona). Podéis utilizar verbos o expresiones como afirmar, aludir (a), apuntar, asegurar, comentar, decir, gritar, hablar (de), indicar, mencionar, repetir, revelar, señalar, sostener, pensar, creer, saber, recordar, estar convencido (de), enterarse (de); estar enterado de, estar seguro; estar convencido, etc. (Modelo: Juan sostiene que el espectáculo es interesante/ Juan pensaba que el espectáculo sería muy atrayente.)

Listado de léxico: 1-espectáculo, teatro, concierto, feria, representación teatral, representación lírica, carnaval, etc.

2- interesante, estupendo, maravilloso, distinguido, enriquecedor, pobre, deficiente, de baja calidad, etc.

Situación 1

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....

Situación 2

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....

4-.....

5-.....

Exponentes gramaticales de la situación de comunicación:

-Expresar una opinión: no pienso/ no creo que/no considero/no opino que + pres. subj. (no pienso que eso sea importante); considero que.../opino que.../veo que.../diría que... (veo que vamos lentos, pero por buen camino)

-expresar conocimiento: sé...+ que / si / dónde / cómo / qué... (Mañana sabré si me dan o no el trabajo. / Él sabe dónde están las llaves)

-expresar desconocimiento: no sé / sabía... + que / si / dónde / cómo / qué + indic. (No sabía que los hijos de Pablo eran alemanes/no sé si se lo han contado ya a Manuel/no sabía dónde vivía); no he oído / leído / visto que + pres. subj. (No he oído que esté enfermo); me pregunto + O. interrog. indir. (Me pregunto si habrá venido)

-expresar recuerdo: recuerdo / me acuerdo de + que... (Recuerdo que todos los veranos íbamos a casa de mis abuelos); me suena + que (Me suena que ese tema lo lleva alguien del departamento de Lucía)

Tarea 2. Tema o contextualización: posibilidad de viaje

Competencia señalada/apuntada: aprender a expresar valoración, aprobación y desaprobación, acuerdo o desacuerdo, falta de certeza y evidencia, expresar posibilidad.

Situación 1: has acabado el bachillerato y tus padres te han prometido un viaje para descansar durante las vacaciones. Completa las frases con la forma adecuada del verbo para formar oraciones correctas que expresan tus posibles destinos u otras ideas sobre tus acompañantes o actividades

a) Dudo de que mis padres me..... a París para las vacaciones (mandan manden, mando)

b) Puede que mi madre me.....un viaje a Nueva York (ofrece, ofrecerá, ofrezca)

c) Es bueno que.....a pasar las vacaciones con mis abuelos en el pueblo (vaya, voy, va)

d) Sospecho que me.....un viaje a París (regalarán, regalaban, regalen)

e) Es indispensable que.....un guía durante mi estancia en China (tenga, tuviera, tengo)

f) No es cierto que me.....viajar con mi hermano (permitan, permiten, permitirán)

g) Estaría bien que me.....elegir yo mismo el destino (dejan, dejen, dejaran)

h) Mi padre consideraba oportuno que.....el viaje para aprender una lengua extranjera (aproveche, aprovechara, aprovecho)

i) Es bastante probable que me.....nuevos amigos durante el viaje (haga, hago, haré)

j) Es obvio que este viaje.....una experiencia enriquecedora (representa, represente, representará)

Exponentes gramaticales:

-valorar o expresar Valoración: es una buena/mala idea +que +pres. subj.; es bueno/malo + pres. subj. (es una buena idea que te tomes un descanso; es bueno que te tomes un descanso; es / me parece / veo / encuentro / considero / me resulta + adj. / SN... + que + subj. (Me parecería muy bien que aprovecharas esa oportunidad); está bien / mal / genial / fenomenal / fatal + que + subj. (Estuvo fatal que no se disculparan después de la pelea);

-expresar aprobación y desaprobación: me parece (muy) mal/bien +que + pres. subj. (nos parece (muy) bien/mal que vayas a la fiesta); está (muy) bien /mal +que + pres. subj. (está mal que trates a tu padre de esta manera); me parece horrible / fatal / genial / fenomenal... (Nos pareció fatal que te fueras así);

-expresar desacuerdo: no, no es cierto + que +pres. subj./no, no está claro + que + pres.subj./no, no es evidente + que + pres.subj. (no, no es cierto que vayamos de vacaciones el año próximo/no, no está claro que tengas razón/no, no es evidente que tu idea sea la mejor en nuestra situación)

expresar certeza y evidencia: (no) es cierto/verdad +que...(es verdad que el dinero sirve para hacer muchas cosas); está claro / es evidente + que... (Está claro que el tabaco es malo para la salud); es obvio que... (Es obvio que los animales necesitan cuidados y protección);

-expresar falta de certeza y evidencia: no está claro / no es evidente + que + pres. subj. (No es evidente que las causas del cáncer sean solo genéticas); Me parece que... (Me parece que el lunes que viene es fiesta); parece + que... (Parece que no hay nadie en casa); dudo (de) que + pres. subj. (Dudo que pueda conseguirlo.); supongo que... (Supongo que nos reconocerá cuando nos vea); (me) imagino que... (Imagino que sabe lo que hace);

-expresar posibilidad: puede (ser) que... (Puede que tenga problemas); es posible / probable que... (Es probable que no venga).

expresar obligación y necesidad: es obligatorio / es necesario+ que + pres. subj. (Es obligatorio que rellenes todos los formularios); Es imprescindible / es indispensable/hace falta que... (Haría falta que alguien lo revisara)

Tarea 3. Tema y contextualización: Organización de fiestas y manifestaciones

Competencia señalada/apuntada: aprender a expresar gustos e intereses, aversión, preferencia, indiferencia o ausencia de preferencia, deseos, tristeza y aflicción, aburrimiento, empatía, sorpresa y extrañeza.

Situación 1: imagina que mañana es el bautizo de tu sobrino y has concertado y decidido, con otros miembros de la familia, comprarle un regalo. En grupos de cuatro, discutid y decidid del regalo que le vais a ofrecer. Tenéis que expresar vuestras preferencias, gustos, esperanzas, intereses o deseos en 5 oraciones que presentareis en la clase (modelo: espero/prefiero/me gusta/me encanta/ quiero que le compremos un regalo magnífico)

Situación 2: ahora, imaginad cada uno que hoy es vuestro propio bautizo. Trabajad en grupos de cuatro y elaborad cinco oraciones que expresen vuestros sentimientos (indiferencia, aversión, tristeza, aburrimiento, ansiedad, miedo y preocupación, vergüenza, sorpresa o extrañeza) sobre la organización de la fiesta y los regalos que habéis recibido (modelo: detesto/no me importa/lamento que hayan llevado una tele; Me dolió/me sorprendió/me dio vergüenza que mis compañeros vinieran sin regalos)

Listado de objetos: libro, teléfono, billete de viaje, billete de entrada a un partido de fútbol, botellas de zumo, pasteles, ordenador, dulces, abrigo, una bicicleta, etc.

Listado de léxico: 1-desear, gustar, preferir, ser preferible, interesar, querer, esperar, convenir, etc.

2-comprar, llevar, dar, ofrecer, regalar, traer, etc.

Situación 1

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....

Situación 2

- 1-.....

- 2-.....
 3-.....
 4-.....
 5-.....

Exponentes gramaticales de la situación de comunicación: Me gusta / Me encanta/me interesa/detesto/odio/no soporto/es odioso/es detestable/ me da igual/lamento/siento/me aburre/me da miedo/Me extraña/preferimos/ es preferible, etc. +que+ verbo (en subjuntivo).

NB: consultar también el listado de los exponentes gramaticales de la tarea 4

Tarea 4: tema o contextualización: deporte (participación en un partido de fútbol)

Competencia señalada/apuntada: aprender a expresar gustos e intereses, aversión, preferencia, indiferencia o ausencia de preferencia, deseos, tristeza y aflicción, aburrimiento, empatía, sorpresa y extrañeza.

Situación 1: un miembro de tu familia, (tu tío, por ejemplo) te ha invitado a participar en un partido de fútbol. Vais a trabajar en pares y emparejar (relacionar) dos partes de oraciones o frases para formar diez oraciones que expresen vuestros gustos, deseos o sentimientos sobre el partido que vais a ver. En cada par, un alumno escoge entre sus tarjetas una que contiene la primera parte de la oración, y el otro alumno tiene que buscar y encontrar en las suyas (tarjetas) la que contiene la otra parte de la oración. Cada vez que lográis reconstituir una oración completa, la debéis escribir en el espacio que viene abajo. (Modelo: me encanta que me invites al clásico; Me sorprende/me entristece/detesto que pierda nuestro equipo)

Verbos que permiten expresar gustos, deseos y sentimientos: encantar, querer, esperar, alegrar, importar, interesar, gustar, valorar, entristecer, tener miedo, doler, odiar, preocupar, extrañar, afligir, sorprender, detestar, dar igual, interesar, no soportar, molestar, parecer bien/mal, etc.

1. Me encanta que	d. Gane o pierda cualquier equipo
2. Los organizadores tenían miedo de que	b. Vinieran muy poco aficionados
3. Los árbitros detestaron que	f. El entrenador no hiciera ningún cambio

4. A mi tío, le da igual que	i. Tomáramos unos helados antes del partido
5. Me llena de rabia que	a. Me invites al partido más importante de la temporada
6. Nos sorprendió que	g. Gane nuestro equipo
7. Mis amigos y yo esperamos que	c. Los jugadores criticaran sus decisiones
8. Prefiero que	j. No nos permitan hacer fotografías
9. Me habría apetecido que	e. El partido sea tan aburrido
10. Lamento que	h. Ocupemos los mejores sitios

1-.....

2-.....

3-.....

4-.....

5-.....

6-.....

7-.....

8-.....

9-.....

10-.....

Exponentes gramaticales de la situación de comunicación:

-expresar gustos e intereses: no) me gusta / Me encanta que + pres. subj. (No les gusta que lleguemos tarde a cenar. / De pequeña, me encantaba que me llevaran al zoo); me interesa que + pres. subj. (Me interesa que nos sigas contando cosas de tus viajes);

-expresar aversión: odio...+ que + pres. subj. (Odio que llueva); no soporto...+ que + pres. subj. (No soporto que me mientan.); me molesta/me disgusta/me horroriza + que + pres. subj. (Me molesta que fumen en mi casa)

-expresar preferencia: prefiero que + pres. subj. (Prefiero que empieces tú.); me gusta / interesa más que + pres. subj. (Les gusta más que vayas tú. / Me interesa más que me den el otro trabajo);

-expresar indiferencia o ausencia de preferencia: no me importa (+ cuantif.) + que + pres. subj. (No me importa que vayamos o no); (me) da igual / lo mismo... (Me da lo mismo que hayáis decidido quedaros)

-expresar deseos: quiero que + pres. subj. (Queremos que vengáis los dos a la fiesta); me apetece...+ que + pres. subj. (No me apetece que vayamos de acampada otra vez); espero...+ que + pres. subj. (Espero que estéis bien); mi sueño es + que + pres. subj. (Nuestro sueño es que nuestros hijos sean felices); quería / querría / quisiera/ me gustaría / me apetecería / me encantaría que + subj. (No me gustaría que llegaras a casa antes de las nueve); espero que + subj. (Siempre esperé que se fijara en mi); deseo / desearía...+ que... (Les deseamos que tengan un vuelo agradable)

-expresar tristeza y aflicción: Siento/lamento+ que + subj. (Siento que tengas que irte); me duele/me da pena+ que + subj. (Me duele que me hables así); es una pena / lástima que + subj. (Es una lástima que os tengáis que ir tan pronto); me pone triste / me deprime + que... (Me deprime que mi hijo no encuentre trabajo.); me duele / me hace daño / me disgusta + que + subj. (Me dolió mucho que me tratara de esa forma. /Me disgusta que hayas dudado de mis buenas intenciones);

- expresión del aburrimiento: me aburre...+ que + subj. (Me aburre que siempre hable de las mismas cosas).

-expresar miedo, ansiedad y preocupación: me da miedo + que + subj. (Nos da miedo que vayas solo); me preocupa + que + pres. subj. (Les preocupa que suban los precios/les preocupaba que subieran los precios).

-expresar esperanza: espero que + subj. (Espero que lo haya conseguido).

-expresar vergüenza: me da vergüenza que + subj. (Le dio mucha vergüenza que la reconocieran por la calle.)

-expresar empatía: Siento...+ que + pres. subj. (Siento que estés triste); entiendo que + pres. subj. (Entiendo que estés enfadado)

-expresar sorpresa y extrañeza: me sorprende / me extraña + que + subj. (Me sorprende que pienses así); Es increíble /raro /extraño/asombroso...+ que + pres. subj. (Es increíble que no haya nadie en la calle a esta hora)

Tarea 5. Tema o contextualización: salud y preservación de la naturaleza

Competencia señalada/apuntada: expresar consejo, reproches, promesas; dar una orden y pedir un favor (de forma atenuada y de forma directa), rogar y repetir una orden previa, prohibir, proponer y sugerir, prometer.

Situación 1: has acompañado a un miembro de tu familia (tu abuela, por ejemplo) a su cita en la oficina de un médico. Después de la consulta, tratáis de revisar algunas recomendaciones y prescripciones que han sido dadas a la enferma. En grupo de tres, construid 8 oraciones para expresar las recomendaciones y prescripciones del médico. (modelos: el doctor aconseja/exige/te ruega/ha dicho/agradecería/sugiere que tomes tus medicinas; el médico

sugiere/propone/pide que practiques algún deporte; está mal/el medico prohíbe que tomes mucho azúcar)

Situación 2: Tú eres miembro de un ONG internacional que lucha por la preservación de la naturaleza y contra la destrucción y contaminación del medio ambiente. Hoy, el club “Higiene, Salud y preservación del medio ambiente” de un instituto de tu ciudad te ha invitado a dictar a sus alumnos una conferencia sobre el tema. En grupos de 3, construid 8 oraciones que enuncian las obligaciones de los seres humanos con respecto a la temática de la preservación, contaminación y destrucción del medio ambiente. (Modelos: Las leyes prohíben que los seres humanos corten los árboles; El reglamento interno de vuestro instituto prescribe/ordena que no tiréis basura o papeles en el patio; Aconsejan/es importante que cuidemos nuestro entorno para tener una buena salud; (me) parece mal/no está bien/no está permitido /me ofende que los seres humanos maten tantos animales; estaría bien/lo mejor sería que tomemos medidas urgentes para preservar la naturaleza)

Listado de vocabulario: 1-pedir, exigir, ordenar, prohibir, impedir, mandar, disponer, prescribir, etc.

2-protoger, cuidar, basura, detritos, árboles, residuos de cocina, restos alimenticios, limpiar las manos, limpiar la casa, limpiar el entorno, las leyes, las organizaciones internacionales, etc.

Situación 1

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....
- 6-.....
- 7-.....
- 8-.....

Situación 2

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....
- 6-.....
- 7-.....
- 8-.....

Exponentes gramaticales:

-expresar consejo (aconsejar): te aconsejo / recomiendo.... (Te recomiendo que llames a tu jefe); es necesario / importante / conveniente que + pres. subj. (Es importante que bebas mucha agua todos los días)

-expresar reproches (reprochar): me parece (muy) mal... (Me parece mal que nunca me hagas regalos); está (muy) mal... (Está muy mal que no me cuentes tus problemas); no está bien... (No está bien que llegues siempre tarde a los sitios); me ofende que... (Me ha ofendido que hayas dicho esas cosas delante de mi familia)

-expresar promesas (prometer): te prometo que... (Te prometo que voy a hablar con él).

-dar una orden o instrucción (de forma atenuada): te agradecería/ te ruego que... (Te agradecería que no tomaras ninguna decisión importante en mi ausencia. /Le ruego que no me pase ninguna llamada)

-pedir un favor (de forma atenuada): te agradecería (+ cuantif.) que... (Le agradecería muchísimo que me enviara toda la información que tenga sobre este tema)

-Para rogar: (te) ruego que... (Le ruego que me perdone); te ruego encarecidamente que... (Le ruego encarecidamente que me deje intervenir en este asunto); te suplico que... (Te suplico que me dejes hacerlo como yo creo que se debe hacer).

-repetir una orden previa o una propuesta: te he dicho que + pres. subj. (Te he dicho que te calles)

-Para prohibir: está prohibido / no está permitido + que... (Está prohibido que los menores no acompañados utilicen el ascensor. /No está permitido que dejes a los niños vagabundear); te prohíbo que... (Te prohíbo que me hables así)

-Para proponer y sugerir: estaría bien que... (Estaría bien que saliéramos algún día con Raúl); no estaría mal que... (No estaría nada mal que fuéramos a verla alguna vez); te sugiero + que... (Te sugiero que instales un programa un poco más moderno).

-Para aconsejar: lo mejor sería que + subj. (Lo mejor sería que fueras al médico)

-Para prometer y comprometer: te aseguro que... (Te aseguro que todo saldrá bien); te juro que... (Te juro que no lo hice con mala intención); te garantizo que... (Te garantizo que no se volverá a repetir)

-dar una orden (de forma directa): te ordeno que... (Inmediatamente / ahora mismo / lo antes posible...;) (Le ordeno que salga de mi despacho inmediatamente).

ANEXO 6. POSTEST

INVESTIGACIÓN DE CAMPO (test final)

I-Identificación del alumno / de la alumna

Datos personales de identificación.

Nombre(s):

Edad: Sexo:

Centro de estudio:

Nivel académico:.....

Número de años de aprendizaje del español:

II-Evaluación sumativa de conocimientos

Tarea 1. Tipología: selección múltiple.

Completa las oraciones eligiendo la forma adecuada del verbo de las que van entre paréntesis

1-Ayer, el profesor preguntó si todos los alumnos.....atentos (están, estaban, estén)

2-Queremos que.....a la fiesta con tu amiga (vayas, vas, hayas ido)

3- Me encanta que me.....por la noche (llamar, llamas, llames)

4-Juan se imaginaba que su padre.....de viaje ya (vuelva, había vuelto, volver)

5-El director no piensa que usted.....una mala persona (sea, es, era)

6-El médico sugiere que.....mucho agua (bebéis, beberéis, bebáis)

7-Es indispensable que los padres.....regalos a sus niños (compran, compren, comprar)

8-Los anfitriones prefirieron que.....a comer en un restaurante (salimos, saliéramos, salgamos)

9-Nos aburre que el profesor se.....de los mismos ejemplos (sirve, servir, sirva)

10-Le ruego que me..... (perdone, perdona, perdonar)

Tarea 2. Tipología: sustitución.

Sustituye el infinitivo (que viene subrayado) por la forma adecuada del verbo

- 1-No es cierto que aprobar (ellos) la selectividad, a no ser que se pongan a trabajar.
- 2-No me importa que ofrecer (tú) flores a esa chica.
- 3- Nos pareció horrible que os disculpar sin razón.
- 4- Es posible que el precio del aceite subir de nuevo esta semana.
- 5-Nos sorprendió que la policía dejar libre al criminal.
- 6-Entiendo que (tú) querer separarte de tu amigo; se ha portado mal contigo.
- 7-A Alicia, le preocupaba que sus hijas no conocer una vida diferente de la suya.
- 8-Te prometo que te escribir la semana próxima.
- 9-El bibliotecario aconseja que (nosotros) devolver los libros pasado mañana.
- 10-El chico juró que no lo hacer con mala intención.

Tarea 3. Tipología: rellenar huecos.

Completa las oraciones con la forma adecuada del verbo que apare en el recuadro:

tomen, estáis, vendría, propongas, fumen, tienes, necesitamos, sienta, vivierais, pueda

- 1-Creo que nosotros.....ayuda.
- 2-Antes de marchar, mi hijo prometió que (él).....a visitarme más a menudo.
- 3- Es obvio que (vosotros)..... enfermo.
- 4-El cabo ordena que.....tus ideas a la junta directiva.
- 5-Lamento que (él) se.....triste a causa de mis palabras.
- 6-A Juan, le molesta que los invitados.....en su casa.
- 7- Dudo de que Luis.....aprobar el examen.
- 8-Sé que (tú).....mucho dinero en el banco, pero no me quieres ayudar.
- 9-Nos gustó que (vosotros).....esta desgracia con nosotros.
- 10- Está prohibido que los menores.....el ascensor sin ser acompañados.

Tarea 4. Tipología: Identificar, comprender y explicar la regla

Lee el siguiente texto que es un fragmento de la obra El señor llega de Gonzalo Torrente Ballester, publicado en 1957

Doña Mariana se echó a reír

—Vives en la luna. **No creo que sepas freír un par de huevos a derechas.** Si haces esa vida, te convertirás en un salvaje.

—¿Por qué un salvaje y no un asceta?

—Para mí es igual. No me opongo a que te vayas, si lo necesitas; pero exijo que vengas a comer conmigo diariamente, y que uses de mi casa para no perder ciertos hábitos civiles, como bañarse. Estás en situación de comprender la importancia moral de un baño caliente. Y ya que sale esto, reclamo también el cuidado de tus camisas. **No creo que nada de esto coarte en lo más mínimo tu libertad.**

A-Observa las formas verbales subrayadas.

1- ¿En qué tiempo están conjugado dichos verbos?.....

2- ¿Por qué dichos verbos están conjugados en dicho tiempo?.....

.....

3-Identifica el verbo (verbo principal) que determina el uso de dicho tiempo verbal.....

4-Teniendo en cuenta que el verbo principal rige (obliga a usar) un determinado tiempo en la subordinada, formula una regla de concordancia de los tiempos a partir de la oración precedente. Por ejemplo, para expresar una....., utilizamos la forma (o el verbo)+ que+.....

5-Indica otros verbos o formas verbales parecidos (verbos de influencia) que introducen la misma concordancia

.....,

6-Pasa el verbo principal que has identificado (pregunta 3) a un tiempo del pasado (por ejemplo, el imperfecto o el pretérito indefinido de indicativo) y reescribe la oración

respetando la concordancia de los tiempos: “pero.....
.....

7-Reformula le regla de concordancia teniendo en cuenta la respuesta a la pregunta 6: Por ejemplo, si el verbo que expresa.....va en.....,,el verbo subordinado pasa al.....

B-Observa en el texto las oraciones que están en cursiva y las formas verbales que vienen en negrita. Fíjate en qué modo están los verbos subordinados que aparecen después de estas formas verbales en negrita.

8-Pasa las dos oraciones en cursiva a la forma afirmativa
.....
.....

9- ¿A qué modo pasa el verbo subordinado?

10-Formula dos reglas sobre el fenómeno que acabas de observar:

a-Después de un verbo que expresa....., el verbo subordinado viene en modosi la oración está en la forma.....

b-Y si la oración está en la forma....., el verbo subordinado pasa al modo.....

Tarea 5. Tipología: producción de oraciones para expresar sus ideas

Situación 1: Imaginad que mañana es el cumpleaños de vuestro compañero. En la clase, habéis decidido comprarle un regalo. En grupos de cuatro, discutid y decidid el regalo que le vais a ofrecer. Tenéis que expresar, cada uno, vuestras sugerencias o propuestas (dos oraciones), y vuestros gustos, deseos y sentimientos (tres oraciones) en cinco oraciones que escribiréis en los espacios previstos a continuación (modelos: aconsejo/propongo/sugiero que le compremos un ordenador; quiero/prefiero/me gusta/me encanta/odio/me molesta/lamento/me entristece/me sorprende que le llevemos una bicicleta)

1-.....

2-.....

3-.....

4-.....

5-.....

Situación 2: Ahora, imaginad cada uno que hoy es vuestro propio cumpleaños. Reflexionad y elaborad dos oraciones para expresar vuestro miedo, ansiedad o preocupación sobre la organización de dicho acontecimiento (modelo: me preocupa/me da miedo / pánico / terror que mi mejor amigo no venga a la fiesta), y tres oraciones para expresar vuestra actitud (aprobación, acuerdo, etc.) o valoración de la misma (Modelo: es una suerte/encuentro bien que me lleves regalos; me he opuesto a que invitaran todos mis amigos y compañeros)

1-.....

2-.....

3-.....

4-.....

5-.....

ANEXO 7. ENCUESTA DE PERCEPCIÓN Y SATISFACCIÓN

III-Encuesta de percepción y satisfacción (Cuestionario)

Las pruebas presentan cinco tipos de tareas diferentes: selección múltiple (1), sustitución (2), rellenar huecos (3), comprender, explicar y enunciar la regla (4), y producción de enunciados u oraciones para expresar ideas (5).

NB: Para responder a las preguntas, el estudiante debe circunscribir un solo número correspondiente al tipo de tarea que ha escogido.

A-Grado de dificultad/facilidad de las tareas

1- ¿Cuál de las tareas te ha parecido la más fácil? Circunscribe el número correspondiente:

1 2 3 4 5

¿Por qué?.....

2- ¿Cuál te ha parecido la más difícil?

1 2 3 4 5

¿Por qué?.....

3- Escribe el número correspondiente a cada tipo de tarea en esta escala teniendo en cuenta su grado de dificultad o de facilidad

Muy difícil:
Difícil :
Abordable:
Fácil :
Muy fácil :

B-Preferencia sobre tipos de tareas

4- ¿Cuál de las cinco tareas prefieres? Circunscribe el número correspondiente:

1 2 3 4 5

¿Por qué?.....

5- ¿Cuál de las tareas no prefieres? Circunscribe el número correspondiente:

1 2 3 4 5

¿Por qué?.....

6-Escribe el número correspondiente a cada tipo de tareas en esta escala teniendo en cuenta tu nivel de preferencia

Mucho :
Bastante:
Poco :

C-Adecuación de las tareas al historial de aprendizaje del alumno

7- ¿Cuál de las cinco tareas corresponde a la tipología de ejercicios que soléis realizar en clase?
Circunscribe el número correspondiente:

1 2 3 4 5

8- ¿Cuál de ellas no corresponde a la tipología de ejercicios que soléis realizar en clase?
Circunscribe el número correspondiente:

1 2 3 4 5

9-Escribe el número correspondiente a cada tipo de tarea en esta escala teniendo en cuenta su frecuencia de realización en vuestro historial de aprendizaje:

Regularmente :
Muy a menudo:
A veces :
Escasamente :
Nunca :

D-Adecuación de las tareas a las actividades de aprendizaje realizadas en clase

10- ¿Cuál de las cinco tareas te parece adecuada a las actividades de aprendizaje realizadas en clase? Circunscribe el número correspondiente

1 2 3 4 5

11- ¿Cuál de las cinco tareas te parece menos adecuada a las actividades de aprendizaje realizadas en clase? Circunscribe el número correspondiente

1 2 3 4 5

12-Escribe el número correspondiente a cada tipo de tarea en esta escala teniendo en cuenta su adecuación a las actividades realizadas en clase:

Adecuado	:
Poco adecuado	:
No adecuado	:

E-Percepción y valoración de las actividades y de las tareas

13-De los cinco tipos de tareas, ¿Cuál te parece que pone más énfasis en el dominio (conocimiento) y la aplicación de reglas de gramática?

1 2 3 4 5

14- ¿Te parece una buena manera de aprender gramática? Sí NO

¿Por qué?.....

15- De los cinco tipos de tareas gramaticales, ¿Cuál, a tu parecer, pone énfasis en el desarrollo de una buena competencia comunicativa (una buena capacidad de expresión oral y escrita) en una situación real de la vida? 1 2 3 4 5

16- ¿Te parece una buena manera de aprender gramática? Sí NO

¿Por qué?.....

17- De los cinco tipos de tareas, ¿la práctica de qué tipo puede, a tu parecer, ayudarte a desarrollar una buena competencia comunicativa (una buena capacidad de expresión oral y escrita) en la lengua española?

1 2 3 4 5

¿Por qué?.....

18- ¿Prefieres aprender gramática desarrollando competencias que se basan en situaciones reales de la vida o a partir de reglas de gramática y de excepciones que el alumno debe memorizar?

Desarrollando competencias: A partir de reglas:

¿Por qué?.....

19- ¿Piensas que un aprendizaje de la gramática basado en la capacitación del aprendiente para expresarse en situaciones concretas de la vida puede mejorar la competencia comunicativa (oral y por escrito) y el dominio de la lengua española del alumno camerunés?

Sí NO

¿Por qué?.....

Gracias a todos