

BEATRIZ BARBOSA DE JESUS

**EL ENFOQUE POR TAREAS: LA GRAMÁTICA Y SU APLICACIÓN
PRÁCTICA EN UN LIBRO DE TEXTO**

**MONOGRAFÍA
CURSO DE POSTGRADO LATO SENSU:
“O ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS”**

**COGEAE – PUCSP
2015**

BEATRIZ BARBOSA DE JESUS

**EL ENFOQUE POR TAREAS: LA GRAMÁTICA Y SU APLICACIÓN
PRÁCTICA EN UN LIBRO DE TEXTO**

**MONOGRAFÍA
CURSO DE POSTGRADO LATO SENSU:
“O ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS”**

**Tutor: Prof.(a)
ELEONORA PASCALE**

**COGEAE – PUCSP
2015**

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

São Paulo, 30 de abril de 2015.

eso soy yo, que al acaso
cruzo el mundo, sin pensar
de dónde vengo, ni a dónde
mis pasos me llevarán.

Gustavo Adolfo Bécquer

DEDICATORIA

A mi madre, por el incentivo y por todo lo que me ha enseñado. A mi marido, por la paciencia, amor, apoyo y comprensión.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, que tanto me ha ayudado.

A mis amigos, que han comprendido mi ausencia y me han apoyado siempre.

A los amigos que hice en PUC, y a todos los momentos que vivimos en estos dos años.

A mi tutora, que tanto me ha ayudado y enseñado.

A mis profesores y a la institución que ellos representan.

A Danny, Leonidia y Hanna.

RESUMEN

La gramática es un tema que genera discusiones y dudas con respecto a su aplicación. La creencia de que el alumno deba ser el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y que los contenidos necesitan presentarse de forma contextualizada es un ideal que gana fuerza cada día. Sin embargo, la inserción del componente gramatical aliado al contexto comunicativo es algo que se viene estudiando, pero que todavía carece de atención o conocimiento por parte de los educadores. Para entender mejor esta cuestión, este estudio hace un recorrido en los distintos métodos y enfoques de enseñanza con el objetivo de percibir el tratamiento que recibió la gramática en el transcurrir de la historia. Aunque se mencione los principales métodos y enfoques, el trabajo se centra en el *enfoque por tareas* y, como la gramática es entendida y trabajada desde esta orientación. Pensando en la aplicación práctica de las ideas aquí mencionadas, se analiza en esta pesquisa el primer volumen de la última edición revisada y actualizada de *Gente*, que pertenece a la editorial Difusión y fue elaborado por Ernesto Peris y Neus Sans Baulenas. El análisis está compuesto por informaciones acerca de su estructura, la sección que trabaja la gramática, intitulada *Formas y recursos*, y, finalmente, una explicación detallada de como un tema (el pretérito perfecto) es abordado en esta sección.

Esta teoría se presenta con la intención de explicitar el hecho de que la gramática sirve de apoyo a las necesidades comunicativas que se desea alcanzar cuando se aprende una segunda lengua.

Palabras - clave: gramática – metodología – tareas – libro de texto

RESUMO

A gramática é um tema que gera discussões e dúvidas com respeito à sua aplicação. A crença de que o aluno deva ser o centro do processo de ensino e aprendizagem e que os conteúdos necessitam ser apresentados de forma contextualizada é um ideal que cada dia ganha mais força. Entretanto, a inserção do componente gramatical aliado ao contexto comunicativo é algo que se vem estudando, mas que ainda carece de atenção e conhecimento por parte dos educadores. Para entender melhor esta questão, este estudo percorre os diferentes métodos e enfoques de ensino com o objetivo de perceber o tratamento que a gramática recebeu no decorrer da história. Ainda que se mencione os principais métodos e enfoques, o trabalho se centra no *enfoque por tarefas* e, como a gramática é entendida e trabalhada desde esta orientação. Pensando na aplicação prática das ideias aqui mencionadas, se analisa nesta pesquisa o primeiro volume da última edição revisada e atualizada de *Gente*, que pertence a editora Difusión e foi elaborado por Ernesto Peris e Neus Sans Baulenas. A análise está composta por informações sobre a sua estrutura, a seção que trabalha com a gramática, intitulada *Formas e recursos*, e, finalmente, uma explicação detalhada de como um tema (o "pretérito perfecto") é abordado nesta seção. Esta teoria se apresenta com a intenção de explicar o fato de que a gramática serve de apoio às necessidades comunicativas que se deseja alcançar quando se aprende uma segunda língua.

Palavras - chave: gramática - metodologia - tarefas - livro didático

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
1. MÉTODOS Y ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	15
1.1 Concepto de “Método” y “Enfoque”	15
1.2 Los métodos y enfoques más representativos en la historia de la enseñanza de lenguas.	16
1.2.1 El método tradicional o de gramática y traducción	17
1.2.2 El método directo	18
1.2.3 Los métodos de base y componente estructural.....	19
2. ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE LA LENGUA.....	23
2.1 El programa nocional-funcional	23
2.2 La competencia comunicativa.....	24
2.2.1 La competencia gramatical	26
2.3 El método comunicativo	28
3. EL ENFOQUE POR TAREAS.....	31
3.1 Definición	31
3.2 La gramática en el enfoque por tareas	34
3.3 Las tareas formales o de aprendizaje	37
3.4 Un ejemplo práctico.....	39
4. GENTE, UN EJEMPLO DEL ENFOQUE POR TAREAS.....	42
4.1 Análisis del libro de texto <i>Gente Hoy</i> , volumen 1 – Justificativa.....	42
4.2 Información general: objetivos, estructura, etc.....	43
4.3 Como la gramática se presenta en el material.....	45
CONSIDERACIONES FINALES	49
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
ANEXOS.....	53

LISTA DE ILUSTRACIONES

FIGURA 1: ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA	36
FIGURA 2: CONSULTORIO GRAMATICAL.....	44
FIGURA 3: FORMAS Y RECURSOS	46
FIGURA 4: FORMAS Y RECURSOS.....	47

INTRODUCCIÓN

La metodología de enseñanza de lenguas ha sufrido muchas transformaciones en la historia. Antaño, por ejemplo, el profesor, que asumía un papel significativamente activo, era el responsable por transmitir el conocimiento al alumno. La interacción en este momento no era algo que ocurría efectivamente. Aunque en algunas escuelas la realidad sigue siendo esta, con el pasar de los años fue posible observar algunos cambios en la relación profesor alumno y también una mayor participación de este último en las clases de lengua extranjera. Estas mudanzas se deben, entre otros factores, a las necesidades de los estudiantes, que han cambiado con el tiempo, y al empeño de los profesores en entender como uno aprende una segunda lengua. Hoy día, ya es posible que el aprendiz asuma la responsabilidad por su proceso de enseñanza y aprendizaje y, además, sea para el profesor el elemento más importante en este proceso.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, este trabajo busca mostrar la importancia de una mirada hacia el estudiante cuando pensamos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, este alumno que ha cambiado con el transcurrir del tiempo y hoy ya no puede más seguir siendo un elemento pasivo dentro del aula. Documentos oficiales para la enseñanza de lenguas extranjeras ya aportan esta cuestión de una enseñanza centrada en el alumno. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), es un ejemplo que será citado en este trabajo.

Entre los temas posibles de abordarse, se elige la gramática. La instrucción formal, la enseñanza de la gramática, es algo que se discute en todos los métodos y enfoques para la enseñanza de lenguas, sea para defenderla, para rechazarla, o para intentar incluirla dentro del propio contexto de comunicación. La cuestión central que será discutida es la de cómo es posible incluir en los programas una enseñanza de gramática contextualizada, que se centre en el alumno y respete las necesidades del mismo.

Este es un tema muy discutido y se cree que hay muchos equívocos a la hora de enseñar la gramática. Disociar las clases que trabajan con el contenido formal de toda y cualquier situación comunicativa es uno de los ejemplos que podemos citar. Aunque existan muchos estudios acerca del tema, todavía parece muy difícil hacer algo diferente de lo tradicional cuando se enseña gramática. Esta dificultad se debe,

entre otros factores, a la elección del profesor de centrarse en un proceso de enseñanza más comunicativo y que, consecuentemente, deja de lado la preocupación por la instrucción formal. Algunos autores, sin embargo, se muestran preocupados con este tema y trabajan en el objetivo de incluir la gramática en las clases de lengua, contextualizandola.

Coronado es uno de esos autores y aclara que

Durante los años 70 y 80 el papel de la gramática en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras fue un tema de controversia: denostada por unos, olvidada por otros, defendida abiertamente por pocos y, en la práctica de la enseñanza del español, mantenida contra viento y marea en las aulas y en los libros de texto (incluidos los más comunicativos). (CORONADO, 1998, p.81)

La gramática sin dudas está presente en todos los métodos de enseñanza, sea de manera más explícita o más discreta. Además de seguir un método y un manual, el profesor también deja huellas de cómo se posiciona con respecto a este tema. Según Villarino (2004, p.767) existen los profesores más comunicativos y otros más gramaticales. De todas formas, es imposible negar su existencia y tampoco excluirla de las clases, sea de ELE o cualquier otra lengua extranjera. En el caso de los brasileños, la gramática también está presente incluso en la relación que estos tienen con su lengua materna, a lo que les enseñan en la escuela en la asignatura de lengua portuguesa.¹

Más específicamente, lo que será discutido en estas líneas es como la gramática aparece en distintos métodos y enfoques, de una manera más generalizada y posteriormente, más a fondo, cómo el mismo componente se presenta en el enfoque por tareas. Finalmente, el análisis del libro de texto *Gente Hoy 1*, uno de los que mejor representan el enfoque por tareas, servirá de ejemplo práctico para demostrar cómo la gramática puede ser trabajada en este enfoque.

Para iniciar el tema, se aclara la distinción entre “método” y “enfoque” y, luego se hace un recorrido por los métodos y enfoques más representativos durante la historia. La elección proviene de la lectura de Abadía (2000), Sánchez (1997) y Gargallo (1999). La estructura, o sea, el orden en cómo estos métodos y enfoques se

¹ JUNIOR (2005, p.100) en su artículo *Relaciones del brasileño con la gramática: Imágenes y discursos. Identificaciones con la enseñanza de la gramática del portugués y sus influencias en el aprendizaje de la lengua española* dice que, “la semejanza del español con el portugués remite a la lengua materna que es enseñada en la escuela, a un portugués de la gramática, que provoca remisiones de otras imágenes, las cuáles podrán poner en riesgo el aprendizaje del ELE del brasileño”.

presentan en este trabajo, es la misma presentada por Sánchez en su obra. Lo que se busca entender es como la gramática es entendida y practicada en cada uno de ellos.

Después, el estudio se centra en aspectos relacionados a la enseñanza comunicativa de la lengua. En este momento, se explicará lo que fue el programa nocional-funcional, encomendado por el Consejo de Europa. Además, se abordará el concepto de competencia comunicativa, propuesto por Hymes, y también el de competencia gramatical, propuesto por Canale (1983) y entendida como una de las subcompetencias que componen la competencia comunicativa. Lyle Bachman (1990) también se ocupa de estudiar la competencia gramatical y el tema también es discutido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Estos textos tienen como objetivo contextualizar lo que sería propuesto por la enseñanza comunicativa, que será explicado a continuación.

El método comunicativo trajo muchas novedades para la enseñanza de lenguas como por ejemplo el respeto a las necesidades de comunicación del estudiante y el objetivo de desarrollar las cuatro destrezas: hablar, leer, escuchar y escribir. Sin embargo, el modelo recibió algunas críticas y la principal era la de que todavía no era posible promover un ambiente real de comunicación en el aula. El enfoque por tareas surge con la responsabilidad de mejorar las deficiencias de este método.

Las dos etapas mencionadas anteriormente introducen, básicamente, el tema central de esta investigación. En este tercer momento, se abordará la definición del enfoque por tareas, cómo la gramática es entendida en esta orientación, las tareas formales y, por último, un ejemplo práctico de cómo trabajar temas gramaticales por medio de tareas. Acercarse a situaciones reales de comunicación y promover un ambiente donde se desarrollen la cotidianidad y concreción en el uso de la lengua es lo que propone este enfoque.

Finalmente, las ideas hasta aquí presentadas se cierran con un ejemplo práctico: un breve análisis de la nueva edición de *Gente*, volumen 1, donde se evidenciará la estructura del material, el lugar que la gramática ocupa en el mismo y un ejemplo de cómo un tema gramatical se manifiesta en la sección *Formas y recursos*.

Pensando en la situación actual de la enseñanza de lenguas en Brasil, donde mucho tiene que ser revisado y mejorado, las informaciones que se presentarán en estas líneas son muy importantes para la formación del profesor de lengua, que tendrá la oportunidad de revisar su práctica, su papel en la enseñanza y entender que su

actuación es decisiva para crear este ambiente de interacción y dinamismo que mucho ayudará el estudiante.

1. MÉTODOS Y ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

1.1 Concepto de “Método” y “Enfoque”

Los conceptos de “método” y “enfoque” son muy importantes cuando hablamos de metodología de lenguas extranjeras y nos ayudan a entender mejor las distintas corrientes metodológicas existentes. No es rara la confusión entre estos dos términos, aunque cada uno presente sus propuestas y objetivos.

Según Abadía (2000, p. 14), el primer significado de “método” surge de la preocupación por “cómo enseñamos”. Esto implicaba seguir una serie de reglas para enseñar bien y, en ningún momento, tener en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Con el pasar de los años, se produjeron cambios significativos en la historia de la enseñanza de lenguas y, según la misma autora, la preocupación o lo que se busca entender es “cómo aprendemos” en lugar de “cómo enseñamos”. Por eso, tras este cambio de objetivo, surge un nuevo significado para “método”.

Abadía (2000, p.14) hace alusión al concepto de método establecido por los autores Richards y Rodgers y explica:

J.C. Richards y Th. S. Rodgers (1986), en su obra *Approaches and Methods in Language Teaching*, de la que hay traducción al español (1998), proponen un modelo base, según el cual todo método de enseñanza de lenguas puede ser descrito a partir del análisis de sus tres elementos constitutivos: el enfoque, el diseño y el procedimiento. Según este modelo, un *método* está relacionado con un *enfoque* determinado por las teorías subyacentes, su organización está condicionada por un *diseño* particular y se lleva a la práctica por medio del *procedimiento*.

Se percibe entonces que ahora, al hablar de “método”, tres nuevas ideas aparecen: el enfoque (teorías sobre la lengua y el aprendizaje), el diseño (enlace entre la teoría y la práctica, o sea, el análisis de modelos de programas, tipos de actividades y los papeles del profesor y del alumno así como los papeles de los materiales de enseñanza) y el procedimiento (modo en que un método pone en práctica los dos conceptos mencionados anteriormente).

Se hace importante aclarar que es posible que haya un enfoque sin que, necesariamente, haya un método o viceversa. Abadía explica que,

El enfoque (los principios teóricos) puede conducir o no a un método. Las/os docentes podemos desarrollar nuestros propios procedimientos de enseñanza partiendo de una teoría sobre la naturaleza de la lengua y/o una teoría sobre el aprendizaje concretas. Estos procedimientos los revisaremos y modificaremos a partir de la actuación de los estudiantes. Por eso algunas/os docentes podemos coincidir en la forma de entender lo que es aprender una lengua (compartir un mismo enfoque), pero llevar a cabo estos principios de diferentes formas. (ABADÍA, 2000, p.15)

Es posible, entonces, que existan ideas compartidas entre profesionales con respecto a la enseñanza de lenguas (enfoque), sin embargo cada uno puede llevar a cabo estas nociones de maneras distintas. Esto es lo que se percibe en las diferentes metodologías que hicieron parte de la historia. Muchas fueron las teorías acerca de la lengua y muchos los métodos que se basaron en algunas de ellas. También se ven algunos métodos que no se basan en ninguna teoría acerca de la lengua. A continuación, algunos de estos métodos o enfoques serán explicados con más detalle.

1.2 Los métodos y enfoques más representativos en la historia de la enseñanza de lenguas.

El surgimiento de diferentes métodos y enfoques se origina en el deseo de encontrar nuevas maneras de enseñar una lengua, que se adapten cada vez más a la realidad del momento en el cual se vive. Muchos fueron los nombres que surgieron a lo largo de los años y Abadía menciona algunos de estos métodos y enfoques: de gramática y traducción, tradicional, reformista, natural, conversacional, directo, activo, audiolingual, situacional, audiovisual, de base estructural, nocional-funcional, comunicativo, por tareas, basado en la sugestopedia y sugestología, del silencio, de respuesta física total, comunitario, etc. La misma autora añade que, “corrientes metodológicas muy diferentes han convivido y conviven en una misma época” (2000, p.7).

La selección de los métodos y enfoques que serán reseñados aquí proviene de la lectura de tres autores: Abadía (2000), Sánchez (1997) y Gargallo (1999). Los estudios y posibles descubrimientos de nuevas teorías acerca de la lengua y nuevas maneras de enseñar es un trabajo continuo, o sea, siempre surgirán métodos y enfoques más modernos. Abadía explica que

El aprendizaje de una lengua extranjera es un fenómeno complejo que viene determinado por muchos factores. En la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras han ido apareciendo distintas teorías que han intentado explicar cómo aprendemos. Éstas han dado lugar a diferentes enfoques, algunos de los cuales han sido la base de métodos de enseñanza. (ABADÍA, 2000, p.9)

La presentación de los distintos métodos y enfoques sigue la estructura presentada por Sánchez (1997): el método tradicional o de gramática y traducción, el método directo, los métodos de base y componente estructural y los métodos orientados hacia la comunicación. Este último recibirá atención en el próximo capítulo. El desarrollo del componente gramatical es el eje que se discutirá en cada tópico mencionado.

1.2.1 El método tradicional o de gramática y traducción

“El método tradicional es como una figura fantasmal que parece que siempre ha existido y siempre está presente, pero que nadie sabría dibujar con precisión” (SÁNCHEZ, 1997, p.133). Dos ideas importantes están presentes en esta afirmación: la primera es la de que los diferentes métodos y enfoques sí pueden existir a la vez y, la segunda es que la gramática, que es la base de este método, sigue apareciendo en las clases de lengua extranjera como algo complicado o, siguiendo las palabras del autor, como una “figura fantasmal”.

Según Abadía (2000, p.26) el método de gramática y traducción proviene de la enseñanza del latín y otras lenguas clásicas y se desarrolló en el siglo XIX. Las primeras lenguas enseñadas por medio de este método fueron el francés y el inglés. Algunos conceptos claves que definen a este método son: la descripción gramatical de la lengua, el aprendizaje de reglas, la memorización y el uso de la lengua materna del alumno (SÁNCHEZ, 1997, p. 133).

Pensando en todos los elementos que constituyen este método (enfoque, diseño y procedimiento), Abadía explica:

hay que notar que lo curioso de este método es que, a pesar de que se ha practicado mucho y de que se sigue utilizando en la enseñanza de lenguas extranjeras, no tenga defensoras/es declaradas/os como en el caso de otros

métodos. Se trata de un método sin base teórica, no existen estudios que ofrezcan una justificación del mismo, o intentos de relacionarlo con resultados de investigaciones lingüísticas, psicológicas o pedagógicas. (ABADÍA, 2000, p.38)

Se trata, entonces, de un método sin enfoque, o sea, no presenta ni una teoría lingüística ni una teoría del aprendizaje. En él se aprende la lengua meta por medio de reglas gramaticales, de una manera deductiva (se estudia una regla y se la practica por medios de ejercicios de traducción).

El profesor, que asume un papel activo en el proceso o sea, que coordina y comanda lo que ocurre en el aula, es responsable por alcanzar el objetivo establecido por esta manera de enseñar: que el alumno (aquel que recibe las informaciones) sea capaz de traducir.

1.2.2 El método directo

Diferente de lo que ocurre con el método tradicional, la gramática en el método directo asume un papel secundario. También conocido como Método Antigramatical, Método Reformista, Método Racional, Método Natural, Método Concreto, Método Intuitivo, etc, tiene como principal referencia el nombre de Maximilian Berlitz, creador de las Escuelas Berlitz. Se configura a finales del siglo XIX, aunque su importancia se nota en la primera mitad del siglo XX (ABADÍA, 2000, p. 42).

Según Sánchez (1997, p. 141) el primer nombre que se puede mencionar cuando hablamos de este método es el de Gottlieb Heness, que empezó la técnica de enseñar por medio de preguntas y respuestas. Los alumnos que se beneficiaron con este sistema fueron campesinos alemanes que hablaban dialectos del alemán y aprendieron, con Heness, el alemán estándar.

Este método fue muy importante en el momento de su creación pues,

las necesidades de muchos miles de emigrantes reclamaban precisamente este tipo de docencia, especialmente en los Estados Unidos de América, porque era el que les permitía comunicarse más rápidamente con los habitantes del país. A tal fin se necesitaban escuelas especiales, al margen del sistema educativo. El hombre que realizó tal proyecto fue otro inmigrante: Maximilian Berlitz (1852-1921). Berlitz, natural de Alemania,

fundó la primera escuela en Rhode Island, Providence, en 1878. (SÁNCHEZ, 1997, p. 142)

Básicamente, lo que hace Berlitz es sistematizar el material (los manuales para el alumno y para el profesor) necesario para este método. En aproximadamente tres décadas, los centros Berlitz ya eran doscientos en Europa y América. Sánchez (1997, p. 148) indica algunos elementos que caracterizan una clase según este método: interacción comunicativa prioritariamente oral en torno a situaciones de la vida cotidiana, aprendizaje participativo, el profesor como protagonista del proceso, selección del contenido según criterios situacionales (no gramaticales), los objetivos gramaticales adquiridos mediante el método inductivo, la prohibición de la traducción, la corrección inmediata de errores, etc.

Abadía (2000, p.48) también menciona como características pertenecientes a este método la prohibición del uso de la lengua materna del alumno y la obligatoriedad de un profesor nativo. Los recursos visuales (imágenes) también son otro factor importante. Conforme señala la misma autora:

El método directo es un producto de la pedagogía reformista que intenta seguir otros pasos en la enseñanza. Igual que en el método de Gramática y Traducción, tampoco se puede decir que el Método Directo tenga una base metodológica. Ofrece innovaciones esenciales en el plano de los procesos de enseñanza, pero no cuenta ni con una teoría sobre la naturaleza de la lengua ni con una teoría sobre el aprendizaje de la misma. (ABADÍA, 2000, p. 57)

Aunque el método directo y el tradicional coincidan en el hecho de que no poseen una base metodológica, queda clara la gran diferencia de estos métodos con respecto al tratamiento de la gramática. Si en el método “gramática y traducción” la gramática es el centro y la base de la enseñanza, aquí este mismo elemento se presenta en segundo plano y está directamente relacionado con la práctica oral.

1.2.3 Los métodos de base y componente estructural

En el siglo XX es posible percibir cambios radicales en torno a la enseñanza de idiomas. Sánchez (1997, p. 153) cita la creciente producción de trabajos y publicaciones con respecto al tema, llevada a cabo por miles de personas en distintas

universidades. Según el mismo autor, los métodos que surgen a partir de los años cuarenta están insertos en este contexto en el cual se da cada vez más importancia al alumno y a sus necesidades.

La principal diferencia de los métodos que serán aquí mencionados respecto a los citados anteriormente es que ahora se percibe la presencia de lingüistas por detrás de la elaboración de materiales. Además del trabajo del profesor, los lingüistas hacen todo la labor de estructurar la lengua y reciben toda la responsabilidad dentro del proceso de enseñanza (SÁNCHEZ: 1997, p. 155).

Sánchez menciona tres métodos que, aunque presenten sus particularidades, están enlazados en una misma corriente (la estructuralista). El primero es el Método Audio-oral (también conocido como audiolingual) que tiene sus raíces en Estados Unidos; el segundo es el Método Situacional, que surge en Inglaterra; y, por último, el Método Estructuro-global-audiovisual, elaborado en Francia.

El método audio-oral tenía un objetivo inicial muy claro: atender a las necesidades del ejército norteamericano, que necesitaba aprender idiomas como el alemán y el japonés en un corto plazo de tiempo y logrando un acento lo más cercano posible al de un hablante nativo. Por eso, entre 1942 y 1943 este método fue desarrollado para atender a este público. Sánchez explica la principal característica de esta manera de enseñar:

La repetición de estructuras acaba siendo muy tempranamente la marca de identidad más distintiva del método. Su popularidad y afianzamiento se debe a la influencia directa de un psicólogo: Skinner. Los experimentos de este científico con ratas de laboratorio se alinean con los realizados años antes por el ruso Paulov valiéndose de perros. En ambos casos se llega a la conclusión de que la formación de hábitos es fruto de la repetición de actos o comportamientos. (SANCHEZ, 1997, p.155)

La obra *Verbal Behaviour*, escrita por Skinner, explicita el concepto de *hábito* que se adopta en la enseñanza de lenguas en ese momento: la interacción del individuo con el medio en que vive es resultado de un esquema de estímulo-respuesta. De ahí, la repetición se presenta como el medio más eficaz para el aprendizaje de un idioma en el momento. Hay, en esta época, una mayor concienciación por parte de los profesores de idiomas sobre su importancia en el proceso de enseñanza y la consecuente valorización social de éste, concienciación que se inicia en Estados Unidos y se expande a todo el mundo. En Europa, sin embargo, la tradición y

simpatía por el método directo fueron factores que retrasaron la llegada de esta metodología.

La gramática en este método también se asimila de manera inductiva, o sea, está prohibida cualquier explicación gramatical. Todo será aprendido por medio de la práctica oral. Otros elementos que debe contener una clase según este método son mencionados por Sánchez (1997, p. 164): aprendizaje activo y participativo, actividades repetitivas y en grupo, selección del vocabulario según la frecuencia del uso, la corrección inmediata de errores, etc.

El método situacional es el que, según Gargallo (1999, p.61) ha tenido mayor incidencia en la enseñanza del español. Hay muchas semejanzas entre este método y el audio-oral aunque se presente algo novedoso: la utilización de imágenes y la preocupación por el contexto en el cual las estructuras están insertas. Abadía aclara que

El aporte situacional se fundamenta en la visión que el lingüista J. Firth tenía del lenguaje. Para él, la lengua no podía estudiarse extraída de su contexto situacional: las palabras sólo adquieren significado dentro de una situación. Esta variante británica del Método Audiolingual, el Enfoque Situacional, es la que sirve de modelo al primer manual de enseñanza del español para extranjeros que se elabora en España siguiendo la nueva corriente metodológica: se *trata de Español en Directo, nivel A1*, de A. Sánchez, M. Ríos y J. Domínguez (1974, vigésimo tercera impresión en 1997). Una característica común de los manuales concebidos según el Método Audiolingual/Situacional es que dividen sus contenidos en diferentes niveles y cuentan con bastantes materiales complementarios. (ABADÍA, 2000, p. 61).

El tratamiento de la gramática en el método situacional también se da de forma inductiva y estableciendo los mismos principios del método audio-oral: las explicaciones gramaticales tanto como la traducción están prohibidos y los errores se corrigen de inmediato. Sánchez (1997, p. 172) afirma que “la clase de un método situacional contiene todos los elementos que suelen darse en la clase de la metodología audio-oral, pero de manera más flexible y, sobre todo, con la presencia de prácticas claramente asociadas a la metodología directa”.

El EGA (método estructuro-global-audiovisual), también conocido como método audiovisual, se desarrolló en Francia entre 1954-1956. Presenta las mismas

raíces del método audio-oral, pero con dos diferencias importantes con respecto a sus planteamiento didácticos:

En el método audiovisual la lengua oral se presenta, siempre que sea posible, asociada con imágenes. Esto significa que, en un diálogo situacional, el contenido de la situación se le ilustrará a la/al estudiante, en primer lugar, visualmente, y después seguirán las expresiones lingüísticas que acompañan a los dibujos. La otra diferencia la aporta al término “global”, que forma parte de la denominación del método: la comprensión global de la situación comunicativa ha de ser previa al estudio de las estructuras lingüísticas. (ABADÍA, 2000, p.74)

De esta manera, el método audiovisual presenta semejanzas con el que se desarrolló en Estados Unidos (el audiolingualismo), pero dando preeminencia a las imágenes y al entendimiento de la situación de comunicación. La concepción conductista del aprendizaje (Skinner) que presenta el modelo “estímulo - respuesta - refuerzo” es un factor común entre los tres métodos aquí mencionados y la prioridad que la lengua oral tiene sobre la escrita también está presente en las tres metodologías.

Abadía explica que, aunque el método audiovisual haya sido el más practicado en Francia, algunos de los principios que surgieron con él han influido en nuestra manera de enseñar hoy. Los manuales basados en las propuestas metodológicas comunicativas presentan imágenes aliadas a la situación de comunicación (conceptos claves del método audiovisual).

2. ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE LA LENGUA

2.1 El programa nocional-funcional

La desilusión y el rechazo de los aspectos teóricos del modelo estructuralista iniciado en Estados Unidos fue el primer paso para que se iniciaran nuevos cuestionamientos y teorías acerca del lenguaje. Lo mismo ocurrió en Gran Bretaña, con el enfoque situacional. Básicamente, profesores y alumnos no estaban satisfechos con estos modelos ya que no conseguían ni hablar ni comprender la lengua que estaban estudiando.

Junto a esto, Sánchez (1997, p. 184) recuerda el advenimiento de las democracias en Europa y la consecuente idea de igual derecho para todos los ciudadanos, incluso en la educación. Este hecho llevaría directamente a una cuestión: “¿Qué se debe enseñar?” y, frente a eso, había que pensar y analizar nuevas propuestas y objetivos docentes que caminasen contrariamente a los ideales estructuralistas.

Abadía menciona dos elementos que influyeron en el desarrollo de la enseñanza comunicativa. El primero fueron las investigaciones de J.L. Austin (1962) y J.R. Searle (1969) sobre la naturaleza de los actos de habla (qué hacemos cuando usamos la lengua); el segundo fue la intervención del Consejo de Europa, quien encomendó a algunos investigadores la creación de un modelo de cursos de lengua donde se pensara en las necesidades del alumno. El grupo de expertos estaba compuesto por D.A. Wilkins, J.A. van Ek, J.L.M. Trim y R. Richterich. Según la autora:

Fue Wilkins el que, partiendo del análisis de los sistemas de significados latentes en los usos comunicativos de la lengua, propuso las siguientes categorías:

- Categorías nocionales: conceptos expresados a través de la lengua, como, por ejemplo, tiempo, cantidad o frecuencia
- Categorías funcionales: de naturaleza pragmática, la función corresponde a lo que se hace con la lengua, a las intenciones de la/del hablante en el uso de la misma. Son funciones comunicativas, por ejemplo, presentarse, ofrecer algo, quejarse, negar, afirmar, pedir o informar. (ABADÍA, 2000, p. 83)

Conforme explica la misma autora, van Ek fue el que puso en práctica el modelo teórico nocional-funcional elaborado por Wilkins. Algunos diseños de programas y manuales en Europa se basaron en el *Threshold Level English* (1975),

escrito por van Ek y publicado por el Consejo de Europa. Cuatro años más tarde, P. J. Slagter elaboró la versión española de este trabajo, intitulada *Un nivel Umbral* (1979). En el prefacio del trabajo español, J.L.M. Trim, director del proyecto, aclara lo que fuera quizás la principal diferencia respecto al modelo estructuralista:

Cada grupo de alumnos, e incluso cada alumno, es un entidad única. A la hora de preparar sistemas de aprendizaje, debemos plantearnos el problema de cuál es la mejor manera de hacer justicia a la naturaleza y a las necesidades de cada uno de los alumnos que está bajo nuestra responsabilidad; pero ya no podemos permitirnos el lujo de volver a los principios básicos y establecer programas nuevos para cada ocasión nueva. Debemos tener en cuenta, especialmente en el caso de grandes grupos de alumnos, qué tienen en común la mayoría de ellos. Por lo que podemos ver, es el deseo de poder participar en la vida diaria de una comunidad lingüística y así, el "nivel umbral" se presenta como el mínimo dominio necesario para incorporarse eficazmente en esa comunidad. (SLAGTER, 1979)

Sánchez (1997, p. 188) también menciona la preocupación por el alumno y sus necesidades como el principal rasgo del modelo nocional-funcional. No obstante, el autor hace críticas al modelo y afirma que el *Threshold Level English* es un documento teórico que no presenta ideas o sugerencias de cómo llevar estos contenidos a la práctica. Además, el autor traza semejanzas entre el estructuralismo y el funcionalismo, como por ejemplo el hecho de que “los alumnos deben aprender elementos lingüísticos que les son presentados desde fuera”. Una vez más tenemos la preocupación por el “cómo enseñamos” en lugar de pensar en cómo aprende el alumno.

La tentativa de mejorar y poner en práctica los conceptos establecidos en el modelo nocional-funcional es lo que producirá el inicio de la metodología comunicativa.

2.2 La competencia comunicativa

Como ya se ha mencionado anteriormente, el Consejo de Europa tuvo importancia en las discusiones respecto a la enseñanza/aprendizaje de lenguas y los trabajos realizados durante este período fueron significativos en el sentido de que abrieron posibilidades de ampliar los ideales allí propuestos. De esta manera, la competencia comunicativa se presenta como un nuevo ideal que tiene en cuenta la

situación de comunicación tomando como base un elemento muy representativo a la hora de expresarse en la lengua meta: los rasgos socioculturales.

D. H. Hymes fue el responsable de desarrollar la definición de esta competencia partiendo de un concepto ya existente en la lingüística: el concepto de “competencia lingüística”, propuesto por Noam Chomsky. Para este estudioso, la noción de *competence* se limitaba a la competencia gramatical e incluía una relación ideal entre hablante-oyente, donde no había confusiones, donde el simple dominio de estructuras gramaticales era suficiente para una comunicación plena y eficaz. Es en este punto que Hymes cuestiona sus ideas y propone una línea de estudios en la cual se privilegian cuestiones relacionadas con los actos de habla, establecidos por J.L. Austin (qué decir, cómo decir, en qué situación usar determinado discurso, etc).

Para Hymes, hablar bien significaba ir más allá del dominio de la gramática. Para él, la vida social y la cultura afectaban directamente al lenguaje y no se podía simplemente pensar en una comunicación ideal cuando los hablantes de una lengua son influenciados por su entorno. La inserción de elementos socioculturales en la teoría acerca del lenguaje es el principal punto que diferencia lo propuesto por Hymes, respecto a lo que fue idealizado por Chomsky. Para éste, la idea de competencia lingüística no daba espacio a que se discutieran asuntos relacionados con el entorno, o sea, el ambiente en que uno se encuentra. Según Hymes:

Esta teoría acerca de la competencia propone unos objetos ideales abstrayéndolos de los rasgos socioculturales que podrían entrar en su descripción. La adquisición de la competencia se contempla también como esencialmente independiente de los rasgos socioculturales, requiriendo tan sólo para su desarrollo la existencia adecuada del habla en el entorno del niño. (HYMES, 1971, p. 29)

Hymes pensaba en el desarrollo del lenguaje infantil cuando propuso la teoría de la competencia comunicativa y, en este sentido, señala que “enfrentarse con las realidades de los niños como seres comunicativos, requiere una teoría dentro de la cual los factores socioculturales tengan un rol explícito y constitutivo”. La búsqueda de explicaciones sobre el hecho de cómo un niño puede adquirir el conocimiento no solo de lo que es gramaticalmente correcto sino también apropiado en una determinada situación, es lo que impulsa sus estudios acerca de la competencia comunicativa.

Ir más allá de la gramática, sin embargo, no significa abandonar este componente. La competencia comunicativa abarca muchos sectores y el gramatical es

uno de ellos. El hecho de que una oración sea gramaticalmente correcta es importante, pero no es suficiente para que se establezca comunicación y entendimiento entre los interlocutores. El contexto de comunicación es, entonces, lo que va a ayudar en la relación del hablante-oyente.

Los estudios propuestos por Hymes generaron, entre otros, la noción de subcompetencias (modelo de Canale y Swain – 1980), donde la competencia comunicativa se subdivide en cuatro: subcompetencia gramatical, subcompetencia sociolingüística, subcompetencia discursiva y subcompetencia estratégica. A continuación, se explica en qué consiste la subcompetencia gramatical, que forma parte del asunto de este trabajo.

2.2.1 La competencia gramatical

La competencia gramatical es una de las subcompetencias que componen la competencia comunicativa junto a la sociolingüística, la discursiva y la estratégica, según el modelo de Canale y Swain (1980). Es gracias a esta competencia que se pueden identificar algunas frases como inaceptables, como por ejemplo: “Ella ciudad está”. Para Canale:

Esta competencia está relacionada con el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal). Se incluyen aquí características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica. Esta competencia se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones; como tal, la competencia gramatical será una preocupación importante para cualquier programa de segundas lenguas. (CANALE, 1983, p. 66)

El conocimiento implícito que un hablante posee acerca de su lengua y le permite la comprensión de que determinada estructura sea o no adecuada es lo que, básicamente define a esta competencia. Este concepto, que ya había sido trabajado por Chomsky, también es conocido como “competencia lingüística”. Canale es el responsable de retomar este elemento cuando amplía el modelo establecido por Hymes.

Canale no fue el único que trajo a la discusión el concepto ya establecido por Chomsky. Lyle Bachman (1990), lingüista americano, también estudia la “habilidad lingüística comunicativa (HLC)” y señala que la competencia gramatical (morfología y sintaxis) está estrechamente asociada a la competencia pragmática (vocabulario,

cohesión y organización). Además, el autor le añade a la competencia gramatical otra: la textual. La unión de estas dos competencias es lo que origina la *competencia organizativa*, que el autor define como:

La competencia organizativa comprende aquellas habilidades involucradas en el control de la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticalmente correctas, comprender su contenido proposicional y organizarlo para formar textos. Estas habilidades son de dos tipos: gramatical y textual.
(BACHMAN, 1990, p. 110)

Así como hace Canale, Bachman también define a la competencia gramatical como el reconocimiento por parte del hablante de lo que es o no adecuado en la estructura de una determinada lengua. Para alcanzar esta habilidad es necesario, entonces, el conocimiento de vocabulario, morfología, sintaxis y fonología / grafía. Junto a esto, la competencia textual, que camina al lado de la gramatical, comprende aspectos relacionados a la cohesión que, según el lingüista son los “modos de marcar explícitamente relaciones semánticas como la referencia, la elipsis, la conjunción y la cohesión léxica” y a la retórica que se define como la “estructura conceptual global de un texto y que está relacionada con el efecto del texto sobre el usuario de la lengua” (1990, p. 111).

Por último, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas también contempla a la competencia gramatical y la define como:

La competencia gramatical se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos. Formalmente, la gramática de una lengua se puede considerar como un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí. La competencia gramatical es la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas). (MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS, 2002, p. 110)

La idea propuesta en este documento también va en la misma dirección de los autores ya mencionados, pues sigue el principio de que se debe entender una estructura y clasificarla como aceptable o no. Queda claro, entonces, que esto nada tiene que ver con memorización o repetición de fórmulas fijas.

El mismo documento también presenta una tabla en la cuál se pueden ver los criterios para la corrección gramatical de acuerdo con diferentes niveles. Para un A1,

por ejemplo, el profesor debe considerar si un alumno “manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido” (2002, p. 111). Se observa, por medio de estos estudios, una nueva mirada hacia la enseñanza de la gramática tanto en ELE como en cualquier otra L2.

2.3 El método comunicativo

El método comunicativo tiene origen en el modelo nocional-funcional, instaurado en la década de los setenta. Este modelo retoma elementos de los métodos de base y componente estructural (audiolingual, situacional y audiovisual): el concepto de situación, las muestras auténticas de modelos lingüísticos y la inclusión de la gramática y el léxico en diálogos de lengua coloquial (ABADÍA, 2000, p. 86).

Un conjunto de disciplinas se encuentran integradas en este método. Según Gargallo (1999, p. 68), son ellas: la psicolingüística, ya que se incluyen estrategias de aprendizaje de carácter cognitivo; la etnografía del habla, que es de donde surge el concepto de competencia comunicativa propuesta por Hymes y el nuevo modelo propuesto por Canale; la pragmática, donde se origina el estudio de los actos de habla; la sociolingüística, por la idea de variación lingüística y la lingüística (a raíz de sus estudios del análisis del discurso y de la conversación). La misma autora también aclara que este método empieza a sentirse en los años 80, pero que gana fuerza en los años 90.

Aunque la enseñanza comunicativa retome elementos del modelo estructuralista, hay un intento de ir más allá de los conceptos que habían sido establecidos antaño. Ahora, el uso de la lengua no es más dependiente de estructuras gramaticales complejas o frases hechas que deberían ser memorizadas, al contrario, el objetivo del método comunicativo es usar la lengua extranjera en situaciones de comunicación. Gargallo menciona las llamadas “actividades comunicativas” y explica su significado:

¿Qué es una actividad comunicativa? Una actividad en la que el objetivo prioritario es la interacción comunicativa y, por lo tanto, aparecen implicadas dos o más destrezas lingüísticas; una actividad centrada en el contenido y en la que la forma constituye un aspecto secundario; una actividad que reproduce – en el marco de la ficción del aula – una situación real en la que dos o más interlocutores intercambian información,

manifiestan sentimientos, hacen peticiones, piden la opinión del otro, etc. (GARGALLO, 1999, p. 69)

Si el uso de la lengua se direcciona hacia la necesidad de comunicación en contextos reales, seguramente será distinto enseñar a alguien que necesite aprender determinado idioma para comunicarse en un viaje de turismo que para otro que necesite la misma lengua para una situación de negocios, por ejemplo. La importancia de pensar en los alumnos y sus necesidades, y de ponerlos en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje es, quizás, uno de los trazos más significativos de este método.

El hecho de que la enseñanza no se centre solamente en la producción oral, también se revela como una característica del método comunicativo. Para Abadía (2000, p. 86), “un objetivo principal es que la persona que aprende una lengua desarrolle destrezas interpretativas (leer y escuchar) y expresivas (hablar y escribir) en la lengua en que se aprende”.

El componente gramatical no es abandonado en la enseñanza comunicativa, sin embargo se percibe una nueva visión con respecto a cómo trabajar este tema en clase. Desde la perspectiva comunicativa, para hablar bien una determinada lengua ya no es algo esencial saber todos los elementos gramaticales. Lo importante es aprender lo que es necesario para el momento, para aquella necesidad y para determinado nivel. Según Abadía:

El enfoque comunicativo no descuida la enseñanza de la gramática, como muchas veces se le ha reprochado, más bien intenta conseguir un equilibrio entre la exactitud gramatical y la eficacia comunicativa. No hay que olvidarse de que la gramática está al servicio de la comunicación. El procedimiento de su enseñanza debe ser inductivo, es decir, la/el estudiante es quien colige la regla a través del uso, lo cual, en general, tiene la ventaja de que dicha regla o estructura se aprende y se pone en práctica con más facilidad, simplemente porque es ella/él quien llega a la regla. (ABADÍA, 2000, p 90)

El descubrimiento de la regla por parte del estudiante hace que la gramática aparezca por primera vez de una manera contextualizada y en favor a las necesidades del mismo. Aún pensando en el tema, Abadía también señala como un aspecto importante la cuestión de la progresión gramatical, o sea, el hecho de que las estructuras gramaticales, en el método comunicativo, son presentadas respetando las dificultades de los alumnos, empezando de lo más simple y avanzando según las necesidades de comunicación. Junto al elemento gramatical, otros elementos como

por ejemplo las intenciones comunicativas (expresar gustos y preferencias, por ejemplo) también asumen importancia en la enseñanza de lenguas.

Con respecto a los manuales, estos se presentan con situaciones contextualizadas (ir de compras, hablar de gustos, etc), actividades diversificadas (que van más allá de una simple repetición o traducción) y abarcan una variedad de géneros textuales. La introducción de materiales auténticos también fue importante para que el alumno esté en contacto con las diferentes formas de expresarse de un determinado país o de una determinada cultura. Para Sánchez (1997, p. 202) “la metodología comunicativa es notablemente más completa que todas las que han precedido”.

Aunque el método comunicativo haya traído muchas novedades a la enseñanza y modificado el pensamiento de cómo se aprende una lengua, éste no estuvo exento de críticas. Una de ellas es la de que el método trata los contenidos necesarios para la comunicación (nociones, funciones, estructuras lingüísticas y léxico), pero no se desarrollan procesos de comunicación, no se trabaja con el “cómo” llevar estos contenidos a la clase (ABADÍA: 2000, p.105). Era necesario pensar en la creación de un espacio real de comunicación en el aula y pensar más en los procesos que en los contenidos. Es el enfoque por tareas el responsable por este desarrollo.

3. EL ENFOQUE POR TAREAS

3.1 Definición

Para aclarar lo que significa trabajar dentro de este enfoque, Zanón (1999, p. 16) explica que la enseñanza mediante tareas no es un método, sino que una propuesta evolucionada del *Enfoque Comunicativo*. Esta propuesta surge cuando desde el enfoque comunicativo no se da cumplimiento a sus propias premisas fundamentales: la competencia comunicativa como objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera, la importancia de las necesidades de los aprendices, una metodología centrada en el alumno y la naturaleza analítica del proceso de construcción del sistema lingüístico (Zanón, 1990). Según Zanón, la elaboración de materiales basada en contenidos puramente estructurales no podía atender a los objetivos de este enfoque. Para el autor:

Las implicaciones de esta lectura del «enfoque comunicativo» limitan bastante su carácter inicial. El excesivo control del profesor sobre los contenidos aleja bastante el método de un pretendido enfoque «centrado en el alumno», cayendo en los errores (falta de: motivación, realidad de lo aprendido, propiedad de los contenidos) criticados a los enfoques más estructurales. La alternativa a esta situación partirá del intento de dotar al «enfoque comunicativo» de una unidad de organización cualitativamente diferente al contenido estructural/nocional-funcional: la actividad o tarea comunicativa. (ZANÓN, 1990)

Las discusiones que dieron como resultado el trabajo con las “tareas” empezaron en 1989, cuando un grupo de profesionales se reunió en Las Navas del Marqués para debatir nuevas propuestas para el desarrollo del español como lengua extranjera. Fue allí que por primera vez se planteó la viabilidad de la enseñanza del español mediante tareas. Los estudiosos responsables por la difusión de esta idea fueron Zanón y Estaire.

Algunos meses después de esta primera exposición de la propuesta de la ELMT (enseñanza de lenguas mediante tareas), una revista de didáctica del español llamada *Cable* publicó en su edición de número 5 (1990) un monográfico sobre este tema. En ella, se incluían la presentación del modelo, una reflexión sobre el concepto de comunicación y su enseñanza en la clase de español, una propuesta para la elaboración de unidades didácticas mediante tareas, una experiencia de aula en el ámbito de la Simulación y dos reseñas (Zanón, 1999, p.15). Según Zanón, “fue el tímido lanzamiento de una nueva manera de enseñar español”.

Zanón (1990) explica, en un texto publicado en esta edición, cómo es este enfoque y las razones de su surgimiento. Señala que los defensores del enfoque por tareas articulan su propuesta en torno a cuatro ejes: “el concepto de competencia comunicativa (el “qué” enseñar), los métodos óptimos para desarrollarla (el “cómo” enseñar), la manera de organizar y secuenciar el material (el “cuándo” enseñar) y el sistema de evaluación del conjunto del proceso”.

Respecto al significado de la “tarea”, Fernández aclara:

La tarea, en general, es cualquier actividad que se realiza en un tiempo determinado; si nos preguntamos, por ejemplo, que voy a hacer mañana, pensaremos en una lista de tareas como: llamar por teléfono a X, buscar un regalo para un amigo, hacer la compra, preparar una clase, ir a ver una exposición, etc. Para cumplir estas tareas se necesita utilizar el lenguaje en una serie de situaciones concretas, y si esto lo tuviéramos que hacer en una lengua nueva tendríamos que buscar los recursos adecuados para realizar nuestro empeño. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 16)

Así, el trabajo con las tareas presenta como objetivo el acercamiento a situaciones reales de comunicación, al uso de la lengua en situaciones cotidianas y concretas. Generalmente, es pensando en una necesidad que un estudiante se anima a estudiar una segunda lengua y por eso tiene sentido conducir la clase teniendo en cuenta las ideas presentadas en este enfoque.

Aunque fuera innovador, el cambio que estaba siendo propuesto por esta nueva manera de enseñar produjo, al inicio, algunos problemas. Zanón (1990) apunta, como ejemplos, la dificultad de seguir un curso sin un libro de texto, el dominio técnico que un profesor debería tener para llevar las tareas en práctica, la redistribución de los roles de aprendizaje entre profesor y alumnos (donde el alumno debe ser más autónomo en el proceso de enseñanza/aprendizaje) y la dificultad en la elaboración de sistemas de evaluación.

Hoy, sin embargo, la situación de “tímido lanzamiento” ha cambiado y el profesor tiene a su alcance una variedad de libros de texto además de materiales de apoyo, cuadernos de tareas especializadas, etc. Con respecto al trabajo con las tareas en una clase, Peris refuerza la idea de que, por medio de este enfoque, el alumno aprenderá de forma cada vez más autónoma:

Las tareas, como nuevas unidades-proceso, no sólo sustituyen a las antiguas unidades-contenido, sino que además incorporan en sí mismas los objetivos, los contenidos y la evaluación; son éstos, junto con la metodología, los cuatro elementos clásicos del currículo, y en este nuevo

paradigma se activan todos ellos conjuntamente. Esto facilita particularmente la puesta en práctica de currículos abiertos y centrados en el alumno, ya que requiere la participación activa de los protagonistas del aprendizaje (alumnos y profesores) en el establecimiento efectivo del currículo; como se ve, todo ello comporta un fuerte impulso al desarrollo de la autonomía del aprendizaje. (PERIS, 1999, p.28)

Pensando en la dinámica de un grupo, que puede cambiar según las necesidades de aprendizaje, Zanón (1999, p. 16) alerta que es posible hablar de tres variantes dentro de este enfoque: las tareas (planes de trabajo que conducen a la elaboración de una tarea final), las simulaciones (alumnos asumen distintos papeles y simulan que son determinados personajes) y los proyectos (determinación de temas y una posterior presentación de los resultados). En todas ellas, se percibe la participación activa del alumno y el papel del profesor como mediador en todos los trabajos propuestos.

Las tareas pueden producir un ambiente real de comunicación en el aula, donde el alumno podrá interactuar con el compañero, además de tomar decisiones, opinar, o sea, ser un elemento activo y también responsable por su proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando se habla de las tareas pensando en el diseño o en la elección de las mismas, existen algunos criterios que pueden definir algunas tareas como “buenas”. Candlin (1990, p.38) menciona algunos de estos criterios: deberían ser equilibradas, motivantes, co-operativas, estratégicas, diversas, convergentes, abiertas, estructuradas y críticas.

Además de los criterios ya mencionados, podemos dividir las tareas en dos grupos: las tareas de comunicación, que se centran en el significado y las tareas de aprendizaje o formales, que se centran en la forma (Villarino, 2004). El Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (2002, p.155) enseña algunos ejemplos de cómo trabajar la comunicación a través de las tareas:

La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas; por ejemplo: interactuar con un empleado de un servicio público y rellenar un formulario; leer un informe y discutirlo con colegas para decidir una acción; seguir las instrucciones escritas mientras se ensambla algo, y si está presente un observador o ayudante, pedir ayuda, describir o comentar el proceso; preparar (de forma escrita) y realizar una conferencia en público; hacer de intérprete de manera informal para alguien que se halle de visita, etcétera.

Villarino (2004) también hace alusión a las llamadas *tareas finales*. Estas, que siempre son comunicativas, son definidas por el autor como “el factor motor de la ELMT”. Para que se llegue a la realización de esta tarea, es necesario el cumplimiento de pequeñas otras en las cuales se desarrollarán las cuatro destrezas (hablar, leer, escuchar, escribir). Además, el proceso hasta que se llegue a la tarea final es, según el autor, el siguiente: la elección del tema o área de interés (que puede ser negociada con el alumno), la especificación de los objetivos comunicativos (que deben contemplar el dominio de las cuatro destrezas), y entonces, el diseño de la tarea final, que debe ser diseñada teniendo en cuenta la pregunta: ¿qué tareas finales pueden demostrar la consecución de los objetivos comunicativos especificados en la unidad?

Con respecto a las tareas formales o de aprendizaje, estas sirven de apoyo o preparación para la realización de las comunicativas, y son las que se darán atención en este trabajo.

3.2 La gramática en el enfoque por tareas

La gramática en el enfoque por tareas es un tema discutido por un número significativo de autores, entre los cuales podemos citar Estal y Zanón (1999), Coronado (1998) y Mario Gómez del Estal Villarino (2004). Con respecto a la enseñanza de la gramática, los autores comparten semejantes opiniones. Se asume, por un lado, un abandono de la gramática en el aula, y esto se debe entre otros factores a las ideas desarrolladas por el método comunicativo, y, por otro lado se defiende la idea de que la gramática debe ser trabajada de una manera contextualizada. Villarino señala la importancia que se puso en la creación de las tareas comunicativas, sin embargo,

el desarrollo de la competencia lingüística, de las tareas posibilitadoras o de aprendizaje, ha recibido un tratamiento desigual. Aunque ha habido notables avances en la definición de los contenidos gramaticales que deben ser objeto de aprendizaje en el aula de español lengua extranjera (Díaz y Hernández, 1993; Matte Bon, 1987, 1988 y, en especial, 1992), no ha sido hasta recientemente que se ha venido a concretar una propuesta metodológica para el tratamiento de la gramática dentro del enfoque. (Villarino, 2004)

El mismo autor señala otro concepto a tener en cuenta en el momento en que uno se enfrenta con el aprendizaje formal de la lengua. La asimilación de la gramática

está estrechamente relacionada al conocimiento explícito e implícito. El primero corresponde a las reglas de la lengua, que son explicadas al alumno y, el segundo, es de naturaleza intuitiva o sea, no es accesible conscientemente. El conocimiento gramatical implícito aparece cuando el estudiante habla espontáneamente, y, en este proceso, formula sus propias reglas según explicaciones externas.

Villarino (2004) dice que “la función primordial del conocimiento explícito durante la comunicación es la de monitorizar, es decir, revisar y corregir la calidad formal de las producciones lingüísticas de los alumnos”. Así, el estudiante no es capaz de acceder a todo este conocimiento a la hora en que habla o escribe, y, por lo tanto, es el conocimiento implícito el responsable por regir formalmente los usos del lenguaje para la comunicación.

Los mecanismos básicos para la construcción de conocimiento gramatical son, según Villarino, cinco:

- El *input lingüístico*: las muestras orales o escritas de la lengua meta que el aprendiente encuentra en el proceso de enseñanza.
- El *intake*: la porción del input que el alumno almacena, o sea, que es asimilada y trabajada mentalmente.
- La *enseñanza de la gramática*: conjunto de actividades para trabajar los contenidos gramaticales.
- La *producción en LE*: lo que el estudiante va a realizar en una determinada actividad.
- La *atención, análisis, reestructuración, monitorización y verificación*: procesos que componen la construcción del conocimiento gramatical.

La figura 1, retirada del artículo de Villarino (2004) enseña como son estructurados estos mecanismos para la enseñanza de la gramática:

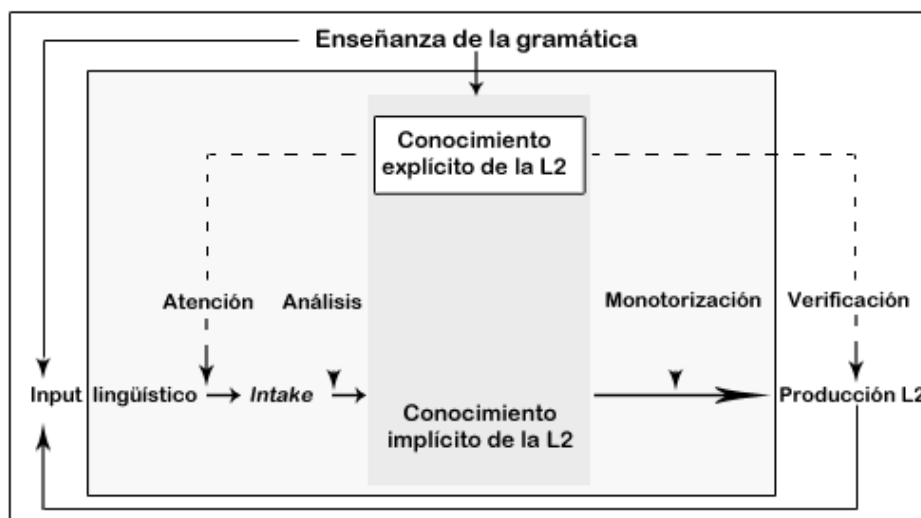


Figura 1: Enseñanza de la gramática

Fuente: Villarino, 2004, p.6

Un equilibrio entre conocimiento explícito e implícito, según investigaciones realizadas por Mario Gómez del Estal Villarino, es lo que va a garantizar un mejor aprendizaje de la gramática. La preferencia por cualquiera de estos elementos llevaría a problemas en el proceso de enseñanza. Si se valora el conocimiento explícito, por un lado, se corre el riesgo de que sean trabajados en clase la resolución de ejercicios a corto plazo, sin que se garantice la interiorización. Por otro lado, si se valora el conocimiento implícito pueda que haya un retorno al método audiolingual, dónde se creía que la repetición podría llevar a la interiorización. Las investigaciones llevadas a cabo por el autor concluyen que,

La posición sugerida por los datos plantea una enseñanza de la gramática dirigida hacia dos frentes distintos:

- Hacia un conocimiento explícito que facilite el proceso de aprendizaje implícito de la gramática, es decir, que permita el análisis del intake, la monitorización y los mecanismos de reestructuración del sistema gramatical.
- Hacia un uso de la gramática ligado a las actividades de comunicación, es decir, hacia el uso y la reflexión sobre el funcionamiento gramatical en las muestras reales de lengua. (VILLARINO, 2004)

Estos son, básicamente, los conceptos que están por detrás de las tareas gramaticales. Coronado (1998) también hace un breve recorrido por la historia de la enseñanza de la gramática y señala que, aunque exista un consenso por parte de profesores e investigadores de que en el proceso de enseñanza y aprendizaje deba primar la comunicación, también existe la idea de que la instrucción formal (como

conocimiento implícito) pueda ser favorable pues, dentre otros factores, permite que el alumno llegue a un nivel final más alto de competencia, además de acelerar el proceso de adquisición.

Lo que estos autores defienden, en resumen, es la idea de que la gramática no debe ser abandonada en el proceso y que es necesario adecuarla a las necesidades del alumno y a situaciones reales de comunicación. La elección de exponer determinado contenido gramatical dependerá directamente de la relevancia o no para aquel público específico.

Cuando pensamos en las tareas, sean las de comunicación o de aprendizaje, la elección de las mismas también dependerá del perfil de una clase. Peris (2004, p 11) afirma que “las tareas han de estar abiertas a la intervención del grupo y haber sido previamente adaptadas a las características del mismo”.

Este trabajo pretende abordar las cuestiones relacionadas a las tareas de aprendizaje (o posibilitadoras) que son las que abarcan los contenidos gramaticales. Ellas son importantes para la buena realización de las tareas comunicativas y por eso no deben ser abandonadas.

3.3 Las tareas formales o de aprendizaje

Como se ha señalado anteriormente, el enfoque por tareas está compuesto por dos tipos de actividades: las de comunicación y las de aprendizaje o formales. Estas últimas son muy importantes para la buena realización de las primeras pero, según Villarino, ellas no han recibido mucha atención (2004, p. 767). Es importante que estas tareas estén integradas en el aula o sea, el profesor necesita aliar la comunicación y la instrucción formal.

Coronado (1998, p. 83) resume lo que son las llamadas “tareas formales”:

La propuesta más reciente son las llamadas tareas formales, que son, básicamente, tareas basadas en la resolución de problemas gramaticales; para llegar a resolverlos es necesaria la interacción (aunque en este caso el tema es la gramática), y por tanto, la negociación de significados, y el producto final es la formación o aproximación a una regla o tendencia gramatical.

Esta definición presenta conceptos importantes que caracterizan la enseñanza de lenguas basada en tareas: la interacción y la negociación. Una tarea, sea formal o

comunicativa, tiene que hacer que los estudiantes interactúen y busquen respuestas o lleguen a conclusiones juntos. Coronado (1998, p. 85) también comenta sobre la importancia del planteamiento de una enseñanza inductiva de la gramática, dónde el profesor no presenta las reglas sino que los alumnos las descubren.

Según la misma autora, poco a poco están apareciendo materiales para trabajar desde esta perspectiva. Ella propone muchas ventajas en llevar actividades de este tipo al aula. Una de ellas es que, por medio de las tareas gramaticales, la interpretación gramatical no parte solo del profesor, sino que es compartida con y entre los alumnos; además, un aprendizaje consciente de la gramática puede favorecer su adquisición.

Estaire (2007) también presenta una definición de lo que denomina *tareas de apoyo lingüístico*. Para la autora estas son tareas en las que los alumnos, trabajando preferentemente de forma comunicativa, centran su atención en aspectos concretos del sistema lingüístico (funciones, nociones, gramática, léxico, etc). Nuevamente se percibe la idea de trabajar la gramática aliada a la comunicación y no de forma descontextualizada y sin un fin específico.

Con respecto al “cuándo” se debe empezar el trabajo con las tareas gramaticales, Coronado se presenta positiva a la instrucción gramatical a partir del nivel inicial, aunque sea necesario, algunas veces, una intervención en la lengua nativa del estudiante. Sin embargo, las opiniones son divergentes:

Fotos y Ellis (1991) dicen que quizá las tareas gramaticales sean más apropiadas para los estudiantes del nivel intermedio y avanzado; Batstone (1993) sugiere la misma idea cuando habla de la redundancia de ciertos aspectos gramaticales y de la posibilidad de prescindir de ellos para transmitir significado, que es el interés principal de los estudiantes de los primeros niveles, más centrados en el léxico que en la gramática. Sin embargo, creo que es positivo utilizar este tipo de actividades de inducción desde el principio, al menos de vez en cuando, aunque haya que facilitar la labor dando las instrucciones en el idioma nativo del estudiante, para iniciarle en el proceso de autonomización. (CORONADO, 1998, p. 87)

Estal y Zanón (1999) resaltan algunas características de la enseñanza de la gramática orientada hacia la concienciación gramatical donde se hace evidente la idea de que el alumno es llevado progresivamente a descubrir determinados fenómenos gramaticales. Aprende de una forma autónoma resolviendo tareas que, según estos autores, deben integrar gramática y comunicación. Además, el uso de las tareas gramaticales en el aula elimina el esquema tradicional de las clases de gramática que,

la mayoría de las veces, no permite interacción o intercambio de ideas, lo que hace que muchos estudiantes fácilmente se despisten.

3.4 Un ejemplo práctico

Mario Gómez del Estal Villarino presenta en una página del Instituto Cervantes intitulada *DidactiRed*, en la cual se publican semanalmente actividades destinadas a profesores de español, un modelo de distintas tareas gramaticales cuyo objetivo es el descubrimiento autónomo por parte de los aprendices de los tres tiempos del pasado: el pretérito perfecto, el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto.

Se presentará aquí solamente la primera unidad que está compuesta por cuatro tareas (anexo 1). En total, la serie presenta seis unidades de tareas sobre los pasados y, según el autor:

Las actividades que se van a proponer a lo largo de la serie «Tareas gramaticales sobre los pasados [I-VI]», intentan llevar al aula una enseñanza inteligente de la gramática, en la que los alumnos no son simples receptores de contenidos, sino sujetos inteligentes que se enfrentan a una nueva lengua. En este sentido, las tareas exigen por su parte un uso abundante de estrategias de aprendizaje y de comunicación, y de ese modo tratan de habituarles a un aprendizaje activo y de promover su autonomía. (VILLARINO, 2002)

Lo que se verá en esta propuesta es un acercamiento a una nueva manera de enseñar gramática, una “manera inteligente”, como señala el propio autor y que está estrechamente relacionada a la comunicación y valora la interacción y negociación entre los alumnos.

En la tarea 1 se presenta un texto donde hay muchos verbos en el pretérito perfecto. El objetivo, en este momento, no es comprender totalmente lo que será leído sino darse cuenta de la alocución de una reportera, o sea, su breve discurso acerca de lo que ha sucedido en una escuela:

Tarea 1: ¿Qué ha pasado?

- *Aquí tienes un texto de una emisora de radio, que cuenta algo que acaba de pasar:*

“Interrumpimos la programación para conectar en directo con nuestra reportera

Lucía Gómez:

(...)²

Las tareas 2 y 3 trabajan con la localización de estos verbos y también el descubrimiento de su morfología. El alumno, por medio de estas tareas, también ya descubre la formación de los regulares e irregulares. En la tarea 2 los alumnos deberán localizar, en parejas o grupos, los verbos en pretérito perfecto que están presentes en el texto de la tarea 1 y ponerlos en una tabla de dos columnas: una para el verbo haber, otra para los participios. Después de esta identificación el alumno tendrá, en la tarea 3, que clasificar los participios y, en este momento, llegarán a conclusiones sobre los regulares e irregulares:

Tarea 2: ¿Cómo se forma el perfecto?

*Como **habéis visto**, cada uno de los perfectos tiene dos palabras. Aquí tenéis una tabla. Trabajando en parejas o grupos, colocad en ella todos los perfectos **que han aparecido** en la noticia y en las instrucciones (en total, son 20).*

(...)

Tarea 3: Regulares e irregulares

Como has visto en la Tarea 2, para formar el perfecto en un verbo se usa el presente del verbo haber más el participio del verbo correspondiente. Pero ¿cómo se forma el participio? Vamos a responder a esta pregunta trabajando en parejas o grupos. Clasificad todos los participios (más estos cinco) en la Tabla 2.

roto

muerto

puesto

satisfecho

vuelto

Se nota que, en ningún momento, las reglas son dadas a los alumnos. Estos, por medio de la interacción, elaboran hipótesis e intentan llegar a sus propias

² Las tareas se pueden ver por completo en el anexo. Los trechos aquí mencionados tienen el objetivo de mejor explicar el paso a paso propuesto por Villarino.

conclusiones. Por último, es en la tarea 4 que hay la posibilidad de aplicar la regla descubierta:

Tarea 4. Dos diálogos

Usa la regla que has formulado para completar estos diálogos. El primero es de un matrimonio; y el segundo, de dos compañeras de trabajo. ¿Cuándo han pasado las cosas de las que hablan?

(...)

La progresión de las actividades y la manera en la cual el alumno es conducido a pensar acerca de los elementos formales que componen la L2 está presente en esta actividad y es uno de los objetivos de la enseñanza de lenguas basada en tareas.

4. GENTE, UN EJEMPLO DEL ENFOQUE POR TAREAS

4.1 Análisis del libro de texto *Gente Hoy*, volumen 1 – Justificativa

Gente Hoy es la edición más reciente de *Gente* y, según el sitio del material, esta colección se presenta como “el curso pionero en la aplicación del *enfoque por tareas* con el que millones de estudiantes de todo el mundo se han iniciado en el aprendizaje del español”.

Ernesto Martín Peris y Neus Sans Baulenas son los autores y la colección pertenece a la editorial Difusión. La nueva edición de *Gente* contó no solo con la participación de estos autores sino también con la colaboración de profesores de diferentes países.

En *Gente Hoy 1* se observan algunos cambios con respecto a la antigua edición como por ejemplo la inclusión de nuevas unidades, modificaciones en las ya existentes, el nuevo diseño gráfico, etc. Además de eso, tanto el profesor como el estudiante pueden acceder a un amplio material en línea que sirve de soporte al libro que es usado en clase.

El análisis del nivel inicial de la colección puede ser justificado por una afirmación de Abadía (2000, p. 25). En su libro *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera* la autora analiza algunos libros de texto y dice que los manuales para principiantes “ponen de relieve con mayor claridad los principios metodológicos y didácticos”.

Es importante aclarar que la elección de cualquier libro de texto, sea o no basado en el enfoque por tareas, no excluye el trabajo del profesor de adecuar el contenido que allí es propuesto según las necesidades de su grupo. Además, es importante llevarles a los alumnos tareas que puedan complementar lo que se propone en el material. Para Peris (1999) es necesario que haya una relación de complementariedad entre el libro de texto y las tareas. El autor también aclara que éste puede ser considerado como fuente “input” para una tarea, o sea, es posible buscar textos (orales e escritos), dibujos, fotografías que pueden ser útiles para la realización de una determinada tarea:

Los libros de texto contienen abundantes textos -orales y escritos- así como dibujos, fotografías, reproducciones de documentos impresos, etc., que

pueden ser especialmente útiles para determinadas tareas. El libro de texto se revela, pues, como un almacén al que podemos acudir en busca de sus numerosos y variados documentos para utilizarlos como "input" de diversas tareas. (PERIS, 1999, p.45)

El Marco Común Europeo también explica un poco acerca de las obligaciones que debe cumplir un autor de un determinado libro de texto:

Aunque puede interesarles, los autores de libros de texto y los responsables del diseño de cursos no están obligados a formular sus objetivos en función de las tareas que quieren enseñar a llevar a cabo a los alumnos, ni en función de las competencias y estrategias que se espera que los alumnos desarrollen. Están obligados a tomar decisiones concretas y pormenorizadas relativas a la selección y ordenación de los textos, las actividades, el vocabulario y la gramática que se presentan al alumno. De ellos se espera que proporcionen instrucciones detalladas para las tareas, las actividades del aula y las actividades individuales que tienen que abordar los alumnos a partir del material presentado. Las aportaciones de estos profesionales influyen enormemente en el proceso de aprendizaje o de enseñanza, y deben estar basadas inevitablemente en fundamentos firmes (que rara vez se declaran explícitamente; a menudo no se examinan, y que incluso pueden ser inconscientes) respecto a la naturaleza del proceso de aprendizaje. (2002, p.139)

El libro de texto debe presentar claramente los contenidos que serán trabajados, bien como las instrucciones de las actividades que se llevarán a cabo para la internalización o entrenamiento de lo que será aprendido. Sin embargo, la adecuación del material al público tiene que partir de quien lo va a utilizar como instrumento de trabajo.

La colección cuenta también con un libro de trabajo que presenta una serie de ejercicios que pueden ser hechos tanto en casa como en el aula.

4.2 Información general: objetivos, estructura, etc.

Como hemos mencionado anteriormente, el libro de texto *Gente Hoy 1* ha sufrido algunas modificaciones que son claramente explicadas tanto en el sitio como en el propio ejemplar. Estos cambios, que pueden ser vistos en las primeras páginas, son explicados según dos bloques: la renovación pedagógica (nuevas unidades, materiales en línea, el contacto con materiales auténticos, etc) y la renovación gráfica (mayor abundancia de recursos fotográficos, ilustraciones más modernas, etc).

Este manual está compuesto de 13 unidades (enumeradas de 0 hasta 12) y cada unidad presenta cinco secciones. Son ellas: entrar en materia, en contexto, formas y recursos, tareas y mundo en contacto. Hay en el material una explicación de los objetivos de cada sección y cómo el profesor puede trabajar con cada una de ellas.

Respeto a la sección *formas y recursos*, que es donde se trabajan los contenidos gramaticales, la orientación presente en el material es la de que “en las actividades de estas páginas vamos a fijar la atención en algunos aspectos gramaticales pensando siempre en como se usan y para qué sirven en la comunicación” (p.6). Queda clara la idea de que la gramática no aparecerá de forma aislada, sino que aliada al objetivo comunicativo de la unidad.

Al final del libro se observa un consultorio gramatical, que está dividido según las unidades y trae, además de reglas gramaticales, dibujos acompañados de pequeñas frases:

EL PRETÉRITO PERFECTO

	PRESENTE DE HABER + PARTICIPIO	
(yo)	he	estado
(tú)	has	
(él, ella, usted)	ha	comido
(nosotros/as)	hemos	vivido
(vosotros/as)	habéis	
(ellos, ellas, ustedes)	han	

En español hay varios tiempos para hablar del pasado y uno de ellos es el pretérito perfecto. Se utiliza para hablar de sucesos que queremos relacionar con el momento presente. Por eso se usa frecuentemente con expresiones como: **hoy, esta mañana, esta semana, estos días, estas vacaciones**, etc.

También se usa cuando lo que interesa es si una acción se ha realizado o no. No interesa tanto el momento en que se ha realizado. Por eso se usa frecuentemente con expresiones como: **alguna vez, varias veces, nunca**, etc.

EL PARTICIPIO

-AR	-ADO	-ER/-IR	-IDO
hablar	hablado	tener	tenido
trabajar	trabajado	ser	sido
estudiar	estudiado	vivir	vivido
estar	estado	ir	ido

Algunos de los participios irregulares más frecuentes son:

<i>ver</i> → visto	<i>hacer</i> → hecho	<i>poner</i> → puesto
<i>escribir</i> → escrito	<i>decir</i> → dicho	<i>volver</i> → vuelto
<i>abrir</i> → abierto	<i>romper</i> → roto	<i>cubrir</i> → cubierto

Usamos el participio en el pretérito perfecto y con el verbo **estar**. En el pretérito perfecto, el participio es invariable; sin embargo, con el verbo **estar**, el participio concuerda en género y en número con el sujeto, y en número con el verbo **estar**.

En el pretérito perfecto:	Con estar :
<ul style="list-style-type: none"> ● Ha escrito una carta a Juan. ● Ha escrito un libro. ● Ha escrito unas poesías. ● Ha escrito unos artículos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La carta está bien escrita. ● El libro está bien escrito. ● Las poesías están bien escritas. ● Los artículos están bien escritos.




Figura 2: Consultorio gramatical

Fuente: Gente hoy, volumen 1, 2013, p.158

En la presentación es posible entender, por medio de un texto elaborado por los autores, la importancia y los objetivos del enfoque por tareas, bien como la creación de materiales que trabajen desde esta perspectiva:

Desde el primer momento, la enseñanza mediante tareas se centró en la acción del sujeto y en la interacción entre varios; proponía, pues, un aprendizaje caracterizado por três propiedades: aprendizaje desarrollado mediante el uso de la lengua, uso de la lengua basado en textos y actividades de aula llevadas a cabo en cooperación entre alumnos. Estos elementos constitutivos del modelo fueron plenamente asumidos en la elaboración del manual GENTE. (Peris y Baulenas, p. 4)

Con un breve análisis es posible percibir la claridad de los objetivos presentes en cada unidad y también la variedad de textos y tipos de actividades. Con este aporte, el alumno, que es el centro del trabajo, alcanzará de manera más eficaz una aproximación a situaciones reales de la lengua, que es el objetivo propuesto por el enfoque por tareas.

4.3 Como la gramática se presenta en el material

El *Gente Hoy* presenta, en sus páginas iniciales, una breve explicación de las secciones que componen cada unidad. Los aspectos gramaticales están presentes en la sección “Formas y Recursos” y ocupan dos páginas de cada unidad, así como las otras secciones. En esta parte, las reglas gramaticales se presentan señaladas en otro color y en las extremidades de cada página. El objetivo es que el alumno las consulte cuando sea necesario. Además, se pueden encontrar en esta parte ilustraciones acompañadas de pequeños textos (frases o diálogos que tienen que ver con el contenido).

Los autores explican cómo el profesor puede trabajar con estas páginas. Muchas veces los alumnos tendrán que trabajar en grupos o parejas y en otras harán actividades para explorar la lengua, fijarse en las estructuras para comprender mejor alguna regla (Peris, Baulenas, p. 6). Los contenidos que son explicados en estas páginas también pueden ser encontrados en el *Consultório Gramatical* que se encuentra al final del libro.

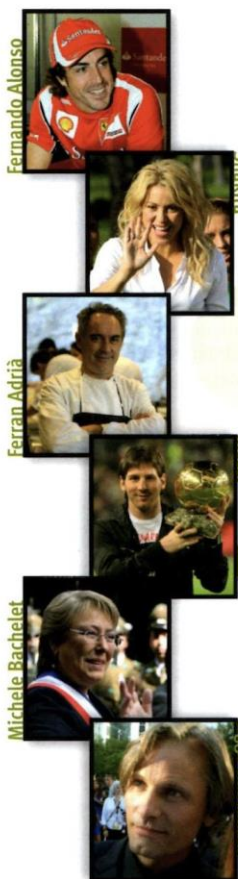
Las tareas presentes en la sección “Formas y Recursos” van más allá de ejercicios de rellenar huecos y conjugar verbos y los alumnos deben, entre otras cosas: escuchar, hacer preguntas al compañero, agrupar palabras, exponer al grupo

informaciones personales, escribir, relacionar informaciones, etc. Como está previsto en la introducción del manual, la interacción es algo que realmente ocurre.

En la unidad 7, intitulada *Gente que trabaja*, se ve un ejemplo de cómo trabajar el tema del pretérito perfecto, desde su perspectiva formal:

7 Curiosos famosos

A. ¿Qué sabes de estos famosos? En equipos, decid a quién corresponde cada ficha. Gana el equipo que consiga el máximo de respuestas correctas en menos tiempo.



→ Habla español perfectamente porque ha vivido en Argentina.
 → Ha interpretado al capitán Alatríste en la película sobre la novela.
 → Ha sido Aragorn en la versión cinematográfica de *El señor de los anillos*.

→ Ha trabajado como pediatra, pero también como ministra de Salud y de Defensa.
 → Ha aparecido en la lista de las mujeres más poderosas del mundo de la revista *Forbes*.
 → Ha sido la primera presidenta de Chile.

→ Ha vivido en varios países: España, Inglaterra, Suiza...
 → Ha estado vinculado al mundo del automovilismo desde los tres años.
 → Ha ganado el Campeonato Mundial de Pilotos de Fórmula 1.

→ Le han comparado con Picasso y con Miró por su gran creatividad.
 → Ha inventado nuevas técnicas culinarias.
 → Ha sido el mejor cocinero del año en varias ocasiones.

→ Se ha inspirado en la danza del vientre para crear una manera de bailar muy personal.
 → Ha tenido un hijo con un jugador de fútbol.
 → Ha ganado varios premios Grammy y Grammy Latinos y ha vendido más de 125 millones de discos.

→ Ha superado graves problemas de salud.
 → Es el jugador que más goles ha marcado en un solo año.
 → Ha ganado el Balón de Oro y la Bota de Oro.

B. Observa que en estas informaciones aparece un nuevo tiempo verbal (**ha ganado, ha sido...**), el pretérito perfecto. Subraya los verbos que encuentres en este tiempo y anota los infinitivos.

- Ha ganado → ganar
- Ha sido → ser



C. En pequeños grupos, pensad en otros personajes famosos y escribid cosas que han hecho. Vais a leerlas a vuestros compañeros y ellos adivinarán de quién se trata.

- Ha ganado cinco premios Grammy, ha creado su propio perfume con el nombre de una de sus canciones, ha sido musa de importantes diseñadores de moda y tiene más de 15 millones de seguidores en Twitter.
- ¿Lady Gaga?
- Si.

PRETÉRITO PERFECTO

HABER	+ participio
he	hablado
has	
ha	
hemos	
habéis	
han	

INFINITIVO	PARTICIPIO
hablar	→ hablado
tener	→ tenido
vivir	→ vivido

PARTICIPIOS IRREGULARES

INFINITIVO	PARTICIPIO
ver	→ visto
hacer	→ hecho
escribir	→ escrito
decir	→ dicho

¿HAS ESTADO ALGUNA VEZ EN...?

● He estado	una vez.
	dos/tres/... veces
	muchas veces.
	varias veces.

● No, no he estado nunca.

HABLAR DE HABILIDADES

● ¿Sabéis tocar algún instrumento?

Puedo ~~tocar~~ el piano. Juego ~~el~~ pi...

	SABER
(yo)	sé
(tú)	sabes
(él, ella, usted)	sabe
(nosotros, nosotras)	sabemos
(vosotros, vosotras)	sabéis
(ellos, ellas, ustedes)	saben

Figura 3: Formas y recursos

Fuente: *Gente hoy*, volumen 1, 2013, p.82

LOS IDIOMAS

al griego
al árabe
al francés
al alemán



Es griega. Habla griego.

- Entiendo el japonés, pero lo hablo muy poco. Y no lo escribo.
- Hablo un poco de italiano.
- ¿Habla usted inglés?
- ¡Sí, bastante bien.

VALORAR HABILIDADES

muy bien bastante mal
bastante bien muy mal
regular



Elvira toca el piano muy bien. Yo, regular.

ESTAR + GERUNDIO

estoy	}	estudiando
estás		
está		
estamos		
estáis		
están		

trabajar	→	trabajando
comer	→	comiendo
vivir	→	viviendo

CONSULTORIO GRAMATICAL
Páginas 158-160 ▶

8 No he estado nunca en Granada

A. En grupos de tres, vais a haceros preguntas sobre los temas de la tabla y otros que podéis proponer. Anotad los nombres en la casilla correspondiente.

	Varias veces	Una vez	Nunca
Visitar México.			
Hablar en español con un hispanohablante.			
Comer paella.			
Bailar salsa.			
Perder la maleta en un aeropuerto.			
Ganar un premio.			
Hacer teatro.			
Ir en globo.			
Enamorarse a primera vista.			
Estar en Colombia.			
...			

- ¿Habéis estado alguna vez en Granada?
- Yo sí. He estado muchas veces.
- Yo no. No he estado nunca.
- Yo tampoco.

B. Mirando la tabla del apartado anterior, ahora vais a decir a toda la clase quién de vosotros es el más valiente, el más despistado, el más viajero, el más romántico, etc., y por qué.

- Sandra es la más viajera porque ha estado en muchos países...

9 ¿Verdad o mentira?



A. Tienes que escribir cuatro frases sobre tu vida: cosas que sabes hacer, cosas que has hecho y cosas que estás haciendo. Por lo menos una debe ser verdad; las otras pueden ser mentira. Puedes utilizar las expresiones siguientes.

- Sé** japonés / ruso / chino / árabe...
He vivido tres años en Japón.
- Toco** el piano / la guitarra / el saxofón...
He estudiado dos años en el conservatorio.
- Escribo** poesía / cuentos...
He escrito dos libros.
- Hago** teatro / yoga / cine / ballet clásico...
- Estoy** escribiendo una novela / haciendo un curso de... / trabajando en...
Estoy preparándome para ser profesor de francés.



B. Trabajad en grupos. Cada uno lee ante el grupo las frases que ha escrito. Los demás deben adivinar cuáles son verdad y cuáles mentira. Pueden hacer preguntas para averiguarlo.

Figura 4: Formas y recursos

Fuente: Gente hoy, volumen 1, 2013, p.83

Esta sección está compuesta por 3 actividades: 7, 8 y 9. En la primera, los aprendices trabajarán en tres etapas (A, B, y C): deberán trabajar en equipos,

relacionando informaciones con sus respectivos personajes (lo que también explota el conocimiento cultural). Luego, van a practicar la estructura del pretérito perfecto, volviendo a los textos que acaban de leer, encontrando los verbos en este tiempo y escribiendo su infinitivo. Por último, ejercitarán las habilidades de escritura y lectura, dónde entrenarán el nuevo tiempo verbal escribiendo textos acerca de otros personajes y leyéndoselos a sus compañeros.

En la actividad 8, que se divide en dos partes (A y B), los estudiantes podrán practicar la expresión oral y tendrán que entrevistar a la clase. El resultado y conclusiones de la encuesta será expuesto a los otros. En esta parte, estructuras son presentadas a los aprendices para que tengan modelos de cómo expresarse utilizando el pretérito perfecto: “Habeis estado alguna vez en Granada? Yo sí. He estado muchas veces / Yo no. No he estado nunca / Yo tampoco.”

Por último, en la actividad 9, se trabajarán la habilidad escrita (escribir frases personales) y la habilidad oral por medio de la lectura (leer las frases elaboradas al grupo). Aquí también se presentan modelos para que los estudiantes elaboren sus oraciones. La parte amarilla, que enseña explicaciones acerca del tiempo verbal estudiado, puede ser consultada por el alumno en cualquier momento.

Esta sección se presenta como un ejemplo de cómo es posible aprender gramática de una manera distinta a lo propuesto por muchos otros manuales. Los alumnos, en esta unidad, tienen la oportunidad de aprender un tópico importante de la gramática del español por medio de ejercicios que incentivan la oralidad, la escritura, el conocimiento cultural y la interacción con el otro.

Las ilustraciones y la variedad de actividades consiguen poner la gramática al mismo nivel de otros temas que deben estar presentes en un manual. Y, lo más importante, todo lo que se aprende viene de forma contextualizada, respetando la necesidad del alumno en aquella etapa de su aprendizaje.

CONSIDERACIONES FINALES

Por medio de este trabajo se verifica que siempre hubo una preocupación por el tema de la gramática y esto puede ser comprobado en el recorrido que se hizo por los principales métodos y enfoques de la historia. La gramática fue defendida abiertamente en algunos momentos y, en otros, fue rechazada con la misma fuerza. Después, se admite la posibilidad de unir este elemento a la comunicación y no seguirse pensando que la enseñanza formal solo podría darse de manera aislada y fuera de un contexto.

Aunque hoy los estudios con respecto a una instrucción inductiva de la gramática ganan fuerza, así como el empeño de los profesores en mejorar sus clases, todavía se percibe que la idea de una enseñanza tradicional y el miedo o recelo de cambiar siguen en las realidades de muchas escuelas y de muchos profesionales que trabajan con la enseñanza. Como muestra Coronado (1998), algunos profesores creen que “el aprendizaje inductivo de la gramática es más lento, requiere más tiempo, y por eso en algunos casos es mucho más rápido y eficaz que el profesor dé una regla”, o que “hablar sobre gramática puede resultar aburrido”. Estas ideas comprueban que aún existe la concepción de que quedarse con lo tradicional es más fácil, rápido y eficaz.

Siguiendo con la metodología de enseñanza de lenguas, se percibe que el método comunicativo y posteriormente el enfoque por tareas trajeron creencias bastante positivas y significativas para la enseñanza de lenguas, que siguen hoy en día. Centrar la enseñanza en el estudiante, valorando sus necesidades, sus dificultades y sus objetivos es algo que cambia drásticamente la manera en que uno aprende una segunda lengua. Como se ha mencionado anteriormente, está claro que estas ideas y acciones son algo todavía en proceso, y que no forma parte de la realidad de muchas instituciones y de muchos profesionales.

El uso de un libro de texto fue otro elemento discutido en esta investigación y se admite la importancia de su adopción. En el caso del enfoque por tareas, están surgiendo nuevos materiales y es interesante que el profesor adopte un libro de texto para orientar las clases. Sin embargo, esto no lo exime de la labor de preparar tareas extras que se adapten al grupo y también la búsqueda por vídeos, textos extras, canciones, etc. Peris (1999, p. 45) aclara que “la relación entre libro de texto y tareas

no es tanto de dependencia cuanto de complementariedad”. Queda claro que, si un profesor elige adoptar un libro de texto orientado hacia la enseñanza de lenguas mediante tareas será más fácil el trabajo en el aula dentro de este enfoque. Pero, lo que Peris aclara es la posibilidad de trabajar con las tareas y un libro un poco más tradicional a la vez. En este caso, el educador deberá preparar o buscar tareas que puedan complementar los contenidos contemplados en el material.

El libro de texto *Gente Hoy*, analizado en este trabajo, se presenta como uno de los mejores representantes del enfoque por tareas. Además del libro, los adoptantes de esta colección pueden acceder a distintos materiales, como por ejemplo fichas fotocopiables y proyectables, evaluaciones, canciones, además de una clara orientación de como trabajar los contenidos en el aula. Todos estos recursos disminuyen la búsqueda por parte del profesor de materiales extras para sus clases.

Pensando en la gramática, que también es uno de los puntos discutidos en esta monografía, tanto este enfoque como también este libro, se revelan como una de las mejores formas de trabajar el tema. Las actividades analizadas en las páginas anteriores comprueban la real posibilidad de aliar la gramática y la comunicación. Además, por medio de los ejercicios propuestos, el alumno tiene la posibilidad de interactuar con los compañeros y llegar a conclusiones sin la ayuda directa del profesor, lo que es bastante positivo según las premisas de este enfoque.

Si bien este enfoque tuvo algunos problemas al inicio de su desarrollo (la falta de materiales es uno de estos problemas), se nota, en la práctica, que los beneficios de trabajar por medio de esta orientación son notorios y vale la pena enfrentar el desafío de la mudanza. Si, por un lado, este enfoque exige un poco más del profesor en el sentido de buscar materiales y aprender a trabajar con ellos, por otro, la percepción de mejora de las clases y del desarrollo de los estudiantes es algo que remunera cualquier dificultad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABADÍA, Pilar Melero. **Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera**. 1 ed. Madrid: Edelsa, 2000.

BACHMAN, L. Habilidad lingüística comunicativa. In: **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. 1 ed. Madrid: Edelsa, 1995.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. 1 ed. Madrid: Edelsa, 1995.

CANDLIN, Christopher N. **Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas**. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/enfoque01/candlin01.htm. Acceso en: 28 agosto 2014.

CORONADO, Maria Luisa. Últimas aportaciones a la enseñanza de gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales. In: **La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE**. 1 ed. Madrid: SGEL, 1998.

ESTAIRE, Sheila. (2007) **El enfoque por tareas: Principios y planificación de unidades didácticas**. Disponible en <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>.> Acceso en 04 abr 2015.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (Coord). **Tareas y proyectos en clase**. 1ed. Madrid: Editorial Edinumen, 2001.

GARGALLO, Isabel Santos. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. 1 ed. Madrid: Arco libros, 1999.

GENTE HOY, EL MANUAL DE ESPAÑOL POR TAREAS MÁS MODERNO Y COMPLETO. Disponible en <http://gentehoy.difusion.com/>> Acceso en 30 sept. 2014.

HYMES, Dell. Acerca de la competencia comunicativa. In: **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. 1 ed. Madrid: Edelsa, 1995.

JUNIOR, Jorge Rodrigues de Souza. Relaciones del brasileño con la gramática: Imágenes y discursos. Identificaciones con la enseñanza de la gramática del portugués y sus influencias en el aprendizaje de la lengua española. In: **Actas del XIII seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes**. São Paulo: Ministerio de educación y ciencia, 2005.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN. (2002) Disponible en:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> Acceso en 10 agosto 2014.

PERIS, Ernesto Martín. (2004) **¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?** Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3> Acceso en 05 sept. 2014.

_____. Libros de textos y tareas. In: **La enseñanza del español mediante tareas.** 1ed. Madrid: Editorial Edinumen, 1999.

_____; BAULENAS, Neus Sans. **Gente Hoy 1. Libro del Alumno.** 1ed. Madrid: Difusión, 2013.

SÁNCHEZ, Aquilino. **Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico.** 1 ed. Madrid: SGEL, 1997.

SLAGTER, P. J. (1979) **Un nivel Umbral.** Disponible en <http://www.marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf>. Acceso en 20 marzo 2015

VILLARINO, Mario Gómez del Estal. **La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas.** Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/gomez_del_estal01.htm>. Acceso en 28 agosto 2014.

_____. Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de ELE. Criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos. In: **Vademécum para la formación de profesores.** 1ºed. Madrid: SGEL, 2004.

_____. (2002) **Tareas Gramaticales sobre el pasado.** Disponible en <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_02/16012002.htm>. Acceso en 05 abr 2015.

_____, ZANÓN, Javier. Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español. In: **La enseñanza del español mediante tareas.** 1 ed. Madrid: Editorial Edinumen, 1999.

ZANÓN, Javier (Coord.). **La enseñanza del español mediante tareas.** 1 ed. Madrid: Editorial Edinumen, 1999.

_____. (1990) **Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras.** Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm>. Acceso en 29 marzo 2015.

ANEXOS

TAREAS GRAMATICALES SOBRE LOS PASADOS – (I)

Con estas unidades vamos a aprender tres tiempos del español: el pretérito perfecto (he sido), el pretérito indefinido (fui) y el pretérito imperfecto (era). Primero, vamos a leer textos, diálogos y cuentos donde aparecen esos tiempos, y después vamos a sacar reglas de cómo se forman y de cómo se usan. A continuación, haremos ejercicios para comprobar que los hemos aprendido bien. Por último, reflexionaremos sobre cuál es la mejor manera de aprender gramática.

El pretérito perfecto: Pasado en el presente

Tarea 1: ¿Qué ha pasado?

- Aquí tienes un texto de una emisora de radio, que cuenta algo que acaba de pasar:

“Interrumpimos la programación para conectar en directo con nuestra reportera Lucía Gómez:

Lucía: Buenos días, señoras y señores. Estoy en la Ronda de Segovia, n.º 17, en la puerta de la escuela infantil Cuquilandia. Esta mañana **ha pasado** algo increíble. Los niños de la escuela **han secuestrado** a la maestra y **han pedido** el aprobado general. **Han dicho** que si no se acepta su petición, van a cortar el pelo a la profesora. El director **ha llamado** a sus padres, que **han acudido** rápidamente. Los niños, en respuesta, **han abierto** la ventana y **han mostrado** a la maestra, atada de pies a cabeza. Ahora mismo, la policía y los bomberos **han rodeado** la escuela. Se viven momentos de mucha tensión. La dirección de Cuquilandia **no ha querido** hacer declaraciones. Vamos a ver qué opina la gente antes de devolver la conexión...

Madre: Mire, nosotros ya **hemos escrito** muchas cartas al alcalde, porque esta escuela siempre **ha sido** un desastre.

Padre 1: Yo no **he visto** nada igual en toda mi vida.

Padre 2: No sé cómo **ha podido** ocurrir.

Lucía: Los niños no **han hecho** daño a la maestra. Esto es lo que **hemos descubierto** y así se lo **hemos contado**”.

- ¿**Has entendido** bien la noticia? Otra cosa: ¿cuándo ha sucedido esto?

Tarea 2: ¿Cómo se forma el perfecto?

Como **habéis visto**, cada uno de los perfectos tiene dos palabras. Aquí tenéis una tabla. Trabajando en parejas o grupos, colocad en ella todos los perfectos **que han aparecido** en la noticia y en las instrucciones (en total, son 20).

Caja 1	Caja 2
	En pasado
Yo	
Tú	
Él/Ella/Usted ha	
Nosotros	
Vosotros	
Ellos/Ellas/Ustedes	

¿Qué es lo que hay en la caja 1? ¿Y en la caja 2? Escríbelo como títulos de las cajas.

Tarea 3: Regulares e irregulares

Como has visto en la Tarea 2, para formar el perfecto en un verbo se usa el presente del verbo haber más el participio del verbo correspondiente. Pero ¿cómo se forma el participio? Vamos a responder a esta pregunta trabajando en parejas o grupos. Clasificad todos los participios (más estos cinco) en la Tabla 2.

roto muerto puesto satisfecho vuelto

Verbos en -AR	Verbos en -ER o -IR	Verbos irregulares

¿Cuál es la terminación del participio de cada conjugación? Escríbela en cada caja.

¿Cuáles son los participios irregulares?

¿Puedes escribir la regla para formar el perfecto de un verbo?

Completa esta frase: «Ya _____ (nosotros, aprender) cómo se forma el perfecto.»

Tarea 4. Dos diálogos

Usa la regla que has formulado para completar estos diálogos. El primero es de un matrimonio; y el segundo, de dos compañeras de trabajo. ¿Cuándo han pasado las cosas de las que hablan?

-¡Uf! ¡Qué cansado estoy! ¡Qué ganas de volver!

-Sí, es que la cena _____ (ser) un rollo.

-Pues sí. Carlos no _____ (venir), nos _____ (cambiar, ellos) de mesa dos veces y además Cristina me _____ (tirar) el vino en el pantalón.

- La culpa _____ (es) tuya por hacer el bobo.
 -¿Qué dices? Si _____ (empezar) ella.
 -Y tú le _____ (seguir) la broma.
 -Bueno, dejemos eso. ¿_____ (poner, tú) el despertador?
 -Sí, a las ocho. Y tú, ¿_____ (apagar) la calefacción?
 -Sí, ya lo _____ (hacer, yo). Bueno, cielo, hasta mañana.
 - Hasta mañana. Que descanses.
-

- ¡Qué cara! ¿Qué te _____ (pasar)? ¿No _____ (dormir, tú) bien?
 -Calla, que _____ (estar, yo) toda la mañana en el hospital.
 - ¿Por qué? ¿_____ (ponerse, él) malo tu marido?
 -Pues sí: _____ (desmayarse, él) en el trabajo y lo _____ (llevar, ellos) al hospital.
 -¿Y qué tal está?
 -Pues bastante bien. El médico me _____ (decir) que _____ (ser) una bajada de tensión y le _____ (dar, ellos) el alta.
 -Vaya, pues me alegro.
 -Sí, pero el susto _____ (ser) terrible.

Resumen

En esta primera unidad hemos aprendido los verbos regulares e irregulares del pretérito perfecto. En la siguiente unidad vamos a aprender a usarlos.

SOLUCIONARIO

Tarea 1

Las cosas que relata Lucía Gómez acaban de pasar ese día, esa misma mañana. Se refieren, por tanto, a **hoy**.

Tarea 2

Caja 1: Presente del verbo haber (o cualquier otra formulación que sirva al alumno para identificar esta forma y que sea adecuada).

Yo: he	Nosotros: hemos
Tú: has	Vosotros: habéis.
Él: ha	Ellos: han

Caja 2: Participio (o cualquier otra formulación que sirva al alumno para identificar esta forma y que sea adecuada).

Secuestrado, pedido, dicho, llamado, acudido, abierto, mostrado, rodeado, querido, escrito, sido, visto, podido, hecho, descubierto, contado, entendido, sucedido, visto y aparecido.

Tarea 3

Verbos en –ar: -ado

Secuestrado, llamado, mostrado, rodeado y contado.

Verbos en –er/-ir: -ido

Pedido, acudido, querido, sido, podido, entendido, sucedido y aparecido.

Verbos irregulares: Dicho, abierto, escrito, visto, hecho, descubierto, roto, muerto, puesto, satisfecho, vuelto y cualquier otro verbo que tenga éstos como base de derivación (devuelto, previsto, rehecho, etc.).

Regla:

El pretérito perfecto se forma con el presente del verbo haber más el participio del verbo correspondiente. Los verbos en –ar forman el participio en –ado; los verbos en –er/-ir en –ido.

(O cualquier otra formulación que sea adecuada y que le sirva al alumno para memorizar esta regla).

Ya hemos aprendido cómo se forma el perfecto.

Tarea 4.

Las cosas de las que se habla en los diálogos han pasado hoy.

Primer diálogo: ha sido, ha venido, han cambiado, ha tirado, ha sido, ha empezado, has seguido, has puesto, has apagado y he hecho.

Segundo diálogo: ha pasado, has dormido, he estado, se ha puesto, se ha desmayado, han llevado, ha dicho, ha sido, han dado y ha sido.