

**INSTITUTO CARO Y CUERVO**

**FACULTAD SEMINARIO**

**ANDRÉS BELLO**

**PROGRAMA ACADÉMICO**

**ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA EN CUATRO MANUALES  
DE ELE (NIVEL BÁSICO/A1) CREADOS EN COLOMBIA**

**AUTOR: SERGIO DANIEL BOBADILLA CHAPARRO**

**BOGOTÁ  
COLOMBIA**

**2021**

**INSTITUTO CARO Y CUERVO**

**FACULTAD SEMINARIO**

**ANDRÉS BELLO**

**PROGRAMA ACADÉMICO**

**ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA EN CUATRO MANUALES**

**DE ELE (NIVEL BÁSICO/A1) CREADOS EN COLOMBIA**

**AUTOR: SERGIO DANIEL BOBADILLA CHAPARRO**

**Trabajo de grado para optar por el título**

**MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y  
SEGUNDA LENGUA**

**DIRECTORA DISCIPLINAR: GLORIA VIVIANA NIETO MARTÍN**

**DIRECTORA METODOLÓGICA: SANDRA MILENA DÍAZ LÓPEZ**

**BOGOTÁ**

**COLOMBIA**

**2021**

## **AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIA**

Esta investigación es el producto de un esfuerzo en el cual diferentes personas participaron directa o indirectamente, quienes, a pesar de las dificultades, me brindaron su ánimo para no desistir en momentos de angustia y acompañarme en momentos de incertidumbre. Por lo tanto, deseo presentar mis agradecimientos y dedicatoria a aquellas personas.

En primer lugar, quiero agradecer a mis tutoras, Gloria Viviana Nieto Martín y Sandra Milena Díaz López. Su invaluable paciencia, apoyo y experiencia fueron determinantes y esenciales a lo largo de este proceso. Su motivación y acompañamiento me ayudaron a tener una gran voluntad durante el desarrollo y la culminación de esta investigación.

En segundo lugar, deseo agradecer a todos los docentes durante mi estancia en el Instituto Caro y Cuervo. Su formación y orientación me permitieron mejorar como docente e investigador durante la maestría Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua.

Finalmente, dedico esta investigación a mi familia. Su apoyo, colaboración y cariño incondicional me inspiraron para sobreponerme a momentos de dificultad.



**AUTORIZACIÓN DEL AUTOR PARA CONSULTA Y  
PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TRABAJO DE GRADO**

**BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI**

**INFORMACION DEL TRABAJO DE GRADO**

- 1. TRABAJO DE GRADO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Maestría en enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua.**
- 2. TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO: Análisis del tratamiento de la gramática en cuatro manuales de ELE (Nivel básico/A1) creados en Colombia.**

**3. SI AUTORIZO**  **NO AUTORIZO**

**A la biblioteca José Manuel Rivas Sacconi del Instituto Caro y Cuervo para que con fines académicos:**

- Ponga el contenido de este trabajo a disposición de los usuarios en la biblioteca digital Palabra, así como en redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Facultad Seminario Andrés Bello y el Instituto Caro y Cuervo.
- Permita la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para usos de finalidad académica, ya sea formato impreso, CD-ROM o digital desde Internet.
- Socialice la producción intelectual de los egresados de las Maestrías del Instituto Caro y Cuervo con la comunidad académica en general.
- Todos los usos, que tengan finalidad académica; de manera especial la divulgación a través de redes de información académica.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, **“Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”**, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. Atendiendo lo anterior, siempre que se consulte la obra, mediante cita bibliográfica se debe dar crédito al trabajo y a su autor.

## IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR

**Nombre completo:**

**Sergio Daniel Bobadilla Chaparro**

**Documento de Identidad:**

1.014.216.604 de Bogotá

**Firma:**



Sergio Daniel Bobadilla Ch.

## DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

### AUTOR

Apellidos	Nombres
Bobadilla Chaparro	Sergio Daniel

### DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Nieto Martín Díaz López	Gloria Viviana Sandra Milena

- **TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE:** Maestría en enseñanza de español como segunda lengua y lengua extranjera.
- **TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO:** Análisis del tratamiento de la gramática en cuatro manuales de ELE (nivel básico/A1) creados en Colombia.
- **NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO:** Maestría en enseñanza de español como segunda lengua y lengua extranjera.
- **CIUDAD:** Bogotá
- **AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO:** 2021
- **NÚMERO DE PÁGINAS:** 223
- **TIPO DE ILUSTRACIONES:** Ilustraciones \_\_\_ Mapas \_\_\_ Retratos \_\_\_ Tablas, gráficos y diagramas **X** Planos \_\_\_ Láminas \_\_\_ Fotografías **X**
- **MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia):**  
Duración del audiovisual: \_\_\_\_\_ Minutos.  
Otro. ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- **Sistema:** Americano NTSC **X** Europeo PAL \_\_\_\_\_ SECAM \_\_\_\_\_
- **Número de archivos dentro del CD, en caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado:** 1

- **PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser Laureadas o tener una mención especial):** Tesis meritoria

- **DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES:**

**ESPAÑOL**

**INGLÉS**

Manuales

Textbooks

Tratamiento de la gramática

Grammar treatment

Presentación

Presentation

Explicación

Explanation

Ejercicios

Exercises

Actividades

Activities

## RESUMEN

Dentro del marco de la enseñanza de las lenguas, el manual es un material que las instituciones educativas y los docentes utilizan para organizar, didactizar y nutrir los contenidos de los cursos. Por lo tanto, esta investigación centra su análisis en el tratamiento que la gramática recibe en cuatro manuales de ELE creados en Colombia nivel básico/A1. Para ello, se hace una revisión teórica de las perspectivas en el estudio de la gramática, el tratamiento de la gramática, los enfoques de la enseñanza de las lenguas, las competencias lingüísticas, las destrezas comunicativas y la reflexión metalingüística, como insumo para la creación de una matriz que dé cuenta del tratamiento que recibe la gramática en cada uno de ellos. Igualmente, se cotejaron los temas gramaticales de los manuales con el inventario de gramática del PCIC para el nivel A1. Los resultados evidencian que, por una parte, dos de los cuatro manuales acogen un gran número de temas gramaticales sugeridos por el PCIC y, por otra parte, que la presentación de la gramática suele hacerse a través de *input* escrito, aunque las explicaciones tienden a enfocarse más en la forma que en el significado. Adicionalmente, se evidencia una gran variedad de ejercicios de práctica gramatical que privilegian la oración como unidad lingüística de trabajo. Por último, se observa que los manuales abordan un mayor número de actividades en las que se integran las destrezas comunicativas en lugar de actividades en las que desarrollan las competencias lingüísticas y la reflexión metalingüística.

## ABSTRACT

Within the frame of language teaching, the textbook is a material that numerous schools and teachers use to organize, teach, and feed the content of the courses. Thus, this research analyses the treatment that grammar receives in four Spanish as a second language textbooks created in Colombia for beginners or A1 level. To achieve this, a theoretical review was done to point out different perspectives on the study of grammar, the didactic treatment of grammar, language teaching approaches, linguistic competences, communication skills and metalinguistic awareness, which contributed to creating the data collection instrument called grammar treatment analysis sheet. Likewise, the grammar content that the textbooks address was related to the PCIC grammar inventory for the level A1. The results show that, on the one hand, two out of the four textbooks include more grammar content suggested by the inventory and, on the other hand, the presentation of the grammar generally uses written *input*, even though the grammar explanations tend to focus more on the form than on the meaning. Additionally, all the textbooks employ a great variety of grammar exercises that are based on the sentence as the most common linguistic unit of work. Finally, it is noted that the textbooks present a great number of activities which integrate communication skills to a greater extent rather than activities that include the linguistic competences and metalinguistic awareness.



## ÍNDICE GENERAL

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>6</b>
1.1 Formulación del problema .....	6
1.2 Interrogante central .....	9
1.3 Objetivos de la investigación .....	9
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>11</b>
2.1. Estado del arte .....	11
2.1.1 Análisis de manuales de ELE desde los enfoques de la enseñanza de las lenguas .....	11
2.1.2 Análisis de manuales ELE desde los componentes socioculturales y el desarrollo de la competencia intercultural.....	12
2.1.3 Análisis de manuales de ELE desde el tratamiento del léxico.....	14
2.1.4 Análisis de manuales ELE desde el tratamiento de la gramática.....	17
2.2 Justificación.....	21
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>23</b>
3.1 Perspectivas en el estudio de la gramática .....	23
3.2 El tratamiento de la gramática en la enseñanza de lenguas .....	26
3.2.1 El tratamiento del <i>input</i> y la adquisición de la gramática .....	26
3.2.2 Trabajo implícito o explícito de la gramática .....	29
3.2.3 Presentación inductiva o deductiva de la gramática .....	29
3.2.4 La cuestión del metalenguaje .....	30
3.2.5 Tipología de ejercicios de práctica gramatical.....	30
3.3 Enfoques en la enseñanza de las lenguas y el tratamiento de la gramática.....	36
3.2.1 Métodos surgidos durante el siglo XX.....	36

3.2.1 Métodos años 20 y 30 .....	36
3.2.2.2 El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua .....	37
3.2.3 Métodos de los años 40 y 50. El estructuralismo en el aprendizaje de las lenguas .....	38
3.2.3.1 El método audiolingüístico .....	38
3.2.3.2 El método situacional .....	38
3.2.3.3 El método audiovisual .....	39
3.2.5 Métodos comunicativos de los años 80 hasta la actualidad .....	40
3.2.5.1 Programas nocio-funcionales .....	41
3.2.5.2 El enfoque comunicativo .....	42
3.2.5.3 Enfoque por tareas .....	45
3.2.5.4 Enfoque ecléctico .....	52
3.2.5.5 El aprendizaje centrado en la acción .....	53
3.2.5.6 Post-método .....	54
3.4 Las competencias lingüísticas y las destrezas comunicativas en lengua extranjera .....	54
3.4.1 Las competencias lingüísticas en lengua extranjera según el MCER .....	54
3.4.1.1 La competencia léxica .....	55
3.4.1.2 La competencia gramatical .....	55
3.4.1.3 La competencia semántica .....	56
3.4.1.4 La competencia fonológica .....	57
3.4.1.5 La competencia ortográfica .....	57
3.4.1.6 La competencia ortoépica .....	57
3.4.2 Las destrezas comunicativas en lengua extranjera .....	58
3.4.2.1 La comprensión oral .....	59
3.4.2.2 La comprensión escrita .....	59
3.4.2.3 La comprensión audiovisual .....	60

3.4.2.4 La expresión oral.....	60
3.4.2.5 La expresión escrita.....	61
3.4.2.6 La interacción oral.....	62
3.4.2.7 La interacción escrita .....	63
3.4.2.8 La mediación oral o escrita .....	63
3.5 La reflexión metalingüística.....	64
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>66</b>
<b>MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>66</b>
4.1 Paradigma, alcance y diseño de investigación .....	66
4.1.1 Paradigma de investigación.....	66
4.1.2 Alcance de la investigación.....	67
4.1.3 Diseño de la investigación .....	67
4.2 Etapas de la investigación .....	68
4.2.1 Etapa 1: Selección de manuales .....	68
4.2.2 Etapa 2: Diseño de la matriz de análisis.....	68
4.2.3 Etapa 3: Validación de la matriz .....	68
4.2.4 Etapa 4: Ajustes a la matriz y versión final.....	69
4.2.5 Etapa 5: Registro de datos en la matriz.....	69
4.2.6 Etapa 6: Análisis de los resultados.....	69
4.3 Corpus .....	70
4.3.1 <i>Comuniquémonos en español</i> (2008). <i>Usuario básico</i> .....	70
4.3.2 <i>Español para extranjeros</i> (2008). <i>Nivel básico</i> .....	70
4.3.3 <i>Maravillas del español</i> (2012) <i>Volumen 1. Nivel A1</i> .....	71
4.3.4 <i>Enlace 1. Niveles A1-A2</i> (2013) <i>2ª Edición</i> .....	71
4.4 Instrumento de recolección de datos y validación .....	73

4.4.1 Instrumento de recolección de datos: matriz de análisis .....	73
4.4.1.1 Instrumento de recolección de datos: diseño preliminar de la matriz .....	73
4.4.2 Validación del instrumento: juicio de expertos .....	74
4.4.2.1 Ajustes a la matriz a partir del juicio de expertos .....	78
4.5 Análisis de datos .....	81
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>RESULTADOS .....</b>	<b>82</b>
5.1 <i>Comuniquémonos en español. Usuario básico (2007)</i> .....	82
5.1.1 Relación de los temas gramaticales del manual <i>Comuniquémonos en español. Usuario básico</i> con el inventario de gramática del PCIC para el nivel A1 .....	82
5.1.2 Análisis de los datos registrados en las matrices del manual <i>Comuniquémonos en español. Usuario básico</i> .....	86
5.2 <i>Español para extranjeros. Nivel básico (2008)</i> .....	101
5.2.1 Relación de los temas gramaticales en <i>Español para extranjeros. Nivel básico</i> con el inventario de gramática del PCIC para el nivel A1 .....	101
5.2.2 Análisis de los resultados de los datos registrados en las matrices del manual <i>Español para extranjeros. Nivel básico</i> .....	105
5.3 <i>Maravillas del español. Volumen 1. Nivel A1</i> .....	119
5.3.1 Relación de los temas gramaticales del manual <i>Maravillas del español. Volumen 1-A1</i> con el inventario de gramática del PCIC para nivel A1 .....	119
5.3.2 Análisis de los resultados de los datos registrados en las matrices del manual <i>Maravillas del español. Volumen 1. Nivel A1</i> .....	123
5.4 <i>Enlace 1. Niveles A1-A2</i> .....	138
5.4.1 Relación de los temas gramaticales del manual <i>Enlace 1. Niveles A1-A2</i> con el inventario de gramática del PCIC para el nivel A1 .....	138
5.4.2 Análisis de los resultados de los datos registrados en las matrices del manual <i>Enlace 1. Niveles A1-A2</i> .....	143

<b>CAPITULO VI</b>	
<b>ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>161</b>
6.1 Análisis de la relación de los temas de los manuales con el inventario de gramática del PCIC para el nivel A1 .....	161
6.2 Análisis de los resultados según la matriz de análisis de enfoques gramaticales .....	162
6.2.1 Resultados de la caracterización en los cuatro manuales .....	162
6.2.2 Análisis de la presentación de la gramática en los cuatro manuales .....	163
6.2.3 Análisis de la tipología de explicaciones gramaticales en los cuatro manuales .....	164
6.2.4 Análisis de los tipos de ejercicios de práctica gramatical en los cuatro manuales .....	166
6.2.5 Análisis de la integración de la gramática a las competencias lingüísticas en los cuatro manuales .....	168
6.2.6 Análisis de la integración de la gramática a las destrezas comunicativas en los cuatro manuales .....	169
6.2.7 Análisis de la integración de la gramática al desarrollo de la conciencia metalingüística en los cuatro manuales .....	169
<b>CAPÍTULO VII.....</b>	<b>171</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>171</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>176</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>188</b>

## INDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Tipología de ejercicios de práctica gramatical.....	31
<b>Tabla 2.</b> Manuales de ELE diseñados en Colombia nivel básico o A1.....	72
<b>Tabla 3.</b> Juicio de expertos: criterio suficiencia.....	74
<b>Tabla 4.</b> Juicio de expertos: criterio claridad .....	75
<b>Tabla 5.</b> Juicio de expertos: criterio pertinencia .....	76
<b>Tabla 6.</b> Juicio de expertos: criterio coherencia.....	76
<b>Tabla 7.</b> Juicio de expertos: criterio necesidad.....	77
<b>Tabla 8.</b> Temas gramaticales en <i>Comuniquémonos en español. Usuario básico</i> .....	82
<b>Tabla 9.</b> Porcentajes de la presentación del contenido gramatical en <i>Comuniquémonos en español. Usuario básico</i> .....	86
<b>Tabla 10.</b> Porcentajes de la tipología de explicaciones gramaticales en <i>Comuniquémonos en español. Usuario básico</i> .....	89
<b>Tabla 11.</b> Porcentajes de los tipos de ejercicios de práctica gramatical en <i>Comuniquémonos en español. Usuario básico</i> .....	92
<b>Tabla 12.</b> Porcentajes de la integración de la gramática a otras competencias lingüísticas en <i>Comuniquémonos en español. Usuario básico</i> .....	95
<b>Tabla 13.</b> Porcentajes de la integración de la gramática a las destrezas comunicativas en <i>Comuniquémonos en español. Usuario básico</i> .....	98
<b>Tabla 14.</b> Porcentajes de la integración de la gramática al desarrollo de la conciencia metalingüística en <i>Comuniquémonos en español. Usuario básico</i> .....	100
<b>Tabla 15.</b> Temas gramaticales en <i>Español para extranjeros. Nivel básico</i> .....	101
<b>Tabla 16.</b> Porcentajes de la presentación del contenido gramatical en <i>Español para extranjeros. Nivel básico</i> .....	105

<b>Tabla 17.</b> Porcentajes de la tipología de explicaciones gramaticales en <i>Español para extranjeros. Nivel básico</i> .....	108
<b>Tabla 18.</b> Porcentajes de los tipos de ejercicios de práctica gramatical en <i>Español para extranjeros. Nivel básico</i> .....	111
<b>Tabla 19.</b> Porcentajes de la integración de la gramática a otras competencias lingüísticas en <i>Español para extranjeros. Nivel básico</i> .....	114
<b>Tabla 20.</b> Porcentajes de la integración de la gramática a las destrezas comunicativas en <i>Español para extranjeros. Nivel básico</i> .....	115
<b>Tabla 21.</b> Porcentajes de la integración de la gramática al desarrollo de la conciencia metalingüística en <i>Español para extranjeros. Nivel básico</i> .....	117
<b>Tabla 22.</b> Temas gramaticales en <i>Maravillas del español. Nivel A1</i> .....	119
<b>Tabla 23.</b> Porcentajes de la presentación del contenido gramatical en <i>Maravillas del español. Nivel A1</i> .....	12323
<b>Tabla 24.</b> Porcentajes de la tipología de explicaciones gramaticales en <i>Maravillas del español. Nivel A1</i> .....	125
<b>Tabla 25.</b> Porcentajes de tipos de ejercicios de práctica gramatical en <i>Maravillas del español. Nivel A1</i> .....	130
<b>Tabla 26.</b> Porcentajes de la integración de la gramática a otras competencias lingüísticas en <i>Maravillas del español. Nivel A1</i> .....	134
<b>Tabla 27.</b> Porcentajes de la integración de la gramática a las destrezas comunicativas en <i>Maravillas del español. Nivel A1</i> .....	135
<b>Tabla 28.</b> Porcentajes de la integración de la gramática al desarrollo de la conciencia metalingüística en <i>Maravillas del español. Nivel A1</i> .....	137
<b>Tabla 29.</b> Temas gramaticales en <i>Enlace 1. Niveles A1-A2</i> .....	138
<b>Tabla 30.</b> Porcentajes de la presentación del contenido gramatical en <i>Enlace 1. Niveles A1-A2</i> .....	143
<b>Tabla 31.</b> Porcentajes de la tipología de explicaciones gramaticales en <i>Enlace 1 Niveles A1-A2</i> .....	146

<b>Tabla 32.</b> Tipos de ejercicios de práctica gramatical en <i>Enlace 1. Nivel A1-A2</i> .....	150
<b>Tabla 33.</b> Integración de la gramática a otras competencias lingüísticas en <i>Enlace 1. Niveles A1-A2</i> ....	155
<b>Tabla 34.</b> Integración de la gramática a las destrezas comunicativas en <i>Enlace 1. Niveles A1-A2</i> .....	156
<b>Tabla 35.</b> Integración de la gramática al desarrollo de la conciencia metalingüística en <i>Enlace 1. Nivel A1-A2</i> .....	158



## INDICE DE GRÁFICAS

<b>Gráfica 1.</b> Número de temas gramaticales en <i>Comuniquémonos en español</i> relacionados con el inventario de gramática del PCIC .....	84
<b>Gráfica 2.</b> Distribución de los porcentajes de los aspectos formales en <i>Comuniquémonos en español</i> ....	91
<b>Gráfica 3.</b> Número de temas gramaticales en <i>Español para extranjeros</i> relacionados con el inventario de gramática del PCIC .....	103
<b>Gráfica 4.</b> Distribución de los porcentajes de los aspectos formales en <i>Español para extranjeros</i> .....	110
<b>Gráfica 5.</b> Número de temas gramaticales en <i>Maravillas del español</i> relacionados con el inventario de gramática del PCIC .....	121
<b>Gráfica 6.</b> Distribución de los aspectos formales presentes en <i>Maravillas del español</i> .....	8428
<b>Gráfica 7.</b> Número de temas gramaticales en <i>Enlace 1</i> relacionados con el inventario de gramática del PCIC.....	91141
<b>Gráfica 8.</b> Porcentaje de la distribución de los aspectos formales presentes en <i>Enlace 1</i> .....	10349
<b>Gráfica 9.</b> Número total de temas gramaticales abordados en los manuales relacionados con el inventario de gramática del PCIC para el nivel A1 .....	12161

## ÍNDICE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Perspectivas en el estudio de la gramática por Moreno-Fernández et al. (2019) .....	26
<b>Figura 2.</b> Modelo de adquisición de la L2 según Van Patten (2002). .....	28
<b>Figura 3.</b> Ejemplo de ejercicio de Transformación de elementos morfológicos en <i>Español en directo</i> (1974).....	40
<b>Figura 4.</b> Ejemplo de ejercicio de rellenado de huecos sin input en <i>Esto funciona</i> (1987) .....	42
<b>Figura 5.</b> Ejemplo de un ejercicio de corte comunicativo en <i>Planeta ELE</i> (1998).....	44
<b>Figura 6.</b> Ejemplo de secuencia de ELE según el aprendizaje por tareas en <i>Gente</i> (1997) .....	46
<b>Figura 7.</b> Ejemplo de secuencia de ELE según el aprendizaje por tareas en <i>Gente</i> (1997) .....	47
<b>Figura 8.</b> Ejemplo de secuencia de ELE según el aprendizaje por tareas en <i>Gente</i> (1997) .....	48
<b>Figura 9.</b> Ejemplo de secuencia de ELE según el aprendizaje por tareas en <i>Gente</i> (1997) .....	49
<b>Figura 10.</b> Ejemplo de secuencia de ELE según el aprendizaje por tareas en <i>Gente</i> (1997) .....	50
<b>Figura 11.</b> Ejemplo de secuencia de ELE según el aprendizaje por tareas en <i>Gente</i> (1997) .....	51
<b>Figura 12.</b> Las competencias lingüísticas en la enseñanza de las lenguas .....	58
<b>Figura 13.</b> Las destrezas comunicativas en la enseñanza de las lenguas .....	64
<b>Figura 14.</b> Representación: diseño investigativo: triangulación. Díaz (2015). .....	68
<b>Figura 15.</b> Etapas de la investigación .....	69
<b>Figura 16.</b> Paradigma de conjugación verbos terminados en IR en presente del indicativo en <i>Comuniquémonos en español</i> (p. 77).....	85
<b>Figura 17.</b> Presentación del tema gramatical del verbo Haber en su forma impersonal en <i>Comuniquémonos en español</i> (p. 92).....	88
<b>Figura 18.</b> Presentación del tema gramatical Artículos definidos en <i>Comuniquémonos en español</i> (p. 34) .....	92
<b>Figura 19.</b> Ejercicio Rellenado de huecos sin input en <i>Comuniquémonos en español</i> (p. 72) .....	95
<b>Figura 20.</b> Actividad de Competencia léxica en <i>Comuniquémonos en español</i> (p. 12).....	97

<b>Figura 21.</b> Actividad de expresión escrita en <i>Comuniquémonos en español</i> (p. 40) .....	99
<b>Figura 22.</b> Tema gramatical que no presenta tratamiento en <i>Español para extranjeros</i> (p. 67).....	104
<b>Figura 23.</b> Presentación de la gramática a través de input en <i>Español para extranjeros</i> (p. 55).....	107
<b>Figura 24.</b> Explicación de la gramática en <i>Español para extranjeros</i> (p. 29) .....	111
<b>Figura 25.</b> Ejercicio Rellenado de huecos con input en <i>Español para extranjeros</i> (p. 67).....	113
<b>Figura 26.</b> Actividad que integra la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita en <i>Español para extranjeros</i> (p. 50-51).....	116
<b>Figura 27.</b> Actividad de desarrollo de conciencia metalingüística desde la morfología en <i>Español para extranjeros</i> (p. 63).....	118
<b>Figura 28.</b> Explicación gramatical de los artículos indefinidos en <i>Maravillas del español</i> (p. 33)... ..	122
<b>Figura 29.</b> Presentación de la gramática del manual en <i>Maravillas del español</i> (p. 17).....	125
<b>Figura 30.</b> Explicación de la gramática del manual en <i>Maravillas del español</i> (p. 15).....	129
<b>Figura 31.</b> Ejercicio Construcción de oraciones/textos en el libro de ejercicios en <i>Maravillas del español</i> (p. 18).....	133
<b>Figura 32.</b> Actividad de expresión escrita en el libro de ejercicios en <i>Maravillas del español</i> (p. 16)..	136
<b>Figura 33.</b> Explicación gramatical de los pronombres interrogativos en <i>Enlace 1</i> (p. 51) .....	143
<b>Figura 34.</b> Presentación de la gramática mediante input en <i>Enlace 1</i> (p. 81).....	145
<b>Figura 35.</b> Presentación de la gramática mediante input en <i>Enlace 1</i> (p. 83).....	146
<b>Figura 36.</b> Explicación de la gramática del manual en <i>Enlace 1</i> (p. 37).....	150
<b>Figura 37.</b> Ejercicio de Transformación de elementos morfológicos en <i>Enlace 1</i> (p.50).....	154
<b>Figura 38.</b> Actividad de competencia léxica en <i>Enlace 1</i> (p.229) .....	156
<b>Figura 39.</b> Actividad de Comprensión oral en <i>Enlace 1</i> (p.79) .....	158
<b>Figura 40.</b> Actividad de conciencia metalingüística a nivel morfológico en <i>Enlace 1</i> (p.81) .....	159

## INTRODUCCIÓN

En el campo de las lenguas extranjeras, los manuales son materiales que las instituciones y docentes usualmente emplean para organizar y didactizar los contenidos de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales van dirigidos a una población determinada y cuentan con su propio enfoque metodológico. Asimismo, mediante actividades y ejercicios de práctica, les permiten a los aprendientes progresar en su aprendizaje de la lengua meta.

Ezeiza Ramos (2009) recoge diferentes argumentos a favor y en contra del empleo de los manuales en el aula y las instituciones educativas. Por un lado, algunos argumentos favorables aluden a la ayuda que ofrecen al aprendiente a mantenerse en contacto con la L2 o LE; la recolección de actividades-ejercicios que responden a las necesidades de los aprendientes; la orientación de los aprendientes en relación con la lógica y el itinerario del programa que se les propone; la gestión del aula y los procesos de aprendizaje autónomo afuera del aula. Por otro lado, algunos argumentos contrarios indican que el proceso de aprendizaje de una lengua es demasiado complejo para pretender que puede satisfacerse con materiales prefabricados, los cuales no precisan las necesidades particulares de un grupo de aprendientes. En esta misma línea, indica que muestran una imagen distorsionada de la lengua y de la sociedad de la lengua meta, al igual que, asumen que el modelo de lengua mostrado no representa un sistema de comunicación genuino. Finalmente, señala que el modelo de lengua presentado en ellos dista de la realidad social de los hablantes de esa lengua meta, entre otros argumentos desfavorables.

Así, se evidencian aspectos positivos y negativos del empleo de los manuales en el aula. Con esto, se precisa que es labor del docente conocer las ventajas y las desventajas que estos materiales pueden ofrecer. De ahí que se convierten en objeto de diferentes tipos de análisis,

puesto que, aparte de ser el guía de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es él mismo quien debe examinar la adecuación de estos manuales a las características, los intereses y las necesidades de los aprendientes.

Dentro del marco de la enseñanza-aprendizaje del español como L2 o LE, existen diversas investigaciones que analizan los enfoques metodológicos y el tratamiento de los componentes lingüísticos y culturales presentes en los manuales creados en España. Por ejemplo, Gutiérrez Rivero (2004) describe cómo se presenta la gramática según el enfoque comunicativo y el aprendizaje por tareas; López Vázquez (2011) muestra la importancia de la enseñanza de la fraseología y su valor; Luis Blanco (2014) analiza el tratamiento de la cultura española y la latinoamericana en 26 dirigidos a aprendientes en Japón; González Sánchez (2016) examina tres metodologías que 9 adoptan. De esta manera, estos estudios contribuyen a la caracterización de este material desde la metodología adoptada y sus componentes lingüísticos y culturales con la finalidad de que los docentes o las instituciones que los usen puedan examinar su funcionalidad y utilidad de acuerdo con los objetivos comunicativos y lingüísticos trazados.

Varias universidades de Colombia han diseñado manuales que reflejan la realidad lingüística y cultural del país. Estas series son *Comuniquémonos en español* creado por la *Universidad Autónoma de Colombia*, *Español para extranjeros* por la *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja*, *Maravillas en español* por la *Universidad EAFIT* en asociación con la *Universitetei i Bergen* y *Enlace 1* por la *Universidad Externado de Colombia*. Cada una define su metodología de enseñanza y presenta contenidos, actividades y ejercicios que facilitan el aprendizaje del español.

Mediante una revisión bibliográfica sobre la existencia de análisis lingüísticos de los manuales creados en Colombia, se evidenció la ausencia de estudios sobre el tratamiento de los contenidos gramaticales en cada una de estas series. De este modo, surgió el interés por desarrollar la presente investigación, cuya importancia radica en la necesidad de contribuir a los análisis de materiales de aprendizaje para que las instituciones y los docentes puedan elegir el manual que mejor se ajuste a sus contextos y sus propósitos de enseñanza.

Por tanto, el objetivo general de esta investigación es establecer el tratamiento de la gramática en cuatro manuales de ELE creados en Colombia nivel de básico o A1. Para ello, se eligieron los manuales: *Español para extranjeros. Nivel básico* (2008), *Comuniquémonos en español. Usuario básico* (2007), *Maravillas del español, Volumen 1-A1* (2012); *Enlace 1. Niveles A1-A2* (2013). La selección de este nivel se debió a que es el único que se encuentra disponible en todas las series.

Adicionalmente, esta investigación relacionó los contenidos sugeridos por el inventario de gramática del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) con los temas gramaticales establecidos en cada uno de los manuales para identificar el contenido gramatical en común.

Para llegar a la consecución del objetivo general de esta investigación, se identificó la forma (inductiva o deductiva/implícita o explícita) cómo se presenta la gramática, la tipología de explicaciones y de ejercicios de práctica. Asimismo, se analizó cómo se integra la gramática a otros factores asociados a la enseñanza de ELE, tales como las competencias lingüísticas, las destrezas comunicativas y el desarrollo de la reflexión metalingüística.

De este modo, la investigación se ha dividido en siete capítulos. En el **I** se presenta la fundamentación del problema, la cual indica la necesidad de analizar el tratamiento de la

gramática en los manuales de ELE creados en Colombia nivel básico o A1. A continuación, se presentan el interrogante central, el objetivo general y los objetivos específicos.

En el **capítulo II** se presenta el estado del arte. Estos antecedentes se componen de diversos estudios que dan cuenta de la metodología que los manuales adoptan desde los postulados de los enfoques de la enseñanza de las lenguas; los componentes socioculturales y el desarrollo de la competencia sociocultural; el tratamiento del léxico y de la gramática. Finalmente, se establece la justificación de esta investigación, la cual está relacionada con la importancia de aprender a determinar el tratamiento que recibe gramática en los manuales para que otros docentes-investigadores puedan analizar otros materiales de enseñanza-aprendizaje creados en Colombia a nivel gramatical.

El **capítulo III** se destina a la presentación de los constructos teóricos. Inicialmente, se define la gramática desde dos vertientes, la estructuralista y la comunicativa, y se describen diferentes tipos de gramática. Posteriormente, se hace un breve recorrido histórico por la trayectoria de los principales enfoques metodológicos de la enseñanza de las lenguas y la forma de tratamiento de la gramática en cada uno de ellos. Luego, se exponen los postulados más relevantes de la forma del tratamiento del *input* por medio de la instrucción basada en el procesamiento de la información. En seguida, se explican las competencias lingüísticas, las destrezas comunicativas y se presenta la reflexión metalingüística como estrategia de aprendizaje de la gramática.

El **capítulo IV** establece la metodología que se utilizó para llevar a cabo la investigación. Para empezar, este capítulo menciona la elección del paradigma mixto, el alcance descriptivo para dar cuenta del tratamiento que recibe la gramática en lugar de determinar la eficacia didáctica de las actividades gramaticales y la triangulación de datos cuantitativos con los cualitativos como

diseño. Seguidamente, se reseña el corpus, es decir, los manuales seleccionados. Posteriormente, se detalla el instrumento de recolección de datos, el cual es una matriz de análisis de tratamiento de la gramática. Se procede, a continuación, a mostrar la validación de la matriz, mediante un juicio de expertos, y los ajustes. Por último, se indica qué tipo de análisis se empleó para tratar los resultados obtenidos a partir del registro de la información en las matrices.

El **capítulo V** da cuenta de los resultados. Inicialmente, se presenta una gráfica que relaciona el número de temas gramaticales con el contenido del inventario por cada manual. A continuación, se presentan diferentes tablas que señalan los porcentajes de frecuencia según los ítems establecidos en la matriz, las cuales se apoyan con una descripción cualitativa.

El **capítulo VI** analiza comparativa e interpretativamente los resultados. La organización de este capítulo está dividida en dos grandes secciones. En la primera, se coteja el número total de temas gramaticales con el inventario de gramática del PCIC para el nivel A1 y, en la segunda, se analizan los resultados según el orden de la matriz y los referentes presentados en el estado del arte y el marco teórico.

Finalmente, el **capítulo VII** concluye este estudio. Para su desarrollo, se toman como base los capítulos V y VI que sirvieron como insumo para establecer qué tratamiento recibe la gramática en los cuatro manuales. Adicionalmente, se mencionan algunas contribuciones de esta investigación en el campo de la enseñanza de ELE. Para cerrar, se plantean algunas recomendaciones sobre el tratamiento de la gramática para los docentes que quieran emplear cualquiera de estos materiales de enseñanza-aprendizaje y algunas referencias para futuras investigaciones.



## CAPÍTULO I

### 1.1 Formulación del problema

En el campo de las lenguas extranjeras, uno de los materiales de enseñanza-aprendizaje más usado son manuales. Estos les brindan una oportunidad a los docentes para seguir una progresión en los contenidos de enseñanza. En relación con su definición, el Instituto Cervantes (2008) precisa:

El libro de texto (manual) es una de las posibles formas que pueden adoptar los materiales curriculares para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un documento impreso concebido para que el docente desarrolle su programa: habitualmente diseña y organiza de manera precisa la didáctica, esto es, la selección, la secuencia y organización temporal de los contenidos, la elección de los textos de apoyo, el diseño de las actividades y de los ejercicios de evaluación.

En el mismo sentido, Fernández (2004) indica que los manuales son instrumentos de trabajo en los que se presentan aspectos relacionados con la adquisición de la lengua entre los que se encuentran fonéticos, fonológicos, gramaticales y léxicos. De igual modo, estos materiales presentan “distintas situaciones comunicativas en las que puede producirse el intercambio comunicativo y sus particularidades y, por tanto, diferentes destrezas o habilidades lingüísticas; y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua” (p. 724).

De esta forma, los manuales son un material que permiten nutrir y organizar la planeación de un curso. Igualmente, la variedad de actividades y de ejercicios posibilitan a los aprendientes la adquisición de la lengua en contextos comunicativos que se presentan como significativos y

reales en los que se explotan las destrezas comunicativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una L2 o una LE.

Si nos centramos en la enseñanza de ELE, se evidencia una gran disponibilidad de manuales creados en España. De esta forma, diferentes instituciones educativas y docentes son quienes se encargan de conocer, seleccionar, valorar y ajustar los contenidos lingüísticos y socioculturales de cada uno para decidir si estos contribuyen a la consecución de los objetivos de aprendizaje. Por tal razón, resulta de gran importancia que los agentes involucrados en la planeación adquieran herramientas que les permitan determinar el grado de adecuación de estos materiales de enseñanza-aprendizaje a los intereses y a las necesidades del contexto.

En esta misma línea, diversas universidades en Colombia han diseñado manuales que reflejan la realidad lingüística y cultural del país. Se trata de las series *Comuniquémonos en español*, *Español para extranjeros*, *Maravillas del español* y *Enlace*. Cada una de ellas define su metodología de enseñanza a través de la presentación de ejercicios y actividades que facilitan el aprendizaje del español. Igualmente, de acuerdo con su presentación, estos manuales buscan desarrollar la competencia comunicativa que favorezca el aprendizaje del español.

Mediante una revisión bibliográfica sobre diferentes estudios de los manuales de ELE creados en Colombia, se detecta la ausencia de análisis sobre la forma cómo se trata la gramática en estas series. De modo que, esta investigación pretende determinar la forma cómo se presenta y se explica la gramática, además busca establecer qué tipo de ejercicios se emplean para practicar la competencia gramatical y examinar cómo se integra la gramática a las competencias lingüísticas, a las destrezas comunicativas y al desarrollo de la reflexión metalingüística.

Para el desarrollo de esta investigación, se decidió analizar el nivel básico o A1, debido a que es el que se encuentra disponible en todas las series de manuales. Adicionalmente, es el nivel que les permite a los aprendientes tener una aproximación a las bases de la comprensión y la expresión del aprendizaje del español.

De modo que, el presente trabajo investigativo busca contribuir no solo con los análisis de los manuales de ELE creados en Colombia para ayudar a las instituciones, los docentes y las editoriales a tomar conciencia sobre la importancia de aprender a determinar qué tratamiento recibe la gramática en los materiales de enseñanza-aprendizaje, sino también sobre la forma cómo este se lleva a cabo para lograr una adecuada selección del material.

## 1.2 Interrogante central

Este trabajo investigativo se centra en la siguiente pregunta:

- ¿Qué tratamiento recibe la gramática en los manuales de ELE de nivel básico/A1 creados en Colombia?

## 1.3 Objetivos de la investigación

### Objetivo general

- Establecer cuál es el tratamiento de la gramática en cuatro manuales de ELE creados en Colombia nivel básico/A1.

### Objetivos específicos:

- Establecer la relación de los temas gramaticales que se presentan en los cuatro manuales de ELE, tomando como referencia el inventario de gramática del PCIC para el nivel A1.
- Diseñar una matriz para el análisis del tratamiento de la gramática en manuales de ELE.
- Identificar la forma (inductiva, deductiva, implícita o explícita) cómo se presenta la gramática en los cuatro manuales de ELE.
- Determinar la tipología de explicaciones gramaticales presente en los cuatro manuales de ELE.
- Establecer la tipología de ejercicios de práctica gramatical presente en los cuatro manuales de ELE.

- Analizar cómo se integra la gramática a otros factores asociados a la enseñanza de ELE (competencias lingüísticas, destrezas comunicativas, desarrollo de la reflexión metalingüística).

## CAPÍTULO II

### 2.1. Estado del arte

Diversas investigaciones preliminares han permitido identificar los avances que se han desarrollado en relación con los análisis de manuales de ELE. Estos antecedentes funcionan como apoyo para dar cuenta de algunos referentes en cuanto al abordaje de diversos aspectos de la enseñanza presentes en los manuales, como los enfoques metodológicos de la enseñanza de las lenguas, los componentes socioculturales y la competencia intercultural, el léxico y la gramática. De esta manera, este estado del arte recoge algunos estudios que reflejan estos aspectos.

#### 2.1.1 Análisis de manuales de ELE desde los enfoques de la enseñanza de las lenguas

Por lo que se refiere al análisis de manuales de ELE desde los enfoques de la enseñanza de las lenguas, Agudelo (2011) centra su estudio en la revisión del enfoque comunicativo en los que se usan en la provincia de Quebec. Para ello, selecciona *Nuevo ELE* (2007), *Prisma* (A1 y A2 (reedición 2007), B1 (reedición 2006), B2 (2007) y *Español en marcha* (A1 2006 (3ª ed.), A2 2007 (3ª ed.), B1 2006 (1ª ed.) y B2 2007 (1ª ed.), este último define su posición desde la metodología ecléctica con fines comunicativos. La conclusión indica que todos los manuales se ajustan a la metodología comunicativa, a pesar de que se presentan divergencias en los contenidos lingüísticos y culturales. Esto parece enriquecer, pero a la vez, dificultar la labor del docente, puesto que es quien “debe evaluar y conocer mejor el material que se dice comunicativo dentro de la clase de ELE” (p. 131).

González Sánchez (2016), por su parte, propone un análisis de los manuales de ELE desarrollado a partir de tres vertientes metodológicas. Desde el enfoque por tareas se revisan

*Gente* (2004), *El Ventilador* (2006) y *Abanico* (2010), desde la enseñanza orientada a la acción se estudian *Nuevo Prisma* (2011), *Bitácora* (2014), *Aula Internacional* (2014) y desde el enfoque ecléctico se examinan *Nuevo Avance* (2012), *Dominio* (2016) y *Nuevo ven* (2004). Los resultados señalan la variada tipología de enfoques, metodologías y ejercicios que cada manual ofrece. Por lo tanto, es el docente quien decide cuál es el que mejor se adecua al contexto de enseñanza-aprendizaje y a los propósitos formativos.

Con estas investigaciones, se permite delimitar el alcance que cada manual tiene. Su variedad permite a los docentes analizar críticamente los aspectos metodológicos para ajustar los contenidos de acuerdo con el diseño de un curso.

### **2.1.2 Análisis de manuales ELE desde los componentes socioculturales y el desarrollo de la competencia intercultural**

En relación con las investigaciones correspondientes al estudio de los componentes socioculturales, Gil Bürmann y León Abío (1998) revisan su presencia en 24 manuales. Para esto, eligen *Español en directo* (1ª y 1B; 1981), (2ª y 2B; 1981); *Español 2000* (nivel intermedio, 1995; nivel superior, 1994); *Para empezar A y B* (1984); *Esto funciona* (A, 1985y B, 1986); *Antena 1* (1986), 2 (1988), 3 (1989); *Intercambio* (1, 1989y 2(1990); *Español sin fronteras 1 y 2*; *Gente 1 y 2*; *Planet@*; *Método de español para extranjeros* (1996); *¿A que no sabes...?* (1983); *Curso de perfeccionamiento* (1991); *A fondo* (1994); *Rápido* (1994); *Español sin fronteras* (1998); *Abanico* (1995) y *Punto final* (1997). Este estudio concluye que los que tratan el enfoque comunicativo son los que más desarrollan el componente sociocultural. Finalmente, las autoras resaltan los esfuerzos, cada vez más importantes, por presentar a España y a Hispanoamérica de una forma más real, sin caer en tópicos o estereotipos, con el objetivo de

confrontar al aprendiente a una “realidad social más problemática de los países de habla hispana” (p. 102).

Luis Blanco (2014) realiza un análisis del tratamiento de la cultura española y la latinoamericana en 26 manuales dirigidos a aprendientes universitarios japoneses residentes en Japón. Para ello, el autor recopila 435 referencias culturales que fueron clasificadas con base en dos parámetros: la lista de Simmons (2012) y la diferenciación entre Cultura con c mayúscula y cultura con c minúscula (Miquel y Sans, 1992). Para realizar este estudio se seleccionaron *Vamos a empezar con el estudio del español* (2011); *Plaza amigos, español para hablar I* (2011) y *II* (2012); *Intenso. Curso intensivo de español* (2012); *Gramática elemental del español* (2011); *ABCD Español segunda edición* (2011); *Brilla, estrellita - curso inicial de español* (2013); *Unas pinceladas del español - Edición revisada* (2012); *¡Ahora tú!* (2010); *¡Buen viaje!* (2010); *Español en marcha* (2001); *El tesoro de España - Introducción a las lenguas españolas* (2009); *El español mínimo* (2013); *Al ritmo del español* (2009); *Al día en español esencial* (2006); *Nuevo español esencial* (2010); *Claridad, gramática elemental del español* (2011); *Primer paso al español. Expresiones útiles* (2012); *Curso elemental de lengua española* (2008); *Pasaporte español* (2012); *¡Arranquemos con el español!* (2011); *Contigo I* (2010); *¡Poquito a poco!* *Vamos a aprender español* (2011); *Gramática española nivel intermedio* (2011); *Entre amigos* (2010) y *II* (2011). Este análisis determina, a forma de conclusión, que los referentes culturales más consistentes y numerosos son los catalogados con cultura con c minúscula, en contraste con los de Cultura con c mayúscula, aunque algunos aspectos estructurales de los manuales, como los objetivos, siguen siendo de corte gramatical.



Peón Villar (2016) plantea la importancia del papel que desempeña el componente cultural, por lo que explora el tratamiento que recibe la cultura en *Gente 2* (1998), *Prisma Avanza* (2003), *Tema a tema* (2011). Esto se realiza con base en los referentes Cultura con c mayúscula, cultura con c minúscula y cultura con k, propuestos por Miquel y Sans (1992). Los resultados indican que hay más presencia de los contenidos Culturales con c mayúscula en comparación con los contenidos culturales con c minúscula y con k. Por ende, se entiende que los manuales siguen introduciendo más contenidos culturales de carácter enciclopédico, en el que se destacan las áreas literarias, las geográficas y las artísticas.

Illescas (2016) reflexiona sobre la adecuación de los estudios teóricos y metodológicos en relación con la competencia intercultural en los procesos de enseñanza de ELE y su presencia en *Vive el español: Curso de español B1* (2005); *Prisma A2* (2007); *Aula Internacional 5. B2.2* (2015); *España siglo XXI. Curso monográfico sobre la España contemporánea* (2004). Se concluye que los contenidos lingüísticos y los culturales en los manuales no logran integrarse a la competencia intercultural, puesto que entre ellos todavía existe una gran distancia que no se logra articular, lo que resulta ser “uno de los mayores retos que tiene actualmente la elaboración de materiales para la enseñanza de las segundas lenguas” (p. 77).

A la luz de estas investigaciones, se visibilizan el interés y los avances que han contribuido al estudio del tratamiento de los componentes socioculturales y el desarrollo de la competencia intercultural en los manuales de ELE.

### **2.1.3 Análisis de manuales de ELE desde el tratamiento del léxico**

En lo que corresponde al tratamiento del léxico, Vidiella Andreu (2011) revisó los últimos aportes de este enfoque a la didáctica del vocabulario en *Español lengua viva* (2008); *Prisma C1*.

*Consolida* (2009); *Expertos. Un curso de español orientado al mundo del trabajo* (2010); *Pasaporte* (2010) y el cuaderno *En vocabulario* (2009). Se comprobó que, en efecto, los manuales otorgan una gran importancia a la enseñanza de este enfoque, ya que se le considera esencial para la consecución de la competencia comunicativa. Se encontró, adicionalmente, que los manuales tratan una gran variedad de unidades léxicas, aunque no atienden a la enseñanza explícita de las colocaciones. De igual forma, se incentiva el uso del diccionario como herramienta de aprendizaje. Finalmente, con base en los hallazgos, la autora consideró necesario hacer una secuencia didáctica con el objetivo de presentar y trabajar diferentes colocaciones.

Las unidades fraseológicas, generalmente tratadas como parte del enfoque léxico, son un aspecto que se presenta como problemático a la hora de aprender una lengua dado su grado de fijación e idiomática. López Vázquez (2011) muestra los aportes y la importancia del componente fraseológico en el PCIC para, posteriormente, analizarlo en *A fondo 2. Curso de español como lengua extranjera* (2004), *El ventilador* (2006), *Español lengua viva 4* (2007), *Sueña 4* (2007), correspondientes al nivel C1.

Los resultados indican que, por un lado, el abordaje del componente fraseológico es semejante, puesto que las unidades léxicas abordadas se pueden practicar con ejercicios de memorización y reutilización. Sin embargo, no se precisa un contexto comunicativo para poder reproducirlas. Por otro lado, las paremias y las colocaciones son elementos que carecen de un tratamiento especial. Adicionalmente, se recalca que los manuales no seleccionan contenidos fraseológicos que pueden ser susceptibles para el aprendizaje y la escasez de textos orales para mostrar las locuciones propias de la lengua oral.

Se concluye que, a pesar de ser un componente novedoso en la didáctica de la enseñanza de ELE, sigue siendo indispensable desarrollar más investigaciones que permitan tener un acercamiento a los intereses y necesidades de los aprendientes para facilitar su didactización. Por último, en relación con el tratamiento de las unidades fraseológicas en los manuales, se destaca el papel relevante de las locuciones adverbiales, en contraste con las paremias.

Cardozo Pulido y Medina Sánchez (s.f) centran su análisis en conocer cómo se presenta y se refuerza el léxico, así como también, en demostrar que existe un mayor interés en aprender conceptos relacionados con el metalenguaje y las funciones de la lengua que el léxico. Para esto, seleccionaron *Aula internacional* (2013), *Generación 3.0* (2013), *Aula amigos* (2011), *Vuelo 1* (2005) y se siguieron los postulados de la teoría del aprendizaje de las palabras: la teoría de los rasgos semánticos, la teoría de las redes semánticas, y la teoría de los prototipos. Como resultado, señalan que hay un gran número de actividades introductorias que no se presentan lo suficientemente contextualizadas. Asimismo, se halló que el refuerzo del léxico tiende a prestar mayor atención a los aspectos gramaticales que a los aspectos propiamente léxicos, en los que se presentan más actividades de las destrezas orales que las escritas. De esta forma, se concluye que la enseñanza del léxico no debe depender del enfoque léxico que ofrecen los manuales, sino de la práctica que el docente hace en su ejercicio de planeación didáctica.

Hidalgo Gallardo (2009) analiza *Español moderno 1* (s.f) desde la óptica de la disponibilidad léxica debido a su uso extensivo en los niveles iniciales en China. Para ello, parte de parámetros léxicos como la riqueza, la recurrencia, la productividad, la disponibilidad y, con estos, realiza una comparación entre el contenido léxico del manual, el léxico disponible de nativos hablantes y el léxico disponible en los estudiantes sinohablantes de ELE con el objetivo de determinar

cuáles son las necesidades léxicas de los aprendientes y saber con mayor precisión qué vocabulario añadir, suprimir y modificar.

Los resultados determinan que, a pesar de que la riqueza, la productividad y la recurrencia léxica son bastante altas, el léxico del manual se presenta sin contexto y sin actividades que contengan *input* enriquecido. En igual sentido, se estima que algunas unidades léxicas nativas no están representadas en el manual, ni tampoco, demuestran poca frecuencia de uso. De la misma forma y teniendo en cuenta el léxico disponible de los aprendientes chinos, se comprueba que el manual es una fuente vidente de la mayoría del vocabulario adquirido. Por lo tanto, este estudio concluye que es recomendable una mayor colaboración de las editoriales y los docentes, puesto que deben disponer de información precisa para la enseñanza del léxico y su didactización, lo que inevitablemente cambiará la creación y el diseño de material.

Con todo, estos trabajos dan cuenta de una disposición por ofrecer una orientación particular por estudiar el tratamiento del componente lexical y de la fraseología en diferentes manuales de ELE.

#### **2.1.4 Análisis de manuales ELE desde el tratamiento de la gramática**

En lo que concierne al tratamiento de la gramática, Béleguin-Armigón (2004) analiza la forma cómo se trata y se presenta en *Sueña I* (2000) y *Gente I* (2004). El autor determina el modo cómo se practica y cómo se persigue su adquisición. Las conclusiones señalan que, por un lado, *Sueña I* presenta la gramática de forma progresiva, ya que “se centra en el uso correcto de las formas antes de dar paso al uso de estas en contexto más abiertos” (p. 160). De la misma manera, la ejercitación gramatical se basa en la repetición y en la automatización de las formas correctas que finalizan en una práctica libre. Por otro lado, *Gente I* parte de actividades

lingüísticas que requieren el uso de determinadas formas para su realización. Aun así, la gramática se presenta con actividades de manera progresiva sobre atención a la forma y al significado.

Molero Perea (2004) observa cuatro manuales de ELE con enfoques metodológicos diferentes. Enfoca su atención especialmente en cómo se explican y se presentan las perífrasis reiterativas y terminativas con el verbo *estar*, atendiendo a la explicación visual que acompaña a dicha explicación. Para esto, eligió *Gente* (1998), *Sueña* (2000), *Planeta E/LE* (1999) y *Avance* (1995). De esta forma, se concluye que, a pesar de que todos presentan ventajas y desventajas, lo recomendable sería ir de las funciones a la gramática, y no al contrario. Frente a la carencia de materiales que respondan a esta necesidad, señala que “debe ser el profesor el que consiga que sus alumnos induzcan la gramática, por ardua labor que parezca”. (p. 3).

Gutiérrez Rivero (2004) describe la forma cómo se presenta la gramática en *Gente* (1997), *Planet@ E/LE* (1999), *Prisma* (2002). Señala que, si bien cada uno trata la gramática de forma diferente, siempre está subordinada al enfoque comunicativo. A pesar de esto, concluye que la presentación y la ejercitación de la gramática no parecen ser adecuados para los aprendientes, ya que necesitan de un referente para ordenar sus conocimientos y el contexto comunicativo no sigue un orden ideal. Con esto, se vuelve casi una necesidad el uso de material complementario para consolidar los conocimientos aprendidos y organizarlos mentalmente.

Izquierdo (2008) revisa el tratamiento y la estructura de la presentación de la gramática en *En equipo.es* (unidad 7) (2007), *Socios 2* (unidad 7) (2008), *Temas de empresa* (unidad 7) (2006), *Negocio 2* (unidad 7) (2005) y *Al dí@* (unidad 7) (2003). Como conclusión, se establece que, a pesar de la variabilidad del tratamiento de las formas gramaticales, no se logra presentar las

reglas operativas para que el aprendiente pueda formular hipótesis sobre las definiciones metalingüísticas y comprender su significado de acuerdo con la presentación y el tratamiento del *input*. Por ende, se formulan una serie de actividades para el tratamiento de la competencia gramatical. No obstante, se precisa que es el docente quien debe saber qué necesitan sus aprendientes, ya que, si un manual no logra cumplir las expectativas de un curso, debe saber elegir los que más se adecuen y se ajusten a sus necesidades.

Delgado Rojas (2015) compara los contenidos establecidos en el inventario de gramática del PCIC en el nivel B1 con los contenidos gramaticales en *Español en marcha 3* (2006) y *Prisma progresa B1* (2003). El estudio pone como referentes principales las obras de I. Bosque, de V. Demonte y los criterios propuestos por la Real Academia Española. A modo de conclusión, se señala que, por un lado, los contenidos gramaticales en ambos manuales no se tratan de acuerdo con la guía propuesta por el inventario, puesto que resulta “demasiado ambiciosa en relación con la gramática que debe trabajarse en un solo nivel” (p. 56) y, por otro lado, el tratamiento de los contenidos gramaticales es de nivel superior al B1.

Yang (2016) analiza la presentación y la explicación del género gramatical en los sustantivos, los adjetivos y los determinantes que acompañan a dichas palabras (artículos definidos e indefinidos) en *Bitácora A1* (2011) y *A2* (2012); *Habla A1-A2* (2011); *Curso intensivo A1* (2010); *Agencia ELE A1+* (2008); *Pasaporte A1* (2007); *Aula 1* (2003) y *Aula Internacional A1* (2005). Se concluye con una serie de creencias que se resumen de la siguiente manera: a) el género gramatical se puede explicar de forma explícita o implícita, pero mediante el tratamiento de *input*, destacando su rasgo; b) en gran parte, la reglas están resaltadas con marcadores *¡Ojo!* o *¡Ten cuidado!* aunque no resumen las irregularidades; c) los manuales prestan atención a la

concordancia y el uso de los determinantes; d) existe un gran *input* auditivo sobre las formas concordadas del género; e) muy pocos manuales dan importancia a la forma femenina, aunque esto no indica algún patrón sexista; f) muy pocos manuales asocian la flexión género-número; g) las instrucciones gramaticales sobre género no se dividen según los niveles, siempre se tratan en el nivel A1.

Los trabajos recopilados aquí dan cuenta de las contribuciones que se han hecho en relación con el análisis del tratamiento y la presentación de la gramática en diferentes manuales de ELE. Por lo tanto, cada uno, aparte de ser un referente, facilita la comprensión del abordaje de las formas gramaticales en estos materiales de enseñanza-aprendizaje.

## 2.2 Justificación

La selección de este tema de investigación, no solo se centra en el interés que suscita la enseñanza de la gramática y cómo esta se trata en los materiales de enseñanza-aprendizaje, sino también, obedece a la ausencia de análisis existentes sobre la forma cómo se abordan las cuestiones gramaticales en los manuales diseñados en Colombia.

Esta investigación adicionalmente busca contribuir didáctica y metodológicamente al análisis de material de enseñanza-aprendizaje en ELE. Por consiguiente, por un lado, se espera que, tanto las instituciones y los docentes, reconozcan la importancia que lleva analizar el abordaje de la gramática en estos para que puedan tomar decisiones sobre la elección de los contenidos de acuerdo con el inventario del PCIC y, por otro, se desea que la propuesta del diseño de una matriz para el análisis del tratamiento de la gramática pueda ser empleada o adaptada para futuras investigaciones.

En el mismo sentido, se cree que los contenidos gramaticales que los manuales presentan son una fuente que les permiten a los docentes tomar decisiones sobre su forma de abordaje en el aula. Alonso (2012) indica que el aprendizaje de este tipo de contenidos es fructífero cuando “están sistematizados, graduados y explicados” (p. 85). Por lo que, si los contenidos gramaticales cumplen con estas condiciones, se pueden emplear en el aula; de forma contraria, el tratamiento de la gramática no será adecuado y los docentes se verán obligados a modificar algunos aspectos. Por lo tanto, esta investigación sirve para comprender el tratamiento de la gramática con el objetivo de seleccionar material adecuadamente.

De igual forma, se cree que la enseñanza de la gramática es un componente integral de la clase de ELE. A juzgar por su importancia, los docentes, de acuerdo con su pericia y su



conocimiento de la lengua, eligen el material más adecuado para desarrollar los objetivos trazados en un curso. En este caso, son ellos quienes deben examinar si los contenidos gramaticales presentes en los manuales se ajustan a estos fines, a las características y a las necesidades de los aprendientes. Así, esta investigación intenta que, por un lado, las instituciones educativas y los docentes puedan evaluar si el tratamiento de la gramática en los cuatro manuales creados en Colombia es el ideal para el nivel A1 y, por otro lado, que las editoriales elijan los contenidos de acuerdo con el inventario de gramática del PCIC.

De este modo, al no ser un aspecto aislado dentro de la enseñanza de lenguas, la gramática es el componente estructural que permite comunicar. De esta manera, su abordaje se vuelve necesario, debido a que mediante su tratamiento didáctico asegura de que los aprendientes logren conocer y utilizar los recursos formales de la lengua (competencia lingüística), la empleen de forma real y significativa (destrezas comunicativas) y reflexionen sobre los elementos gramaticales (reflexión metalingüística).

Finalmente, las investigaciones presentadas en el estado del arte dan cuenta del estudio que se ha llevado a cabo en relación con los manuales para la enseñanza de ELE principalmente de España. Por lo que esta investigación centra su foco de análisis para que otros docentes-investigadores continúen el camino en el análisis de otros materiales de enseñanza-aprendizaje creados en Colombia.

## CAPÍTULO III

### MARCO TEÓRICO

Este capítulo presenta los fundamentos teóricos. Por esto, en primer lugar, se exponen las perspectivas en el estudio de la gramática. En segundo lugar, se aborda el tratamiento de la gramática en la enseñanza de lenguas, destacando aspectos como el tratamiento del *input* y la adquisición de la gramática, la presentación y el trabajo de la gramática, el metalenguaje y los ejercicios de práctica gramatical. En tercer lugar, se realiza un recorrido cronológico por los principales enfoques metodológicos de la enseñanza de lenguas y el tratamiento de la gramática en cada uno de ellos. En cuarto lugar, se describen las competencias lingüísticas y las destrezas comunicativas. Por último, se presenta la reflexión metalingüística como estrategia de aprendizaje de la gramática.

#### 3.1 Perspectivas en el estudio de la gramática

Según Moreno-Fernández, Penánides-Martínez y Ureña-Tormo (2019), la disciplina de la gramática presenta varias perspectivas según el propósito que persigue. La primera es la *didáctica* o *pedagógica* que busca hacer comprender y explicar las formas gramaticales a los aprendientes nativos y no nativos, ajustándola a sus necesidades.

La segunda es la *descriptiva* que tiene como objetivo detallar las unidades, sus combinaciones, sus significados y el valor de cada una de ellas. Del mismo modo, al estar basada en el uso real de la lengua, intenta dar numerosos ejemplos de estructuras morfológicas y sintácticas, ejercicios y actividades que contribuyan a su aprendizaje de forma progresiva.

La tercera es la *estructural* que tiene como finalidad “describir las lenguas para determinar sus constituyentes inmediatos en que organizan las cadenas lingüísticas” (p. 4). Así, la distribución

de estos constituyentes da lugar al entendimiento del conjunto de lugares, de posiciones o de entornos en los que la unidad tiene que aparecer. Dentro de este tipo de gramática, se muestra el funcionamiento de la lengua a través de estructuras, como sistemas y como conjuntos de unidades que pertenecen a distintos niveles.

La cuarta es la *generativa* que afirma que el hablante-oyente de una lengua puede producir y comprender oraciones que no son similares a otras previamente oídas. Aparte de intentar caracterizar y describir el conocimiento que posee el hablante, concibe las formas como un conjunto de mecanismos que permiten producir e interpretar un número indefinido de enunciados.

La quinta es la *funcional* que propone que las lenguas son instrumentos de comunicación que tienen formas determinadas, las cuales corresponden a una función y a un significado, relacionados con las intenciones de los hablantes o el entorno sociocultural en el que se desarrolla la comunicación. Dentro de esta perspectiva, se evidencia una relación entre la combinación de las unidades lingüísticas (sintaxis) y su significado (semántica).

Por último, la *cognitiva* encuentra la lengua como un conjunto organizado de unidades simbólicas cargadas de significados en sus formas, conceptualizados en la percepción y en la perspectiva de la realidad de los hablantes. De esta forma, el significado de toda manifestación real del lenguaje está definido por reglas estrictas de generación (reglas operativas) a partir de la intencionalidad del usuario de la lengua. Esta perspectiva hace hincapié en la existencia de un nivel *discursivo* y *pragmático* de todas las interpretaciones del lenguaje.

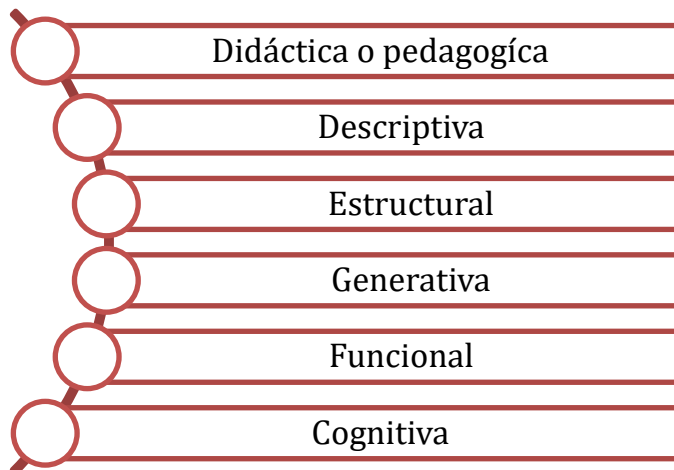
En esta misma línea, Llopis-García, Real Espinoza y Ruiz Campillo (2012) precisan que la perspectiva cognitiva del lenguaje resulta ser interesante porque a) promueve el aprendizaje de la

lengua desde el enfoque comunicativo, puesto que el centro de estudio de la lengua es el significado; b) los elementos gramaticales se tratan como unidades simbólicas asociadas al significado; c) las conexiones formas-significado son motivadas, lo que facilita el aprendizaje significativo de las mismas; d) sustenta que la lengua es composicional (el significado de los enunciados es derivable de los elementos que lo componen); e) define el significado en términos experimentales, metafóricos y configuracionales, permitiendo una comprensión de la lengua de forma general y universal.

En este mismo sentido, los elementos visuales como las imágenes, las ilustraciones, las fotos, las caricaturas u otros son un recurso que funciona para explicar la gramática. Según Guerra (2014), las formas gramaticales pueden ser representadas por este medio para llegar a entender sus significados y sus valores operativos lógicamente e intuitivamente. De esta forma, el uso de estos elementos permite romper barreras abstractas de comprensión para fomentar procesos de comprensión, de significación y de comunicación de la gramática en los aprendientes.

La gramática *cognitiva* igualmente permite “un aprendizaje de la lengua más basado en la lógica que en la memoria, en comprender las formas lingüísticas y sus significados generales que puedan extenderse mediante una lógica natural de la representación humana y un control de los significados para operar con significados” (Llopis-García, Real Espinoza y Ruiz Campillo, 2012, p. 24).

Se evidencia, por lo tanto, que cada una de estas perspectivas de gramática dan cuenta de una postura diferente de descripción y de conceptualización de la lengua. La figura 1 recoge estas perspectivas.



**Figura 1.** Perspectivas en el estudio de la gramática por Moreno-Fernández et al. (2019)

### **3.2 El tratamiento de la gramática en la enseñanza de lenguas**

Para comenzar, es importante mencionar que la adquisición de las formas gramaticales se explica a través del *input* comprensible, hipótesis propuesta por Krashen (1985) (en Martínez-Paredes et, al, 2020). Con este, los aprendientes tienen la necesidad de comprender mensajes a través de la exposición de muestras de lengua, tanto orales o escritas, que contengan elementos o estructuras levemente más altos a su nivel de competencia actual. De esta manera, se hace necesaria un tipo de instrucción gramatical diferente, en comparación con el tratamiento tradicional, para modificar la forma cómo los aprendientes reciben los datos del *input* y adquirir los aspectos formales mediante estrategias de procesamiento de la información.

#### **3.2.1 El tratamiento del *input* y la adquisición de la gramática**

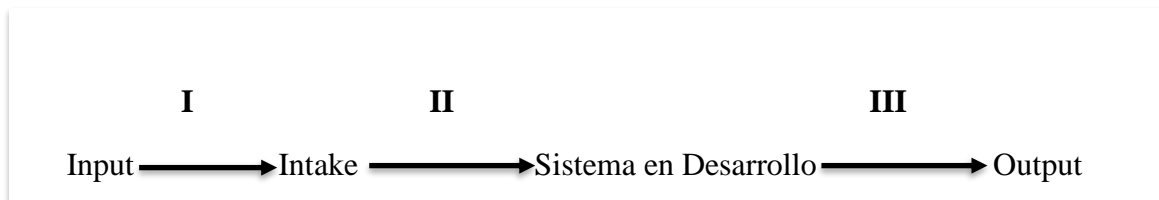
Dentro de la enseñanza de las lenguas, la adquisición de las formas y las estructuras gramaticales requiere un tratamiento especial. VanPatten (1996, 2002, 2003) sugiere aplicar estrategias de instrucción basadas en el procesamiento de la información (en Alonso Raya, 2004). Su importancia recae en atraer, orientar y fijar la atención del aprendiente hacia las

formas gramaticales presentes en el *input*, entendido como “la lengua que el aprendiz oye o lee con propósitos comunicativos” (Alonso Raya, 2004, p.2). La muestra de lengua que el aprendiente intenta comprender intuitivamente está mediada por ítems léxicos, morfológicos, sintácticos, entre otros. De modo que, mientras el aprendiente busca entender el significado del mensaje entregado, establece conexiones entre el significado y la forma sobre cómo está codificado en su conciencia. En esta medida, resulta ser un elemento útil que les permite a los aprendientes, no solo empezar a formular hipótesis sobre el funcionamiento de la L2, sino también para el desarrollo del interlenguaje (Fernández, 2013).

Para poder llevar a cabo estas estrategias se deben manipular sus elementos internos. Castañeda Castro et al. (2014) proponen dos técnicas que destacan la atención a la forma, el *input anegado* o *enriquecido* y el *input realzado* tipográficamente. Ortega (2001) señala que, por un lado, el primero consiste en exponer a los aprendientes a una cantidad artificialmente alta de una forma que tiende a ser ignorada durante el procesamiento natural del mensaje y, por otro, el segundo, en el cual las formas son marcadas mediante la cursiva, la mayúscula, el subrayado, la negrita o el coloreado en un texto escrito o a través del tono, el volumen o la entonación en el habla para que sean percibidas en un texto oral. Con esto, no solo ambas técnicas tienen como objetivo intensificar la frecuencia y la perceptibilidad de una forma, sino también permitirles a los aprendientes establecer inicialmente la conexión entre forma y significado (Fernández, 2013).

Con base en la interacción que los aprendientes hacen con el *input* en un primer momento según el orden del procesamiento de la información, Van Patten señala un segundo escenario, el *intake*, en el cual se toma una porción de los datos recogidos del *input* para asimilarlos y

procesarlos. Finalmente, el *output* es la última fase en la que se permite producir las formas gramaticales. La figura 2 explica el orden del procesamiento del *input*.



**Figura 2.** Modelo de adquisición de la L2 según Van Patten (2002)

En el proceso **I**, los aprendientes inicialmente captan el elemento gramatical tratado y abordado en el *input* para establecer la conexión entre la forma y su significado. En el proceso **II**, en el cual se formula una hipótesis sobre el funcionamiento de la forma en uso. Si estas hipótesis son confirmadas, se desarrolla el sistema y los aspectos gramaticales se almacenan en la interlengua. Por último, el proceso **III** culmina con la comprensión y la producción de los elementos gramaticales.

El objetivo de este modelo del procesamiento de la información señala Van Patten, aparte de intentar cambiar la forma cómo se recibe y se procesa el *input*, permitiendo establecer el enlace entre la forma y el significado del elemento gramatical presentado, también afecta la memoria de los aprendientes, ya que, si esta llega a su límite, tiene que deshacerse de información para dar cabida a otra.

Con todo, para que este modelo sea efectivo, Van Patten (2002) indica que se deben cumplir una serie de principios que explican la adquisición de las formas gramaticales: 1) los aprendientes deben procesar el *input* atendiendo al significado antes de que a la forma, 2) deben ser capaces de procesar formas opacas, con bajo valor comunicativo con poco o ningún coste de

atención, 3) deben poseer una estrategia que les permita anular la estrategia del primer nombre que les lleva a asignar el papel de sujeto-agente al primer nombre que se encuentra en el enunciado y 4) procesan los elementos que se encuentran en posición fin al antes que los aparecen al final o en medio del enunciado.

### **3.2.2 Trabajo implícito o explícito de la gramática**

Alonso, Ángeles Castrillejo y Orta (2017) señalan que la gramática se puede trabajar en clase de dos formas: la *implícita*, es decir, “cuando se lee, se escucha, se escribe o habla, se está aprendiendo gramática, aunque en esos momentos la atención principal reside en la actividad que se realiza de comprensión de significado” (p. 56). Esto señala que el objetivo de estas actividades no es el análisis lingüístico. Por el contrario, la gramática está dentro del contenido y no se aísla para aclararla y la *explícita*, la cual sucede cuando se explica un tema gramatical de forma apartada, en el que se presta atención a los aspectos formales y los usos del tema que se está tratando.

### **3.2.3 Presentación inductiva o deductiva de la gramática**

Según Quintana y Lugo Mirón (s.f), la gramática se puede presentar mediante un enfoque inductivo o deductivo. Desde lo inductivo, se intenta que, luego de observar una o varias muestras de lengua, oral o escrita, los aprendientes vayan formulando sus propias hipótesis sobre el elemento gramatical hasta que logre deducir la regla con la cual puede operar. Con esto, Alonso, Ángeles Castrillejo y Orta (2017) señalan que hay ventajas en el tratamiento de la gramática inductivo, puesto que los aprendientes actúan de manera más activa porque son ellos mismos quienes hacen hipótesis sobre el funcionamiento de las estructuras gramaticales. Por otra parte, en lo deductivo, el docente es quien presenta o explica la regla de uso, la cual suele estar



acompañada de ejemplos y de actividades o ejercicios. Sin embargo, precisan que los dos enfoques se pueden combinar para que los aprendientes puedan hacer inferencias del funcionamiento de las formas gramaticales.

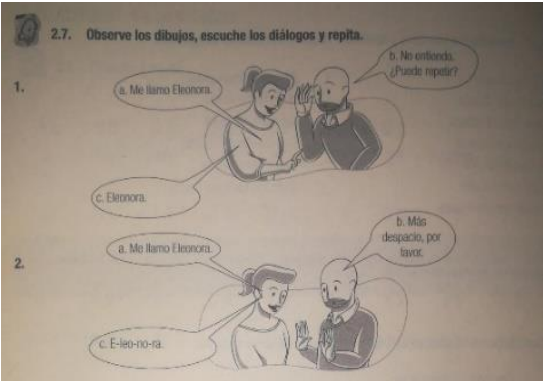
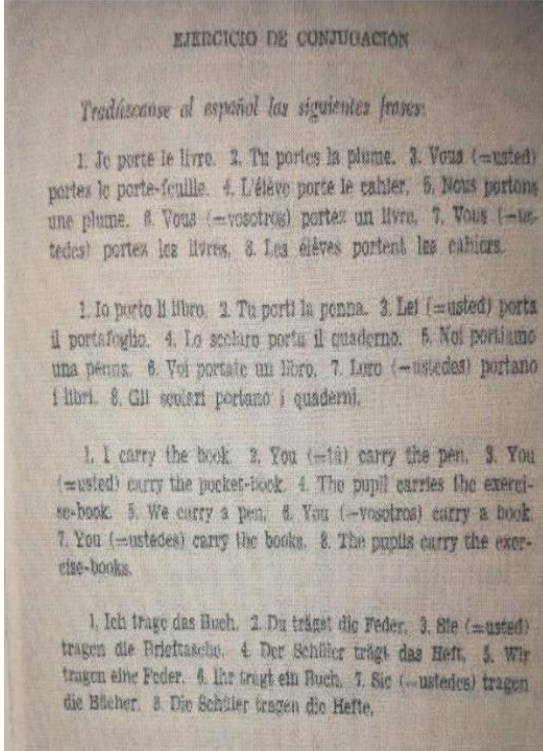
### **3.2.4 La cuestión del metalenguaje**

En el contexto de la enseñanza, según la definición establecida por el Instituto Cervantes (2008), el metalenguaje se utiliza para describir el sistema lingüístico que los aprendientes emplean. El objetivo de uso es extender su conocimiento lingüístico explícito o declarativo de la lengua. Por tanto, Colasacco (2016) indica que “puede utilizarse siempre y cuando sea comprendido, tenga significado para los alumnos, y no implique un excesivo desgaste de su capacidad de procesamiento” (p. 209). Su uso, en definitiva, debe procurar estimular el aprendizaje, especialmente, cuando las formas gramaticales resulten difíciles o imposibles de procesar.

### **3.2.5 Tipología de ejercicios de práctica gramatical**

La tabla 1 recoge una tipología de ejercicios de práctica gramatical más comunes y evidenciados dentro de los manuales y en otros materiales complementarios de ELE.

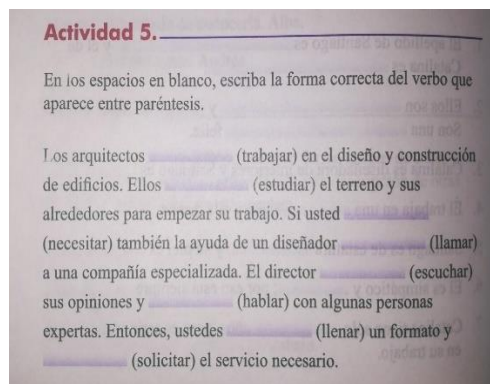
Tabla 1. Tipología de ejercicios de práctica gramatical<sup>1</sup>

Tipo	Descripción	Ejemplo
<b>1. Repetición oral</b>	Los aprendientes repiten oralmente sonidos, palabras o frases que leen o escuchan.	
Tomado de <i>Enlace 1</i> (p. 18, 2013)		
<b>2. Traducción de oraciones de la L1 a español / de español a la L1</b>	Los aprendientes traducen palabras, oraciones o textos de la lengua meta a la lengua materna, o viceversa.	
Tomado de <i>Curso breve de español para extranjeros</i> (1954) en <i>Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L</i> (p. 28, 2015)		

<sup>1</sup> Elaboración propia, a partir de la definición de ‘ejercicio estructural’ del *Diccionario de términos clave* y el apartado de competencia gramatical del MCER.

### 3. Rellenado de huecos con input

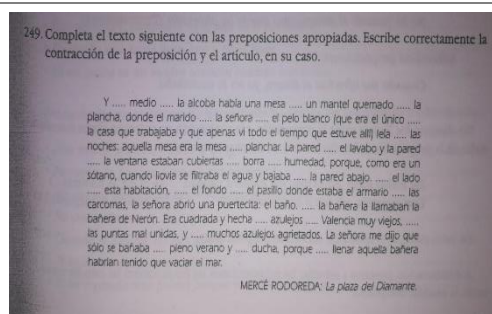
Los aprendientes completan espacios en blanco con elementos flexionados que faltan en una oración o en un texto, a partir de una forma básica que se presenta y que suele aparecer entre paréntesis



Tomado de *Comuniquémonos en español* (p. 44, 2008)

### 4. Rellenado de huecos sin input

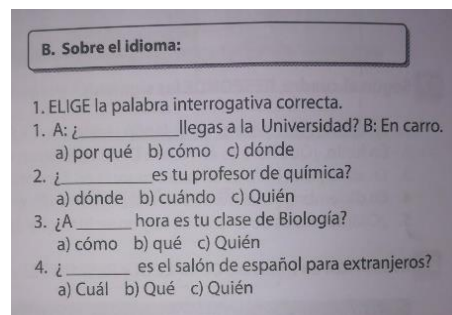
Los aprendientes completan espacios en blanco con elementos flexionados que faltan en una oración o en un texto, sin una forma básica que sirva de guía.



Tomado de *Análisis gramatical* (p. 159, 2008)

### 5. Selección de la forma correcta (incluido falso o verdadero)

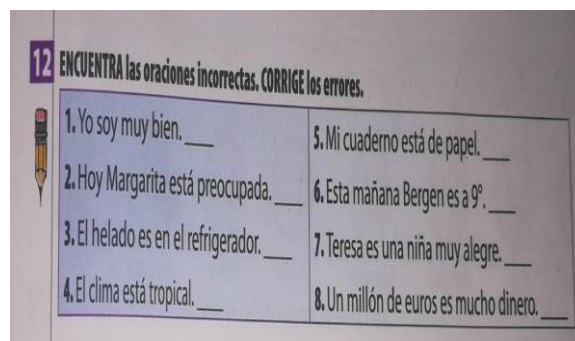
Los aprendientes deben elegir un elemento correcto entre las opciones disponibles.



Tomado de *Maravillas del español. Libro de actividades* (p. 20, 2012)

### 6. Corrección de la forma gramatical

Los aprendientes identifican elementos incorrectos y los corrigen.



Tomado de *Maravillas del español*. (p. 67, 2012)

### 7. Transformación (ej. de elementos morfológicos)

Los aprendientes flexionan formas básicas.

3.4. Complete el siguiente cuadro.

pronombre	enseñar	aprender	vivir
yo	enseño		vivo
tú		aprendes	
usted / él / ella	enseña		vive
nosotros	enseñamos		vivimos
ustedes / ellos / ellas		aprenden	

Tomado de *Enlace 1* (p. 50, 2013)

### 8. Sustitución (ej. uso de pronombres en lugar de sustantivos)

Los aprendientes reemplazan elementos de una oración o un texto por otros equivalentes.

4.7. En el diálogo entre Ángela y su hermano se repiten palabras innecesarias. Reemplázalas por los pronombres *lo, la, los, las*.

Ángela: ¿Qué opinas de una blusa de seda?  
 Hermano: ¡Buena idea!  
 Ángela: ¿Dónde podemos comprar la blusa?  
 Hermano: En el almacén Turquesa. Y... ¿por qué no compramos también un pantalón?  
 Ángela: Pero, ¿dónde compramos el pantalón?  
 Hermano: ¿Qué te parece si compramos el pantalón y la blusa en el almacén Turquesa?  
 Ángela: De acuerdo. Si quieres comprar el pantalón y la blusa en ese almacén, vamos.

Tomado de *Enlace 1* (p. 207, 2013)

### 9. Clasificación (ej. siguiendo criterios morfológicos o sintácticos)

Los aprendientes clasifican elementos atendiendo a criterios morfológicos o sintácticos.

2.4. Clasifique las palabras de la práctica anterior.

sustantivo masculino		sustantivo femenino	
singular	plural	singular	plural
edificio	libros	ambulancia	pastillas

Tomado de *Enlace 1* (p. 47, 2013).

### 10. Relación (de dos partes o más de una oración/de un texto)

Los aprendientes relacionan dos o más elementos para formar una oración o un texto completos.

2.3. Relacione las capitales con sus respectivos países.

1. París	a. en Suecia
2. Washington D.C.	b. en Francia
3. Berlín	c. en Estados Unidos
4. Nairobi	d. en Japón
5. Estocolmo	e. en Kenia
6. Tokio	f. en Alemania

está —————

Tomado de *Enlace 1* (p. 33, 2013)

**11. Compleción de oraciones/textos inacabados con input**

Los aprendientes flexionan formas básicas dadas y agregan ideas, de forma más o menos controlada.

**X. Manipulamos la gramática.**

Volvamos al cuadro del ejercicio 2. Emplea las condicionales del modo que expresen mejor lo que tú piensas sobre esas situaciones, en relación con tu vida personal:

- a) Si yo (ganar) ..... la lotería, .....
- b) Si yo le (dar) ..... una bofetada a alguien, .....
- c) Si yo me (marchar) ..... a vivir a otro país, .....
- d) Si yo (comprar) ..... un coche, .....

Tomado de *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender. Actividades de reflexión* (p. 5, 2012)

**12. Compleción de oraciones/textos inacabados sin input**

Los aprendientes usan formas gramaticales específicas en oraciones textos, de manera no controlada.

313. Completa las siguientes oraciones con subordinadas finales, empleando nexos diferentes:

Ej.: Te compramos el periódico ..... para que no tengas que salir de casa.

- Salimos temprano al campo.....
- Bebí mucha agua.....
- Alcánzame esa manta.....
- Ha llevado al jefe en coche.....
- Reuní a toda la familia.....
- Compraremos cervezas.....

Tomado de. *Análisis gramatical* (p. 199, 2008)

**13. Formulación de series de pregunta/respuesta utilizando estructuras concretas**

Los aprendientes interactúan en series de preguntas-respuestas, usando estructuras gramaticales específicas, a partir de un input.

2.3. Trabaja con un compañero o una compañera. Establezca quién es el dueño de las prendas de vestir, como en el ejemplo. Utilice la información del recuadro.

Lucas	Natalia	el profesor de español	el vecino	el niño
el vestido	los tenis	la corbata	los zapatos	los sacos

Ejemplo:

- ¿De quién es el vestido?
- Es de Natalia.

• \_\_\_\_\_

□ \_\_\_\_\_

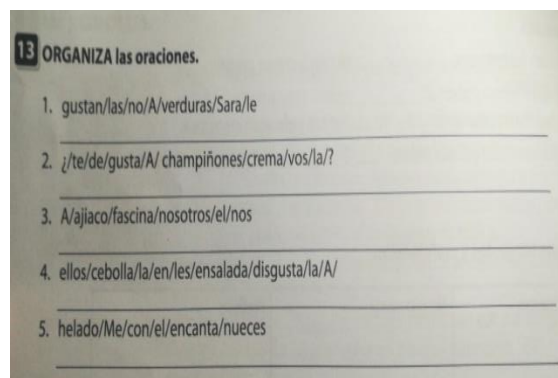
• \_\_\_\_\_

□ \_\_\_\_\_

Tomado de *Enlace 1* (p. 68, 2013)

**14. Construcción de oraciones/textos (a partir de una o varias palabras o de la organización de varias palabras dadas)**

Los aprendientes organizan las oraciones siguiendo el orden sintáctico adecuado.



Tomado de *Maravillas del español. Manual de actividades* (p. 24, 2012)

**15. Expansión (ej. inclusión de un elemento en la oración/el texto)**

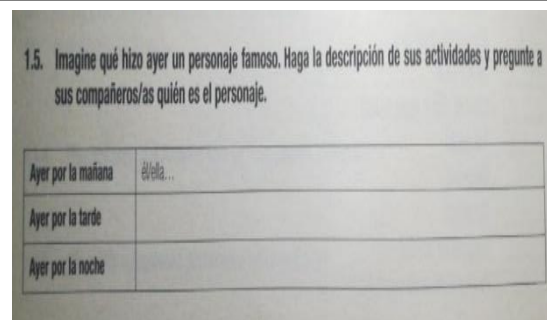
Los aprendientes agregan elementos posibles a una oración o un texto que inicialmente está completo.

[Me gusta el cine.], [mucho] - [Me gusta mucho el cine.].

Tomado de *Instituto Cervantes. Ejercicio estructural* (2008)

**16. Formulación (creación de oraciones/textos más o menos libres)**

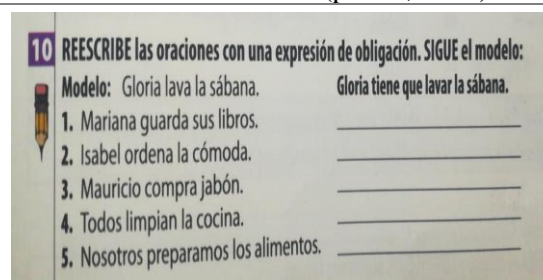
Los aprendientes usan formas gramaticales específicas en oraciones o textos, de manera más o menos controlada.



Tomado de *Enlace 1* (p. 238, 2013)

**17. Reformulación (de oraciones, párrafos o textos más extensos)**

Los aprendientes reformulan oraciones o textos cambiando elementos específicos.



Tomado de *Maravillas del español* (p. 53, 2012).

**18. Integración (ej. combinación de dos enunciados/textos en uno)**

Los aprendientes crean una nueva oración o un nuevo texto, a partir de la combinación de dos oraciones o textos menores.

el profesor dice [Le han regalado una figura.], [La figura no es de marfil.],  
y un alumno responde [La figura que le han regalado no es de marfil.].

Tomado de *Instituto cervantes. Ejercicio estructural* (2008)

### **3.3 Enfoques en la enseñanza de las lenguas y el tratamiento de la gramática**

Los enfoques de la enseñanza de las lenguas permiten comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje desde diversas visiones. Anthony (1963) los define como “el conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza y el aprendizaje de la lengua” (p.28) (en Richards y Rodgers, 2009). De esta forma, hay enfoques que tratan el aprendizaje de los elementos gramaticales desde distintas perspectivas. Por ejemplo, el enfoque estructuralista presenta la gramática alejada de toda función discursiva a través de estructuras básicas gradadas de nivel inferior a superior, mientras que, en el enfoque comunicativo, es una competencia que le permite al hablante “conocer los recursos de la lengua y la habilidad para utilizarlos” (Moreno, 2015, p. 46). A continuación, se realiza un recorrido cronológico por algunos enfoques de la enseñanza y el tratamiento que recibe la gramática en cada uno de ellos.

#### **3.2.1 Métodos surgidos durante el siglo XX**

##### **3.2.1 Métodos años 20 y 30**

Según González Sánchez (2016), la metodología de enseñanza de las lenguas fue fuertemente marcada por el desarrollo de la teoría lingüística estructuralista. La concepción de lengua se basó en la visión de “un sistema estructural conformado por unidades jerárquicas organizadas en distintos niveles fonéticos y morfosintácticos” (p. 22). De igual manera, se trataba la oralidad y las estructuras gramaticales como componentes esenciales en el aula, mientras que, contrariamente, los aspectos léxicos y semánticos no tenían tratamiento primordial en los procesos de enseñanza en L2.

### **3.2.2.2 El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua**

Richards y Rodgers (2009) indican que durante estas décadas se buscaba que la enseñanza empezara con la lengua oral y dentro de una situación comunicativa en la lengua meta. Estos autores precisan que “el material de enseñanza se presentaba de forma oral para, posteriormente, hacerlo de forma escrita” (p.48). La lectura y la escritura son componentes esenciales con los cuales se establecen las bases léxicas y las gramaticales para aprender la lengua.

Los elementos gramaticales se presentan de acuerdo con el nivel de dificultad (de formas simples a complejas) y se practican por medio de situaciones. En este caso, el significado de las estructuras no debe ser dado mediante explicaciones en la lengua materna o la lengua meta, sino que debe ser inducido de la forma en que se emplea en la situación dada. Por lo que las estructuras presentadas se enseñan dentro de oraciones. Las técnicas de práctica consisten en repeticiones guiadas y actividades de sustitución como a) repeticiones en coro; b) dictados, c) ejercicios mecánicos; d) tareas de lectura y escritura de carácter controlado, trabajadas a nivel individual o grupal.

Dentro de estos métodos, el manual parece ser un material muy valioso. Richards y Rodgers indican que permite organizar las estructuras gramaticales de acuerdo con el nivel de dificultad. En esta misma línea, señalan que el elemento visual (murales, tarjetas o dibujos) producido por los profesores o ya editado, resulta crucial junto con la programación de la gramática dentro del manual, aunque “se espera que el docente sea el encargado de dirigir los contenidos lingüísticos” (2009, p. 53).



### **3.2.3 Métodos de los años 40 y 50. El estructuralismo en el aprendizaje de las lenguas**

En este enfoque, Moreno García (2015) indica que la lengua es un hecho social y que, por lo tanto, se encuentra en la lengua hablada, mas no en los textos escritos. Su enseñanza “posee un conjunto de estructuras morfosintácticas, fonético-fonológicas y léxico-semánticas que van desde el nivel inferior hasta el superior que hay que describir para alcanzar la competencia gramatical” (p. 30). Así, los elementos lingüísticos se gradan por medio de la comprensión auditiva y a través de ejercicios de repetición y de automatización.

#### **3.2.3.1 El método audiolingüístico**

También llamado método audiolingual, centra los esfuerzos de enseñanza en la adquisición de frases representativas en contexto real con el objetivo de “memorizar diálogos y estructuras, haciendo repetir frases y facilitando la transferencia de lo aprendido en contextos paralelos” (Sánchez Pérez, 2009, p. 73).

#### **3.2.3.2 El método situacional**

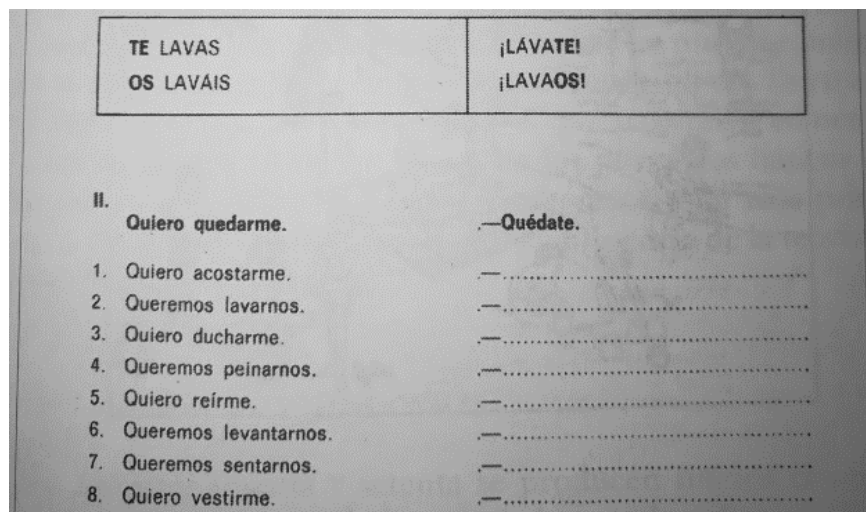
Este método presenta y pone en práctica los nuevos elementos de la lengua en situaciones que pudieran ser útiles. Para asegurar el aprendizaje, el programa se configura mediante una lista de estructuras básicas y modelos oracionales, las cuales se consolidan mediante la repetición. Igualmente, el léxico y la gramática toman un papel importante, puesto que una vez se establece una base léxica y gramatical imprescindible, se introduce la lectura y la escritura (Lois Lugilde, 2012).

### 3.2.3.3 El método audiovisual

Este método emplea los medios audiovisuales (dibujos, películas y diapositivas). No obstante, tiene características similares a la de los métodos anteriores, en los cuales “la repetición es el elemento esencial” (Sánchez Pérez, 2009, p. 89). Para aprender las estructuras gramaticales, la memorización de los diálogos resulta ser muy importante para la comprensión y la producción oral y escrita.

Según Richards y Rodgers (2009), los diálogos son componentes esenciales en el aula, puesto que después de se hayan presentado y memorizado, “se seleccionan unas estructuras gramaticales específicas, sobre las cuales se realizarán varios tipos de ejercicios de repetición y práctica de estructuras” (p. 66). Con base en esto, el Instituto Cervantes (2008) recoge siete tipos de ejercicios: a) ejercicios de repetición; b) ejercicios de sustitución; c) ejercicios de transformación; d) ejercicios de compleción de enunciados inacabados; e) ejercicios de expansión; f) ejercicios de integración y g) ejercicios de construcción de frases, a partir de secuencias de palabras ordenadas.

Moreno García (2015) presenta un ejercicio a nivel oracional en el que el aprendiente debe *transformar* los verbos reflexivos y pronominales en presente de indicativo al imperativo. La figura 2 lo ejemplifica.



**Figura 3.** Ejemplo de ejercicio de *Transformación* de elementos morfológicos en *Español en directo* (1974)

En este método, los manuales funcionan como apoyo para desarrollar el aprendizaje de la lengua. Richards y Rodgers (2009) señalan que, en los niveles iniciales, no se acostumbra a emplearlo, ya que los aprendientes “solo escuchan, repiten y responden” (p. 70). Los docentes pueden acceder a la guía didáctica que contiene, puesto que comprenden los elementos necesarios para su desarrollo: los diálogos, los ejercicios y las actividades de práctica. Adicionalmente, los equipos audiovisuales son de suma importancia debido a que, si el profesor no es hablante nativo, las grabaciones proporcionan modelos correctos para la presentación de los diálogos y la ejercitación gramatical.

### **3.2.5 Métodos comunicativos de los años 80 hasta la actualidad**

Durante los años 70 y los 80, se produce un cambio en el valor y la visión de la lengua en el que preponderaba el estructuralismo. González Sánchez (2016) señala que diversas investigaciones desde la lingüística funcional y la sociolingüística contribuyeron a desarrollar lo que se denominan los métodos comunicativos. Hymes (1972) puntualiza que buscan desarrollar la *competencia comunicativa* para identificar el significado referencial y social del lenguaje, “no

solo se refiere a la gramaticalidad de las oraciones, sino también a si estas son apropiadas o no en el contexto” (En Cenoz Iragui, 2004, p. 451). Esta competencia consiste en el aprendizaje, no solo de la estructura de la lengua (competencia lingüística), sino también, de sus normas de uso de social (competencia sociolingüística), de diferentes tipos de discursos (competencia discursiva) y de estrategias de comunicación (competencia estratégica). De modo que, los métodos comunicativos integran los conocimientos, las habilidades y los valores personales que permiten establecer los procedimientos de enseñanza desde una visión comunicadora y dinámica de la lengua, al igual que, orientar y extender el aprendizaje a diferentes contextos de uso social.

### **3.2.5.1 Programas nocio-funcionales**

Bajo los supuestos del nivel umbral (Thresholdlevel), Sánchez Pérez (2009) señala que los programas nocio-funcionales propenden por desarrollar la *competencia comunicativa* por medio de nociones (generales y específicas) y de funciones comunicativas organizadas en listas. Los elementos gramaticales y léxicos se emplean para llevar a cabo el aprendizaje de las lenguas, mas no son su centro. Por ende, los objetivos de los currículos de idiomas se formulan seleccionando nociones (campos semánticos comunicativos) y funciones (para qué) del uso lingüístico. González Sánchez (2016) indica que uno de los grandes aportes de estos programas fue incluir “la enseñanza de aspectos pragmáticos y culturales” (p. 27). Por consiguiente, la selección de los objetivos comunicativos no se realiza desde el campo lingüístico, sino desde el funcional, en el que se integran las destrezas comunicativas, especialmente, la interacción oral.

Los ejercicios gramaticales, desde los postulados de este método, se vinculan con el uso y las funciones de la lengua. Moreno García (2015) presenta un ejercicio de práctica gramatical del manual *Esto funciona* (1987) que, aunque es de corte estructural, se adaptó dentro de la función

comunicativa *presentarse* (p.41). En este, los aprendientes deben rellenar los enunciados de las oraciones que contienen espacios en blanco con los verbos *llamarse*, *ser* y con las fórmulas rutinarias de saludos para dar información personal. La figura 3 muestra el ejercicio.

5.3.  
 Completa:

1. ● Buenos \_\_\_\_\_, Me \_\_\_\_\_ Alberto Díaz y \_\_\_\_\_ de Granada.
2. ● \_\_\_\_\_ tardes. \_\_\_\_\_ Carlos Gimeno y vive \_\_\_\_\_ Barcelona.
3. ● ¿\_\_\_\_\_ usted español?  
 ○ Sólo un poco pero hablo inglés y francés.
4. ● ¿\_\_\_\_\_ usted de Siria?  
 ○ No, soy \_\_\_\_\_ Jordania.
5. ● ¿Eres japonés?  
 ○ \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ chino, \_\_\_\_\_ Beijing.

**Figura 4.** Ejemplo de ejercicio de rellenado de huecos sin input en *Esto funciona* (1987)

De esta forma, se puede evidenciar que el contenido gramatical tiene como base la selección de las funciones dentro de una situación comunicativa. Sin embargo, es posible observar la continuación de los ejercicios estructurales en el campo funcional.

### 3.2.5.2 El enfoque comunicativo

Se parte de que la lengua es comunicación. Richards y Rodgers (2009) sugieren que los aprendientes dominen el uso de la lengua “de manera significativa y real” (p. 161); por lo que Rodríguez Abella y Valero Gisbert (1998) precisan que “la gramática está subordinada a la función comunicativa ...aunque no se descarta la reflexión lingüística deductiva” (p. 3).

Por su parte, la presentación y la explicación gramatical deben ir siempre ligadas a la función comunicativa. De modo que, la presentación adecuada del *input*, distribuida según los niveles de dificultad, les permite a los aprendientes intuir y negociar el significado de las formas. En cuanto a las explicaciones, Saona Vallejos (2013) señala que no pueden estar limitadas a una oración, “sino que tienen que tomar como referencia el texto como unidad de comunicación completa” (p. 2). En esta misma línea, Sánchez Pérez (2009) precisa que las explicaciones son importantes, en la medida que desarrollan una función comunicativa concreta.

En relación con la ejercitación gramatical, Sánchez Pérez (2009) coincide con Moreno García (2015) en señalar que las prácticas cognitivas deben propiciar el descubrimiento del sistema lingüístico y sus reglas, lo que quiere decir que la práctica gramatical debe ser diseñada para que los aprendientes puedan formular hipótesis sobre las reglas.

En lo concerniente con el uso de los manuales, Richards y Rodgers (2009) expresan que “algunos de ellos fueron diseñados según una programación fundamentalmente estructural, pero con modificaciones que justifican sus afirmaciones de estar centrados en un enfoque comunicativo” (p.168). Igualmente, manifiestan que una lección típica dentro de un manual consiste en un tema, un análisis del desarrollo de la tarea, una descripción de una situación práctica, una presentación del estímulo, unas preguntas de comprensión y algunos ejercicios de paráfrasis.

Moreno García (2015) ofrece un ejemplo de un ejercicio estructural, *transformación* de elementos morfológicos, y una actividad oral de corte comunicativo. El ejercicio tiene como función *presentarse*, en el que el contenido gramatical a trabajar es las desinencias verbales en presente de indicativo con los verbos *ser*, *llamarse*, *estudiar*, *trabajar* y *vivir* a nivel oracional

para, posteriormente, practicar este contenido lingüístico de forma oral. La figura 4 ilustra este ejercicio.

**2** Juego de parchis. Tira el dado y muévete por el tablero. En la casilla en la que caigas, tienes que completar la frase. Gana el primero en llegar al final.

**3** Elige a una de estas personas, tu compañero/a te hace preguntas y adivina quién es.

	Antonio Banderas ESPAÑA, actor de cine	Julio Iglesias ESPAÑA, cantante	PISTAS ¿De dónde es? ¿Qué hace?
	Gabriel García Márquez COLOMBIA, escritor	Andy García CUBA, actor de cine	
	Gloria Estefan CUBA, cantante	Isabel Allende CHILE, escritora	

**Figura 5.** Ejemplo de un ejercicio de corte comunicativo en *Planeta ELE* (1998)

La instrucción señala que el aprendiente debe tirar el dado y moverse por el tablero.

Dependiendo de la casilla, debe completar la frase con la conjugación correcta del verbo de

acuerdo con el sujeto. A continuación, en la actividad oral, los aprendientes deben elegir a uno de los sujetos gramaticales que se encuentra en las casillas para, en seguida, formularle preguntas a un compañero y adivinar quién es. Así, se puede observar que este ejercicio estructural contiene la oración como unidad de trabajo para comunicar oralmente con la gramática ejercitada. No obstante, Otero Doval (2011) pone en evidencia que los ejercicios de corte estructural continúan usándose en la enseñanza de las lenguas porque sirven como preparación para otras actividades de carácter más comunicativo, aspecto que parece ser contradictorio dentro de los materiales de corte comunicativo.

### **3.2.5.3 Enfoque por tareas**

Siguiendo los postulados que tratan la metodología comunicativa, García Alonso, Prieto Rodríguez y Jesús Santos (1994) definen el enfoque por tareas como “un conjunto de tareas organizadas en torno a un tema y no a un contenido lingüístico concreto; importa más el significado sobre la forma” (p. 71). En este caso, las tareas intermedias proporcionan instrumentos necesarios para usar la lengua en contextos auténticos de comunicación. De modo que, una vez se haya realizado la tarea final, se logrará un uso real de la lengua.

Este enfoque se amolda a la enseñanza comunicativa de la lengua en sus ideas más generales. Por esto, los ejercicios de práctica gramatical son un instrumento que los docentes utilizan para preparar y fijar los recursos lingüísticos necesarios para la realización de una tarea, aunque no constituyen en sí un objetivo principal para la enseñanza de lenguas extranjeras de acuerdo con Neuer (1994) (en Martín Peris, 1996).

Moreno García (2015) presenta una secuencia creada desde el aprendizaje por tareas titulada *gente con gente*. En ella, los aprendientes van a organizar un grupo de turistas con el objetivo de



pedir y dar información sobre personas y expresar su opinión sobre los demás. Las figuras 5, 6, 7, 8, 9 y 10 ilustran esta secuencia.

5 6 7 8

**1** ¿Quiénes son?  
Tú no conoces a estas personas pero tu profesor sí. ¿Tienes intuición?  
Asigna los datos de las listas.

es profesor/a de español	es español/a	tiene 16 (dieciséis) años
es ama de casa		tiene 47 (cuarenta y siete) años
es estudiante		tiene 22 (veintidós) años
trabaja en una editorial	es latinoamericano/a	tiene 40 (cuarenta) años
es sociólogo/a		tiene 30 (treinta) años

**ALBERTO**

Es camarero.

Es latinoamericano.

Tiene 27 (veintisiete) años.

**MIREIA**


**DIEGO**


**ROSA**


**AGUSTÍN**


**SILVIA**

Compara tus fichas con las de dos compañeros. Y, luego, preguntad al profesor si vuestros datos son correctos. ¿Quién ha tenido más intuición?

 Yo creo que Alberto es profesor de español.

 Yo también creo que es profesor.

 No... Yo creo que es camarero.

**2** ¿De quién están hablando?  
 ¿A qué personas de la actividad 1 crees que se refieren estas opiniones? ¿Tus compañeros están pensando en las mismas personas?

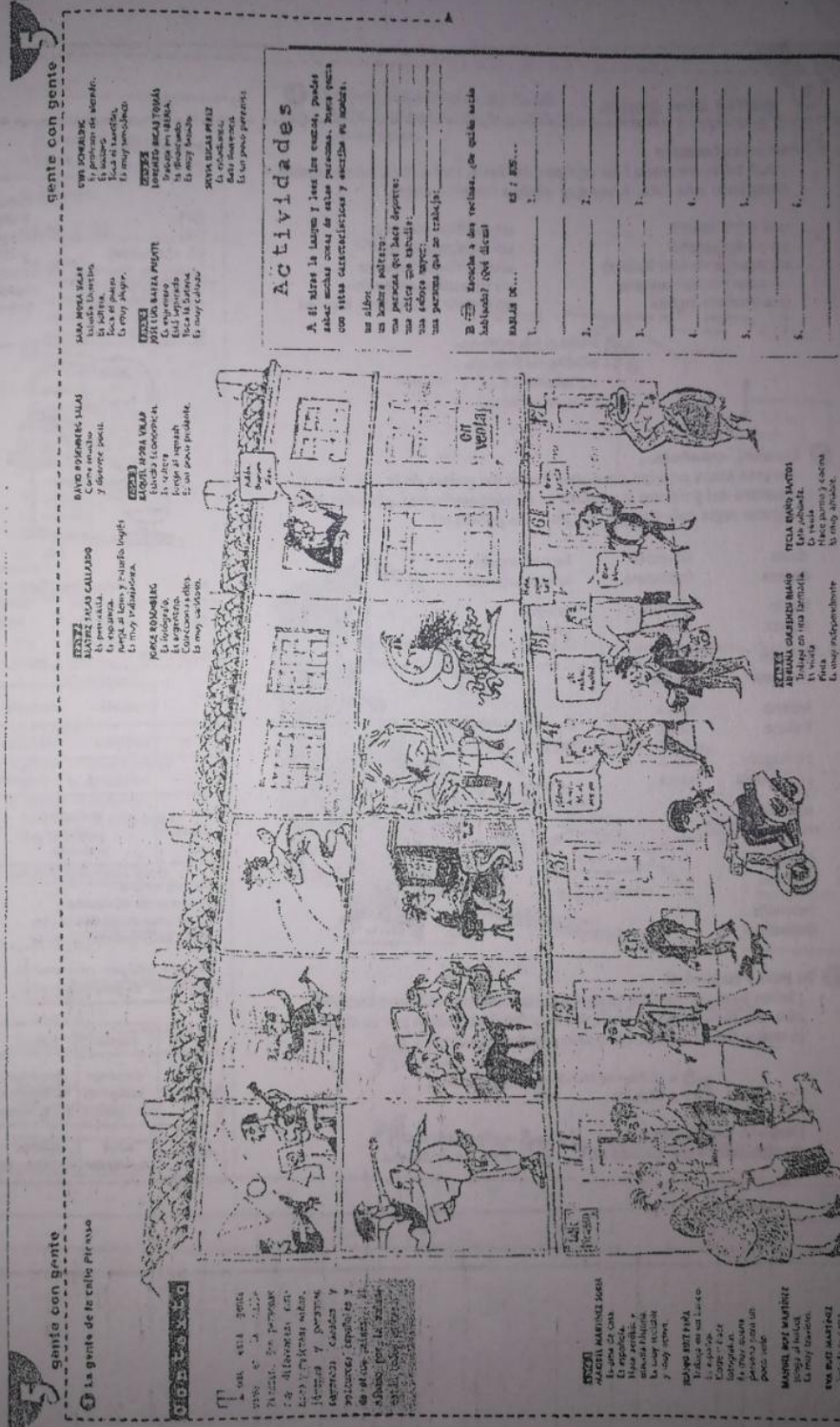
• ¡Qué simpático es!	• Es una mujer muy inteligente.
• Sí, es una persona muy agradable.	• Sí, pero es pedante, antipática...
• Y muy trabajador.	• Sí, eso sí... Y un poco egoísta...
• Sí, es cierto. Y no es nada egoísta...	• ¡Muy egoísta...!
• No, qué va... Al revés...	

**3** Las formas de los adjetivos  
Subraya los adjetivos de las conversaciones anteriores. ¿Puedes clasificarlos en masculinos y femeninos?

21  
Veintiuno

Figura 6. Ejemplo de secuencia de ELE según el aprendizaje por tareas en *Gente* (1997)

**gente con gente**  
La gente de la calle pirvosa



**1** **JOSE**  
Es el primero de arriba.  
Le gusta leer.  
Lea el periódico.  
Es muy simpático.

**2** **LUIS**  
Le gusta el fútbol.  
Le gusta ir al estadio.  
Es muy simpático.

**3** **JOSE**  
Le gusta el fútbol.  
Le gusta ir al estadio.  
Es muy simpático.

**4** **JOSE**  
Le gusta el fútbol.  
Le gusta ir al estadio.  
Es muy simpático.

**5** **JOSE**  
Le gusta el fútbol.  
Le gusta ir al estadio.  
Es muy simpático.

**6** **JOSE**  
Le gusta el fútbol.  
Le gusta ir al estadio.  
Es muy simpático.

**7** **JOSE**  
Le gusta el fútbol.  
Le gusta ir al estadio.  
Es muy simpático.

**8** **JOSE**  
Le gusta el fútbol.  
Le gusta ir al estadio.  
Es muy simpático.

**9** **JOSE**  
Le gusta el fútbol.  
Le gusta ir al estadio.  
Es muy simpático.

**10** **JOSE**  
Le gusta el fútbol.  
Le gusta ir al estadio.  
Es muy simpático.

**gente con gente**  
La gente de la calle pirvosa

**JOSE**  
Es el primero de arriba.  
Le gusta leer.  
Lea el periódico.  
Es muy simpático.

**JOSE**  
Le gusta el fútbol.  
Le gusta ir al estadio.  
Es muy simpático.

**JOSE**  
Le gusta el fútbol.  
Le gusta ir al estadio.  
Es muy simpático.

**JOSE**  
Le gusta el fútbol.  
Le gusta ir al estadio.  
Es muy simpático.

**JOSE**  
Le gusta el fútbol.  
Le gusta ir al estadio.  
Es muy simpático.

**JOSE**  
Le gusta el fútbol.  
Le gusta ir al estadio.  
Es muy simpático.

**JOSE**  
Le gusta el fútbol.  
Le gusta ir al estadio.  
Es muy simpático.

**JOSE**  
Le gusta el fútbol.  
Le gusta ir al estadio.  
Es muy simpático.

**JOSE**  
Le gusta el fútbol.  
Le gusta ir al estadio.  
Es muy simpático.

**JOSE**  
Le gusta el fútbol.  
Le gusta ir al estadio.  
Es muy simpático.

**JOSE**  
Le gusta el fútbol.  
Le gusta ir al estadio.  
Es muy simpático.

Figura 7. Ejemplo de secuencia de ELE según el aprendizaje por tareas en *Gente* (1997)

6
gente con gente

**1 Personas famosas**  
 ¿Qué tal tu memoria? En equipos de dos o tres compañeros, vamos a completar esta lista. A ver qué equipo termina antes.

una actriz italiana	un político europeo
un pintor español	un músico alemán
un director de cine italiano	una cantante francesa
un actor norteamericano	un deportista argentino
una escritora inglesa	un personaje histórico español

- Una actriz italiana...
- o Catherine Deneuve.
- ¿Es italiana?
- No, es francesa.

**2 Español, española...**  
 En este mapa puedes encontrar todos los países de la U.E. Une el nombre del país con los adjetivos correspondientes. ¿Puedes sacar alguna regla sobre el género de estas palabras?

danés	finlandés	luxemburgués
danesa	finlandesa	luxemburguesa
inglés	alemán	griego
inglesa	alemana	griega
irlandés	austriaco	
irlandesa	austriaca	
italiano	belga	
italiana	belga	
portugués	sueco	
portuguesa	sueca	
español		
española		
francés		
francesa		
holandés		
holandesa		

**3 Tu país y tu ciudad**  
 ¿Sabes ya el nombre de tu país y de sus habitantes? Si no ha salido aún, pregúntaselo a tu profesor. Pregúntale también por tu ciudad, a lo mejor hay una traducción al español.

- ¿Cómo es Múnchen en español?
- o Munich.

Después, pregúntale a tu compañero de qué ciudad es:

- ¿De dónde eres?
- o De Río de Janeiro.

**EL PRESENTE:**  
**1ª CONJUGACIÓN**

(yo)	TRABAJAR
(tú)	trabaja
(él, ella, usted)	trabaja
(nosotros, nosotros)	trabajamos
(vosotros, vosotras)	trabajáis
(ellos, ellas, ustedes)	trabajan

**EL NOMBRE**

Me	llamo	Nos	llamamos
Tú	llamas	Os	llamáis
Se	llama	Se	llaman

**ADJETIVOS**

	masculino	femenino
o, a	simpático	simpática
or, ora	trabajador	trabajadora
o, a	inteligente	difícil
o, a	optimista	pesimista

Es muy amable.  
 Es bastante inteligente.  
 Es un poco antipático.  
 No es nada sociable.

Un poco, sólo para cosas negativas: "un boerguépa"

	singular	plural
vocal	simpático	simpáticos
	inteligente	inteligentes
	trabajador	trabajadores
consonante	difícil	difíciles
	trabajador	trabajadores

Figura 8. Ejemplo de secuencia de ELE según el aprendizaje por tareas en *Gente* (1997)

**gente con gente 6**

---

**LA EDAD**

- ¿Cuántos años tienes?
- ¿Cuántos años tienes?
- Trinta.  
Tengo treinta años.
- Cincuenta.

**DEL 20 AL 100**

20 veinte  
veintuno, veintidós, veintitrés  
veinticuatro, veinticinco,  
veintiseis, veintisiete,  
veintiocho, veintinueve

30 treinta  
treinta y uno

40 cuarenta  
cuarenta y dos

50 cincuenta  
cincuenta y tres

60 sesenta  
sesenta y cuatro

70 setenta

80 ochenta

90 noventa

100 cien

**EL ESTADO CIVIL**

Soy { soltero/a.  
casado/a.  
viudo/a.  
divorciado/a.

Estoy {

**LA PROFESIÓN**

- ¿A qué se dedican ustedes?
- ¿A qué te dedicas?
- Trabajo en un banco.  
Estudio en la universidad.  
Soy camarero.

**RELACIONES FAMILIARES**

mi padre / mi madre → mis padres

tu hermano / tu hermana → tus hermanos

su hijo / su hija → sus hijos

En muchos países latinoamericanos se dice:  
mi mamá, mi papá y mis papás.

**El árbol genealógico de Paula**  
Paula está hablando de su familia; escúchala y complete su árbol genealógico.

Ahora compara tus resultados con los de un compañero. Después, haz preguntas a tu compañero para construir su árbol.

**Los verbos en español: -ar, -er, -ir**  
¿Haces algunas de estas cosas? Señálalo con flechas.

idiomas	estudiar	cartas
novelas	leer	cuentos
música	escribir	cómics
poesía		periódicos
teatro		historia

Haz preguntas a tu compañero y, luego, informa a la clase.

- ¿Estudias idiomas?
- ¿Lees cuentos?
- ¿Escribes poesía?

Paul estudia italiano, lee periódicos y escribe poesía.

25  
Veinticinco

Figura 9. Ejemplo de secuencia de ELE según el aprendizaje por tareas en Gente (1997)

**gente con gente**

1 Un crucero por el Mediterráneo  
Todas estas personas van a hacer un crucero por las islas Baleares. Tú y otro compañero trabajáis en la agencia de viajes "OLATOURS" y tenéis que organizar un poco el grupo. ¿Puedes reconocer en la imagen a los pasajeros de la lista? Escribe en las etiquetas su número.

2 La distribución de los turistas en el restaurante  
Queréis que vuestros clientes lo pasen bien: ¿cómo vais a distribuirlos en las mesas? Escribe a otros empleados de la empresa para hacer más información y otra cosa, ¿con quién vais a sentaros vosotros?

3 Vuestro presupuesto  
Tenéis que explicar y razonar vuestra distribución a toda la clase.

45 años  
En la mesa 1, A, B.  
A el lado de B porque...  
Tiene la misma profesión  
el mismo hobby  
Los dos.  
A veleta blanca y 6, rambón.

9. BUS BOSCOLO  
Coloche.  
Trabaja en una empresa de informática.  
20 años.  
Hace español, inglés y un poco de alemán.  
Muy aficionado al fútbol.

10. BRESO MULLA  
Luzo.  
Pamela.  
25 años.  
Soltero.  
Hace alemán, italiano y un poco de francés.

11. NICOLINA TOMA  
Isolara.  
Estudia Informática.  
29 años.  
Soltera.  
Hace italiano, francés y un poco de inglés.

12. VIVIRINI FOCCI  
Fribonafio.  
43 años.  
Casado.  
Solo habla español.  
Muy aficionado al fútbol.

13. ESTREMA GARCÍA  
de Pizarra.  
41 años.  
Casada.  
Solo habla español.

14. JOSE PASCAL CASARÁ  
8 años.  
15. SARA PASCAL CASARÁ  
Estudia Biología.  
18 años.  
Habla español, inglés y un poco de italiano.

1. Sra. LORETA MARIN  
soltero hablado.  
67 años.  
Solo habla español.  
Coleccionista mariposas.

2. Sra. LORETA MARIN  
hablada.  
65 años.  
Habla español y francés.  
Muy aficionada al fútbol.

3. Sra. MARIN TOMO  
51 años.  
Profesora de música.  
Habla español e inglés.  
Soltera.

4. MARIN CALVOZ  
Profesora de griego.  
50 años.  
Separada.  
Habla español y francés.  
Cinefilo muy aficionado.

5. Sra. TOMASA  
42 años.  
Habla japonés.  
6. Sra. OLGA  
Cubana.  
Aguilera.  
33 años.  
Habla español y un poco de inglés.

7. Sra. TOMASA  
6 años.  
Habla japonés.

8. Sra. OLGA  
Cubana.  
Aguilera.  
33 años.  
Habla español y un poco de inglés.

28

Figura 10. Ejemplo de secuencia de ELE según el aprendizaje por tareas en *Gente* (1997)

gente con gente

gente con gente

**¿DE DÓNDE ES USTED?**

Los españoles se conocen en sus fiestas, o en un día, o en la playa, o en un bar... ¿De dónde es usted? ¿De dónde eres? Son, casi siempre, las primeras preguntas. Luego, lo explican con muchos detalles. Por ejemplo: "Yo soy sugetón, pero vivo en Cataluña desde el '76... Mis padres son de Teruel y Bta, éh, éh".

Y es que cada región española es muy diferente: la historia, las tradiciones, la lengua, la comida, el paisaje, la manera de vivir, incluso el aspecto físico de las personas.

1 Lev el texto. ¿También es así en tu país?

2 Mira el mapa. ¿Qué reconoces (regiones, ciudades, monumentos, costumbres...)?

3 ¿Conoces a españoles? ¿Cómo son? Haz una lista de dibujos. Seguro que ne todos tenemos la misma imagen de los españoles.

Figura 11. Ejemplo de secuencia de ELE según el aprendizaje por tareas en *Gente* (1997)

El contenido gramatical de esta secuencia está subordinado a los contenidos comunicativos y la tarea final. De modo que, la explicación de la gramática se presenta en un cuadro en el que se aclara la primera conjugación en el presente de indicativo (con los verbos *ser, estar, vivir, leer, escribir, estudiar, trabajar, tener*), el cambio vocálico y el plural de los adjetivos, los adjetivos posesivos y el uso del adjetivo *poco* con realce, en forma de tachado para evitar errores de estos elementos lingüísticos a la práctica oral en beneficio de la tarea final. Por último, la ejercitación gramatical en este caso toma la comprensión de las formas lingüísticas en contexto para, posteriormente, entender y producir textos orales y posiblemente escritos cortos, para dar consecución a la tarea final.

#### **3.2.5.4 Enfoque ecléctico**

Por ecléctico se entiende “seleccionar lo mejor de cada cosa” (Molinari, 2004, p. 134). Cerdas Ramírez y Ramírez Acosta (2015) señalan que este enfoque “combina diferentes estrategias de varios enfoques” (p. 312). Así, el eclecticismo mezcla y adecua elementos de diferentes enfoques metodológicos para lograr los objetivos propuestos en un curso.

Se parte de que “el docente a su criterio puede adoptar lo mejor de cada escuela, método, pensamiento, a fin de sintetizar su procedimiento” (Pazmiño Calero et al, 2017, p. 556). De esta manera, se entiende que no hay un tratamiento de la gramática fijo, ni una tipología de ejercicios gramaticales adheridos a una concepción de la lengua predeterminedada, ya que el docente, de acuerdo con las necesidades y características de los aprendientes, puede ajustarse a cualquier enfoque metodológico en beneficio del aprendizaje. De ahí que el docente establezca diferentes formas de presentar, explicar y establecer ejercicios de práctica gramatical de tipo estructural o comunicativo.

### 3.2.5.5 El aprendizaje centrado en la acción

Centrado en el aprendiente, este enfoque preconiza que el aprendizaje y el uso de la lengua se da a partir de la acción cuando se realizan actividades comunicativas. En línea con los postulados del Marco Común Europeo de Referencia (2002), de ahora en adelante MCER, Martínez Salido (2007) señala que aprender a través de la acción significa, no solo practicar las formas lingüísticas, sino también utilizarlas de forma real, poniéndolas al servicio de la comunicación real y el actuar. Por lo tanto, el aprendizaje por medio de la acción obliga al usuario de la lengua a tomar decisiones en relación con un problema en el que use la lengua correcta y pertinentemente.

En cuanto al tratamiento de la gramática, Romero Dueñas y González Hermoso (n.f) precisan que, aunque se debe realizar intuitivamente, el *output* desempeña un papel muy importante. Con esto, mencionan algunas de sus contribuciones: a) obliga al aprendiente a prestar atención a la gramática; b) permite que los aprendientes pongan a prueba hipótesis sobre la gramática de la lengua meta; c) contribuye a automatizar el conocimiento existente y d) ofrece oportunidades para que los aprendientes desarrollen habilidades discursivas.

A partir de la descripción presentada, se evidencia que cada enfoque presenta una visión de la lengua y un fundamento para la enseñanza distinta. Por un lado, los métodos centrados en la forma y la estructura lingüística y, por otro, los métodos comunicativos focalizados en el desarrollo de la competencia comunicativa. De este modo, los enfoques y métodos aquí descritos permitirán establecer el tratamiento de la gramática que reciben los manuales.



### **3.2.5.6 Post-método**

Martínez Rodríguez (2011) señala que es un método alternativo promueve la búsqueda de diversas soluciones a partir de las dificultades en la enseñanza de idiomas. Para ello, Kumaravadivelu (2001) (en Martínez, 2011) argumenta que hay dos dimensiones actuales: la primera, en la que los lingüistas aplicados teorizan y los docentes deben practicar sobre esas teorías. En este sentido, la enseñanza eficaz se construye de arriba hacia abajo y la segunda, de forma contraria, considera que las teorías no deben caer sobre los hombros de la lingüística aplicada, sino sobre los mismos docentes, por lo que la enseñanza reflexiva toma una dirección de abajo hacia arriba.

Para su desarrollo, Kumaravadivelu propone un marco para la enseñanza de lenguas compuesto por 10 principios: 1) maximizar los principios, 2) facilitar la interacción negociada, 3) minimizar los desajustes de percepción, 4) activar la heurística intuitiva, 5) fomentar la conciencia del lenguaje, 6) contextualizar el *input* lingüístico, 7) integrar los conocimientos de idiomas, 8) promover la autonomía del alumno, 9) Evaluar la conciencia cultural y 10) garantizar la pertinencia social.

## **3.4 Las competencias lingüísticas y las destrezas comunicativas en lengua extranjera**

### **3.4.1 Las competencias lingüísticas en lengua extranjera según el MCER**

El MCER (2002) indica que, dentro de la competencia comunicativa, la competencia lingüística es aquel “conocimiento de los recursos formales y la capacidad de utilizarlos” (p. 107). Está compuesta por a) la competencia léxica; b) la competencia gramatical; c) la competencia semántica; d) la competencia fonológica; e) la competencia ortográfica y f) la

competencia orto épica. De modo que, mediante el uso de estos recursos, los aprendientes pueden articular y formular mensajes bien formados con alta significación.

#### **3.4.1.1 La competencia léxica**

Se define como “el conocimiento del vocabulario de la lengua y la capacidad para utilizarlo” (p. 108). Se constituye de elementos léxicos (expresiones hechas que se componen de varias palabras y que se aprenden como un todo, entre las que destacan las fórmulas fijas, los modismos, las estructuras fijas, las frases hechas y las expresiones de régimen semántico) y de elementos gramaticales (palabras cerradas como los artículos, los cuantificadores, los demostrativos, los pronombres personales, los pronombres relativos, los adverbios interrogativos, los posesivos, las preposiciones, los verbos auxiliares y las conjunciones).

#### **3.4.1.2 La competencia gramatical**

Es “el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos” (p. 110). En este sentido, señala los parámetros y las categorías que han permitido organizar los componentes gramaticales en elementos, categorías, clases, estructuras, procesos y relaciones.

De este modo, la gramática establece dos aspectos formales, la morfología y la sintaxis. Por un lado, la morfología se encarga de la organización interna de las palabras, analizadas como morfemas y clasificadas en raíces y afijos (prefijos, los sufijos e infijos) Adicionalmente, presentan la siguiente clasificación: a) palabras simples; b) palabras complejas; c) palabras compuestas y d) léxias complejas (p. 111). La morfología también se encarga de otras formas de transformar las palabras como la alternancia de vocales, la modificación de consonantes, las formas irregulares, la flexión y las formas invariables. Por otro lado, la sintaxis atiende a la

organización de las palabras en oraciones en función de las categorías, los elementos, las clases, las estructuras, los procesos y las relaciones que se presentan en forma de conjuntos de reglas.

En relación con la enseñanza, el MCER propone que la competencia gramatical es fundamental para la *competencia comunicativa* en tanto que permite “organizar oraciones que transmitan significado” (p. 150). Por consiguiente, se espera que su enseñanza se desarrolle de forma inductiva, mediante la exposición y la adaptación de discursos auténticos y ajustados al nivel de lengua, en el que se incorporen, no solo los elementos gramaticales para exponer su forma, función y significado, sino también, “se presenten paradigmas formales, tablas morfológicas, seguidas de explicaciones utilizando metalenguaje apropiado en L2 o L1, con ejercicios” (p. 151).

Finalmente, el MCER provee un listado de ejercicios gramaticales que se pueden emplear para desarrollar la competencia gramatical: a) rellenar huecos; b) construir oraciones; c) opciones; d) ejercicios de sustitución de categorías gramaticales; e) relacionar oraciones; f) traducir oraciones de L1 a L2; g) ejercicios de pregunta respuesta utilizando estructuras concretas; h) ejercicios de fluidez centrados en la gramática.

### **3.4.1.3 La competencia semántica**

“Comprende la conciencia y el control de la organización con el significado de las palabras con que cuenta el alumno” (p. 112). Se presenta una distinción entre tres tipos: a) la semántica léxica, la cual relaciona con el significado de las palabras en dos tipos de niveles: 1) la relación de las palabras con el significado de las palabras (referencia, connotación, exponencia de nociones específicas generales) y 2) las relaciones semánticas (sinonimia/antonimia, hiponimia/hiperonimia, régimen semántico, relaciones de la parte por el todo (metonimia),

análisis componencial, equivalencia de traducción); b) la semántica gramatical, la cual busca el significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales y, c) la semántica pragmática, la cual engloba las relaciones lógicas, como la implicación y la presuposición.

#### **3.4.1.4 La competencia fonológica**

Esta competencia comprende “el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de las unidades de sonidos (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos)” (p. 113). Para su desarrollo, se deben trabajar a) los rasgos fonéticos que distinguen fonemas; b) la composición fonética de las palabras; c) la fonética de las oraciones (prosodia) y d) la reducción fonética.

#### **3.4.1.5 La competencia ortográfica**

La competencia ortográfica implica “el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que componen los textos escritos” (p. 114). Los aprendientes de español, y de otras lenguas, deben percibir y producir a) las formas de las letras en sus modalidades normal, cursiva, mayúscula y minúscula; b) la correcta ortografía de las palabras; c) los signos de puntuación y las normas de uso; d) las convenciones tipográficas y e) las variedades de tipo de letra y los signos no alfabetizables de uso común.

#### **3.4.1.6 La competencia ortoépica**

Lobato Beneyto (2012) indica que “comprende tanto el conocimiento de las grafías, necesario para el deletreo, como el correcto establecimiento de correspondencias entre grafías y sonido” (p. 133). Para desarrollar esta competencia, el MCER presenta cuatro criterios: a) los aprendientes

deberán tener el conocimiento de las convenciones ortográficas; b) la capacidad de consultar el diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en el diccionario para la representación de la pronunciación; c) el conocimiento de la repercusión que las formas escritas: los signos de puntuación en su entonación y expresión y d) la capacidad para resolver la ambigüedad.

La Figura 11 ilustra las competencias lingüísticas mencionadas.



**Figura 12.** Las competencias lingüísticas en la enseñanza de las lenguas

### **3.4.2 Las destrezas comunicativas en lengua extranjera**

Hacen referencia a las formas en las que la lengua tiene un uso real y significativo. El Instituto Cervantes (2008) señala que las destrezas comunicativas aluden a las formas en que se activa la lengua. Esto supone la práctica de actividades de comprensión oral y escrita, de expresión oral y escrita, de interacción oral y escrita y de mediación oral o escrita, las cuales permiten evidenciar la práctica de la lengua dentro de contextos comunicativos reales.

### 3.4.2.1 La comprensión oral

Gil-Toresano Berges (2004) la describe como un proceso interactivo de percepción y de interpretación de mensajes producidos por la lengua hablada. Para su desarrollo didáctico, se adoptan dos ideas esenciales: *la orientación al proceso de comprensión auditiva*, con la cual el docente crea condiciones idóneas y actividades para que se estimulen y se desbloqueen los recursos propios de los aprendientes en beneficio de la comprensión de la lengua hablada y *la orientación a la acción*, con la cual el docente ofrece oportunidades de una práctica de comprensión significativa. Gil-Toresano propone dos tipos de actividades. Por un lado, *las precomunicativas*, en las cuales se trabaja la comprensión estratégica con pausas e intensivas y, por otro lado, *las comunicativas*, dentro de las que hay actividades de comprensión selectivas y globales.

### 3.4.2.2 La comprensión escrita

Acquaroni Muñoz (2004) indica que la comprensión lectora se considera como el producto de una interacción dinámica entre el texto y el lector, en la que se desenvuelven varios niveles cognitivos, cuyos procesamientos, aparte de ocurrir en una progresión lineal y secuencial, van dirigidos simultáneamente tanto por la información proporcionada por el texto, como por los esquemas de conocimiento previo aportados por el lector. Para desarrollar esta destreza, propone actividades de comprensión lectora de acuerdo con los niveles de referencia del MCER para que los aprendientes puedan “acceder a textos auténticos relacionados con las necesidades básicas de la vida diaria y cuya temática sea lo más familiar posible para el estudiante” (2004, p. 958). En este caso, el texto sirve como *input* lingüístico para tratar el léxico, las estructuras morfosintácticas y las funciones comunicativas. De la misma manera, se pueden trabajar

actividades de lectura global mediante la extracción de información básica de su contenido.

Finalmente, ofrece técnicas de lectura como la prelectura, la lectura y la poslectura.

### **3.4.2.3 La comprensión audiovisual**

Según Ramos Álvarez (2011), los textos audiovisuales tienen dos canales propios para su comprensión. Por un lado, el canal auditivo, el cual tiene elementos del lenguaje verbal (textos orales), el paralenguaje, la música, el ruido, el sonido de fondo, etc y, por otro lado, el canal visual compuesto por imágenes, lenguaje no verbal, además del verbal (textos escritos), signos, símbolos, íconos, etc. Ramos Álvarez también señala que “en un texto audiovisual pueden confluir todos los elementos o solo alguno de ellos, pero es necesario que haya uno de cada canal sensorial para que pueda considerarse texto audiovisual” (2011, p. 2). Asimismo, ofrece varias estrategias para su desarrollo como *las estrategias de contextualización y anticipación del texto audiovisual, las estrategias de compensación (reconstrucción, adivinación o inferencia, conclusión: del aprendiz-espectador y, finalmente, la ilustración de ejemplos de estrategias de comprensión audiovisual*. Por su parte, El MCER proporciona tres ejemplos de actividades de comprensión audiovisual: a) la comprensión de un texto en voz alta; b) la comprensión de los programas de televisión, de vídeos o de películas con subtítulos y c) el uso de las nuevas tecnologías.

### **3.4.2.4 La expresión oral**

Pinilla Gómez (2004) marca que cuando se habla de expresión oral, se tienen en cuenta aquellas situaciones comunicativas en las que el hablante actúa como hablante-oyente (en un discurso en una conferencia, el canto o dejar un mensaje en un contestador automático) y otras en la que la interacción oral es necesaria (una conversación, un debate o una entrevista de

trabajo). Dentro de la enseñanza, se distinguen dos fases: 1) la asimilación (en directa relación con la comprensión auditiva y en la cual hay dos momentos: la presentación del lenguaje y la práctica controlada de la producción oral) y 2) la producción, en la que el aprendiente toma control de su propia producción. Pinilla también destaca siete tipos de actividades a realizar: a) diálogos; b) encuestas y entrevistas; c) técnicas dramáticas; d) exposiciones o presentaciones; e) debates; f) conversaciones telefónicas y g) actividades lúdicas.

#### **3.4.2.5 La expresión escrita**

Esta destreza supone la producción escrita de textos. Cassany (2004) menciona cuatro grandes enfoques para la enseñanza de esta destreza en L2.

En primer lugar, el enfoque gramatical, asociado al aprendizaje de la lengua escrita con la adquisición de la gramática de la lengua (reglas morfosintácticas, normas ortográficas, etc). Por lo cual, proponen una gramática de la oración y del texto, poniendo énfasis en aspectos relacionados con la cohesión y la coherencia en un texto. El contenido que se enseña son las reglas de gramática, las unidades léxicas y las actividades que se desarrollan en clase son los dictados, las redacciones, los ejercicios de transformación de frases o de manipulación sintáctica, clozes o los ejercicios de rellenar vacíos, entre otros. Dentro de este enfoque, la secuencia didáctica se relaciona de la siguiente manera: a) explicación de una regla gramatical, b) ejemplos comentados, c) prácticas mecánicas controladas, d) redacción y corrección de texto, destacando los elementos gramaticales enseñados.

En segundo lugar, el enfoque comunicativo, en el que la expresión escrita “se vincula con la participación en prácticas reales y verosímiles de comunicación escrita” (p. 930). La gramática



aquí parte de su concepción descriptiva y funcional, en el que el texto es la unidad de texto principal.

En tercer lugar, el enfoque procesual presta atención al proceso de composición y, en cuarto lugar, el enfoque sobre el contenido emplea la escritura como medio para construir conocimiento en el aprendizaje de contenidos disciplinarios. Finalmente, Cassany presenta el diseño de una planificación para la enseñanza de la expresión escrita en la que se inicia con la selección de objetivos, de contenidos y de actividades para, enseguida, pasar a la planificación de tareas de escritura y su respectiva corrección.

#### **3.4.2.6 La interacción oral**

La interacción oral supone un intercambio en el cual, al menos, dos hablantes participan de forma alterna en una actividad de expresión oral. Tremblay (2017) indica que la interacción oral implica otros aspectos asociados a la interacción misma como “la agilidad, la rapidez, la espontaneidad y la exhibición directa” (p. 14). Igualmente señala que, en una situación comunicativa auténtica, el contexto y su organización son elementos para tener en consideración porque permiten saber cómo y cuándo tomar la palabra, cómo invitar a otra persona a hablar, cómo hacer fluir la conversación, cómo y cuándo terminarlas, entre otras. Algunas actividades para desarrollar la interacción oral son las sugeridas por Pinilla (2004) y por el MCER (p.75) como las conversaciones casuales, las transacciones, las discusiones formales e informales, los debates, las entrevistas y las negociaciones.

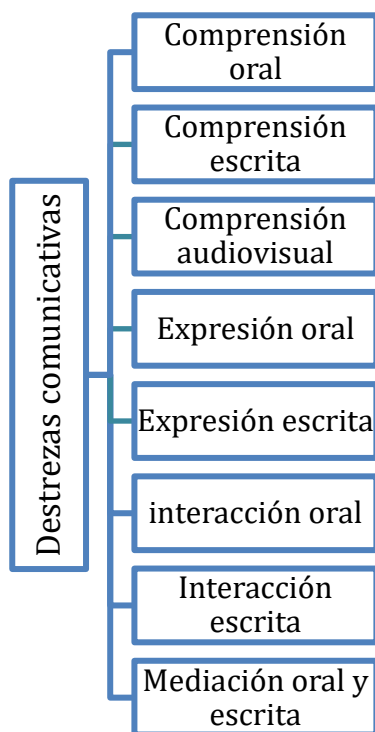
### **3.4.2.7 La interacción escrita**

El MCER (2002) muestra algunas actividades para la interacción escrita (p. 81), entre ellas:

a) pasar e intercambiar notas, memorandos entre otros, cuando la interacción oral no es necesaria; b) la correspondencia por carta o por fax, correo electrónico y otro medio escrito; c) negociar textos de acuerdo como los contratos y los comunicados y d) la participación en conferencias mediante computador con conexión a internet. De ahí que, se precisa que la interacción cara a cara puede suponer la combinación de otros medios o canales de comunicación, entre ellos el escrito, el paralingüístico y el paratextual.

### **3.4.2.8 La mediación oral o escrita**

Cantero Serena y Arriba García (2004) resaltan que esta competencia implica que algunos sujetos sirvan como “*mediadores* entre individuos que no tengan una lengua en común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse” (p. 3). Estos autores distinguen dos ámbitos dentro de la competencia mediadora: por un lado, el personal, que se desarrolla dentro de un discurso oral, en el que se desarrollan microhabilidades como resumir, sintetizar, parafrasear, apostillar, intermediar e interpretar y, por otro lado, el textual que “tiene lugar actuando sobre un texto determinado, en el que el interlocutor no siempre es conocido y en el que el mediador actúa, de hecho, como un nuevo emisor” (p. 7). Así, las microhabilidades a trabajar son sintetizar, resumir, parafrasear, citar, traducir, apostillar y adecuar. La figura 12 ilustra las destrezas comunicativas:



**Figura 13.** Las destrezas comunicativas en la enseñanza de las lenguas

### 3.5 La reflexión metalingüística

Pastor Cesteros (2004) señala que la reflexión metalingüística, hecha por el aprendiente de lenguas, es una estrategia útil de aprendizaje en la medida que el conocimiento y el uso de diferentes estrategias posibilitan el autoaprendizaje. Para esto, fija tres aspectos que permiten determinar las razones por las cuales es un aspecto esencial en el aprendizaje de las lenguas:

- 1) faculta la monitorización (permitiendo que el aprendiente se autocorrija el habla hasta que sea adecuada al contexto, a los interlocutores, en lo gramatical, en lo léxico o lo fonético).
- 2) posibilita constatar las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2, con la transferencia positiva de aquellos aspectos metalingüísticos que se conocen de la lengua materna.

- 3) permite realizar inferencias, lo que supone, descubrir el significado de elementos nuevos, predecir resultados o completar datos a partir de la información disponible.

También destaca que estos tres aspectos dependen del estilo de aprendizaje de los aprendientes, en tanto que algunos suelen ser más receptivos a realizar inferencias y analogías sobre los aspectos lingüísticos. De esta forma, pueden realizar reflexiones sobre las formas de la lengua que van aprendiendo progresivamente.

Con el objetivo de llegar a estas reflexiones metalingüísticas, Pastor Cesteros señala que a) la información morfosintáctica y léxica puede ser simplificada, b) la ejercitación se puede ampliar del ámbito oracional (lo que no es útil para uso real de la lengua) al discursivo y pragmático, c) las unidades lingüísticas se deben identificar, en lugar de describirlas, d) la reflexión debe estar motivada por actividades de comprensión y producción textuales, y e) la aproximación a la gramática debería ser promovida desde la reflexión inductiva, puesto que ofrece grandes ventajas de cara a la autonomía del alumno.

## CAPÍTULO IV

### MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo presenta la metodología que se utilizó para llevar a cabo esta investigación. En primer lugar, se explican el paradigma, el alcance y el diseño. A continuación, se describen las etapas que se dieron a lo largo del proceso. En tercer lugar, se reseñan los manuales de ELE creados en Colombia, los cuales se constituyen en el corpus analizado. En cuarto lugar, se presenta el instrumento de recolección de datos empleado, el procedimiento para determinar su validez y los ajustes hechos a esa matriz. Por último, se explica la técnica de análisis de la información.

#### **4.1 Paradigma, alcance y diseño de investigación**

##### **4.1.1 Paradigma de investigación**

El paradigma elegido para esta investigación fue el mixto, en tanto que “se enfoca en la recolección, análisis y combinación de datos cualitativos y cuantitativos en un estudio o una serie de estudios” (Creswell y Plano, 2007, p. 5) (en Díaz López, 2015). De esta forma, la información recogida permitió analizar cuantitativamente la frecuencia de los ítems en el instrumento de recolección de datos, por ejemplo, los tipos de ejercicios gramaticales en cada tema gramatical que los manuales abordan. Por otra parte, también permitió determinar cualitativamente el modo cómo cada manual aborda las competencias lingüísticas, las destrezas comunicativas y la reflexión metalingüística. Así, ambos tipos de análisis, tanto cuantitativo como cualitativo, posibilitaron establecer el tratamiento de la gramática que adoptan los cuatro manuales.

#### **4.1.2 Alcance de la investigación**

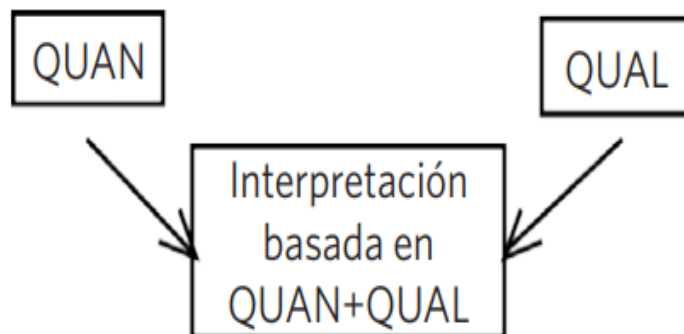
Esta investigación tiene un alcance descriptivo. En relación con el análisis de material didáctico, Ezeiza Ramos (2009) señala tres tipos de orientación en el estudio de materiales: la descriptiva, la valorativa y la analítica. Para efectos de esta investigación, se consideró pertinente la orientación descriptiva, en tanto que:

“Las propuestas de análisis de materiales con orientación descriptiva se caracterizan, precisamente, por enfocar su tarea a dar sistemática cuenta de la presencia o ausencia (y en su caso, de la frecuencia y distribución) de determinadas características en los materiales de enseñanza (léxico, imágenes, contenidos gramaticales...)” (p. 21)

Por esto, es importante aclarar que esta investigación no tuvo como propósito emitir juicios de valor sobre la eficacia didáctica de las actividades gramaticales analizadas en el corpus recogido. Por el contrario, las descripciones presentadas permitieron establecer objetivamente el tratamiento que recibe la gramática en los manuales.

#### **4.1.3 Diseño de la investigación**

El diseño de esta investigación es la triangulación. Díaz López (2015) indica que su objetivo es “obtener datos diferentes pero complementarios sobre el mismo tema. Los métodos cualitativos y cuantitativos son implementados en un mismo tiempo y gozan de la misma importancia” (p. 14). En efecto, luego de implementar el instrumento de recolección de datos, la información recogida fue interpretada de forma cualitativa y cuantitativa. La figura 13 muestra la representación de este diseño.



**Figura 14.** Representación del diseño investigativo: triangulación en Díaz López (2015)

En consecuencia, este diseño facilitó la consecución de los objetivos específicos, puesto que la información de ambos tipos de análisis fue complementaria para establecer el tratamiento de la gramática en cada manual.

## **4.2 Etapas de la investigación**

### **4.2.1 Etapa 1: Selección de manuales**

Se realizó una revisión general para determinar cuáles eran los manuales creados en Colombia correspondientes al nivel básico/A1.

### **4.2.2 Etapa 2: Diseño de la matriz de análisis**

Se diseñó una matriz estructurada en cinco categorías, compuestas por diferentes ítems relacionados con los objetivos específicos.

### **4.2.3 Etapa 3: Validación de la matriz**

Se diseñó y se envió una plantilla a un conjunto de expertos seleccionados por su amplia trayectoria y experiencia en el marco de la enseñanza de ELE. Su selección cumple con dos

condiciones: la primera, el conocimiento del tratamiento de la gramática y, la segunda, el conocimiento de la didáctica, aspectos que se relacionan con la enseñanza de ELE.

#### 4.2.4 Etapa 4: Ajustes a la matriz y versión final

Con base en los resultados obtenidos del juicio de expertos, se ajustó la matriz y se diseñó la versión final.

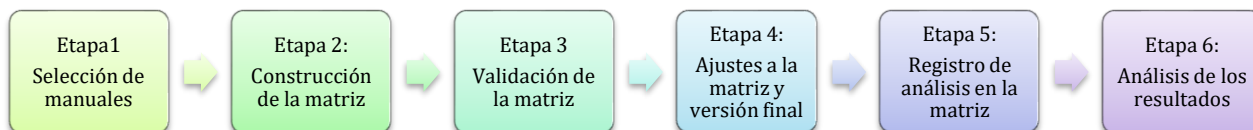
#### 4.2.5 Etapa 5: Registro de datos en la matriz

Se registraron los datos en la matriz de análisis de tratamiento de la gramática. De esta forma, se revisó cada manual cuidadosamente para registrar el análisis de cada tema gramatical en la matriz respectiva.

#### 4.2.6 Etapa 6: Análisis de los resultados

Una vez registrada la información en las matrices, se procedió a presentar los resultados y el análisis que dan cuenta de la articulación entre la información cualitativa y cuantitativa.

La figura 14 ilustra el orden de estas etapas:



**Figura 15.** Etapas de la investigación



### 4.3 Corpus

En esta investigación, se denomina Corpus a los manuales de ELE que se utilizaron para establecer el tratamiento que recibe la gramática.

#### 4.3.1 *Comuniquémonos en español (2008). Usuario básico*

Diseñado por la Universidad Autónoma de Colombia, es un manual dirigido a aprendientes de Brasil, el cual adopta el aprendizaje centrado en la acción. De igual forma, presenta las siguientes características: a) es *plurilingüe*, pues, busca el desarrollo de la competencia comunicativa “con el aporte de todos los conocimientos y las expresiones de la lengua que se relacionan entre sí” (p. 7) y b) es *semántico comunicativo*, en tanto que, el manual está organizado en función de la interacción de los sujetos por medio de actos comunicativos que le permiten al aprendiente construir y buscar significados por medio de la interpretación y la producción de textos. Este manual cuenta con los componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos, característicos de la competencia comunicativa. Igualmente, incluye un CD, el cual contiene actividades de escucha, de habla y de lectura.

#### 4.3.2 *Español para extranjeros (2008). Nivel básico*

Diseñado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, adopta el método ecléctico y les brinda a los aprendientes la posibilidad de interactuar e integrar saberes que les permiten conocer mejor la realidad local, regional y nacional. Este manual presenta actividades de expresión y de interacción oral de acuerdo con aspectos sociales y culturales colombianos. Adicionalmente, cuenta con un CD, el cual contiene actividades

de comprensión auditiva. Los aprendientes podrán tener acercamiento a los contenidos gramaticales y léxicos a partir de ejercicios de práctica y actividades de expresión escrita.

#### **4.3.3 *Maravillas del español (2012) Volumen 1. Nivel A1***

Diseñado por la Universidad EAFIT en asociación con la Universitetei i Bergen, sigue los principios del enfoque comunicativo. Los contenidos tratan elementos culturales de Colombia mediante una historieta llamada *Viajeros* y una audionovela llamada *Amor, ciencia y misterio del Darién*. Adicionalmente, fomenta la competencia comunicativa desde un contexto lingüístico y cultural panhispánico. Esta serie está compuesta por el manual del aprendiente y un manual de actividades en el que se presentan ejercicios de gramática, de vocabulario y de expresión escrita.

#### **4.3.4 *Enlace 1. Niveles A1-A2 (2013) 2ª Edición***

Diseñado por la Universidad Externado de Colombia, está dirigido a jóvenes y adultos de diferentes nacionalidades y culturas. Tiene como eje metodológico el enfoque comunicativo. Este manual atiende a las necesidades comunicativas en diferentes ámbitos (social, laboral, académico, personal y familiar) para que los aprendientes desarrollen la competencia comunicativa. Adicionalmente, maneja las variedades de la lengua y la cultura colombiana en sus 14 unidades por medio de actividades en contextos de la vida real. *Enlace 1* tiene un CD.

La tabla 2 relaciona la información básica de cada manual: nombre, año, autores, nivel y población.

**Tabla 2. Manuales de ELE diseñados en Colombia nivel básico o A1**

<b>Manual</b>	<b>Año</b>	<b>Autores</b>	<b>Nivel</b>	<b>Población</b>
<i>Comuniquémonos en español</i>	2008	Rojas Bernal, Leyla María; Parra Giraldo, Marina	Usuario básico	Aprendientes extranjeros / brasileños
<i>Español para extranjeros</i>	2008	Ussa Álvarez, María del Carmen; Velandia Meléndez, Doris Elisa; Waked Hernández, Myriam.	Nivel Básico	Aprendientes extranjeros
<i>Maravillas del español</i>	2012	Álvarez Dora, Amparo; Chiquito Ana, Beatriz; Gómez Elguedo, María Rosaura; Naranjo Hernández, Jaime Alberto; Restrepo Bravo, Marta Lucía.	A1	Aprendientes extranjeros
<i>Enlace</i>	2013	Ariza Herrera Emma; Beltrán Clara, Elena; Forero González, Claudia; Páez Ruge, Clara.	A1-A2	Aprendientes extranjeros

**Nota:** El manual *Enlace 1* está compuesto por los niveles A1 y A2 en su misma edición.

## **4.4 Instrumento de recolección de datos y validación**

### **4.4.1 Instrumento de recolección de datos: matriz de análisis**

El instrumento diseñado para la recolección de datos fue una matriz que tiene como objetivo analizar el tratamiento que recibe la gramática por tema gramatical en cada manual. Esta matriz permitió organizar las categorías y los ítems de acuerdo con los objetivos específicos. En su proceso de construcción, se creó un diseño preliminar que tenía como base el marco teórico, la revisión de los manuales de ELE y la experiencia docente. Posteriormente, se ajustó según los resultados de la validación de un juicio de expertos. Con base en los resultados del juicio de expertos, se presentó la versión final.

#### **4.4.1.1 Instrumento de recolección de datos: diseño preliminar de la matriz**

El diseño preliminar de la matriz tuvo cinco categorías: la primera llamada *Caracterización del manual*, en la que se completa la información básica del manual, como el nombre, el público meta, el enfoque metodológico, la gradación de los niveles y los temas. La segunda, *Presentación de la gramática*, determina si la gramática se presenta por medio de *input* y si su tratamiento se realiza mediante estrategias de realce y de anegación. La tercera, *Tipología de explicaciones gramaticales*, establece la presentación de la regla gramatical, los aspectos formales tratados, la presentación de las formas mediante gráficos, entre otros. La cuarta categoría se designó *Tipos de ejercicios de práctica gramatical*, en la cual se presenta una clasificación de la tipología de ejercicios que los aprendientes pueden realizar para consolidar el aprendizaje de una forma gramatical. Finalmente, *Integración de la gramática a las destrezas comunicativas* es la última categoría que verifica si efectivamente el tema gramatical se integra

al desarrollo de las destrezas comunicativas. Ver anexo 1 (Matriz para el análisis del tratamiento de la gramática. Versión preliminar).

#### **4.4.2 Validación del instrumento: juicio de expertos**

La validación del diseño preliminar de la matriz se realizó mediante un juicio de expertos, entendido como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos en éste, y que puedan dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar Pérez y Cuervo Martínez, 2008, p. 29). Para esto, se diseñó una plantilla para que tres expertos pudieran evaluar y emitir juicios de valor sobre la matriz. Los criterios para la valoración de las categorías fueron suficiencia, claridad, pertinencia, coherencia y necesidad, considerando los puntajes uno (no cumple con el criterio) a cuatro (cumple plenamente con el criterio). Ver anexo 2 (Juicio de expertos).

A través del programa estadístico SPSS, se obtuvo la media y la desviación estándar correspondientes a la valoración del instrumento en función de las categorías. A continuación, se presentan los resultados por cada criterio.

La tabla 3 muestra los resultados obtenidos del criterio suficiencia.

**Tabla 3. Juicio de expertos: criterio suficiencia**

<b>Criterio</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
<b>Suficiencia 1: Caracterización del manual</b>	3,81	,231
<b>Suficiencia 2: Presentación de la gramática</b>	3,95	0,44

<b>Suficiencia 3: Tipología de explicaciones gramaticales</b>	3,88	,105
<b>Suficiencia 4: Tipos de ejercicios de práctica gramatical</b>	3,90	,100
<b>Suficiencia 5: Integración de la gramática a las destrezas comunicativas</b>	3,92	,144

Los porcentajes obtenidos promedian entre los valores 3,81 y 3,95, lo cual indica que hay una valoración alta de esta categoría por parte de los expertos. Esto permitió definir que las categorías e ítems de la matriz fueron suficientes para alcanzar los objetivos planteados en la presente investigación.

La tabla 4 presenta la valoración del criterio claridad.

**Tabla 4. Juicio de expertos: criterio claridad**

<b>Criterio</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
<b>Claridad 1: Caracterización del manual</b>	3,78	,111
<b>Claridad 2: Presentación de la gramática</b>	3,74	,379
<b>Claridad 3: Tipología de explicaciones gramaticales</b>	3,76	,229
<b>Claridad 4: Tipos de ejercicios de práctica gramatical</b>	3,87	,153
<b>Claridad 5: Integración de la gramática a las destrezas comunicativas</b>	3,92	,144

La media de valoración de los expertos se ubica entre 3,74 y 3,92, lo que constató que cada uno de los ítems establecidos en las categorías dentro de la matriz es claro para establecer el tratamiento que recibe la gramática en los manuales.

La tabla 5 presenta los resultados del criterio pertinencia.

**Tabla 5. Juicio de expertos: criterio pertinencia**

<b>Criterio</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
<b>Pertinencia 1: Caracterización del manual</b>	3,89	,111
<b>Pertinencia 2: Presentación de la gramática</b>	3,92	,077
<b>Pertinencia 3: Tipología de explicaciones gramaticales</b>	3,94	,105
<b>Pertinencia 4: Tipos de ejercicios de práctica gramatical</b>	3,93	,115
<b>Pertinencia 5: Integración de la gramática a las destrezas comunicativas</b>	4,00	,000

Se evidencia que los expertos valoraron este criterio sobre un promedio de 3,89 a 4,00, lo que demuestra que las categorías e ítems cumplen con esta condición.

La tabla 6 describe los resultados de la valoración del criterio.

**Tabla 6. Juicio de expertos: criterio coherencia**

<b>Criterio</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
<b>Coherencia 1: Caracterización del manual</b>	3,89	,111

<b>Coherencia 2: Presentación de la gramática</b>	3,91	0,44
<b>Coherencia 3: Tipología de explicaciones gramaticales</b>	3,88	,105
<b>Coherencia 4: Tipos de ejercicios de práctica gramatical</b>	3,92	,104
<b>Coherencia 5: Integración de la gramática a las destrezas comunicativas</b>	4,00	,000

La valoración de los expertos tuvo como media entre 3,88 y 4,00, lo que demuestra que cada categoría e ítem acotado en la matriz es coherente con los objetivos específicos.

La tabla 7 detalla la valoración del criterio necesidad.

**Tabla 7. Juicio de expertos: criterio necesidad**

<b>Criterio</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
<b>Necesidad 1</b>	3,70	,280
<b>Necesidad 2</b>	3,97	,044
<b>Necesidad 3</b>	3,88	,105
<b>Necesidad 4</b>	3,93	,115
<b>Necesidad 5</b>	4,00	,000

Este criterio promedió entre 3,70 y 4,00, lo que indica que los ítems propuestos para esta matriz son necesarios para determinar el tratamiento que recibe la gramática.



Según los resultados del juicio de expertos, cada uno de los ítems de la matriz fueron suficientes, claros, pertinentes, coherentes y necesarios para establecer el tratamiento de la gramática en los cuatro manuales. Sin embargo, la matriz tuvo que ser ajustada a partir de algunas recomendaciones ofrecidas por los expertos.

#### **4.4.2.1 Ajustes a la matriz a partir del juicio de expertos**

Tras los resultados, los comentarios expresados en el juicio de expertos y los conceptos emitidos por los jurados, se ajustaron algunos componentes de la matriz. A continuación, se presentan las modificaciones hechas.

En la primera categoría incluyeron los ítems *Autores* para determinar los creadores de los manuales y *¿Qué enfoque metodológico adopta el manual?* para precisar qué método de enseñanza declara el manual en sus páginas preliminares.

En la segunda categoría se agregó *Presentación del contenido gramatical a través de input*, dado que, algunos temas gramaticales se presentan sin input; por esto, se ofrece la opción de marcar si la presentación del tema gramatical esta con o sin input. De igual modo, se movieron *Ejemplos de uso*, *Aspectos formales* y *Uso de imágenes para apoyar la presentación de la gramática* a la tercera categoría, puesto que, por un lado, los ejemplos de uso gramatical se muestran después de la presentación del *input*, la explicación trata los aspectos formales que se toman para describir la regla gramatical y, por otro lado, las imágenes son un recurso para explicar la gramática. De la misma forma, dentro de la categoría *Estrategias de realce del input* se sumó *Con mayúscula*. Por lo contrario, se excluyó *Uso de metalenguaje*, ya que el uso del metalenguaje se presenta en la explicación de las formas lingüísticas.

En la tercera categoría se incorporó, por un lado, *Presencia de explicación gramatical*, debido a que hay temas gramaticales que no ofrecen explicaciones de sus formas lingüísticas y por otro, *Uso de imágenes para apoyar la explicación de la gramática*. Se modificó *Tipo de regla gramatical*, puesto que la regla gramatical se presenta desde tres enfoques: prescriptiva, descriptiva y operativa. No obstante, se precisó que, el tipo de regla gramatical generalmente se basa en la estructura de la oración, en la funcionalidad discursiva que puede tener tanto en una oración como en un texto y la operatividad de la forma. Por ende, este ítem se modificó de la siguiente manera: estructural, funcional/discursiva y operativa.

De la misma manera, se adicionó *Realce en los ejemplos de uso*, puesto que, los ejemplos de uso en la explicación gramatical pueden tener diferentes estrategias de input realzado. En igual sentido, se agregó *Foco de la explicación gramatical*, considerando que la explicación de la gramática tiene tres centros de atención: a) a la forma gramatical; b) al significado de la forma gramatical o c) a la relación entre forma y significado.

En la cuarta categoría se incorporaron *Presencia de ejercicios de práctica gramatical* y *Parte de la gramática que se ejercita*, dado que, por un lado, hay temas gramaticales que no presentan ejercicios de práctica en los manuales y, por otro lado, se entiende que los ejercicios gramaticales ejercitan la morfología, la sintaxis o la gramática. Igualmente, se sumaron las unidades lingüísticas de trabajo *Palabra* y *Sintagma*, debido a que, la práctica gramatical también ejercita la morfología de una palabra o el sintagma de una forma gramatical específica.

Dentro de esta misma categoría, se eliminó *Selección múltiple*, a causa de que el siguiente ítem *Selección de la forma correcta* trata de definir la forma gramatical correcta de acuerdo con un abanico de opciones. Por consiguiente, este abarca ambos tipos. De igual forma, se agregó

*Corrección de la forma gramatical*, puesto que hay ejercicios que buscan corregir una forma gramatical presentada intencionalmente de forma errónea. Del mismo modo, se insertó el complemento *con input* a *Compleción de oraciones/textos inacabados* y se agregó *Compleción de oraciones/textos inacabados sin input*, obedeciendo a la integración de la forma gramatical a ejercitar, con input (usando un referente lingüístico exacto y precisado mediante paréntesis o de color diferente) o sin input (la ejercitación de una forma gramatical libre). Adicionalmente, se añadieron dos ejercicios que aparecen dentro de la *competencia gramatical* en el MCER, los cuales son *Traducción de oraciones de la L1 a español o de español a la L1* y *Formulación de pregunta/respuesta utilizando estructuras concretas*. Finalmente, se agregó *Clasificación (ej. siguiendo criterio morfológicos o sintácticos)*, puesto que hay ejercicios que clasifican los elementos de acuerdo con la concordancia de género y de número.

La quinta categoría pasó a titularse *Integración de la gramática a otras competencias lingüísticas*, puesto que hay actividades que practican los recursos formales de la lengua en las que se integra la gramática. Por otra parte, se incorporó la mediación oral y escrita en la categoría *Integración de la gramática a las destrezas comunicativas*.

Finalmente, se adjuntó una séptima categoría llamada *Integración de la gramática al desarrollo de la reflexión metalingüística*, dado que, algunos manuales presentan ejercicios que propenden a hacer que el aprendiente reflexione sobre el uso y el significado de las formas gramaticales de la lengua. Con ello, se incluyó *Se presentan actividades que promueven el desarrollo de la reflexión metalingüística* y cinco tipos de actividades a nivel *morfológico, sintáctico, gramatical, pragmático y textual*. De este modo, la versión final de la matriz terminó

con un total de siete categorías que permitieron llegar a la consecución de los objetivos específicos. Ver anexo 3 (Matriz para el análisis del tratamiento de la gramática. Versión final).

#### **4.5 Análisis de datos**

Luego de haber registrado la información en las matrices por tema gramatical, se procedió a realizar el análisis desde dos ejes. El primero de tipo cuantitativo, en tanto que, se utilizó el programa estadístico SPSS para presentar los porcentajes que señalan la frecuencia de la presencia o la ausencia de los ítems de la matriz y el segundo de tipo cualitativo, en tanto que, los datos registrados en la matriz describen características particulares de los temas gramaticales que el análisis cuantitativo no determina. En conjunto, el análisis cuantitativo y cualitativo explica la forma cómo los ítems de cada una de las categorías contribuyen a establecer el tratamiento que recibe la gramática en los manuales.

## CAPÍTULO V

### RESULTADOS

Este capítulo presenta los resultados de esta investigación organizados por manual. Con esto, en primer lugar, se muestra una gráfica que señala numéricamente la relación de los temas gramaticales tratados en cada manual con el contenido del inventario de gramática del PCIC para el nivel A1 y, en segundo lugar, se indican los porcentajes que evidencian la frecuencia, la presencia y/o la ausencia de los ítems según el orden de la matriz.

#### **5.1 *Comuniquémonos en español. Usuario básico (2007)***

##### **5.1.1 Relación de los temas gramaticales del manual *Comuniquémonos en español. Usuario básico* con el inventario de gramática del PCIC para el nivel A1**

La tabla 8 enumera los temas gramaticales abordados en este manual con el objetivo de organizarlos.

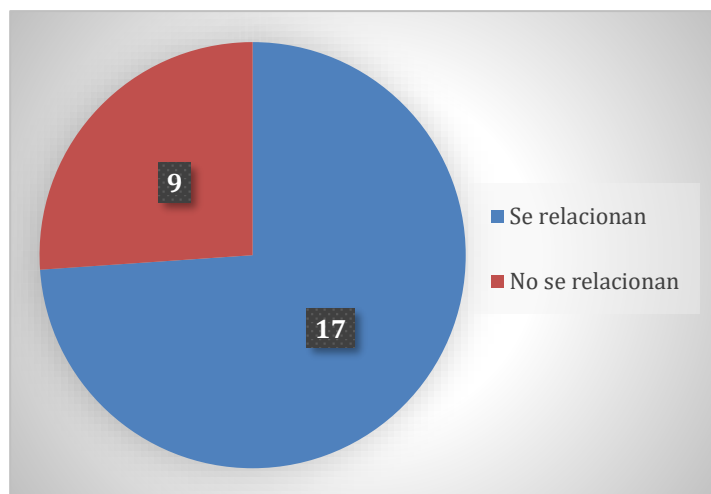
**Tabla 8. Temas gramaticales en *Comuniquémonos en español. Usuario básico***

N°	Tema gramatical
1	Verbo <i>Estar</i>
2	Verbo <i>Ser</i> – Comparación <i>Ser - Estar</i>
3	Los artículos definidos
4	Sustantivos – Adjetivos Calificativos (concordancia género y número)
5	Sustantivo (formación del plural)
6	Presente del indicativo – Conjugación de los verbos terminados en AR
7	Los interrogativos
8	Contracciones Preposición + Artículo

<b>9</b>	Adjetivos posesivos
<b>10</b>	Presente del indicativo – Conjugación de los verbos terminados en ER
<b>11</b>	Presente del indicativo – Verbo <i>Tener</i>
<b>12</b>	Presente del indicativo – Conjugación de los verbos terminados en IR
<b>13</b>	Pronombres personales (Complemento directo, indirecto y preposicional)
<b>14</b>	Verbo + Pronombre de complemento directo
<b>15</b>	Presente del indicativo – Conjugación verbo del <i>Poder</i> + Infinitivo
<b>16</b>	Los artículos indefinidos
<b>17</b>	Presente del indicativo – Conjugación del verbo <i>Haber</i> + forma impersonal + Preposiciones de lugar
<b>18</b>	Presente del indicativo – Conjugación verbo del <i>Hacer</i>
<b>19</b>	Repaso de verbos en presente del indicativo
<b>20</b>	Preposición <i>Para</i> (finalidad)
<b>21</b>	Adjetivos (gentilicios)
<b>22</b>	Pretérito indefinido del indicativo – Conjugación de los verbos terminados en AR
<b>23</b>	Pretérito indefinido del indicativo – Conjugación de los verbos terminados en ER
<b>24</b>	Pretérito indefinido del indicativo – Conjugación de los verbos terminados en IR
<b>25</b>	Modo imperativo
<b>26</b>	Adjetivos demostrativos

Con base en la enumeración, el anexo 4 (Relación de temas gramaticales *Comuniquémonos en español. Usuario básico* - Inventario de gramática PCIC) presenta la relación de los temas del manual con los contenidos gramaticales sugeridos en el inventario de gramática del PCIC para el nivel A1.

La gráfica 1 determina el número de temas abordados en el manual que se relacionan con el inventario de gramática del PCIC.



**Gráfica 1.** Número de temas gramaticales en *Comuniquémonos en español* relacionados con el inventario de gramática del PCIC

Se evidencia en la gráfica que 17 de los 26 temas gramaticales en el manual se relacionan con los contenidos gramaticales establecidos en el inventario. Así, por un lado, los temas en común son los verbos *ser* y *estar*, la conjugación en presente del indicativo de los verbos regulares terminados en *ar*, *er*, *ir*, la conjugación en presente del indicativo del verbo *haber* en su forma impersonal, los artículos definidos e indefinidos, las contracciones de preposición con artículo, los sustantivos, los adjetivos calificativos, los adjetivos posesivos, los interrogativos, los gentilicios y el uso de la preposición *para*. Por otro lado, los temas que no tienen relación con el inventario son la conjugación en presente del indicativo de los verbos *tener*, *poder* y *hacer*, el verbo con el complemento de objeto directo, la conjugación del pretérito indefinidos de los verbos regulares terminados en *ar*, *er*, *ir* y el modo imperativo.

Asimismo, es importante indicar que el manual no sigue las precisiones del inventario en relación con las formas de tratamiento *tú*, *usted* y *vosotros*, los artículos definidos e indefinidos y los adjetivos posesivos. Para ejemplificar, la figura 15 presenta la forma de tratamiento *vosotros*

dentro del paradigma de conjugación, usada en España para la segunda persona del plural, mas no considera la forma de tratamiento *vos*, frecuente en la zona andina y pacífica colombiana y Latinoamérica.

Observe.

**Verbo Vivir\*. Presente simple**

Yo vivo	Nosotros vivimos
Tú vives	Vosotros vivís (se usa sólo en España)
Él } vive	Ellos } viven
Ella } vive	Ellas } viven
Usted } vive	Ustedes } viven

**\*Atención:** Todos los verbos regulares terminados en *ir* se conjugan de la misma manera. Ejemplos: existir, describir, compartir, escribir, recibir, partir, decidir, asistir, dividir, prohibir, deprimir, insistir, transmitir.

**Figura 16.** Paradigma de conjugación verbos terminados en IR en presente del indicativo *en Comunicémonos en español* (p. 77)

La figura indica que el paradigma de conjugación de los verbos terminados en IR en presente del indicativo se presenta mediante esta tabla. Como se observa, se incluye la forma *Vosotros* y su respectivo paradigma de conjugación, lo que también ocurre en otros paradigmas de conjugación con los verbos regulares terminados en AR y ER en presente del indicativo. De forma contraria, se excluye la forma *vos*. Adicionalmente, el manual no trata este tipo de verbos para su enseñanza (inclusión de *input*, explicación gramatical, ejercicios de práctica, inclusión de las competencias lingüísticas, destrezas comunicativas y desarrollo de la conciencia metalingüística). Por esta razón, se determina que no forma parte del análisis en una matriz.



De la misma forma, se precisa que el manual no distingue los valores y las formas de dos formas lingüísticas. Por un lado, los *adjetivos* y los *pronombres posesivos* se incluyen en un mismo recuadro explicativo, lo cual parece ir en contravía según el inventario, puesto que los primeros efectivamente se enseñan en A1, mientras que los segundos en A2. Por otro lado, los *pronombres personales* son presentados dentro de una forma explicativa, sin diferenciar cuáles refieren al complemento directo, al indirecto o al preposicional.

De este modo, la mayoría de los temas gramaticales tiene relación con el inventario de gramática del PCIC, a pesar de que algunos no siguen las precisiones de los valores, los significados y la distribución sintáctica.

### **5.1.2 Análisis de los datos registrados en las matrices del manual *Comuniquémonos en español. Usuario básico***

El manual, en sus páginas preliminares, declara que su enfoque metodológico es el Aprendizaje centrado en la acción. Sin embargo, no está gradado de acuerdo con los niveles de referencia del MCER, puesto que en su portada y presentación el nivel de lengua se denomina *Usurario básico*. Finalmente, el manual no sigue puntualmente la gradación de los contenidos gramaticales establecidos en el inventario de gramática del PCIC.

La tabla 9 muestra los porcentajes que señalan el tratamiento de la presentación de la gramática.

**Tabla 9. Porcentajes de la presentación del contenido gramatical en *Comuniquémonos en español. Usuario básico***


Ítem	Opciones	Resultados
------	----------	------------

<b>Presentación del contenido gramatical a través de input</b>	Sí	80,8%
	No	19,2%
<b>El input que presenta el contenido gramatical está relacionado con la temática de la unidad</b>	Sí	76,9%
	No	23,1%
<b>Tipo de presentación</b>	Explícita-Deductiva	96,2%
	Ninguna	3,8%
<b>Soporte del input</b>	Escrito	19,2%
	Escrito-Oral	57,7%
	Ninguna	23,1%
<b>Tipología textual del input</b>	Diálogo	30,8%
	Descripción	30,8%
	Exposición	3,8%
	Diálogo-Descripción	11,5%
	Ninguno	23,1%
<b>Input realizado</b>	Sí	7,7%
	No	92,3%
<b>Estrategias de realce del input</b>	Con color	7,7%
	Ninguna	92,3%
<b>Input anegado</b>	Sí	3,8%
	No	96,2%

Los temas gramaticales se presentan por medio de *input* en 80,8%. A pesar de esto, se observa que no se utiliza, puesto que la gramática se presenta explícita y deductivamente en 96,2%. Además, el soporte que se emplea con mayor frecuencia es el escrito-oral con 57,7%, en contraste con la forma escrita con 19,2%. Las tipologías textuales que se más se utilizan son el

diálogo y la descripción (de vocabulario mediante imágenes o de situaciones) con 30,8%, la combinación diálogo-descripción con 11,5% y la exposición con 3,8%. En relación con las estrategias de realce, se evidencia que la única empleada es el color con 11,5%. Finalmente, es importante señalar la presencia de *input anegado* con 3,8%. La figura 16 ilustra algunos aspectos mencionados.

**Actividad 6.**

A.  Escuche y lea el siguiente diálogo.

Catalina : Mira, ésta es mi sala. ¿Te gusta?

Alicia : Sí, ¡Qué linda es!

Catalina : Aquí está la chimenea.

Alicia : Y, ¿sí la usan?

Catalina : Claro que sí. La encendemos cuando vienen mis primos.

Alicia : ¡Qué sofá tan comfortable!


Catalina : Sí, y mira los sillones. Son muy cómodos.

Alicia : Hay tres pufes.

Catalina : Sí, muy modernos. Estamos a la moda. Y mira este estante para los libros.

Alicia : ¡Qué cómodo! Hasta se pueden poner adornos.

Catalina : Me gusta esta ventana al frente. Le da mucha claridad a la sala.



**Figura 17.** Presentación del tema gramatical del verbo *Haber* en su forma impersonal en *Comuniquémonos en español* (p. 92)

Como se observa en la figura, el soporte del *input* es el oral-el escrito y la tipología textual es el diálogo. Finalmente, se evidencia que el *input* empleado en la mayoría de los temas gramaticales no se realza, en este caso en particular, el verbo haber para indicar existencia.

La tabla 10 presenta los porcentajes que indican cómo se explican las formas gramaticales.

**Tabla 10. Porcentajes de la tipología de explicaciones gramaticales en *Comuniquémonos en español. Usuario básico***

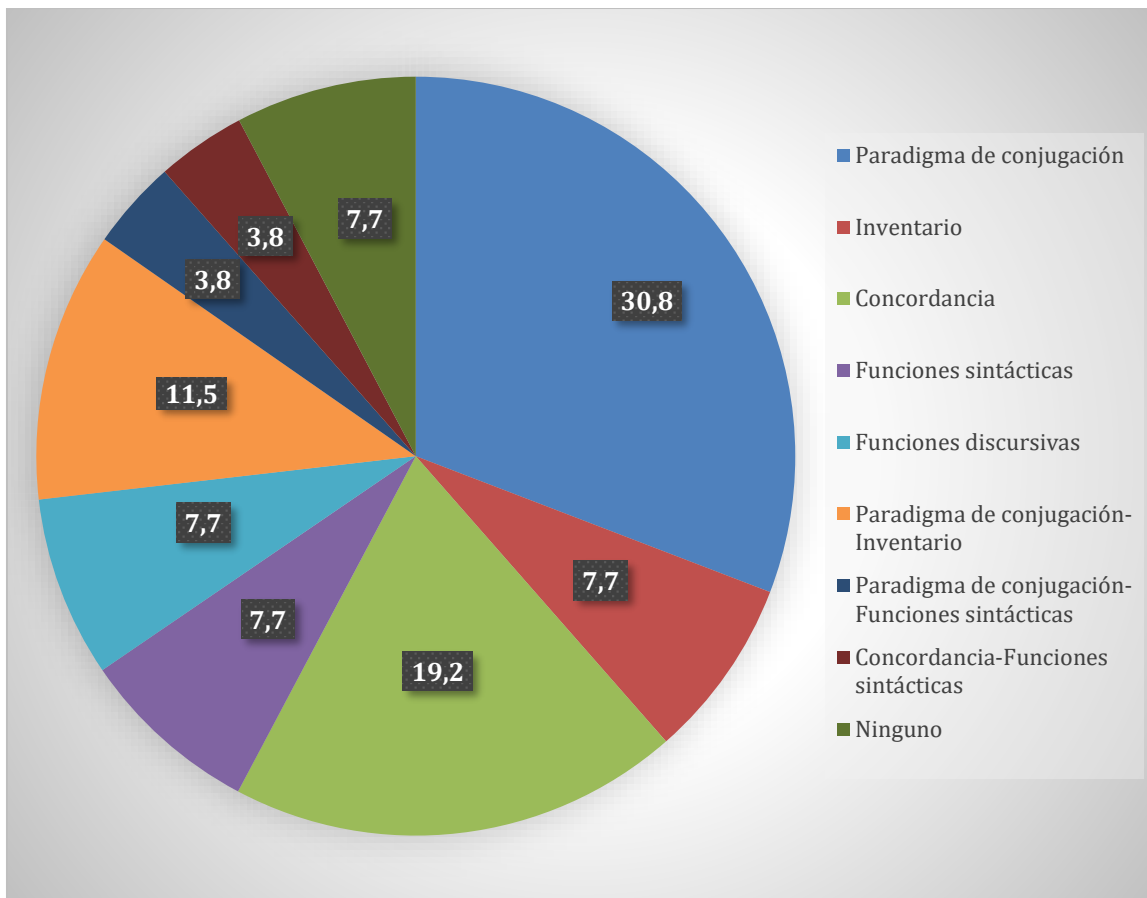
Ítem	Opciones	Resultados
<b>Presencia de la explicación gramatical</b>	Sí	96,2%
	No	3,8%
<b>Explicación gramatical con gráficos o formas</b>	Sí	84,6%
	No	15,4%
<b>Presentación de la regla gramatical</b>	Sí	38,5%
	No	61,5%
<b>Tipo de regla gramatical</b>	Estructural	11,5% %
	Funcional/Discursiva	26,9%
	Ninguna	61,5%
<b>Uso de imágenes para apoyar la explicación de la regla gramatical</b>	No	100%
<b>Ejemplos de uso</b>	Sí	38,5%
	No	61,5%
<b>Realce en los ejemplos de uso</b>	Sí	30,8%
	No	69,2%
<b>Estrategia de realce en los ejemplos de uso</b>	Con color	30,8%
	Ninguna	69,2%
<b>Foco de la explicación gramatical</b>	Forma gramatical	96,2%
	Ninguna	3,8%
<b>Presentación de las excepciones de la regla</b>	Sí	3,8%
	No	96,2%
<b>Uso de metalenguaje</b>	Sí	7,7%
	No	92,3%

<b>Apropiado para el nivel</b>	Sí	7,7%
	Ninguno	92,3%
<b>Advertencia explícita de los errores que suelen cometer</b>	No	100%
<b>Presentación de la advertencia</b>	Ninguna	100%
<b>Notas aclaratorias sobre el uso sintáctico, dialectal, diafásico, etc.</b>	Sí	3,8%
	No	96,2%

La mayoría de los temas gramaticales presentan explicación, en 96,2%, mediante tablas de conjugación y de concordancia y un esquema (de los interrogativos), los cuales apoyan la explicación en 84,6%. Igualmente, la regla se presenta en 38,5%, siendo la funcional/discursiva la más usada con 26,9%, en contraste con la estructural con 11,5%. Las ejemplificaciones de las formas ocurren en 38,5%, en las que se utiliza el color como la estrategia de realce con 30,8%. A pesar de esto, se evidencia que ninguna explicación ofrece imágenes.

Adicionalmente, el foco de la explicación es la forma con 96,2%. Por su parte, el uso de metalenguaje y su adecuación para el nivel de lengua se trata en 7,7%. El manual, adicionalmente, ofrece notas aclaratorias, con 3,8%, en cuanto al uso de las formas del tratamiento *tú* y *usted* para practicar los saludos y las preguntas. Sin embargo, no se presentan advertencias de los errores que los aprendientes suelen cometer y la forma cómo estos se presentan.

La gráfica 2 muestra los porcentajes de los aspectos formales tratados en las explicaciones gramaticales.



**Gráfica 2.** Distribución de los porcentajes de los aspectos formales en *Comuniquémonos en español*

La gráfica muestra que los aspectos formales más empleados son la combinación Paradigma de conjugación con 30,8%, seguido de la combinación Paradigma de conjugación-Inventario con 11,5%. No obstante, es de notar que Inventario, Funciones sintácticas, Funciones discursivas con 7,7% y las combinaciones Paradigma de conjugación-Funciones Sintácticas y Concordancia-Funciones sintácticas con 3,8% son los aspectos formales que menos se manejan.

La figura 17 representa la tipología de explicaciones gramaticales.

Artículos definidos		
la mano	las orejas	la → las
la nariz	las rodillas	
el codo	los dedos	el → los
el brazo	los pies	

**Figura 18.** Presentación del tema gramatical Artículos definidos en *Comuniquémonos en español* (p. 34)

Como muestra la figura, la explicación de la gramática se aborda explícita y deductivamente a través de una tabla en la que se muestran ejemplos de la forma sintagmática, realizados con color de acuerdo con la concordancia de género y número. A pesar de esto, se aprecia la ausencia de una regla estructural, funcional/discursiva u operativa que los aprendientes puedan utilizar dentro de un contexto comunicativo. Además, tampoco se presentan excepciones a la regla o advertencias explícitas sobre los errores que los aprendientes pueden cometer.

La tabla 11 determina los porcentajes de los tipos de ejercicios que el manual emplea.

**Tabla 11. Porcentajes de los tipos de ejercicios de práctica gramatical en *Comuniquémonos en español. Usuario básico***

Ítem	Opciones	Resultados
<b>Presencia de ejercicios de práctica gramatical</b>	Sí	100%
	No	0%
<b>Lugar donde aparecen los ejercicios de práctica</b>	Unidad	100%
	Morfología	88,5%

<b>Parte de la gramática que se ejercita</b>	Sintaxis	11,5%
<b>Unidad lingüística de trabajo</b>	Palabra	3,8%
	Sintagma	3,8%
	Oración	57,7%
	Texto	23,1%
	Sintagma-Texto	3,8%
	Oración-Texto	7,7%
	<b>Tipo de ejercicio</b>	Rellenado de huecos con <i>input</i>
		Texto 19,2%
		Ninguna 57,7%
Rellenado de huecos sin <i>input</i>		Palabra 3,8%
		Sintagma 3,8%
		Oración 19,2%
		Texto 7,7%
		Oración-Texto 3,8
		Ninguna 61,5
		Selección de la forma correcta
		Texto 3,8%
	Transformación (ej. elementos morfológicos)	Ninguna 84,6%
		Palabra 3,8%
		Ninguna 96,2%
	Clasificación (ej. siguiendo criterios morfológicos o sintácticos)	Sintagma 3,8%
		Ninguna 96,2%
		Oración 3,8%



Relación (de dos partes o más de una oración/de un texto)	Ninguna	96,2%
Formulación de series de pregunta/respuesta utilizando estructuras concretas	Oración	11,5%
	Ninguna	88,5%
<b>Los ejercicios de práctica gramatical están relacionados con la temática de la unidad</b>	Sí	92,3%
	No	7,7%

Los ejercicios de práctica gramatical tienen presencia dentro del manual en 100%. De esta manera, la parte de la gramática que más se ejercita es la morfología con 88,5%, en contraste con la sintaxis con 11,5%. La oración, por su parte, con 57,7% es la unidad lingüística de trabajo más frecuente, seguida por el texto con 23,1%, la combinación Oración-Texto con 7,7% y la palabra, el sintagma y la combinación Sintagma-Texto con 3,8%. Adicionalmente, se encuentra que, en primer lugar, el ejercicio que se trata con más frecuencia es *Rellenado de huecos con input* a nivel oracional con 23,1% y a nivel textual con 19,2%; en segundo lugar, *Rellenado de huecos sin input* a nivel oracional con 19,2 % y textual con 7,7% y, en tercer lugar, *Selección de la forma correcta* en compañía con *Formulación de series de pregunta/respuesta utilizando estructuras concretas* a nivel oracional con 11,5% %. Por otra parte, se evidencia que la mayoría de los ejercicios se relaciona con la temática de la unidad en 92,3%. La figura 18 muestra algunos de estos aspectos.

**Actividad 9.**

Escriba el adjetivo posesivo correspondiente.

1. Yo vivo con \_\_\_\_\_ padre.
2. La abuela \_\_\_\_\_ es hermana del abuelo \_\_\_\_\_.
3. \_\_\_\_\_ compañeros hablan bien el español.
4. Él necesita el número de \_\_\_\_\_ teléfono.
5. \_\_\_\_\_ tíos paternos viven en Managua.
6. \_\_\_\_\_ padres son muy amables.
7. Luís y yo trabajamos y \_\_\_\_\_ hermanas estudian en la universidad.
8. Esta es la \_\_\_\_\_, y aquella es la casa \_\_\_\_\_.
9. Necesito el número del teléfono \_\_\_\_\_.
10. Jorge y Luís son hermanos. \_\_\_\_\_ abuelos maternos viven en Caracas.

**Figura 19.** Ejercicio Rellenado de huecos sin input en *Comuniquémonos en español* (p. 72)

En este ejercicio, los aprendientes deben completar los espacios en blanco en las oraciones con el adjetivo posesivo que más se ajuste al sustantivo que lo determina. Además, se observa que la unidad lingüística de trabajo es la oración.

La tabla 12 presenta los resultados de la forma cómo la gramática se integra a las competencias lingüísticas.


**Tabla 12. Porcentajes de la integración de la gramática a otras competencias lingüísticas en *Comuniquémonos en español*. Usuario básico**

Ítem	Opciones	Resultados
<b>La gramática se integra al desarrollo de otras competencias lingüísticas</b>	Sí	3,8%
	No	96,2%
<b>Integración de la competencia léxica</b>	Sí	3,8%
	No	96,2%

<b>Integración de la competencia semántica</b>	Sí	0
	No	100%
<b>Integración de la competencia fonológica</b>	Sí	0
	No	100%
<b>Integración de la competencia ortográfica</b>	Sí	0
	No	100%
<b>Integración de la competencia ortoépica</b>	Sí	0
	No	100%





De las competencias lingüísticas, la única que se integra a la gramática es la léxica con 3,8%, puesto que presenta actividades relacionadas con las fórmulas rutinarias para saludar con el verbo *estar*. De forma contraria, se evidencia que, en su totalidad, los demás temas gramaticales no tratan las otras competencias lingüísticas. La figura 19 presenta esta actividad.

**Actividad 6.**

A.  Observe el siguiente cuadro.


Saludos formales


¿Cómo está? ¿Cómo están? ¿Cómo estás?


Muy Bien	Bien	Regular. Ahí más o menos. Ahí vamos. No tan bien como usted...	Muy mal. Mal.
			


B. En el siguiente diálogo llene los espacios en blanco teniendo en cuenta las expresiones de las caras dibujadas.

Juan : Buenos días, ¿cómo estás?

Melva :  \_\_\_\_\_ . Gracias. Y tú, ¿cómo estás?

Juan :  No \_\_\_\_\_ . Y usted Camilo, ¿cómo está?

Camilo : Yo  \_\_\_\_\_ . Y tú, Álvaro, ¿cómo estás?

Álvaro : Yo  \_\_\_\_\_ .

**Figura 20.** Actividad de Competencia léxica en *Comuniquémonos en español* (p. 12)

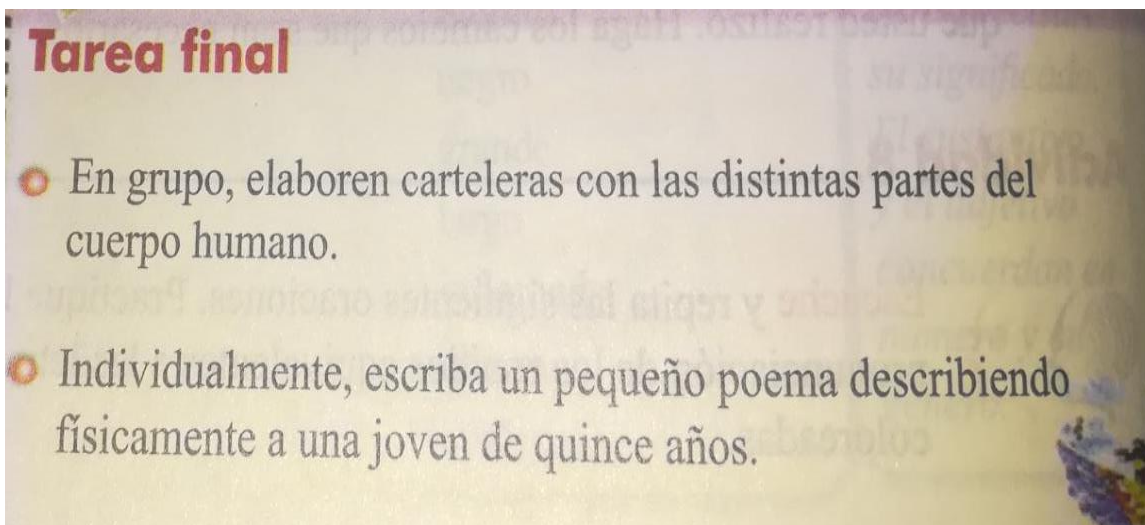
La figura muestra la combinación de los puntos A y B en relación con el uso del verbo *estar* y las fórmulas rutinarias de saludos. Inicialmente, en el punto A, se presentan diferentes tipos de saludos y sus respuestas apoyados con imágenes. Posteriormente, en el punto B, se practica el léxico con un ejercicio de *Rellenado de huecos*, en el que los aprendientes deben usar las fórmulas vistas en el punto A. De este modo, se precisa que la competencia léxica se aborda mediante estas fórmulas.

La tabla 13 presenta los porcentajes de la integración de la gramática a las destrezas comunicativas en el manual.

**Tabla 13. Porcentajes de la integración de la gramática a las destrezas comunicativas en *Comuniquémonos en español. Usuario básico***

Ítem	Opciones	Resultados
<b>La gramática se integra al desarrollo de las destrezas comunicativas</b>	Sí	30,8%
	No	69,2%
<b>Integración de la comprensión oral</b>	Sí	3,8%
	No	96,2%
<b>Integración de la comprensión escrita</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Integración de la comprensión audiovisual</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Integración de la expresión oral</b>	Sí	3,8%
	No	96,2%
<b>Integración de la expresión escrita</b>	Sí	19,2%
	No	80,8%
<b>Integración de la interacción oral</b>	Sí	11,5%
	No	88,5%
<b>Integración de la interacción escrita</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Integración de la mediación oral o escrita</b>	Sí	0%
	No	100%

La gramática se integra al desarrollo de las destrezas comunicativas en 30,8%. De este modo, la destreza que frecuentemente más se usa es la expresión escrita con 19,2%, seguida de la interacción oral con 11,5%. Por último, la comprensión y la expresión oral con 3,8% son las que menos se explotan. Sin embargo, es importante destacar que el manual no presenta actividades de comprensión audiovisual, de interacción escrita o de mediación oral o escrita. La figura 20 presenta una actividad de expresión escrita.



**Figura 21.** Actividad de expresión escrita en *Comuniquémonos en español* (p. 40)

En esta actividad, los aprendientes deben emplear la concordancia de género y de número con diferentes sustantivos y adjetivos calificativos vistos a lo largo de la unidad para escribir un poema dirigido a una joven de 15 años. De este modo, se evidencia la forma como los aprendientes deben utilizar las formas lingüísticas en beneficio del desarrollo de la expresión escrita.

La tabla 14 indica los porcentajes de las actividades que desarrollan la conciencia metalingüística.

**Tabla 14. Porcentajes de la integración de la gramática al desarrollo de la conciencia metalingüística en *Comuniquémonos en español. Usuario básico***

Ítem	Opciones	Resultados
<b>Presentación de actividades que promueven el desarrollo de la reflexión metalingüística</b>	Sí	0
	No	100%
<b>Desarrollo de la conciencia metalingüística – Morfología</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Desarrollo de la conciencia metalingüística - Sintaxis</b>	Sí	0
	No	100%
<b>Desarrollo de la conciencia metalingüística – Gramática</b>	Sí	0
	No	100%
<b>Desarrollo de la conciencia metalingüística – Pragmática</b>	Sí	0
	No	100%
<b>Desarrollo de la conciencia metalingüística – Tipología textual</b>	Sí	0
	No	100%

Se encuentra que el manual no presenta actividades que promuevan el desarrollo del conocimiento metalingüístico del español.

Es importante aclarar que las unidades 4, 8 y 12 no presentan tratamiento de la gramática, en tanto que no corresponden a la estructura regular en relación con las demás. En su descripción inicial, estas unidades buscan ampliar, consolidar e integrar los conocimientos vistos a lo largo de las unidades anteriores a ellas. Por lo tanto, la consolidación de las formas se trata por medio de ejercicios de práctica gramatical, entre los que se destacan *Rellenado de huecos sin input y sin input*, *Construcción de oraciones a través de la organización de palabras dadas*,

*Transformación* (ej. elementos morfológicos) y *Formulación de series de pregunta/respuesta utilizando estructuras concretas*, la integración de competencias lingüísticas, entre ellas, la léxica y la ortoépica y la integración de las destrezas comunicativas como la expresión escrita y la interacción oral. De modo que estas unidades no fueron incluidas en el análisis presentado.

En conjunto, este manual, a pesar de que no sigue los lineamientos establecidos por el MCER, ni por el inventario de gramática del PCIC, presenta la gramática mediante *input* escrito y oral, tomando el diálogo y la descripción como las tipologías textuales de apoyo. Las explicaciones se ofrecen mediante tablas de concordancia y de paradigmas de conjugación verbal, centrando su foco en la forma. Se halla que la parte de la gramática que más se trabaja es la morfología, siendo *Rellenado de huecos con input* el ejercicio más empleado a nivel oracional. Adicionalmente, la gramática se integra a la competencia léxica, la expresión escrita y la interacción oral. No obstante, el manual no presenta actividades que desarrollen la conciencia metalingüística.

## **5.2 Español para extranjeros. Nivel básico (2008)**

### **5.2.1 Relación de los temas gramaticales en *Español para extranjeros. Nivel básico* con el inventario de gramática del PCIC para el nivel A1**

La tabla 15 enlista los temas gramaticales abordados en este manual con el objetivo de ordenarlos.

**Tabla 15. Temas gramaticales del manual *Español para extranjeros. Nivel básico***

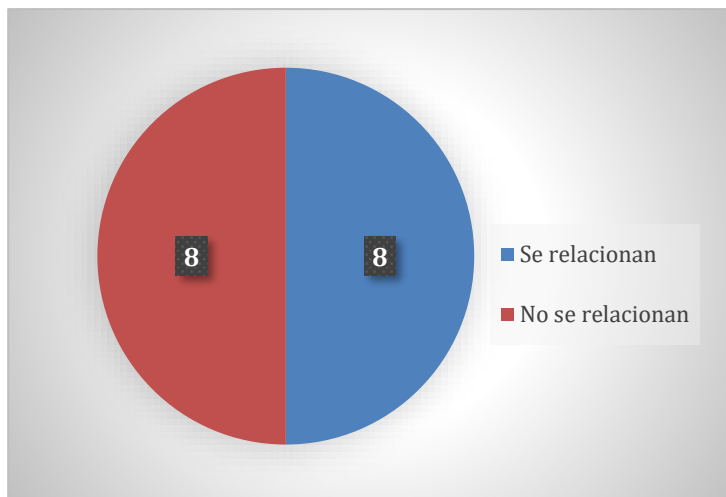
N°	Tema gramatical
1	Los pronombres personales y los verbos regulares terminados en AR, ER, IR en presente del indicativo



2	Los verbos ser - estar
3	Los artículos determinantes (definidos e indefinidos)
4	Los gentilicios (concordancia género y número)
5	Pretérito indefinido del indicativo de los verbos terminados en AR, ER, IR
6	Futuro del indicativo de los verbos terminados en AR, ER, IR.
7	Modo imperativo
8	Preposiciones
9	Pretérito indefinido del indicativo de los verbos irregulares SER, ESTAR, TENER y HABER
10	Modo imperativo (Relacionado con la cocina)
11	Repaso de los verbos en presente, pretérito indefinido y futuro del indicativo
12	Adjetivos (demostrativos, comparativos, tan...como y tanto como, superlativos)
13	Conjugación de COMPRAR y PAGAR en presente del indicativo
14	Conjugación de los verbos NADAR y ESCALAR en presente, pretérito del indefinido y futuro del indicativo
15	Los pronombres y adjetivos posesivos
16	Verbos observar, mostrar, conocer y viajar.

De acuerdo con la lista, el anexo 5 (Relación de temas gramaticales *Español para extranjeros. Nivel básico* - Inventario de gramática PCIC) empalma los temas gramaticales del manual con los contenidos gramaticales establecidos en el inventario de gramática del PCIC para el nivel A1.

La gráfica 3 presenta el número de temas abordados en el manual que se relacionan con el inventario de gramática del PCIC.



**Gráfica 3.** Número de temas gramaticales de *Español para extranjeros* relacionados con el inventario de gramática del PCIC

Se evidencia en la gráfica que 8 de los 16 temas gramaticales se asocian a los contenidos gramaticales establecidos en el PCIC, los cuales son los pronombres personales, los verbos *ser* y *estar*, los artículos, la presentación del paradigma de conjugación de los verbos regulares en presente del indicativo y los adjetivos demostrativos. Por otra parte, los temas que no se relacionan son las irregularidades consonánticas y vocálicas de los verbos dentro del paradigma de conjugación del presente del indicativo, el pretérito indefinido y el futuro simple del indicativo, las preposiciones, los adjetivos comparativos y superlativos, el modo imperativo y los pronombres posesivos. Aun así, estos temas fueron incluidos dentro del análisis, ya que presentan tratamiento gramatical (presentación a través de *input*, explicación, ejercicios de práctica gramatical o actividades en las que se desarrollan las competencias destrezas comunicativas).

Igualmente, se identifica que este manual no toma como referencia las especificaciones del inventario. Para precisar, da cuenta de la forma de tratamiento *vosotros*, mas no la forma de tratamiento *ustedes*, común en Hispanoamérica y en variedades meridionales de España y

Canarias, ni la forma de tratamiento *vos*. En esta misma línea, el manual no sigue las precisiones sobre el valor y el significado del presente del indicativo o el valor, el significado y la distribución sintáctica de los artículos definidos e indefinidos, los gentilicios y los posesivos (los autores entienden erróneamente la diferencia sintáctica entre los adjetivos y pronombres posesivos).

Por otro parte, el manual trata temas gramaticales que, aunque no se relacionan con los contenidos gramaticales del inventario, sí tienen presencia dentro las unidades, siendo el caso del paradigma de conjugación de los verbos *tener* y *haber* en pretérito indefinido del indicativo. La figura 21 ilustra este aspecto.

<b>TENER</b>	<b>HABER</b>
Yo tuve	Yo hube
Tú tuviste	Tú hubiste
Él tuvo	Él hubo
Nos. Tuvimos	Nos. hubimos
Vos. Tuvisteis	Vos. hubisteis
Ellos tuvieron	Ellos hubieron

**Figura 22.** Tema gramatical que no presenta tratamiento en *Español para extranjeros* (p. 67)

A pesar de mostrar el paradigma de conjugación de los verbos *Tener* y *haber*, en la figura no se evidencia tratamiento gramatical (presencia de *input* para la presentación de la gramática, de explicaciones, de ejercicios de práctica gramatical y de actividades que promuevan las competencias lingüísticas, las destrezas comunicativas y el desarrollo de la conciencia

metalingüística) de estos dos verbos. Por esta razón, estos temas no hacen parte de la lista de temas gramaticales correspondientes al anexo 5.

Finalmente, se puede observar en el manual que, aunque el tema *Verbos observar, mostrar, conocer y viajar* aparece en el inventario, no se presenta *input*, ni explicaciones o ejercicios de práctica gramatical. No obstante, sí se evidencian actividades comunicativas y de reflexión metalingüísticas en las que puede utilizar estos verbos.

De manera que, *Español para extranjeros. Nivel básico* es un manual que, aunque no presenta las precisiones del inventario de gramática del PCIC, la mitad de los temas gramaticales se relacionan.

### **5.2.2 Análisis de los resultados de los datos registrados en las matrices del manual**

#### ***Español para extranjeros. Nivel básico***

El manual expresa que el enfoque metodológico adoptado es el ecléctico. Sin embargo, se evidencia que no sigue la gradación según los niveles de referencia del MCER, debido a que en su portada e introducción el nivel se denomina *básico*. Igualmente, no sigue estrictamente los contenidos gramaticales establecidos en el inventario de gramática del PCIC.

La tabla 16 presenta los resultados de la presentación del contenido gramatical a través de *input*.

**Tabla 16. Porcentajes de la presentación del contenido gramatical en *Español para extranjeros. Nivel básico***

Ítem	Opciones	Resultados
	Sí	62,5%

<b>Presentación del contenido gramatical a través de input</b>	No	37,5%
<b>El input que presenta el contenido gramatical está relacionado con la temática de la unidad</b>	Sí	56,3%
	No	43,8%
<b>Tipo de presentación</b>	Explícita-Deductiva	93,8%
	Ninguna	6,3%
<b>Soporte del input</b>	Escrito-Oral	68,8%
	Ninguno	31,3%
<b>Tipología textual del input</b>	Diálogo	56,3%
	Descripción	6,3%
	Ninguno	37,5%
<b>Input realizado</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Estrategias de realce del input</b>	Ninguna	100%
<b>Input anegado</b>	Sí	0%
	No	100%

La presentación de la gramática se realiza a través de *input* con 62,5%. No obstante, se evidencia que, aunque haya diálogos con 56,3% y descripciones (de vocabulario mediante imágenes o de situaciones) con 6,3%, el tipo de presentación es explícito-deductivo con 93,8%. Adicionalmente, se observa que el soporte más empleado es escrito y el oral con 68,8%. Por el contrario, se encuentra que no el *input* no utiliza realce o anegación a lo largo de las tipologías textuales. La figura 22 muestra algunos elementos señalados en esta descripción.

**4 Mi casa**

**Imagen de acercamiento**



**Expresión oral**

**Escuche y pronuncie**

Lucía: ¿Dónde vive Olga?

Olga: En Tunja.

Lucía: ¿En qué barrio?

Olga: En Santa Inés.

Lucía: ¿Cuántos pisos tiene su casa?

Olga: Dos pisos.

Nivel básico 55

**Figura 23.** Presentación de la gramática a través de *input* en *Español para extranjeros* (p. 55)

Se puede notar en la figura que el manual utiliza el diálogo, en forma escrita y oral, como soporte del *input* en el que las formas, en este caso las preposiciones de lugar no aparecen realizadas o anegadas.

La tabla 17 señala los porcentajes en relación con las explicaciones gramaticales del manual.

**Tabla 17. Porcentajes de la tipología de explicaciones gramaticales en *Español para extranjeros. Nivel básico***

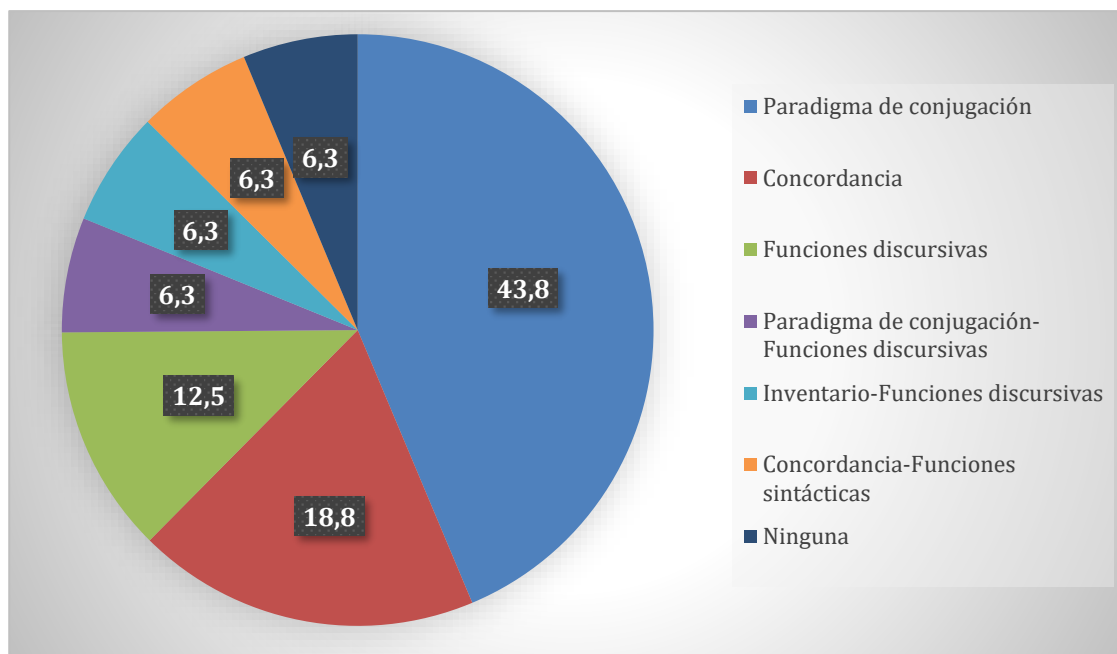
Ítem	Opciones	Resultados
<b>Presencia de la explicación gramatical</b>	Sí	93,8%
	No	6,3%
<b>Explicación gramatical con gráficos o formas</b>	Sí	25,0%
	No	75,0%
<b>Presentación de la regla gramatical</b>	Sí	37,5%
	No	62,5%
<b>Tipo de regla gramatical</b>	Estructural	6,3%
	Funcional/Discursiva	37,5%
	Ninguna	56,3%
<b>Uso de imágenes para apoyar la explicación de la regla gramatical</b>	No	100%
<b>Ejemplos de uso</b>	Sí	56,3%
	No	43,8%
<b>Realce en los ejemplos de uso</b>	Sí	12,5%
	No	87,5%
<b>Estrategia de realce en los ejemplos de uso</b>	Con color	6,3%
	Con color-En mayúscula	6,3%
	Ninguna	87,5%
<b>Foco de la explicación gramatical</b>	Forma gramatical	93,8%
	Ninguna	6,3%
	Sí	0%

<b>Presentación de las excepciones de la regla</b>	No	100%
<b>Uso de metalenguaje</b>	Sí	12,5%
	No	87,5%
<b>Apropiado para el nivel</b>	Sí	12,5%
	Ninguno	87,5%
<b>Advertencia explícita de los errores que suelen cometer</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Presentación de la advertencia</b>	Ninguna	100%
<b>Notas aclaratorias sobre el uso sintáctico, dialectal, diafásico, etc.</b>	Sí	6,3%
	No	93,8%

Las explicaciones de las formas gramaticales se presentan en 93,8,5%. Con esto, se encuentra que las tablas de conjugación o esquemas de significados de las formas son, con 25,0%, el medio utilizado para explicar la gramática. La regla más empleada es la funcional/discursiva con 37,5%, seguida de la estructural con 6,3%. El manual, con 56,3%, muestra ejemplos de uso; aun así, se precisa que el 12,5% utiliza realce, y las estrategias más empleadas son el color y la combinación color-mayúscula con 6,3%. En igual sentido, el foco de la explicación que se aborda es la forma con 93,8% El metalenguaje resulta ser apropiado para el nivel con 12,5%. Asimismo, hay notas aclaratorias en relación con el registro formal e informal de las formas de tratamiento *tú, usted, vosotros* y *ustedes* con 6,3%. Con todo, no se presentan excepciones de la regla, ni advertencias explícitas de los errores que suelen cometer los aprendientes.



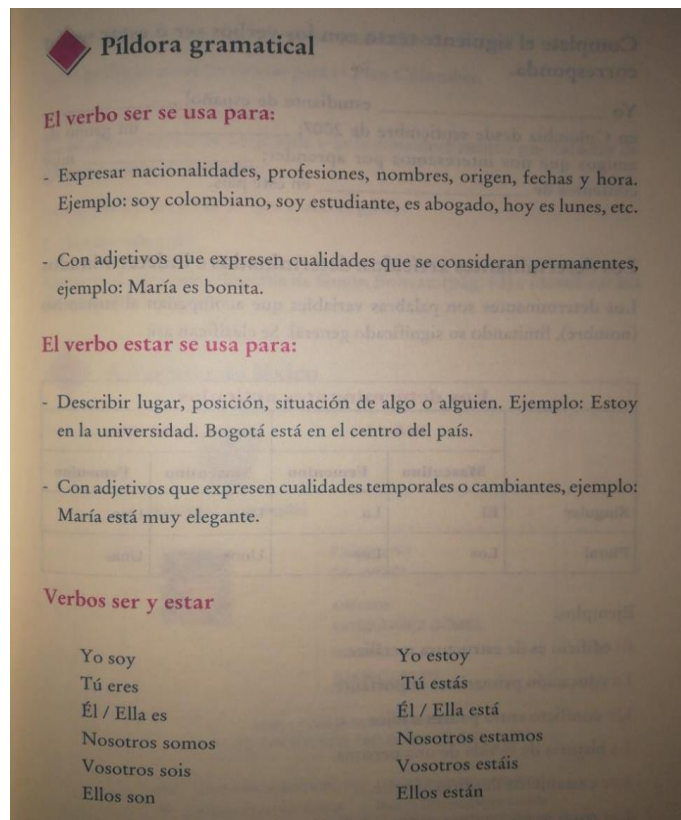
La gráfica 4 recoge los porcentajes de los aspectos formales más tratados a lo largo del manual.



**Gráfica 4.** Distribución de los porcentajes de los aspectos formales en *Español para extranjeros*

Como indica la gráfica, Paradigma de conjugación con 43,8%, Concordancia con 18,8% y Funciones discursivas con 12,5% son los aspectos formales más utilizados a lo largo del manual. Por el contrario, las combinaciones Paradigma de conjugación-Funciones discursivas, Inventario-Funciones discursivas y Concordancia-Funciones sintácticas son los menos empleados con 6,3%.

La figura 23 ofrece una muestra de la tipología de explicaciones gramaticales.



**Figura 24.** Explicación de la gramática en *Español para extranjeros* (p. 29)

La figura inicialmente muestra los usos funcionales de los verbos *ser* y *estar* a través de ejemplos que no aparecen realzados. Posteriormente, se puede observar el paradigma de conjugación de ambos verbos *ser* y *estar*. Finalmente, se evidencia que esta explicación no está apoyada por imágenes que den cuenta de la forma presenta.

La tabla 18 muestra los porcentajes relacionados con los ejercicios de práctica gramatical.

**Tabla 18. Porcentajes de los tipos de ejercicios de práctica gramatical en *Español para extranjeros*. Nivel básico**

Ítem	Opciones	Resultados
Presencia de ejercicios de práctica gramatical	Sí	62,5%
	No	37,5%

<b>Lugar donde aparecen los ejercicios de práctica</b>	Unidad	62,5%	
	Ninguno	37,5%	
<b>Parte de la gramática que se ejercita</b>	Morfología	50,0%	
	Sintaxis	12,5%	
	Ninguno	37,5%	
<b>Unidad lingüística de trabajo</b>	Palabra	6,3%	
	Oración	43,8%	
	Palabra-Oración	6,3%	
	Oración-Texto	6,3%	
	Ninguna	37,5%	
<b>Tipo de ejercicio</b>	Rellenado de huecos con input	Oración 50,0%	
	Transformación (ej. de elementos morfológicos)	Palabra	12,5%
		Texto	6,3%
	Formulación (creación de oraciones/textos más o menos libres)	Oración	6,3%
	Reformulación (de oraciones, párrafos o textos más extensos)	Oración	6,3%
<b>Los ejercicios de práctica gramatical están relacionados con la temática de la unidad</b>	Sí	43,8%	
	No	56,3%	

La presencia de los ejercicios de práctica gramatical dentro de las unidades del manual en está presente en 65,2%. De la misma forma, la parte de la gramática que más se ejercita es la morfología con 50,0%, acompañada de la sintaxis con 12,5%. La unidad lingüística de trabajo

más usada es la oración con 43,8%, mientras que Palabra y las combinaciones Palabra-Oración y Oración-Texto con 6,3% son las que menos tienen tratamiento. Los ejercicios que más se trabajan a nivel oracional son *Rellenado de huecos con input* con 50,0% y *Formulación y Reformulación* con 6,3%. Por otro lado, *Transformación* es el ejercicio que se aborda con 12,5% a nivel de palabra y con 6,3% a nivel textual. Finalmente, se encuentra que más de la mitad de los ejercicios de práctica gramatical no están relacionados con la temática de la unidad. La figura 24 permite destacar los aspectos mencionados.

**Expresión oral**

Escuche y pronuncie:

Cliente: ¿Qué hay de nuevo?  
 Mesero: Puede leer la carta, señor.  
 Cliente: Me gustaría una crema de tomate.  
 Mesero: Lo siento, tenemos crema de champiñones.  
 Cliente: Está bien, y ¿qué carnes ofrece?  
 Mesero: Trucha y pollo asado.  
 Cliente: Traígame un pollo asado.  
 Mesero: Con mucho gusto, señor.  
 Cliente: ¡Ah!, y ¿de postre me puede traer un arequipe?  
 Mesero: ¡Bueno!

**Dramatización.** Dramatice una situación en la cual usted es el cliente y pide uno de los menús al mesero.

**Píldora gramatical**

Pasado simple o pretérito de indicativo de los verbos:

<b>SER</b>	<b>ESTAR</b>
Yo fui	Yo estuve
Tú fuiste	Tú estuviste
Él fue	Él estuvo
Nos. Fuimos	Nos. Estuvimos
Vos. Fuisteis	Vos. Estuvisteis
Ellos fueron	Ellos estuvieron

**TENER**

Yo tuve	Yo hube
Tú tuviste	Tú hubiste
Él tuvo	Él hubo
Nos. Tuvimos	Nos. hubimos
Vos. Tuvisteis	Vos. hubisteis
Ellos tuvieron	Ellos hubieron

**HABER**

Complete las siguientes frases, utilizando el verbo en pasado.

Yo \_\_\_\_\_ en Bogotá. (estar)  
 Ellos \_\_\_\_\_ en la conferencia. (estar)  
 Él \_\_\_\_\_ en la clase de español (estar)  
 Nosotros \_\_\_\_\_ escuchando un concierto en el Teatro Fausto de la UPTC. (estar)

**VERBOS EN IMPERATIVO RELACIONADOS CON LA COCINA**

El imperativo, como instrucción o indicación para realizar una actividad:

- Lea la receta.
- Indique los ingredientes.
- Siga el proceso.
- Limpie la mesa.
- Pele los tomates.
- Lave las uchuvas.
- Condimente las carnes.
- Ponga al fuego la cacerola.
- Sirva el postre.

**Figura 25.** Ejercicio Rellenado de huecos con *input* en *Español para extranjeros* (p. 67)

De acuerdo con lo expuesto por la figura, se observa que la parte de la gramática que se ejercita es la morfología, puesto que los aprendientes deben conjugar el verbo *estar* (input,

presentado en paréntesis) en pretérito indefinido del indicativo. A pesar de esto, se precisa que el ejercicio no está relacionado con la temática de la unidad, ya que este tiene como título de *Invitación al restaurante*, mas el contenido de las oraciones en el ejercicio no refleja similitudes relacionadas con esta temática.

La tabla 19 da cuenta de los resultados obtenidos del análisis de la integración de la gramática a otras competencias lingüísticas.

**Tabla 19. Porcentajes de la integración de la gramática a otras competencias lingüísticas en *Español para extranjeros. Nivel básico***

Ítem	Opciones	Resultados
<b>La gramática se integra al desarrollo de otras competencias lingüísticas</b>	Sí	0
	No	100%
<b>Integración de la competencia léxica</b>	Sí	0
	No	100%
<b>Integración de la competencia semántica</b>	Sí	0
	No	100%
<b>Integración de la competencia fonológica</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Integración de la competencia ortográfica</b>	Sí	0
	No	100%
<b>Integración de la competencia ortoépica</b>	Sí	0
	No	100%

Se evidencia que el manual no incluye las competencias lingüísticas a largo de sus temas gramaticales.

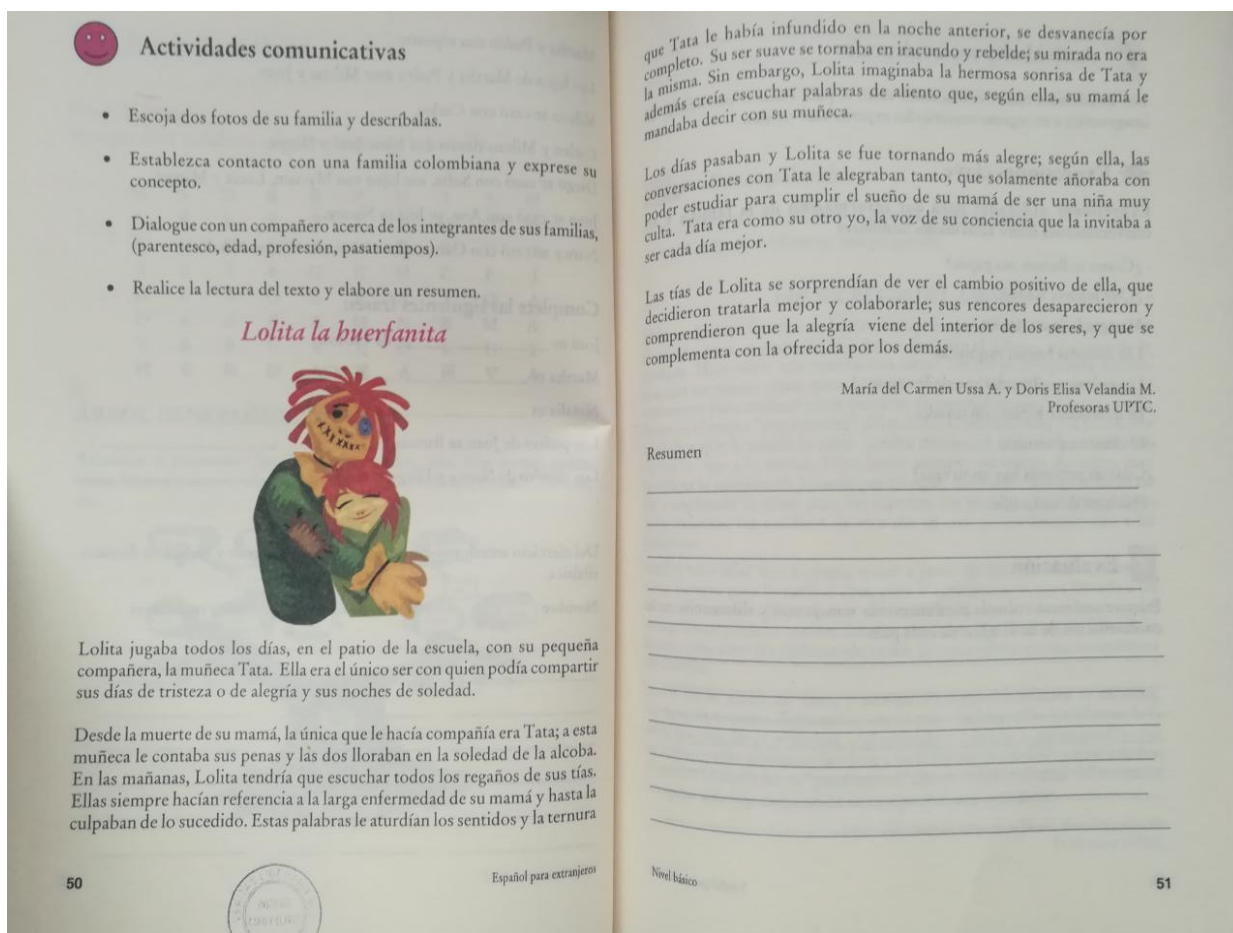
La tabla 20 indica los porcentajes correspondientes a la integración de la gramática a las destrezas comunicativas.

**Tabla 20. Porcentajes de la integración de la gramática a las destrezas comunicativas en *Español para extranjeros. Nivel básico***

Ítem	Opciones	Resultados
<b>La gramática se integra al desarrollo de las destrezas comunicativas</b>	Sí	87,5%
	No	12,5%
<b>Integración de la comprensión oral</b>	Sí	6,3%
	No	93,8%
<b>Integración de la comprensión escrita</b>	Sí	31,3%
	No	68,8%
<b>Integración de la comprensión audiovisual</b>	Sí	18,8%
	No	81,3%
<b>Integración de la expresión oral</b>	Sí	18,8%
	No	81,3%
<b>Integración de la expresión escrita</b>	Sí	37,5%
	No	62,5%
<b>Integración de la interacción oral</b>	Sí	37,5%
	No	62,5%
<b>Integración de la interacción escrita</b>	Sí	0%
	No	100%

<b>Integración de la mediación oral o escrita</b>	Sí	0
	No	100%

La gramática se integra a las destrezas comunicativas en 87,5% por medio de la comprensión escrita con 31,3% y la expresión oral con 18,8%. La expresión escrita, la interacción oral, con 31,3%, y la comprensión audiovisual, con 18,8%, son las que se tratan con una menor frecuencia. En contraposición, la comprensión oral es la destreza que menos se integra con 6,3%. El manual no incluye la interacción escrita y la mediación oral o escrita. La figura 25 visualiza algunos de los aspectos mencionados.



**Figura 26.** Actividad que integra la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita en *Español para extranjeros* (p. 50-51)

La figura muestra que los aprendientes deben describir fotos familiares, con las que se puede explotar la expresión oral. Se fomenta además la interacción oral, puesto que, según la tercera actividad, deben dialogar sobre los integrantes de sus familias. Por último, se promueve la comprensión escrita, dado que deben leer el texto *Lolita la huerfanita* y, con base en esta lectura, se potencia la expresión escrita a través de la elaboración de un resumen. Con todo, los aprendientes pueden emplear el presente del indicativo en la primera y tercera actividad y el pretérito del indicativo en la cuarta, puesto que son los temas gramaticales tratados de la unidad.

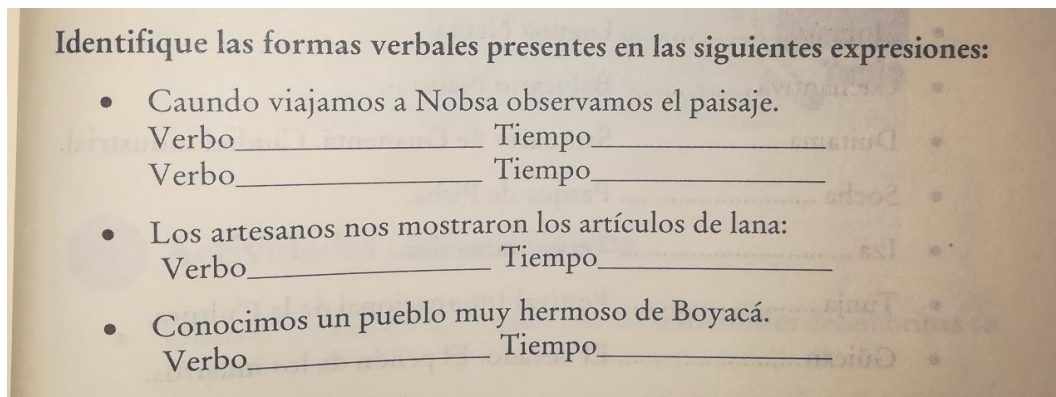
La tabla 21 presenta los porcentajes obtenidos del desarrollo de la conciencia metalingüística.

**Tabla 21. Porcentajes de la integración de la gramática al desarrollo de la conciencia metalingüística en *Español para extranjeros. Nivel básico***

Ítem	Opciones	Resultados
<b>Presentación de actividades que promueven el desarrollo de la reflexión metalingüística</b>	Sí	6,3%
	No	93,8%
<b>Desarrollo de la conciencia metalingüística – Morfología</b>	Sí	6,3%
	No	93,8%
<b>Desarrollo de la conciencia metalingüística - Sintaxis</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Desarrollo de la conciencia metalingüística – Gramática</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Desarrollo de la conciencia metalingüística – Pragmática</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Desarrollo de la conciencia metalingüística – Tipología textual</b>	Sí	0%
	No	100%



La gramática se integra al desarrollo de la conciencia metalingüística a nivel morfológico con 6,3%. La figura 26 ilustra una actividad de este carácter.



**Figura 27.** Actividad de desarrollo de conciencia metalingüística desde la morfología en *Español para extranjeros* (p. 63)

En esta actividad, los aprendientes deben identificar la forma y el tiempo verbal a partir de la conjugación del verbo que aparece en cada oración. De esta manera, los aprendientes reflexionan sobre identificación de las formas lingüísticas.

En resumen, aunque *Español para extranjeros, nivel básico* no sigue los lineamientos establecidos por el MCER, tampoco se adjunta a los del inventario de gramática del PCIC. Sin embargo, presenta la gramática mediante diálogos orales y escritos. Adicionalmente, las explicaciones gramaticales que se ofrecen parecen destacar las funciones de la lengua, dentro de un discurso, cuyos aspectos formales más tratados son el paradigma de conjugación, en el que la forma es el foco de las explicaciones. Adicionalmente, se halla que el ejercicio más utilizado es *Rellenado de huecos con input* a nivel oracional, teniendo en cuenta que la mitad se relaciona con la temática de la unidad. Nos obstante, la comprensión escrita y la expresión oral son las destrezas comunicativas que el manual más aborda. Por último, se destaca la presencia de una actividad que desarrolla la conciencia lingüística a nivel morfológico.

### 5.3 *Maravillas del español. Volumen 1. Nivel A1*

#### 5.3.1 Relación de los temas gramaticales del manual *Maravillas del español. Volumen 1-A1* con el inventario de gramática del PCIC para nivel A1

La tabla 22 enlista los temas gramaticales abordados en el manual para estructurar su orden.

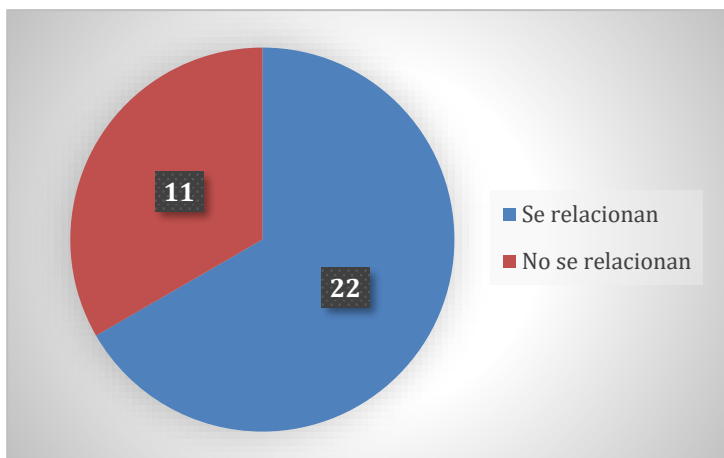
**Tabla 22. Temas gramaticales en *Maravillas del español. Nivel A1***

N°	Tema gramatical
1	Pronombres personales-Verbo <i>ser</i>
2	Los artículos indefinidos
3	Los sustantivos (concordancia género y número) – Familia
4	Nacionalidades (Gentilicios – concordancia género y número)
5	Preposición <i>de</i> + países
6	Sustantivos (concordancia género y número) - Ocupaciones
7	Verbo <i>Tener</i>
8	Los adjetivos (concordancia género y número)
9	Presente simple del indicativo de los verbos regulares, oraciones negativas, adverbios indefinidos
10	Palabras interrogativas
11	Número (Concordancia de género)
12	Verbo <i>haber</i>
13	Adverbios y otras expresiones de frecuencia
14	Presente simple del indicativo de verbos irregulares con cambios vocálicos
15	El verbo <i>gustar</i>
16	Los artículos indefinidos

17	Verbos para hablar de precios – adjetivos demostrativos
18	Preposición <i>con</i> – pronombre
19	Presente simple del indicativo de verbos irregulares con cambios consonánticos
20	Perífrasis Verbo ir + a para expresar futuro
21	Presente simple del indicativo de los verbos <i>dar, saber, ver</i>
22	Verbo <i>estar</i>
23	Preposiciones por y para
24	Adjetivos posesivos
25	Expresiones de obligación <i>tener+que, deber+infinitivo, haber+que</i>
26	Presente simple del indicativo de los verbos reflexivos
27	Expresiones para describir parecido físico y afinidad personal con los verbos <i>parecerse a – llevarse bien o mal con.</i>
28	Preposiciones de lugar
29	Perífrasis <i>estar+gerundio</i>
30	Modo imperativo (dar instrucciones)
31	Otros usos del verbo <i>ser</i>
32	Otros usos del verbo <i>estar</i>
33	Los pronombres y adjetivos indefinidos

De acuerdo con la lista, el anexo 6 (Relación temas gramaticales del manual *Maravillas del español. Volumen 1-A1 – Inventario de gramática PCIC*) asocia los temas gramaticales abordados en el manual con los contenidos gramaticales del inventario de gramática del PCIC para el nivel A1.

La gráfica 5 presenta el número de temas tratados en el manual en relación con el inventario de gramática del PCIC.



**Gráfica 5.** Número de temas gramaticales de *Maravillas del español* relacionados con el inventario de gramática del PCIC

La gráfica muestra que, por un lado, 22 de los 33 temas gramaticales abordados en el manual se relacionan con los contenidos gramaticales del inventario, los cuales son los pronombres personales con el paradigma de conjugación del verbo *ser*, los artículos indefinidos e indefinidos, los sustantivos (concordancia de género y número), los gentilicios (concordancia de género y número), los adjetivos (concordancia de género y número), el presente de indicativo de los verbos regulares con oraciones negativas, los adverbios indefinidos, las palabras interrogativas, los números (concordancia de género y número), el verbo *estar*, el verbo *haber*, los adjetivos posesivos, el presente indicativo de los verbos reflexivos, otros usos del verbo *ser* y *estar*.

Por otro lado, los temas gramaticales que no se ajustan son la preposición *de*, el paradigma de conjugación verbal del verbo *tener*, los adverbios y otras expresiones de frecuencia, el presente simple del indicativo de verbos irregulares con cambios vocálicos y consonánticos, la preposición con + pronombre, las expresiones de obligación *tener+que*, *deber+infinitivo*,

*haber+que*, las preposiciones de lugar, las perífrasis *estar+gerundio* e *ir+a* para expresar futuro, el modo imperativo y los pronombres y adjetivos indefinidos. No obstante, hay temas gramaticales que, al ser combinados con otros, se abordan dentro del análisis como el uso de la preposición *de* para señalar origen, los verbos irregulares con cambio consonántico y el uso de la preposición *por*.

De igual forma, se detecta que en el manual hay temas gramaticales que no siguen las especificaciones del inventario. De modo que, a pesar de que las formas de tratamiento *vos* y *vosotros* pertenecen al registro *informal*, estas no se mencionan en el inventario. En esta misma línea, la forma *vosotros* se mantiene en todos los paradigmas de conjugación, en contraste con la forma de tratamiento *vos*. Igualmente, se percata que no se presentan los significados y la distribución sintáctica de los artículos definidos e indefinidos y los posesivos. Para ejemplificar, la figura 27 ilustra algunos de estos elementos.

<b>Gramática</b>		<b>Los artículos indefinidos</b>	
<b>Género</b>	<b>Masculino</b>	<b>Femenino</b>	
<b>Singular</b>	<b>un café</b>	<b>una galleta</b>	
<b>Plural</b>	<b>unos bananos</b>	<b>unas cebollas</b>	

**Figura 28.** Explicación gramatical de los artículos indefinidos en *Maravillas del español* (p. 33)

Se observa en la figura que la presentación del nombre del tema *Los artículos indefinidos*, y, a continuación, la concordancia de género y número aparece como título de la explicación. Sin embargo, a pesar de que las formas aparezcan realzadas y su distribución sintáctica sea visible, no se señala su valor y su significado (indefinición y referente nuevo).

Igualmente, el manual trata más aspectos de los sugeridos por el inventario. Por un lado, atiende a diferentes usos del verbo *ser* como describir características permanentes, el tiempo, las cantidades y los materiales, así como también, detalla varios usos del verbo *estar* como la posición, la localización espacial y los estados transitorios como los estados de ánimo, la temperatura, el precio, los meses y las estaciones. A pesar de esto, el inventario solo sugiere el tratamiento del verbo *ser* con respecto a la localización temporal y del verbo *estar* en relación con la localización espacial. Por otro lado, se presentan diversos usos de la preposición *para* como fin, uso específico, dirección a un lugar, recipiente para cosa y límite de tiempo; mientras que el inventario solo presenta el uso relacionado con la utilidad.

### 5.3.2 Análisis de los resultados de los datos registrados en las matrices del manual

#### *Maravillas del español. Volumen 1. Nivel A1*

El manual expresa que el enfoque metodológico adoptado es el comunicativo. De igual modo, sigue los lineamientos de gradación de los niveles de referencia propuestos por el MCER. Por el contrario, los contenidos gramaticales del nivel no siguen puntualmente el inventario de gramática del PCIC.


La tabla 23 pone a la vista los resultados de la presentación del contenido gramatical.

**Tabla 23. Porcentajes de la presentación del contenido gramatical en *Maravillas del español. Nivel A1***

Ítem	Opciones	Resultados
<b>Presentación del contenido gramatical a través de input</b>	Sí	100%
	No	0%
	Sí	100%

<b>El input que presenta el contenido gramatical está relacionado con la temática de la unidad</b>	No	0%
<b>Tipo de presentación</b>	Implícita	6,1%
	Explícita-Deductiva	93,9%
<b>Soporte del input</b>	Escrito	100%
	Ninguno	0%
<b>Tipología textual del input</b>	Diálogo	69,7%
	Descripción	30,3%
<b>Input realizado</b>	Sí	30,3%
	No	69,7%
<b>Estrategias de realce del input</b>	Con negrita	30,3%
	Ninguna	69,7%
<b>Input anegado</b>	Sí	0%
	No	100%

La presentación de la gramática se realiza a través de *input* escrito en su totalidad. A pesar de esto, se evidencia que, aunque haya diálogos con 69,7% y descripciones (de vocabulario mediante imágenes o de situaciones) con 30,3%, el tipo de presentación más frecuente es la explícita-deductiva con 93,9%. Se observa también que la negrita aparece como la única técnica de realce con 30,3%. Por el contrario, se observa la ausencia de *input* anegado. La figura 28 ilustra los aspectos mencionados en la tabla.



**LEE el siguiente diálogo:**

**Ricardo:** Estudio Español y Literatura y trabajo en el Centro de Idiomas.  
**Erika:** ¡Qué bien! Yo deseo aprender bien español.  
**Ricardo:** **¿Por qué?**  
**Erika:** Porque trabajo con una compañía mexicana. Y tú, **¿dónde** estudias?  
**Ricardo:** En la Universidad Central.  
**Erika:** **¿Cuánto** vale un curso de español?  
**Ricardo:** Vale 3200 pesos mexicanos.  
**Erika:** **¿Y cuántos** niveles son?  
**Ricardo:** Son 12 niveles.  
**Erika:** **¿Y cuándo** es el próximo curso?  
**Ricardo:** La próxima semana.

**Figura 29.** Presentación de la gramática del manual en *Maravillas del español* (p. 17)

Se evidencia en la figura que la presentación de la gramática se realiza mediante diálogos, no muy extensos, en los cuales se modela la forma gramatical, en este caso, los adverbios interrogativos realzados en negrita. Por el contrario, no se halla *input* anegado.

La tabla 24 da cuenta de los porcentajes relacionados con las explicaciones gramaticales.

**Tabla 24. Porcentajes de la tipología de explicaciones gramaticales del manual *Maravillas del español. Nivel A1***

Ítem	Opciones	Resultados
<b>Presencia de la explicación gramatical</b>	Sí	93,9%
	No	6,1%
<b>Explicación gramatical con gráficos o formas</b>	Sí	90,9%
	No	9,1%
<b>Presentación de la regla gramatical</b>	Sí	57,6%
	No	42,4%
	Estructural	12,1%



<b>Tipo de regla gramatical</b>	Funcional/Discursiva	33,3%
	Estructural- Funcional/discursiva	12,1%
	Ninguna	42,4%
<b>Uso de imágenes para apoyar la explicación de la regla gramatical</b>	No	100%
<b>Ejemplos de uso</b>	Sí	66,7%
	No	33,3%
<b>Realce en los ejemplos de uso</b>	Sí	60,6%
	No	39,4%
<b>Estrategia de realce en los ejemplos de uso</b>	Con negrita	60,6%
	Ninguna	39,4%
<b>Foco de la explicación gramatical</b>	Forma gramatical	93,9%
	Ninguna	6,1%
<b>Presentación de las excepciones de la regla</b>	Sí	3,0%
	No	97,0%
<b>Uso de metalenguaje</b>	Sí	51,5%
	No	48,5%
<b>Apropiado para el nivel</b>	Sí	51,5%
	Ninguno	48,5%
<b>Advertencia explícita de los errores que suelen cometer</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Presentación de la advertencia</b>	Ninguna	100%
<b>Notas aclaratorias sobre el uso sintáctico, dialectal, diafásico, etc.</b>	Sí	3,0%
	No	97,0%

Las explicaciones gramaticales tienen presencia en 93,9%, en las cuales se presenta la forma a través de tablas de conjugación de paradigmas verbales y de concordancia de género y de número en 90,9%. Adicionalmente, la regla gramatical más utilizada es la Funcional/Discursiva con 33,3%, seguida de la Estructural y la combinación Estructural-Funcional/Discursiva con 12,1%. Los ejemplos de uso se presentan en 66,7%, utilizando la negrita como técnica de realce en 60,6%. Se evidencia, de igual forma, que el foco de la explicación se centra en la forma gramatical con 93,9%. El metalenguaje parece ser apropiado en 51,5%. Aun cuando se muestran las excepciones de la regla gramatical, en 3%, con respecto al uso de la preposición *con* y sus pronombres, al igual que ofrece notas aclaratorias sobre uso diatópico de las formas de tratamiento de la segunda persona *vos*, *vosotros* y *ustedes*, se precisa que el manual no ofrece advertencias explícitas de los errores que suelen cometer los aprendientes.

La gráfica 6 presenta los aspectos formales abordados en las explicaciones gramaticales.



**Gráfico 6.** Distribución de los aspectos formales presentes en *Maravillas del español*

La gráfica muestra que la Concordancia con 24,2%, las Funciones discursivas y las combinaciones Paradigma de conjugación- Funciones discursivas y Paradigma de conjugación- Funciones sintácticas-Funciones discursivas con 12,1% son los aspectos formales que más se emplearon en las explicaciones gramaticales. Por el contrario, se encuentra que el Paradigma de conjugación y la combinación Paradigma de conjugación-Funciones discursivas con 6,1% son

los que tienen una menor frecuencia. Por último, el Inventario, las Funciones sintácticas y las combinaciones Concordancia-Funciones discursivas, Funciones sintácticas-Funciones discursivas, Paradigma de conjugación-Inventario-Concordancia, Paradigma de conjugación-Concordancia-Funciones discursivas y Paradigma de conjugación-Inventario-Concordancia-Funciones discursivas son los que menos presencia tienen con 3,0%. La figura 29 presenta algunos de estos aspectos.

<b>Gramática Presente simple de verbos regulares</b>			
<b>Pronombre</b>	<b>-ar comprar</b>	<b>-er comer</b>	<b>-ir vivir</b>
Yo	compro	como	vivo
Tú/vos	compras/comprás	comes/comés	vives/vivís
Usted/él/ella	compra	come	vive
Nosotros/as	compramos	comemos	vivimos
Vosotros/as	compráis	coméis	vivís
Ustedes/ellos,ellas	compran	comen	viven

<b>Otros verbos regulares</b>	
<b>-ar</b>	ayudar, bailar, brindar, bajar, buscar, cambiar, caminar, cenar, cocinar, comprar, consultar (en internet), desayunar, desear, disfrutar, escuchar, esperar, estudiar, examinar, hablar, investigar, levantar (pesas), limpiar, llegar, llevar, navegar, necesitar, pagar, pintar, planear, platicar, practicar (deportes), preparar, terminar, tomar, trabajar, trotar, revisar, viajar, visitar.
<b>-er</b>	aprender, beber, correr, deber, comprender, leer, vender.
<b>-ir</b>	abrir, asistir, compartir, cumplir (años), escribir, recibir, subir, vivir.

<b>La forma negativa</b>	
<b>NO + verbo</b>	<b>Ejemplos:</b> Carlos <b>no</b> es investigador. Dora <b>tampoco</b> .

<b>Adverbios</b>		
También	Tampoco	<b>Siempre/nunca/jamás</b> también son adverbios indefinidos.

**Figura 30.** Explicación de la gramática del manual en *Maravillas del español* (p. 15)

Se aprecia en la figura inicialmente que la explicación gramatical presenta el paradigma de conjugación de los verbos regulares en presente de indicativo a través de una tabla. Posteriormente, se puede observar el inventario de verbos que sigue este mismo patrón flexivo. A continuación, se modela un ejemplo sintáctico para la formulación de oraciones negativas realizado en negrita y, por último, se mencionan algunos adverbios de frecuencia, de afirmación y

de negación realizados con negrita en oraciones para describir acciones cotidianas. Aun con esto, se encuentra que no hay imágenes que apoyen la explicación.

La tabla 25 presenta los porcentajes concernientes con los tipos de ejercicios de práctica gramatical.

**Tabla 25. Porcentajes de tipos de ejercicios de práctica gramatical en *Maravillas del español. Nivel A1***

<b>Ítem</b>	<b>Opciones</b>	<b>Resultados</b>
<b>Presencia de ejercicios de práctica gramatical</b>	Sí	97,0%
	No	3,0%
<b>Lugar donde aparecen los ejercicios de práctica</b>	Unidad	6,1%
	Libro de ejercicios	3,0%
	Unidad-Libro de ejercicios	87,9%
	Ninguno	3,0%
<b>Parte de la gramática que se ejercita</b>	Morfología	75,8%
	Sintaxis	15,2%
	Morfología-Sintaxis	6,1%
	Ninguno	3,0%
<b>Unidad lingüística de trabajo</b>	Palabra	3,0%
	Oración	42,4%
	Palabra-Oración	6,1%
	Sintagma-Oración	3,0%
	Oración-Texto	30,3%

		Palabra-Sintagma-Oración	6,1%
		Palabra-Oración-Texto	3,0%
		Todas	3,0%
		Ninguna	3,0%
		Oración	30,3%
	Rellenado de huecos con input	Oración-Texto	30,3%
		Ninguna	39,4%
		Sintagma	3,0%
		Oración	21,2%
	Rellenado de huecos sin input	Sintagma-Oración	3,0%
		Oración-Texto	6,1%
		Ninguna	66,7%
		Palabra	6,1%
		Sintagma	3,0%
	Selección de la forma correcta (incluido verdadero falso)	Oración	36,4%
		Ninguna	54,5%
		Oración	9,1%
	Corrección de la forma gramatical	Ninguna	90,9%
		Palabra	3,0%
		Palabra-Sintagma	9,1%
	Transformación (ej. de elementos morfológicos)	Ninguna	87,9%
		Palabra	3,0%
		Oración	15,2%

Relación (de dos partes o más de una oración/de un texto)	Ninguna	81,8%
Compleción de oraciones/textos inacabados con input	Oración	3,0%
	Ninguna	97,0%
Compleción de oraciones/textos inacabados sin input	Oración	6,1%
	Ninguna	93,9%
Formulación de series de preguntas/respuestas utilizando estructuras concretas	Oración	33,3%
	Ninguna	66,7%
Construcción de oraciones/textos (a partir de una o varias palabras o de la organización de varias palabras dadas)	Sintagma	3,0%
	Oración	36,4%
	Oración-Texto	3,0
	Ninguna	57,6%
Formulación (creación de oraciones/textos más o menos libres)	Oración	6,1%
	Ninguna	93,9%
Reformulación (de oraciones, párrafos o texto más extensos)	Oración	3,0%
	Ninguna	97,0%
<b>Los ejercicios de práctica gramatical están relacionados con la temática de la unidad</b>	Sí	97,0%
	No	3,0%









La presencia de ejercicios de práctica gramatical ocurre en 97%, los cuales aparecen mayoritariamente en el manual de los aprendientes y de actividades con 87,9%. La parte de la gramática que más se ejercita es la morfología con 75,8%, seguida de la sintaxis con 15,2% y

combinación Morfología-Sintaxis con 6,1%. Por su parte, las unidades lingüísticas que más se trabajan son la oración con 42,4% y la combinación Oración-Texto con 30,3%.

En relación con los ejercicios, se destaca que *Construcción de oraciones/textos* y *Selección de la forma correcta* son los que más se utilizan con 36,4%. Por su parte, *Formulación de series de pregunta/respuesta utilizando estructuras concretas* con 33,3%, *Rellenado de huecos sin input* con 30,3%, *Rellenado de huecos con Input* con 21,2%, *Relación* con 15,2%, *Corrección* con 9,1% y *Formulación y Compleción de oraciones/textos inacabados sin input* con 6,1 aparecen en una menor frecuencia. Por último, *Compleción de oraciones/textos inacabados con input*, *Relación* y *Reformulación* son los que menos se emplean con 3,0%.

Por lo que se refiere a la relación de los ejercicios con la temática de la unidad, se nota que están articulados en 97%. La figura 30 ilustra algunos elementos mencionados en la tabla.

**24** RESPONDE: ¿Qué hacen las siguientes personas? USA los verbos de la lista.  
 Navegar - estudiar - comprar - levantar (pesas) - leer - escuchar - ver - practicar (tenis)

Marta <b>LOS FINES DE SEMANA</b> 	Felipe <b>POR LA NOCHE</b> 	Martín <b>POR LA TARDE</b> 	Gustavo y María <b>LOS LUNES</b> 
1. <u>Marta compra verduras los fines de semana</u>	2. _____	3. _____	4. _____
Elisa <b>LOS SÁBADOS EN LA MAÑANA</b> 	Carlos <b>EN LAS NOCHES</b> 	Juan <b>POR LA NOCHE</b> 	Marcela <b>POR LA TARDE</b> 
5. _____	6. _____	7. _____	8. _____

**Figura 31.** Ejercicio Construcción de oraciones/textos en el libro de ejercicios en *Maravillas del español* (p. 18)



Este ejercicio muestra que la parte de la gramática que más trata es la morfología, siendo la oración la unidad lingüística de trabajo. Asimismo, de acuerdo con la instrucción, los aprendientes deben elegir el verbo correcto y construir la oración según la conjugación del verbo correspondiente a la imagen con la expresión de frecuencia que la acompaña. De la misma manera, se observa que el ejercicio está relacionado con la temática de la unidad, puesto que los aprendientes deben describir acciones cotidianas.

La tabla 26 muestra los resultados de la forma cómo la gramática se integra a las competencias lingüísticas.

**Tabla 26. Porcentajes de la integración de la gramática a otras competencias lingüísticas del manual *Maravillas del español. Nivel A1***

Ítem	Opciones	Resultados
<b>La gramática se integra al desarrollo de otras competencias lingüísticas</b>	Sí	0
	No	100%
<b>Integración de la competencia léxica</b>	Sí	0
	No	100%
<b>Integración de la competencia semántica</b>	Sí	0
	No	100%
<b>Integración de la competencia fonológica</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Integración de la competencia ortográfica</b>	Sí	0
	No	100%
<b>Integración de la competencia ortoépica</b>	Sí	0
	No	100%

Se encuentra que el manual no presenta actividades a los aprendientes que les permitan desarrollar estas competencias en su aprendizaje de español.

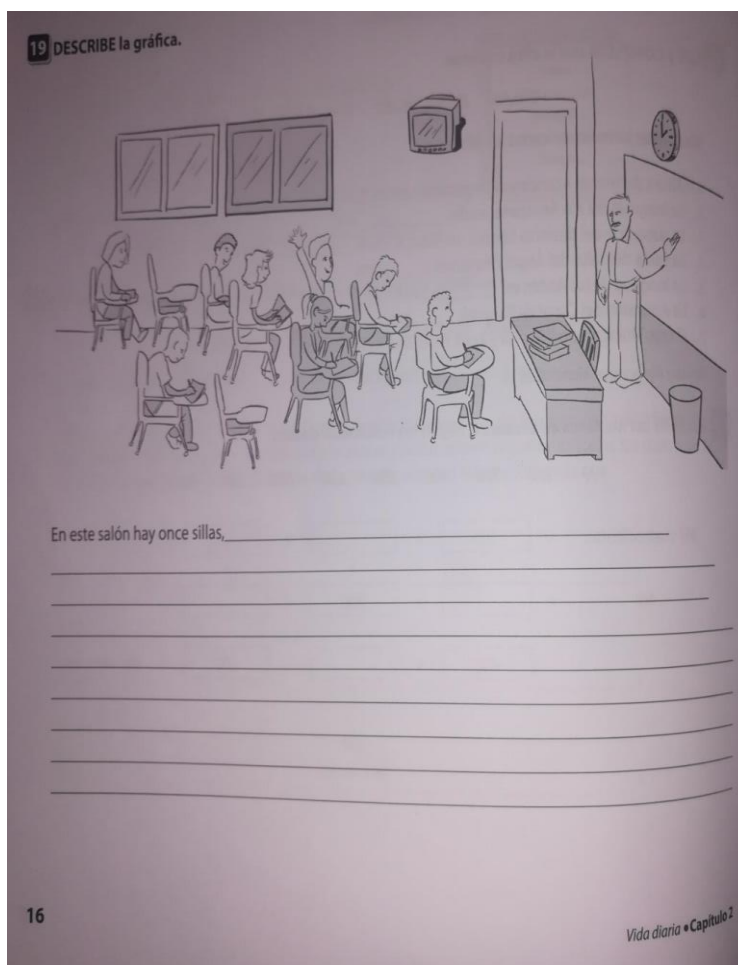
La tabla 27 muestra los resultados de la forma cómo la gramática se integra a las destrezas comunicativas.

**Tabla 27. Porcentajes de la integración de la gramática a las destrezas comunicativas del manual *Maravillas del español. Nivel A1***

Ítem	Opciones	Resultados
<b>La gramática se integra al desarrollo de las destrezas comunicativas</b>	Sí	75,8%
	No	21,2%
<b>Integración de la comprensión oral</b>	Sí	15,2%
	No	84,8%
<b>Integración de la comprensión escrita</b>	Sí	24,2%
	No	75,8%
<b>Integración de la comprensión audiovisual</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Integración de la expresión oral</b>	Sí	15,2%
	No	84,2%
<b>Integración de la expresión escrita</b>	Sí	42,4%
	No	57,6%
<b>Integración de la interacción oral</b>	Sí	39,4%
	No	60,6%
<b>Integración de la interacción escrita</b>	Sí	0
	No	100%

<b>Integración de la mediación oral o escrita</b>	Sí	0%
	No	100%

El manual integra la gramática a las destrezas comunicativas en 75,8%. Por lo que las destrezas comunicativas más utilizadas son la expresión escrita con 42,4%, la interacción oral con 39,4% y la comprensión escrita con 24,2%. A pesar de esto, se encuentra que la comprensión y la expresión oral son las que menos se trabajan con 15,2%. Sin embargo, no se presentan actividades que traten la comprensión audiovisual, la interacción escrita o la mediación oral o escrita. La figura 31 presenta una actividad de expresión escrita.



**Figura 32.** Actividad de expresión escrita en el libro de ejercicios en *Maravillas del español* (p. 16)

Se puede ver en la figura que en esta actividad de expresión escrita los aprendientes deben describir los elementos que hay en el salón de clase en el espacio dado. Para ello, deben seguir el ejemplo, utilizando la conjugación del verbo *haber* en su forma impersonal para señalar existencia.

La tabla 28 presenta los resultados de la integración de la gramática al desarrollo de la conciencia metalingüística.

**Tabla 28. Porcentajes de la integración de la gramática al desarrollo de la conciencia metalingüística del manual *Maravillas del español. Nivel A1***

Ítem	Opciones	Resultados
<b>Presentación de actividades que promueven el desarrollo de la reflexión metalingüística</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Desarrollo de la conciencia metalingüística – Morfología</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Desarrollo de la conciencia metalingüística - Sintaxis</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Desarrollo de la conciencia metalingüística – Gramática</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Desarrollo de la conciencia metalingüística – Pragmática</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Desarrollo de la conciencia metalingüística – Tipología textual</b>	Sí	0%
	No	100%

Se detecta que el manual no presenta actividades que desarrollen la conciencia metalingüística.

En suma, si bien *Maravillas del español* no sigue los contenidos del inventario de gramática del PCIC, efectivamente presenta la gramática a través de *input* realizado mediante diálogos a través de estrategias de realce, como la negrita, de forma irregular. Igualmente, se observa que las explicaciones se enfocan en la forma gramatical a través de tablas de conjugación de paradigmas verbales y de concordancia de género y número. Se puede notar también que *Construcción de oraciones/textos* y *Selección de la forma correcta* son los tipos de ejercicios de práctica gramatical más empleados centrándose en la morfología y la oración. Adicionalmente, el manual integra la expresión escrita, la comprensión escrita y la interacción oral a su repertorio de actividades comunicativas; mientras que, por el contrario, no incorpora actividades que desarrollen las competencias lingüísticas, ni la reflexión de la conciencia metalingüística.

#### **5.4 Enlace 1. Niveles A1-A2**

##### **5.4.1 Relación de los temas gramaticales del manual *Enlace 1. Niveles A1-A2* con el inventario de gramática del PCIC para el nivel A1**

La tabla 29 enumera los temas gramaticales tratados en el manual *Enlace 1* para organizarlos.

**Tabla 29. Temas gramaticales en *Enlace 1. Niveles A1-A2***

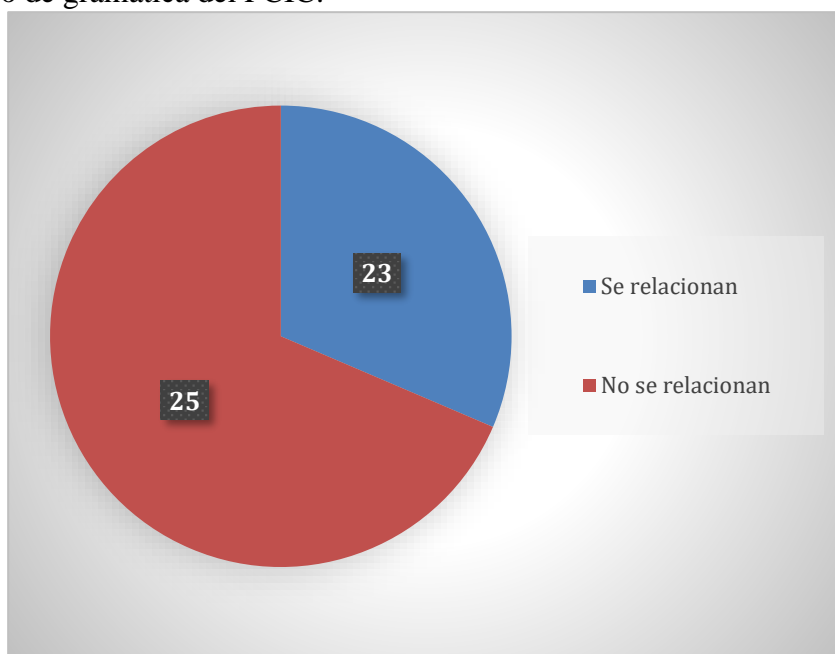
N°	Tema gramatical
1	Pronombres personales – Verbo <i>llamarse</i>
2	Pronombres personales – Verbo <i>ser</i>
3	Gentilicios (concordancia de género) – Verbo <i>ser</i>

4	Verbo <i>estar</i> – Sustantivos (países)
5	Verbo <i>hablar</i>
6	Verbo <i>ser</i> (negación-interrogación) + Sustantivo (concordancia de género)
7	Sustantivo (número)
8	Artículos indeterminados (concordancia de género y número)
9	Verbos regulares
10	Pronombres interrogativos
11	Artículos determinados (concordancia de género y número)
12	Verbo <i>ser</i> + Preposición <i>de</i>
13	Verbo <i>ser</i> + Preposición <i>para</i>
14	Verbo <i>ser</i> + Adverbios de cantidad + Adjetivos (concordancia de género y número)
15	Verbo <i>tener</i> (presente del indicativo) + Adjetivos (concordancia de género y número)
16	Adjetivos posesivos (concordancia de género y número)
17	Artículos determinados
18	Pronombres interrogativos – Cuánto-s / Cuánta-s
19	Verbos <i>haber</i> – <i>estar</i>
20	Adjetivos demostrativos (concordancia de género y número)
21	Presente del indicativo (verbos cambio vocálico <i>e-ie</i> )
22	Verbo <i>haber</i> – Forma impersonal
23	Preposiciones de lugar
24	Imperativo
25	Sufijo <i>-ería</i> para los sustantivos

26	Preposiciones de lugar (expresiones de lugar)
27	Presente del indicativo (verbos cambio vocálico <i>e-i</i> )
28	Adjetivos comparativos (superioridad, inferioridad, igualdad)
29	Verbo <i>ser</i> + adjetivo + infinitivo
30	Presente del indicativo – Verbos <i>dar, hacer, tener, traer, saber</i>
31	Verbos <i>ser – estar</i>
32	Verbos <i>ser + tener + doler</i> (verbos con cambio vocálico <i>o-ue</i> )
33	Adverbios de cantidad -mucho, a, os, as – muy
34	Pronombres reflexivos (verbos reflexivos)
35	Presente del indicativo – Verbos terminados en -cer, -cir, -guir
36	Pronombres posesivos (concordancia de género y número)
37	Perífrasis <i>estar + gerundio</i>
38	Presente del indicativo – Verbo <i>gustar</i> + pronombres de objeto indirecto
39	Contraste verbo <i>gustar</i> indicativo con el condicional simple
40	Presente del indicativo – Verbos <i>decir, oír, salir, ir, venir</i>
41	Pronombres de objetivo directo 3ra persona
42	Presente del indicativo – Verbos terminados en <i>-uir</i>
43	Ir a+ infinitivo – Tener que + infinitivo – Haber que + infinitivo – Deber + infinito
44	Futuro imperfecto del indicativo
45	Adjetivos indefinidos (concordancia de género y número)
46	Pronombres indefinidos (concordancia de género y número)
47	Pretérito indefinido del indicativo – Verbos regulares e irregulares
48	Pretérito indefinido del indicativo – Verbos terminados en <i>-car, gar, -zar</i>

Conforme a la enumeración, el anexo 7 (Relación temas gramaticales *Enlace 1. Niveles A1-A2* - Inventario de gramática PCIC) señala la relación de los temas gramaticales abordados en el manual con los contenidos gramaticales del inventario de gramática del PCIC para el nivel A1.

La gráfica 7 presenta el número de temas gramaticales tratados en el manual que se articulan con el inventario de gramática del PCIC.



**Gráfica 7.** Número de temas gramaticales de *Enlace 1* relacionados con el inventario de gramática del PCIC

Se puede ver en la gráfica que 23 de los 48 temas en el manual corresponden al nivel A1 en concordancia con el inventario. De esta manera, los temas asociados son los pronombres personales, el verbo *llamarse*, el verbo *ser*, los gentilicios, el verbo *estar*, los sustantivos (concordancia de género y número), el verbo *hablar*, los artículos indeterminados, los verbos regulares, los pronombres interrogativos, los pronombres reflexivos, los artículos determinados, la preposición *para*, los adverbios de cantidad, los adjetivos posesivos, los verbos *haber* y *estar*,



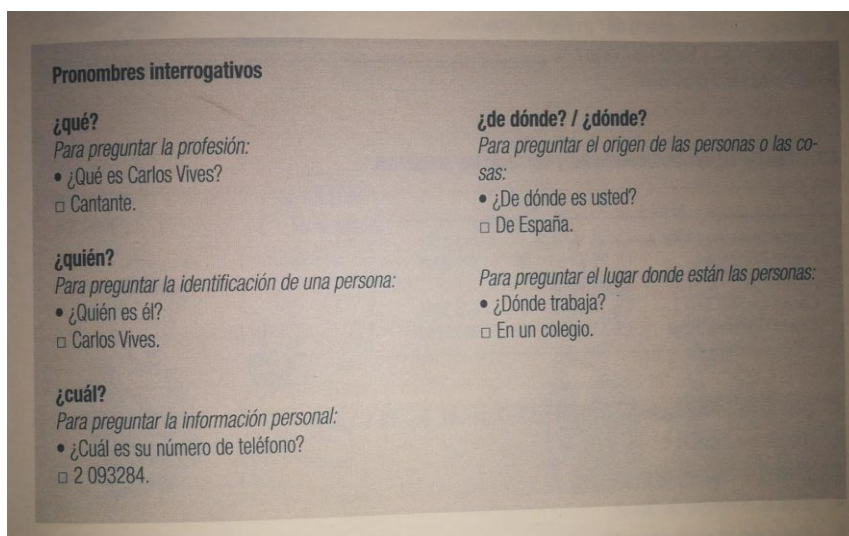
los adjetivos demostrativos (concordancia de género y número) y el presente del indicativo del verbo *gustar* con los pronombres de objeto indirecto.

Es importante señalar que hay temas gramaticales que, al combinarse con otros, no corresponden con el nivel A1 como la combinación sintáctica del verbo *ser* + adjetivos + infinitivos. Adicionalmente, hay otros temas, como los *adverbios de lugar*, que no presentan tratamiento gramatical (presentación mediante *input*, explicación, ejercicios de práctica gramatical y/o actividades que integren las competencias lingüísticas, las destrezas comunicativas o el desarrollo de la conciencia metalingüística). Por lo cual, no se incluyen dentro los temas gramaticales considerados en el anexo 7.

Por el contrario, los temas gramaticales que no corresponden al nivel A1 son el verbo *ser* con la preposición *de*, las irregularidades vocálicas y consonánticas del presente del indicativo, el verbo *tener*, preposiciones de lugar, el imperativo, el sufijo *-ería* para los sustantivos, los adjetivos comparativos (superioridad, inferioridad, igualdad), el verbo *ser* + adjetivo + infinitivo, los pronombres posesivos (concordancia de género y número), las perífrasis *estar + gerundio*, *ir a+ infinitivo*, *tener que + infinitivo*, *haber que + infinitivo*, *deber + infinito*, el contraste del verbo *gustar* indicativo con el condicional simple, los pronombres de objetivo directo en tercera persona, el futuro imperfecto del indicativo, los adjetivos indefinidos (concordancia de género y número), los pronombres indefinidos (concordancia de género y número), el pretérito indefinido del indicativo – los verbos regulares e irregulares y el pretérito indefinido del indicativo – verbos terminados en *-car*, *gar*, *-zar*.

En la misma línea, se encuentra la presencia de algunos temas gramaticales que no siguen con precisión las especificaciones del inventario. Por esto, se precisa que las explicaciones no tratan

las formas de tratamiento *vos* y *vosotros* y la locución adverbial *por qué* y su conector de causalidad *porque*. Para ilustrar, la figura 32 hace notar la ausencia de este aspecto final en la explicación ofrecida de los pronombres interrogativos.



**Figura 33.** Explicación gramatical de los pronombres interrogativos en *Enlace 1* (p. 51)

#### 5.4.2 Análisis de los resultados de los datos registrados en las matrices del manual

##### *Enlace 1. Niveles A1-A2*

El enfoque metodológico empleado en este manual es el comunicativo, así como también, presenta los niveles de referencia según MCER. No obstante, no sigue estrictamente la propuesta del inventario de gramática del PCIC para el nivel A1.

La tabla 30 refleja los resultados de la presentación del contenido gramatical.

**Tabla 30. Porcentajes de la presentación del contenido gramatical del manual *Enlace 1. Niveles A1-A2***

Ítem	Opciones	Resultados
<b>Presentación del contenido gramatical a través de input</b>	Sí	100%
	No	0%

<b>El input que presenta el contenido gramatical está relacionado con la temática de la unidad</b>	Sí	100%
	No	0%
<b>Tipo de presentación</b>	Implícita	10,4%
	Explícita-Deductiva	35,4%
	Implícita-Explícita-Deductiva	39,6%
	Inductiva-Explícita-Deductiva	14,6%
<b>Soporte del input</b>	Escrito	54,2%
	Oral	25,0%
	Escrito-Oral	20,8%
<b>Tipología textual del input</b>	Diálogo	45,8%
	Narración	2,1%
	Descripción	47,9%
	Diálogo-Descripción	2,1%
	Narración-Descripción	2,1%
<b>Input realizado</b>	Sí	37,5%
	No	62,5%
<b>Estrategias de realce del input</b>	Con negrita	8,3%
	Con cursiva	25,0%
	Con entonación	2,1%
	Con negrita-En cursiva-Con subrayado	2,1%
	Ninguna	62,5%

<b>Input anegado</b>	Sí	100%
	No	0%

La presentación de la gramática se realiza totalmente a través de *input*. No obstante, se precisa que, aunque la descripción (de vocabulario mediante imágenes o de situaciones) con 47,9% y el diálogo con 45,8% sean los textos más utilizados de forma escrita con 54% y oral con 25%, el tipo de presentación más frecuente es implícito-explicito-deductivo con 39,6% y explícito-deductivo con 35,4%; en contraposición con el inductivo-explicito-deductivo con 14,6% y el implícito con 10,4%. Adicionalmente, se observan diferentes técnicas de realce en 37,5%, como la cursiva con 25,0%, y la negrita con 8,3%. Por el contrario, la entonación y la combinación negrita-cursiva-subrayado son las que menos abordaje tienen con 2,1%. Finalmente, se evidencia que no se hay anegación de las muestras de lengua. Las figuras 33 y 34 ilustran algunos elementos mencionados.

**2.1. Ahora, David Herrera Insignares habla de su familia:**

*Mis padres son Ana y Osvaldo. Mi hermana Julia es casada. Su esposo es Guillermo. Sus hijos son Carlos y Miriam. Mi esposa se llama Alicia y nuestra hija se llama Carmen.*


1. ¿Qué expresan las palabras en *cursivas*? \_\_\_\_\_.

2. ¿Qué lugar ocupan en la oración? Siempre van antes de un \_\_\_\_\_.

**Figura 34.** Presentación de la gramática mediante *input* en *Enlace 1* (p. 81)

2.5. Complete el cuadro con los adjetivos posesivos.

	singular		plural	
	masculino	femenino	masculino	femenino
(yo)	<b>mi</b> hijo	<b>mi</b> hija	<b>mis</b> hijos	<b>mis</b> _____
(tú)	<b>tu</b> _____	<b>tu</b> _____	<b>tus</b> _____	<b>tus</b> hijas
(usted, él, ella)	<b>su</b> hijo	<b>su</b> hija	<b>sus</b> hijos	<b>sus</b> _____
(nosotros/nosotras)	<b>nuestro</b> _____	<b>nuestra</b> _____	<b>nuestros</b> _____	<b>nuestras</b> hijas
(ustedes, ellas, ellos)	<b>su</b> hijo	<b>su</b> hija	<b>sus</b> hijos	<b>sus</b> _____

 En español, el *adjetivo posesivo* concuerda con la persona o cosa poseída, no con el dueño o poseedor. Los adjetivos posesivos se ponen antes del nombre.

**Figura 35.** Presentación de la gramática mediante input en *Enlace 1* (p. 83)

Las figuras indican que la presentación de la gramática ocurre de forma inductiva-explicita-deductiva. Inicialmente en la página 81 se describe la familia de David Herrera Insignares en pequeños segmentos oracionales en el que se realiza la forma en cursiva (los adjetivos posesivos que dan cuenta de la relación de sus miembros familiares con él). Posteriormente, se formulan preguntas que invitan a la deducción del significado y de la posición sintáctica de estos adjetivos. Finalmente, en la página 83 se explica el significado, la función sintáctica y la concordancia de género y número a través de un ejercicio de rellenado de huecos.

La tabla 31 muestra los porcentajes asociados a las explicaciones gramaticales.

**Tabla 31. Porcentajes de la tipología de explicaciones gramaticales del manual *Enlace 1* Niveles A1-A2**

Ítem	Opciones	Resultados
<b>Presencia de la explicación gramatical</b>	Sí	91,7%
	No	8,3%
	Sí	47,9%

<b>Explicación gramatical con gráficos o formas</b>	No	52,1%
<b>Presentación de la regla gramatical</b>	Sí	66,7%
	No	33,3%
<b>Tipo de regla gramatical</b>	Estructural	22,9%
	Funcional/Discursiva	25,0%
	Estructural- Funcional/discursiva	18,8%
	Ninguna	33,3%
<b>Uso de imágenes para apoyar la explicación de la regla gramatical</b>	No	100%
<b>Ejemplos de uso</b>	Sí	66,7%
	No	33,3%
<b>Realce en los ejemplos de uso</b>	Sí	52,1%
	No	47,9%
<b>Estrategia de realce en los ejemplos de uso</b>	Con negrita	31,3%
	En cursiva	22,9%
	Con subrayado	2,1%
	Con negrita-En cursiva	2,1%
	Ninguna	41,7%
<b>Foco de la explicación gramatical</b>	Forma gramatical	68,8%
	Significado de la forma	22,9%
	Ninguna	8,3%
<b>Presentación de las excepciones de la regla</b>	Sí	0%
	No	100%

<b>Uso de metalenguaje</b>	Sí	66,7%
	No	33,3%
<b>Apropiado para el nivel</b>	Sí	66,7%
	Ninguno	33,3%
<b>Advertencia explícita de los errores que suelen cometer los aprendientes</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Presentación de la advertencia</b>	Ninguna	100%
<b>Notas aclaratorias sobre el uso sintáctico, dialectal, diafásico, etc.</b>	Sí	8,3%
	No	91,7%

Los temas gramaticales se explican en 91,7%, en los que se utilizan tablas para mostrar el paradigma de conjugación verbal y la concordancia de género y de número con 47,9%. Las reglas se presentan en 66,7%, siendo la Funcional/Discursiva la que más se aborda con 25,0%, seguida de la Estructural con 22,9 y la combinación Estructural-Funcional/Discursiva con 18,8%. Los ejemplos de uso se utilizan en 66,7%, los cuales utilizan estrategias de realce como la negrita con 31,3%, la cursiva con 22,9%, el subrayado y la combinación Negrita-Cursiva con 2,1%. El foco de las explicaciones se centra en la forma con 68,8% y en el significado con 22,9%. En esta misma línea, se evidencia el uso metalenguaje apropiado con 66,7% y notas de uso a nivel diafásico con 8,3%, en relación con el registro formal e informal de las formas de tratamiento *tú-usted*, los pronombres *se* y *te* para preguntar por el nombre y de uso sintáctico correspondiente a la posición de los pronombres de objetivo directo con los verbos en posición proclítica. Finalmente, se evidencia la ausencia de excepciones de la regla, de advertencias de los errores que suelen cometer los aprendientes y de imágenes que apoyen la explicación de la gramática.

La gráfica 8 presenta los porcentajes de los aspectos formales en las explicaciones gramaticales.



**Gráfica 8.** Porcentaje de la distribución de los aspectos formales presentes en *Enlace 1*


La gráfica precisa que las Funciones discursivas y la combinación Concordancia-Funciones sintácticas son los aspectos formales más utilizados con 12,5%. De igual forma, la Concordancia y la combinación Funciones sintácticas-Funciones discursivas con 10,4%, la combinación Paradigma de conjugación-Inventario con 8,3%, las Funciones sintácticas junto con la combinación Paradigma de conjugación-Funciones sintácticas-Funciones discursivas con 6,3% y la combinación Concordancia-Funciones discursivas con 4,2% aparecen en una menor



frecuencia. Finalmente, Inventario y la combinación Paradigma de conjugación-Inventario-Concordancia-Funciones discursivas con 2,1% son los aspectos que menos se abordan. La figura 35 ilustra algunos aspectos de las explicaciones gramaticales.

Verbo <b>estar</b>	
pronombre	<b>estar</b>
yo	<b>estoy</b>
tú	<b>estás</b>
usted / él / ella	<b>está</b>
nosotros / nosotras	<b>estamos</b>
ustedes / ellos / ellas	<b>están</b>



El verbo **estar** expresa situación en el espacio.

Yo *estoy* en la universidad.  
 Tú *estás* en Colombia.  
 Nosotros *estamos* en el salón de clase.

**Figura 36.** Explicación de la gramática del manual en *Enlace 1* (p. 37)

Se puede observar en la figura que la explicación de la gramática comienza con la presentación del paradigma de conjugación verbal del verbo *estar* realzado con negrita con cada pronombre personal de sujeto dentro de una tabla. Posteriormente, se aclara el uso del verbo de acuerdo con la función, el cual es determinar sujeto u objetos en el espacio. Finalmente, se ofrecen ejemplos realzados en cursiva.

La tabla 32 muestra los resultados de los porcentajes de los ejercicios de práctica gramatical.

**Tabla 32. Tipos de ejercicios de práctica gramatical del manual *Enlace 1*. Nivel A1-A2**

Ítem	Opciones	Resultados
	Sí	93,8%

	No	6,3%
<b>Presencia de ejercicios de práctica gramatical</b>		
<b>Lugar donde aparecen los ejercicios de práctica</b>	Unidad	93,8%
	Ninguno	6,3%
<b>Parte de la gramática que se ejercita</b>	Morfología	79,2%
	Sintaxis	12,5%
	Morfología-Sintaxis	2,1
	Ninguno	6,3
<b>Unidad lingüística de trabajo</b>	Palabra	6,3%
	Sintagma	2,1%
	Oración	29,2%
	Texto	6,3%
	Palabra-Sintagma	2,1%
	Palabra-Oración	12,5%
	Palabra-Texto	4,2%
	Sintagma-Oración	4,2%
	Oración-Texto	14,6%
	Palabra-Oración- Texto	12,5%
	Ninguna	6,3%
Repetición oral	Oración	2,1%
	Ninguna	97,9%
Rellenado de huecos con input	Sintagma	2,1%
	Oración	14,6%
	Texto	18,8%

<b>Tipo de ejercicios</b>		Oración-Texto	4,2%
		Ninguna	60,4%
	Rellenado de huecos sin input	Palabra	2,1%
		Sintagma	4,2%
		Texto	2,1%
		Ninguna	91,7%
		Selección de la forma correcta (incluido verdadero/falso)	Palabra
		Sintagma	4,2%
		Oración	8,3%
		Ninguna	85,4%
	Transformación (ej. de elementos morfológicos)	Palabra	25,0%
		Oración	2,1%
		Palabra-Oración	4,2%
		Ninguna	68,8%
	Sustitución (ej. uso de pronombres en lugar de sustantivos)	Oración	2,1%
		Texto	2,1%
		Ninguna	95,8%
	Clasificación (ej. siguiendo criterios morfológicos y sintácticos)	Palabra	8,3%
		Sintagma	2,1%
Ninguna		89,6%	
Relación (de dos partes o más de una oración/de un texto)	Palabra	2,1%	
	Oración	16,7%	
	Ninguna	81,3%	
	Oración	25,0%	

Formulación de series de pregunta/respuesta utilizando estructuras concretas	Texto	2,1%
	Ninguna	72,9%
Construcción de oraciones/textos (a partir de una o varias palabras o de la organización de varias palabras dadas)	Oración	14,6%
	Texto	2,1%
	Ninguna	83,3%
Formulación (creación de oraciones/textos más o menos libres)	Oración	10,4%
	Texto	2,1%
	Ninguna	87,5%
Reformulación (de oraciones, párrafos o textos más extensos)	Sintagma	2,1%
	Oración	6,3%
	Texto	4,2%
	Ninguna	87,5%
<b>Los ejercicios de práctica gramatical están relacionados con la temática de la unidad</b>	Sí	93,8%
	No	6,3%

Los ejercicios de práctica gramatical tienen presencia en 93,8%, en los que la morfología, con 79,2%, es la parte de la gramática que más se trabaja. Se evidencia asimismo que la oración es la unidad de trabajo más recurrente con 29,2%, seguida de las combinaciones oración-texto con 14,6%, palabra-oración y palabra-oración-texto con 12,5%. Por último, se evidencia que el texto y la palabra con 6,3%, las combinaciones palabra-texto, sintagma-oración con 4,2%, junto con el sintagma y la combinación palabra-sintagma son las que menos frecuencia poseen con 2,1%.

En cuanto a los tipos de ejercicios, se observa que a nivel de palabra *Transformación* y a nivel de oración *Formulación de series de pregunta/respuesta utilizando estructuras completas* son los que más se abordan con 25%. En cuanto a nivel de sintagma se encuentra que *Selección de la forma correcta* con 4,2% es el que más se trabaja. Por lo que se refiere a nivel de texto, se halla que *Rellenado de huecos con input* es el que más se trata con 18,8%. Por último, se encuentra que los ejercicios se relacionan con la temática de la unidad en 93,8%. La figura 36 ilustra algunos aspectos mencionados.

**3.4. Complete el siguiente cuadro.**

pronombre	enseñ <u>ar</u>	aprend <u>er</u>	viv <u>ir</u>
yo	enseño		vivo
tú		aprendes	
usted / él / ella	enseña		vive
nosotros	enseñamos		vivimos
ustedes / ellos / ellas		aprenden	

**Figura 37.** Ejercicio de Transformación de elementos morfológicos en *Enlace 1* (p.50)

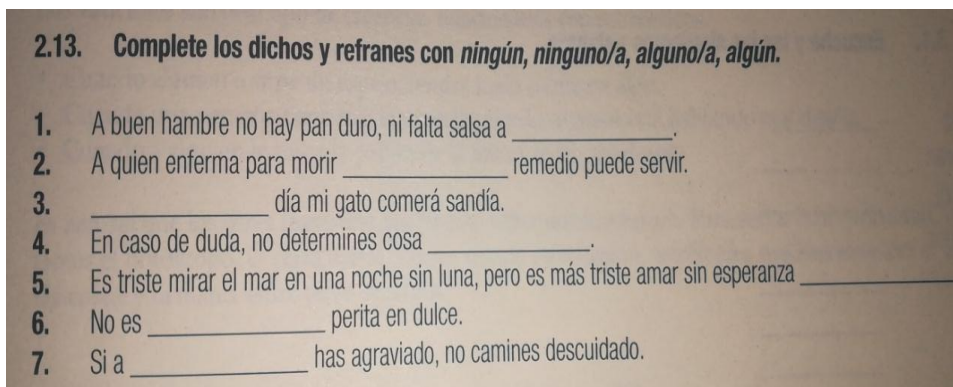
En este ejercicio de *Transformación* de elementos morfológicos a nivel palabra, los aprendientes deben conjugar los verbos regulares, terminados en *-ar,-er,-ir*, de acuerdo con los pronombres personales. De esta forma, el manual en gran medida pretende consolidar la conjugación de los verbos regulares e irregulares en su extensión.

La tabla 33 muestra los resultados de la integración de la gramática a otras competencias lingüísticas.

**Tabla 33. Integración de la gramática a otras competencias lingüísticas del manual**  
*Enlace 1. Niveles A1-A2*

Ítem	Opciones	Resultados
<b>La gramática se integra al desarrollo de otras competencias lingüísticas</b>	Sí	18,8%
	No	81,3%
<b>Integración de la competencia léxica</b>	Sí	14,6%
	No	85,4%
<b>Integración de la competencia semántica</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Integración de la competencia fonológica</b>	Sí	8,3%
	No	91,7%
<b>Integración de la competencia ortográfica</b>	Sí	0
	No	100%
<b>Integración de la competencia ortoépica</b>	Sí	0%
	No	100%

La gramática se integra a las competencias lingüísticas en 18,8%. De esta manera, la competencia que más se integra es la léxica con 14,6%. En contraste, la fonológica se incorpora se una menor frecuencia con 8,3%. Por el contrario, el manual no incorpora actividades que traten las competencias semántica, ortográfica y ortoépica. La figura 37 ejemplifica una actividad.



**Figura 38.** Actividad de competencia léxica en *Enlace 1* (p.229)

Este ejercicio integra la competencia léxica. En él, se presentan 7 dichos y refranes con algunos espacios en blanco. De este modo, se deben completar con la forma gramatical trabajada, la cuales son los adjetivos y los pronombres indefinidos.

La tabla 34 presenta los resultados de la integración de la gramática a las destrezas comunicativas.

**Tabla 34. Integración de la gramática a las destrezas comunicativas del manual *Enlace 1. Niveles A1-A2***

Ítem	Opciones	Resultados
<b>La gramática se integra al desarrollo de las destrezas comunicativas</b>	Sí	75,0%
	No	25,0%
<b>Integración de la comprensión oral</b>	Sí	27,1%
	No	72,9%
<b>Integración de la comprensión escrita</b>	Sí	12,5%
	No	87,5%
<b>Integración de la comprensión audiovisual</b>	Sí	0%
	No	100%


<b>Integración de la expresión oral</b>	Sí	27,1%
	No	72,9%
<b>Integración de la expresión escrita</b>	Sí	29,2%
	No	72,9%
<b>Integración de la interacción oral</b>	Sí	35,4%
	No	64,6%
<b>Integración de la interacción escrita</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Integración de la mediación oral o escrita</b>	Sí	0%
	No	100%

La gramática se integra a las destrezas comunicativas en 75,0%. De esta forma, la interacción oral es la destreza que más se emplea con 35,4%, al lado de la expresión escrita con 29,2% y la comprensión y expresión oral con 27,1%. Adicionalmente, se encuentra que la comprensión escrita es la que aparece en una menor frecuencia con 12,5%. A pesar de esto, el manual no presenta actividades en la que se utilicen la comprensión audiovisual, la interacción escrita o la mediación oral o escrita. La figura 38 presenta una actividad.



**1.6. Escuche la conversación entre Nicolás y una amiga de Miriam.**

Amiga: Hola, Nico. ¿Por qué lloras?  
 Nicolás: No encuentro al perro.  
 Amiga: ¿Cómo es?  
 Nicolás: De pelo blanco, es pequeño (tiene cinco meses), tiene los ojos negros y lleva un collar rojo. Se llama "Tango" y es muy juguetón.  
 Amiga: ¡Tranquilo! Vamos a buscar a "Tango".

 La preposición **a** seguida por el artículo singular masculino **el** forman la contracción **al**.  
 a + el = **al**.

**1.6.1. Ahora, subraye la afirmación correcta.**

1. ¿Cuál es el problema?  
 a. "Tango" tiene hambre.  
 b. "Tango" se perdió.

2. "Tango" es...  
 a. blanco y pequeño.  
 b. un collar roto.

3. "Tango" tiene...  
 a. cinco años.  
 b. cinco meses.

4. "Tango" lleva...  
 a. un collar rojo.  
 b. un collar roto.

5. "Tango" tiene...  
 a. ojos grises.  
 b. ojos negros.

**Figura 39.** Actividad de Comprensión oral en *Enlace 1* (p.79)

En esta actividad, los aprendientes deben escuchar una conversación entre dos personas para identificar la descripción física de un animal. De esta forma, las formas empleadas son los verbos ser y tener en relación con los adjetivos que acompañan estas descripciones para subrayar la afirmación correcta.

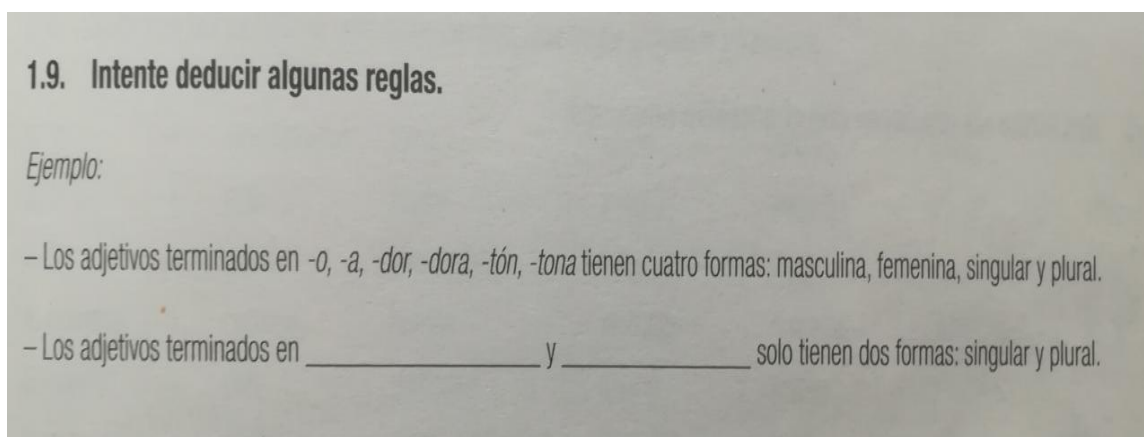
La tabla 35 muestra los resultados en relación con la integración de la gramática a la conciencia lingüística.

**Tabla 35. Integración de la gramática al desarrollo de la conciencia metalingüística del manual *Enlace 1*. Nivel A1-A2**

Ítem	Opciones	Resultados
<b>Presentación de actividades que promueven el desarrollo de la reflexión metalingüística</b>	Sí	14,6%
	No	85,4%

<b>Desarrollo de la conciencia metalingüística – Morfología</b>	Sí	12,5%
	No	87,5%
<b>Desarrollo de la conciencia metalingüística - Sintaxis</b>	Sí	2,1%
	No	97,9%
<b>Desarrollo de la conciencia metalingüística – Gramática</b>	Sí	0%
	No	100%
<b>Desarrollo de la conciencia metalingüística – Pragmática</b>	Sí	2,1%
	No	97,9%
<b>Desarrollo de la conciencia metalingüística – Tipología textual</b>	Sí	0%
	No	100%

La gramática se integra al desarrollo de la conciencia metalingüística en 14,6%. De esta forma, se presentan actividades a nivel morfológico con 12,5% y a nivel sintáctico y pragmático con 2,1%. Por otra parte, se evidencia que no se trabajan actividades que desarrollen esta conciencia desde la misma gramática o desde la tipología textual. La figura 39 presenta una actividad.



**Figura 40.** Actividad de conciencia metalingüística a nivel morfológico en Enlace 1 (p.81)

Esta actividad desarrolla la conciencia lingüística a nivel morfológico. Según la instrucción, los aprendientes deben deducir la regla de la concordancia de género y número de los adjetivos terminados con *e* y en consonante.

En definitiva, pese a que *Enlace 1* trata 23 de los 48 temas de acuerdo con el inventario de gramática del PCIC, presenta la gramática por medio de *input* escrito y oral, destacando el diálogo como la tipología más empleada, utilizando la negrita y la cursiva como las estrategias de realce. Las explicaciones gramaticales, aparte de presentar tablas de conjugaciones verbales y concordancia, se centran en la forma y en la regla del tipo estructura Funcional/Discursiva. Igualmente, se evidencia una gran variedad de ejercicios de práctica gramatical como *transformación, clasificación, formulación y rellenado de huecos sin input*, los cuales se centran en la oración como unidad lingüística de trabajo. En igual sentido, el manual integra actividades en las que se explotan las competencias léxica y la fonológica y también la mayoría de las destrezas comunicativas, exceptuando, la comprensión audiovisual, la interacción escrita y la mediación oral o escrita. Finalmente, se detecta la presencia de actividades que desarrollan la conciencia metalingüística a nivel morfológico, sintáctico y pragmático.

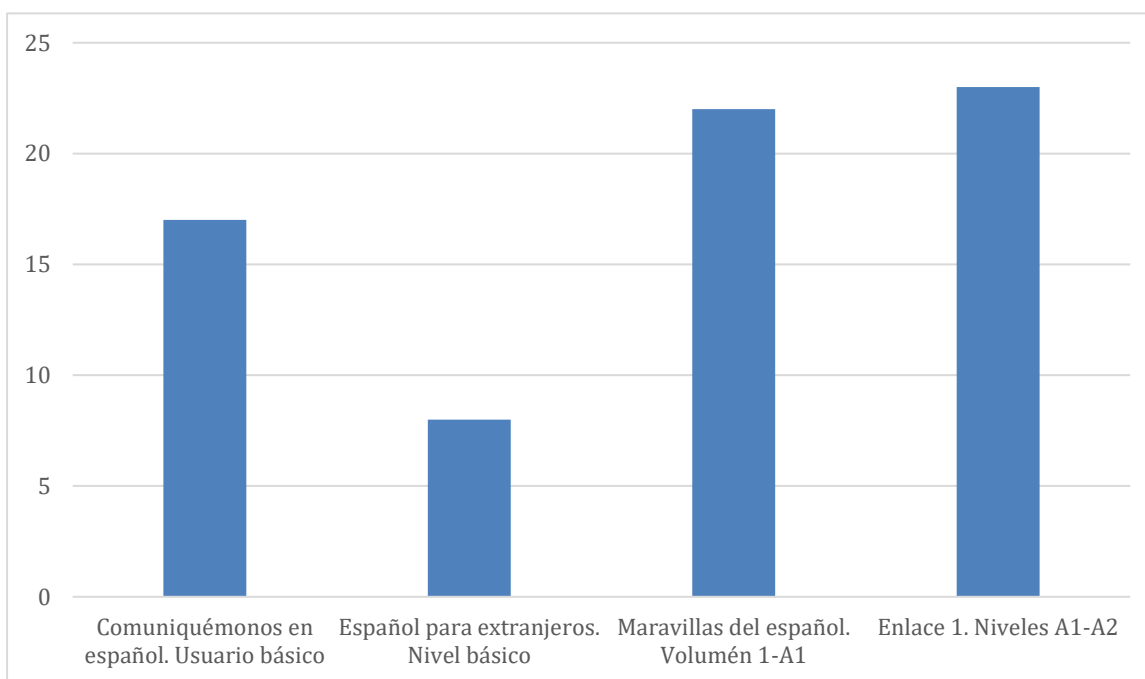
## CAPITULO VI

### ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este capítulo analiza comparativa e interpretativamente los resultados presentados en el capítulo V. De este modo, se divide en dos secciones: la primera determina la relación del número total de temas gramaticales con el contenido sugerido del inventario de gramática del PCIC para el nivel A1 y la segunda analiza los resultados según el orden de los ítems en la matriz, los referentes presentados en el estado del arte y el marco teórico.

#### 6.1 Análisis de la relación de los temas de los manuales con el inventario de gramática del PCIC para el nivel A1

La gráfica 10 consolida comparativamente el número total de los temas gramaticales abordados en los manuales con el contenido propuesto por el inventario.



**Gráfica 9.** Número total de temas gramaticales abordados en los manuales relacionados con el inventario de gramática del PCIC para el nivel A1

De esta forma, *Maravillas del español* y *Enlace 1*, con 22 y 23 temas respectivamente, son los que más se acogen a los criterios establecidos por el inventario; mientras que *Comuniquémonos en español* con 17 y *Español para extranjeros* con 8 se ajustan en una menor cantidad. Por consiguiente, se corrobora lo señalado por Delgado Rojas (2015), quien indica que algunos contenidos gramaticales no se tratan según el nivel referencia que sugiere el inventario, en este caso, A1. A pesar de esto, si bien los manuales presentan temas gramaticales en común, tan solo *Enlace 1* puede acercarse a tratar un mayor número de temas, dada su combinación con el nivel A2.

## **6.2 Análisis de los resultados según la matriz de análisis de enfoques gramaticales**

### **6.2.1 Resultados de la caracterización en los cuatro manuales**

En cuanto a la caracterización, en primer lugar, cada manual declara su enfoque metodológico en sus páginas preliminares. Así, *Comuniquémonos en español* sigue el aprendizaje centrado en la acción; mientras que *Español para extranjeros* se configura a partir de los postulados del ecléctico. Por su parte, *Maravillas del español* y *Enlace 1* se enmarcan en el enfoque comunicativo. En segundo lugar, dos manuales no están gradados según los niveles de referencia del MCER (2002), por lo que *Maravillas del español* y *Enlace 1* se adecuan al nivel A1; mientras que *Comuniquémonos en español* y *Español para extranjeros* no ajustan sus contenidos de acuerdo con este referente. Finalmente, se precisa que la gradación de los contenidos gramaticales de los cuatro manuales no sigue estrictamente la propuesta del inventario de gramática del PCIC.

### 6.2.2 Análisis de la presentación de la gramática en los cuatro manuales

Se evidencia que todos los manuales tienen una fuerte tendencia a presentar la gramática a través de *input*. No obstante, aunque *Comuniquémonos en español*, *Español para extranjeros* y *Maravillas del español* ofrecen muestras de lengua, a través de *input*, para modelar las formas gramaticales meta en la mayoría de sus temas, no necesariamente se usan para hacer un trabajo implícito-inductivo con ellas, puesto que, posteriormente, se explican de forma explícita-deductiva, centrándose en los aspectos formales. Por otra parte, aunque esto no ocurre en la mayoría de los temas, *Enlace I* procura hacer un trabajo más implícito e inductivo, sin dejar de lado las aclaraciones pertinentes a las formas, en el que se les permite a los aprendientes hacer hipótesis sobre el funcionamiento y el significado de las formas. Esto parece coincidir con lo propuesto por Izquierdo (2008), quien señala que el corpus recogido no sigue consistentemente la adquisición de los elementos gramaticales según el modelo de adquisición de la L2, propuesto por Van Patten (2002).

Se halla además que los manuales tienden a presentar la gramática de forma diferente sin perder de foco la temática de la unidad. De este modo, el *input* que presenta el contenido gramatical, por un lado, se muestra de forma escrita y oral mediante diálogos, descripciones de vocabulario mediante imágenes o de situaciones y esquemas; por otro lado, se observa que está subordinado a los contextos comunicativos, es decir, el *input* está asociado a la temática de la unidad, lo que encaja con lo expresado por Sánchez Pérez (2009). No obstante, hay algunos temas que no establecen este tipo de vínculo.

Se observa igualmente que los manuales emplean diferentes estrategias de realce del *input*. De esta forma, pese a que *Español para extranjeros* no emplea estas estrategias de forma frecuente,

*Comuniquémonos en español*, *Maravillas del español* y *Enlace 1* hacen uso de ellas regularmente para que los aprendientes dirijan su atención a los aspectos formales que se quieren tratar, lo que va en línea con lo propuesto por Alonso (2004), Castañeda Castro et. al (2014) y Ortega (2001). Con todo, se constata que tan solo solo *Comuniquémonos en español* emplea *input anegado*.

### **6.2.3 Análisis de la tipología de explicaciones gramaticales en los cuatro manuales**

Respecto a las explicaciones, se evidencia que, en su mayoría, todos los manuales aclaran el uso de las formas lingüísticas con respecto a los temas que abordan. Esto parece favorecer la comprensión de los elementos gramaticales, puesto que, según Sánchez Pérez (2009), son precisas para desarrollar una función comunicativa concreta y contextualizada.

De igual forma, las explicaciones están acompañadas por formas que resultan comunes en todos los manuales. Si bien estos siguen las presiones del MCER (2002) al explicar los aspectos formales por medio de tablas que muestren el paradigma de conjugación verbal y la concordancia de género y de número, se observa la ausencia de elementos visuales, como imágenes, fotos, entre otros, que clarifiquen las conceptualizaciones de las formas lingüísticas. De este modo, los aprendientes no cuentan con este medio para entender el significado de las estructuras lógica e intuitivamente, lo que parece ir en contravía con lo propuesto por Guerra (2014).

Se observa que la presencia del tipo de regla gramatical es diferente. Todos los manuales abordan la regla funcional/discursiva en una mayor medida, en tanto siguen los postulados del enfoque comunicativo. No obstante, tratan igualmente la estructural, la cual se centra en la morfología y la sintaxis, elementos asociados a una perspectiva estructuralista de la lengua,

según Moreno-Fernández, Penáñdes-Martínez y Ureña-Tormo (2019). De esta manera, se entiende que la inclusión de ambas reglas parece ser efectiva para comprender el funcionamiento de las formas gramaticales. Con esto, sigue ocurriendo lo propuesto por Izquierdo (2008), quien señala que ningún manual presenta las reglas operativas desde una perspectiva cognitiva.

Es importante precisar que *Comuniquémonos en español* y *Español para extranjeros* tratan menos aspectos formales, en contraste con *Maravillas del español* y *Enlace 1*, ya que el número de temas gramaticales es mayor en estos últimos.

Adicionalmente, los ejemplos de uso se presentan de forma diferente. Se encuentra que *Maravillas del español* y *Enlace 1* frecuentemente tienden a ejemplificar las formas lingüísticas con realce tipográfico; mientras que *Comuniquémonos en español* y *Español para extranjeros* lo hacen de forma irregular. De ahí que, una vez más, estas estrategias de realce, de acuerdo con Castañeda Castro et al. (2014), ayudan a los aprendientes a percatarse de la presencia de la forma o de la estructura meta y, en consecuencia, a entender su uso.

De igual modo, el foco de la explicación gramatical parecer ser uniforme. De este modo, se halla que, aunque todos los manuales tienden a enfocarse en la explicación basada en la forma, es decir en lo morfológico y en lo sintáctico, tan solo *Enlace 1* ofrece pocas explicaciones centradas en el significado de la forma. A pesar de esto, ningún manual dirige sus explicaciones gramaticales a la relación forma-significado, propio de la gramática cognitiva, según (Llopis-García, Real Espinoza y Ruiz Campillo, 2012).

La presentación de las excepciones de la regla también parecer ser un elemento que ocurre de forma diferente. En sí, *Maravillas del español* es el único manual que irregularmente ofrece este tipo de explicaciones.



De la misma manera, el uso del metalenguaje no es consistente. Así, se evidencia que *Maravillas del español* y *Enlace 1* se inclinan por emplear adecuadamente esta terminología en las descripciones del sistema lingüístico de forma irregular para el nivel A1, lo cual parece ir en concordancia con lo expresado por Colasacco (2016), quien indica que puede utilizarse en la medida que sea comprendido y tenga significado para los alumnos. Sin embargo, *Comuniquémonos en español* y *Español para extranjeros* no lo incluyen de forma permanente.

En referencia a las notas aclarativas, se evidencia que *Comuniquémonos en español*, *Maravillas del español* y *Enlace 1* incluyen las de uso de diatópico, diastrático y sintáctico en relación con las formas de tratamiento *tú*, *usted* y *vosotros* con su conjugación verbal y los pronombres de complemento directo; mientras que *Español para extranjeros* parece omitir este aspecto dentro de sus explicaciones. Por último, se percata que ningún manual emplea advertencias explícitas de los errores que los aprendientes suelen cometer.

#### **6.2.4 Análisis de los tipos de ejercicios de práctica gramatical en los cuatro manuales**

Por lo que se refiere a la tipología de ejercicios, se nota que todos los manuales presentan ejercicios de práctica gramatical en sus unidades, aunque en *Español para extranjeros* su tratamiento no es consistente. De modo que su inclusión resulta ser importante, ya que, según con Martín Peris (1996), estos sirven para preparar y fijar las formas lingüísticas necesarias para la consecución de una actividad.

Se detecta además que la parte de la gramática que más se ejercita es la morfología. Se puede observar que hay una mayor presencia de ejercicios de este nivel que trabajan el paradigma de conjugación verbal y la concordancia de género y de número. Esto sugiere que los ejercicios empleados en los manuales prestan más atención a la estructura del sistema que al

descubrimiento del significado de las formas lingüísticas, lo que va en contravía de los postulados del enfoque comunicativo descrito por Sánchez Pérez (2009), Moreno García (2015) y Llopis-García, Real Espinoza y Ruiz Campillo (2012).

En esta misma línea, se encuentra que la oración es la unidad lingüística de trabajo más empleada, la cual hace parte de los métodos estructuralistas, en concordancia con Sánchez Pérez (2009), Lois Lugilde (2012) y Moreno García (2015). Esto contrasta con los postulados de las metodologías comunicativas que, según Saona Vallejos (2013) y Llopis-García, Real Espinoza y Ruiz Campillo (2012), toman el texto. Por ende, se corrobora lo expuesto por Richards y Rodgers (2009) quienes precisan que algunos manuales están diseñados bajo una programación fundamentalmente estructural, aunque se justifican en seguir un enfoque comunicativo, aspecto que se refleja en los ejercicios de práctica gramatical. De forma contraria, se precisa que el sintagma y la palabra no son unidades que se trabajen frecuentemente, aunque es de notar que se empleen mucho más en *Maravillas del español* y *Enlace 1*.

En cuanto a los tipos de ejercicios de práctica gramatical, los resultados reflejan que los cuatro manuales presentan una fuerte tendencia a presentar una gran diversidad de ejercicios de práctica gramatical a nivel oracional como *Rellenado de hueco con o sin input*, *Selección de la forma correcta (incluido falso o verdadero)*, *Formulación (creación de oraciones/textos más o menos libres)*, *Reformulación (de oraciones, párrafos o textos más extensos)*, *Compleción de oraciones y textos inacabados con o sin input*, *Formulación de series de preguntas/respuestas utilizando estructuras concretas*, *Corrección de la forma gramatical*, *Clasificación (ej. siguiendo criterios morfológicos o sintácticos)*, *Selección de la forma correcta (incluido falso o verdadero)*, *Transformación (ej. de elementos morfológicos)*, *Sustitución (ej. uso de pronombres en lugar de*

*sustantivos*) y *Relación* (*de dos partes o más de una oración/de un texto*). No obstante, se nota que el nivel sintagmático, textual y palabra se manejan en una menor frecuencia.

Se encuentra además que la relación de los ejercicios de práctica gramatical con la temática de la unidad en *Comuniquémonos en español*, *Maravillas del español* y *Enlace 1* es altamente frecuente, en contraste con *Español para extranjeros*. Esto va en línea con lo propuesto por Sánchez Pérez (2009), dado que señala que las formas lingüísticas están subordinadas a los contextos comunicativos, en este caso, la ejercitación gramatical está supeditada al contexto de la situación comunicativa, es decir, la temática de la unidad.

Con todo, el argumento propuesto por Otero Doval (2011) parece validarse, puesto que afirma que los ejercicios de corte estructural-oracional sirven como puente para la preparación de actividades de índole comunicativo en la que se debe construir un texto, bien sea oral o escrito.

### **6.2.5 Análisis de la integración de la gramática a las competencias lingüísticas en los cuatro manuales**

La integración de la gramática a las competencias lingüísticas no parece darse de forma continua. De esta forma, mientras que *Comuniquémonos en español* y *Enlace 1* incluyen la léxica, este último la trata la léxica junto con la fonológica en muy pocos temas. Por otra parte, *Español para extranjeros* y *Maravillas del español* no incorporan estas competencias en absoluto. Por lo tanto, su débil integración o su ausencia no les permite a los aprendientes desarrollar conocimientos y habilidades para utilizar los recursos formales de la lengua, lo cual va en contravía con lo propuesto por el MCER (2002).

### **6.2.6 Análisis de la integración de la gramática a las destrezas comunicativas en los cuatro manuales**

La integración de la gramática a las destrezas comunicativas en los manuales va en concordancia con los postulados de las metodologías comunicativas. De este modo, se observa que *Español para extranjeros*, *Maravillas del español* y *Enlace 1* presentan una alta frecuencia de actividades que promueven la práctica comunicativa de la lengua. Sin embargo, *Comuniquémonos en español* no ofrece actividades que fomenten este tipo de destrezas consistentemente en relación con los temas gramaticales que aborda.

Por tanto, las destrezas comunicativas que más tienen presencia en los manuales son la interacción oral, la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión oral y la comprensión escrita; mientras que, por otro, la comprensión audiovisual solo se practica en *Español para extranjeros*, aunque no de forma constante. A pesar de esto, se observa que los manuales no incluyen la interacción escrita y la mediación oral o escrita.

De esta manera, la integración de la gramática a las destrezas comunicativas mediante actividades favorece el uso activo y social de la lengua, según el Instituto Cervantes (2008). Por ende, la práctica comunicativa les brinda a los aprendientes la oportunidad de utilizar la gramática desde un contexto de la lengua real y significativo .

### **6.2.7 Análisis de la integración de la gramática al desarrollo de la conciencia metalingüística en los cuatro manuales**

En cuanto al desarrollo de la conciencia metalingüística, *Comuniquémonos en español* y *Maravillas del español* no presentan actividades que desarrollen este tipo de reflexiones. En contraste, *Español para extranjeros* incluye una actividad a nivel morfológico, mientras que

*Enlace 1* incorpora algunas pocas a nivel morfológico, sintáctico y pragmático en una frecuencia más alta. Esto sugiere que la exclusión o el poco tratamiento de este tipo de actividades no estimula esta estrategia de aprendizaje. De este modo, los aprendientes no tienen la oportunidad de monitorear su aprendizaje de la lengua, contrastar su L1 y el español, realizar inferencias sobre los significados de elementos nuevos, predecir resultados o completar información, aspectos que Pastor Cesteros (2004) señala para tratar de desarrollar la conciencia metalingüística.

## CAPÍTULO VII

### CONCLUSIONES

Este capítulo presenta las conclusiones de esta investigación. Inicialmente, se señala cómo se lograron los objetivos específicos en relación con los resultados. Posteriormente, se indican las contribuciones a nivel didáctico y metodológico. En seguida, se ofrecen algunas recomendaciones que los docentes pueden seguir para tratar los temas gramaticales abordados en los manuales. Para terminar, se invita a los docentes-investigadores a seguir trabajando en esta misma línea de investigación.

En cuanto a la relación de los temas gramaticales que abordan los manuales con el inventario de gramática del PCIC, se establece que ninguno sigue estrictamente los contenidos de este referente en su totalidad en el nivel A1. Sin embargo, *Enlace 1* es el que acoge un mayor número en correspondencia con los temas establecidos en su propuesta dada su unión con el nivel A2. Con todo, esto no implica el éxito del aprendizaje de las formas, ya que depende del tratamiento que los manuales y los docentes hagan sobre el contenido gramatical a enseñar.

Adicionalmente, se diseñó una matriz para el análisis del tratamiento de la gramática. Su inclusión fue valiosa para la consecución de los objetivos específicos, ya que, aparte de ser validada por un juicio de expertos y modificada, su aplicación permitió extraer los datos para analizarlos y, en consecuencia, determinar la forma cómo se trata la gramática en el corpus recogido para esta investigación.

En relación con la presentación de la gramática, se precisa que generalmente se introduce por medio de *input* a través de diálogos y descripciones de situaciones o de vocabulario realizados

tipográficamente con más frecuencia en *Maravillas del español* y *Enlace 1*. A pesar de lo dicho, aunque se usen muestras de lengua contextualizadas para enseñar las formas gramaticales, estas no siguen el modelo de adquisición de la L2 propuesto por Van Patten (2002), puesto que se aclaran explícita y deductivamente en un momento posterior, exceptuando el caso de *Enlace 1*, ya que, algunos temas se trabajan implícita o inductivamente, permitiendo a los aprendientes tener contacto con el *input*, formular hipótesis sobre la función y el significado de las estructuras.

Por lo que se refiere a la tipología de explicaciones gramaticales, se determina que frecuentemente propenden a la comprensión del uso de las formas de acuerdo con la función discursiva en una situación comunicativa. No obstante, otras mantienen aspectos estructurales que tienden a trabajar la forma de los elementos gramaticales, como el paradigma de conjugación, la concordancia y la sintaxis con ejemplos. Por lo tanto, se evidencia la inclusión de ambas reglas a lo largo de los manuales.

En lo concerniente a la tipología de ejercicios de práctica gramatical, se establece que la morfología es la parte de la gramática que más se ejercita. Adicionalmente, se evidencia una gran variedad de ejercicios, como *Rellenado de huecos con o sin input*, *Selección de la forma correcta*, *Formulación (creación de oraciones/textos más o menos libres)*, *Reformulación (creación de oraciones/textos más o menos libres)*, *Compleción de oraciones* y *Textos inacabados con o sin input*, *Formulación de series de preguntas/respuestas utilizando estructuras concretas* y *corrección de la forma gramatical*, *Transformación (ej. de elementos morfológicos)*, *Relación (de dos partes o más de una oración/de un texto)* y *Corrección de la forma gramatical*, los cuales se trabajan en su mayoría a nivel oracional. Con esto, se entiende la

necesidad que los aprendientes tienen por dominar y apropiarse de las formas lingüísticas iniciales desde la oración para poder avanzar al nivel textual-discursivo.

Respecto a la forma cómo se integra la gramática a las competencias lingüísticas, se demuestra que estas no se incluyen de forma consistente en los cuatro manuales. Así, se presentan actividades a nivel léxico y fonológico en *Comuniquémonos en español* y *Enlace I*. No obstante, *Maravillas del español* y *Español para extranjeros* no recurren a su práctica en absoluto. Por esta razón, los manuales no privilegian el tratamiento de estas competencias de forma continua.

Referente a la integración de la gramática a las destrezas comunicativas, todos los manuales parecen incorporar las formas lingüísticas de forma más continua a diferentes destrezas comunicativas, entre las que sobresalen la interacción oral, la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión oral y la comprensión escrita. Sin embargo, ningún manual trata la interacción escrita y la mediación oral o escrita. A pesar de esto, la práctica comunicativa de la lengua por medio de estas destrezas fomenta el uso real de la lengua según las temáticas abordadas en cada unidad.

Finalmente, en consideración a la integración de la gramática al desarrollo de la conciencia metalingüística, se encuentra que *Español para extranjeros* y *Enlace I* incluyen actividades a nivel morfológico, sintáctico y pragmático, aunque su presencia no sea frecuente. Por el contrario, *Comuniquémonos en español* y *Maravillas del español* no incorporan diferentes tipos de práctica que estimulen este tipo de reflexiones. Por lo tanto, los manuales no procuran fortalecer el conocimiento metalingüístico de las formas gramaticales tratadas de forma sistemática.



Con base en la consecución de los objetivos, se espera que esta investigación pueda garantizar una contribución didáctica y metodológica. De esta forma, se intenta que, por un lado, las instituciones educativas y los docentes puedan entender la importancia de identificar el tratamiento de la gramática que hacen los manuales y, de igual modo, que las editoriales puedan tomar decisiones sobre la elección de los contenidos de acuerdo con el inventario del PCIC y, por otro, se busca que la matriz diseñada pueda convertirse en un referente para análisis e investigaciones posteriores.

De acuerdo con lo analizado, se sugiere que, para fortalecer el trabajo con estos manuales, se tengan en cuenta las siguientes recomendaciones.

Para iniciar, se aconseja que los docentes realcen las formas gramaticales que no aparecen en el *input* e incluyan múltiples muestras de la forma meta (anegación del *input*). Con ello, se pretende que los aprendientes fijen y orienten su atención hacia ellas con el objetivo de realizar un trabajo inductivo que, como menciona Alonso Raya (2002), Alonso, Ángeles Castrillejo y Orta (2017) y el MCER (2002), resulta ser más activo, puesto que, son ellos mismos quienes hacen la hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua.

Además, dentro de las explicaciones gramaticales, se recomienda presentar la regla operativa de las formas gramaticales abordadas, ya que permiten que los aprendientes entiendan su significado. Del mismo modo, se aconseja que los docentes usen imágenes para apoyar la explicación de la regla, dado que las representaciones gráficas fomentan la comprensión de las formas.

Igualmente, se sugiere que, por una parte, las explicaciones sigan las precisiones del inventario de gramática del PCIC en relación con el valor y la distribución sintáctica de las

formas. Por otra parte, es importante que contengan un apartado en el cual se expliciten las advertencias de los errores que los aprendientes suelen cometer y que presenten notas aclaratorias sobre el uso sintáctico, diafásico y diatópico de los elementos lingüísticos tratados.

En este mismo sentido, se propone que los ejercicios de práctica, no solo se aborden a nivel oracional, sino también sigan su trabajo a nivel textual con el fin de que los aprendientes aborden el tema gramatical en su funcionalidad discursiva.

Por último, es importante que los docentes incluyan actividades que fomenten la comprensión y el uso de las competencias lingüísticas, promuevan las destrezas comunicativas, especialmente, la interacción escrita, la mediación oral o escrita, debido a que no son abordadas en ningún manual y desarrollen la reflexión metalingüística en sus diferentes niveles tanto morfológico, como sintáctico, pragmático, gramatical y textual.

Para cerrar, esta investigación les permite a otros docentes-investigadores analizar elementos que pueden ser susceptibles de estudio dentro de esta misma temática, tales como establecer el tratamiento que recibe la gramática en manuales de enseñanza de ELE con nivel de lengua diferente y creados en otro país o determinar la eficacia didáctica del tratamiento del *input* y de los ejercicios, las actividades o las tareas de gramática en otros materiales de enseñanza-aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Acquaroni, M, R. (2004). La comprensión lectora. En: Sánchez, L, J. y Santos, G, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. (2004). Madrid, España. SGEL.
- Agudelo, S, P. (2011). Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado. [Tesis de maestría]. Université de Montréal. Recuperado de:  
[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5189/Agudelo\\_Sandra\\_Paola\\_2011\\_memoire.pdf](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5189/Agudelo_Sandra_Paola_2011_memoire.pdf)
- Alonso, R, R. (2004). Procesamiento del input y actividades gramaticales. *Red ELE. Revista electrónica de didáctica / Español Lengua Extranjera*. [archivo PDF]. Recuperado de:  
[https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e06c5b](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e06c5b)
- Alonso, E. (2012). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid, España. Edelsa.
- Alonso, E., Ángeles, C, V., Orta, A. (2017). *Soy profesor/a. Aprender a enseñar 2*. Madrid, España. Edelsa.
- Alonso, R, R., Castañeda, C, A., Martínez, G, P., Miquel, L, L., Ortega, O, J. Ruíz, C., J. (2013). Gramática básica del estudiante de español. Barcelona. Difusión.
- Ariza, E., Beltrán, C, H., Forero, C, C., Páez, C, I. (2012). *Enlace 1. Niveles A1-A2*. Bogotá. Universidad Externado de Colombia.

Beatriz, A., Naranja, J., Gómez, R., Alvarez, D., Restrepo, M. (2012). *Maravillas del español*.

*Texto guía. Volumen 1*. Universitet I Bergen. Fondo editorial, Universidad EAFIT.

Béguelin-Armigón, V. (2004). ¿Qué lugar para la gramática en los manuales *Gente y Sueña?*

Universidad de Lausana y Haute Ecole Pédagogique del Cantón de Vaud-Suiz. ASELE. Actas XV. [archivo de PFD]. Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0152.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0152.pdf)

Cantero, S. J. y Arriba, G. C. de (2004). Actividades de mediación lingüística para la clase de

ELE. *Red ELE. Revista electrónica de didáctica / Español Lengua Extranjera*. [archivo PDF].

Recuperado de:

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f229483a-1f50-4b1b-921c-cd323e788d61/2004-redele-2-05cantero-pdf.pdf>.

Cardoso, M., Medina, L. (s.f). Análisis del desarrollo del léxico en los manuales de enseñanza de lengua extranjera. Universidad de Granada, España. [archivo de PDF]. Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_0159.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0159.pdf)

Cassany, D. (2004). La expresión escrita. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*.

(2004). Madrid, España. SGEL.

Castañeda, A., Alhmoud, Z., Alonso, I., Casellas, J., Chamorro, D., Miquel, L., Ortega, J. (2014).

*Enseñanza de gramática avanzada de ELE*. Madrid, España. SGEL

- Cenoz, I, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa, en: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid, España. SGEL.
- Cerdas, R, G., Ramírez, A, J. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historias, teoría y práctica. *Revista de Lenguas Modernas. Volumen 22*. (pp. 297-316). DOI: [10.15517/rlm.v0i22.19687](https://doi.org/10.15517/rlm.v0i22.19687)
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (Traducido por el Instituto Cervantes 2002) Madrid, España. Anaya.
- Colasacco, M. (2016). El metalenguaje en el aula de ELE: consideraciones prácticas teóricas y prácticas. XXVI Congreso Internacional ASELE. (p. 205-215). España. [archivo de PDF]. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_0205.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0205.pdf)
- Delgado, R, A. (2015). La enseñanza de gramática en el aula de ELE. [Tesis de maestría] Universidad de Cádiz, España. [archivo de PDF]. Recuperado de: <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/17883/TFM%20RODIN.pdf>
- Díaz, L, S. (2015). Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Evaluación Educativa. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 1(1), (pp. 7-23). DOI: [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-1\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_1)
- Escobar, P, J., Cuervo, M, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Revista Avances en Medición. Volumen 6*. (pp. 27-36). Bogotá, Colombia. [archivo de PDF]. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981181>

- Ezeiza, R., J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *MarcoELE. Revista didáctica Español como Lengua Extranjera. ELE. Volumen 9*. España. [archivo PDF]. Recuperado de: <https://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf>
- Fernández, M. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. (2004). Madrid, España. SGEL.
- Fernández, C. (2013). Técnicas de enseñanza basadas en *input* para la adquisición de la gramática en la sala de clase. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*. Revista número 13. Recuperado de: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/tecnicas-de-ense%C3%B1anza-basadas-en-input-para-la-adquisicion-de-la-gramatica-en-la-sala-de-clase.html#:~:text=El%20input%20provee%20la%20evidencia,no%20lo%20tome%20en%20cuenta>.
- García, A, M., Prieto, R, C., Jesús Santos, M. (1994) El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. *Revista comunicación, lenguaje y educación. Volumen 24*. (pp. 71-78). España. [archivo de PDF]. Recuperado de: <Dialnet-ElEnfoquePorTareasEnLaEnsenanzaaprendizajeDelFranc-2941389.pdf>
- Gil, B, M., León, A, P. (1998). El componente cultural en los manuales de ELE: análisis de materiales. *Revista de Estudios de Adquisición de la lengua Española REALE. Volumen 9-10*.

(pp. 87-105). España. [archivo PDF]. Recuperado de:

<https://core.ac.uk/download/pdf/58907771.pdf>

Gil-Toresano Berges, M. (2004). La comprensión auditiva. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. (2004). Madrid, España. SGEL.

González, S, M. (2016). Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España. [archivo PDF]. Recuperado de:

[https://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:master-Filologia-FPESL-Mgonzalez/Gonzalez\\_Sanchez\\_Maria\\_TFM.pdf](https://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:master-Filologia-FPESL-Mgonzalez/Gonzalez_Sanchez_Maria_TFM.pdf)

Guerra, L. (2014). La imagen es la regla. Cuestiones visuales en el tratamiento del contraste de las preposiciones *por* y *para*. La enseñanza del español como LE / L2 en el siglo XI. XXIV Congreso Internacional ASELE. (p. 843-846). España. [archivo PDF]. Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/24/24\\_843.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_843.pdf)

Gutiérrez, R, A. (2004). La gramática en tres manuales de E/LE actuales. Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. (p. 449-457). Sevilla, España. [archivo PDF].

Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0447.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0447.pdf)

Hernández, G. (2004). *Análisis gramatical. Teoría práctica. Ejercicios y actividades de autoaprendizaje*. Madrid. SGEL.

Hidalgo, G. M. (2009). El perfil léxico del manual de ELE *Español Moderno 1* desde la óptica de la disponibilidad léxica: posibles mejoras para la selección del vocabulario, Ogigia. *Revista electrónica de estudios hispánicos. Volumen 25.* (p. 233-257). DOI:

[https://www.researchgate.net/publication/331132474\\_El\\_perfil\\_lexico\\_del\\_manual\\_de\\_ELE\\_Espanol\\_Moderno\\_1\\_desde\\_la\\_optica\\_de\\_la\\_disponibilidad\\_lexica\\_posibles\\_mejoras\\_para\\_la\\_seleccion\\_del\\_vocabulario](https://www.researchgate.net/publication/331132474_El_perfil_lexico_del_manual_de_ELE_Espanol_Moderno_1_desde_la_optica_de_la_disponibilidad_lexica_posibles_mejoras_para_la_seleccion_del_vocabulario)

Illescas, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Porta Linguarum Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras. Volumen 26.* (pp. 67-79). España. [archivo de PDF]. Recuperado de:

[http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero26/ART5\\_Antonio%20Illescas.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero26/ART5_Antonio%20Illescas.pdf)

Instituto Cervantes (2008). Destrezas lingüísticas. Diccionario de términos clave ELE.

*cvc.cervantes.es.* Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/destrezas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm)

Instituto Cervantes. (2008). Ejercicio estructural. Diccionario de términos clave ELE.

*cvc.cervantes.es.* Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/ejercicioestructural.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ejercicioestructural.htm)

m

Instituto Cervantes. (2008). Libro de texto. Diccionario de términos clave de ELE.

*cvc.cervantes.es.* Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/librotexto.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/librotexto.htm)



Instituto Cervantes (2008). Metalenguaje. Diccionario de términos clave de ELE.

*cvc.cervantes.es.es*. Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metalenguaje.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metalenguaje.htm)

Instituto Cervantes. (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid.

Izquierdo, C. (2008). La gramática en los manuales para fines específicos. [Tesis de maestría].

Universidad de Barcelona Virtual. Barcelona, España. [archivo PDF]. Recuperado de:

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:36c44aea-d454-4925-82f7-66c70c3bd35d/2009-bv-10-16izquierdo-pdf.pdf>

Lobato, B, T. (2012). Cuestiones de ortoépica y pronunciación. El caso de ELE en contextos multilingües. Universidad de Reikiavik. Islandia. Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/bruselas\\_2012/15\\_lobato.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/15_lobato.pdf)

Llopis-García, R., Real, J, M. Ruiz, J, P. (2012). Qué gramática enseñar, qué gramática aprender. Madrid. Edinumen.

Lois, L, S. (2012). El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua. *Paiderev Revista extremeña sobre formación y educación*. España. Recuperado de:

<http://revista.academiamestre.es/2012/05/el-enfoque-oral-y-la-ensenanza-situacional-de-la-lengua/>

López, V, L. (2011). La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior. Universidad de Vigo. España. [archivo PDF]. Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0531.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0531.pdf)

Luis, B, J. (2014). Tratamiento de la cultura en 26 manuales de ELE editados en Japón.

*MarcoELE Revista didáctica ELE. Volumen 19.* [archivo PDF]. Recuperado de:

[https://marcoele.com/descargas/19/luis-manuales\\_japon.pdf](https://marcoele.com/descargas/19/luis-manuales_japon.pdf)

Martínez-Paredes, L, M., Barray-Fray, J., Lluquin-Merino, G,S., Pazmiño-Pavón, L, E. (2020).

La teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los aprendientes de la ESPOCH. *Polo del conocimiento*. Vol. 5, No 03. (p. 814-849). DOI: 10.23857/pc.v5i3.1385

Martínez, S, B. (2007). ¿Qué significa aprender a través de la acción? En *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec. (Actas del CEDELEQ II, 10-13 de mayo de 2007)*. Université de Montréal. Canada. [archivo de PDF]. Recuperado de:

<http://www.cre.umontreal.ca/cedeleq/documents/2BMS.pdf>

Martínez Rodríguez, D. K. (2015). La condición del post-método como una oportunidad para avanzar hacia una “nueva era pedagógica. *Revista Educación Y Ciudad*, (20), 129-138.

Recuperado de: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/101>

Molinari, D. (2004). Los métodos: una visión integradora entre teoría y práctica. Actas del I simposio de didáctica del español para extranjeros. Rio de Janeiro, Brasil. (p. 129-137).

[archivo de PDF]. Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2004/14\\_molinari.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/14_molinari.pdf)

- Morelo, P, C. (2004) Diferentes enfoques de los manuales en clase de ELE. España. Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla, España. (p. 590-598).  
Recuperado de:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0588.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0588.pdf)
- Moreno, G, C. (2015). Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L. 2ª edición. Madrid, España. Editorial Arco/Libros.
- Moreno-Fernández, F., Penadés-Martínez, I., Ureña-Tormo, C. (2019). Gramática fundamental del español. New York. USA. Routledge.
- Otero, D, H. (2011). La red: fuente de ejercicios gramaticales. La red y sus aplicaciones en la enseñanza -aprendizaje del español como lengua extranjera. Valladolid, España. (p. 377-387).  
[archivo de PDF]. Recuperado de:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/22/22\\_0036.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0036.pdf)
- Ortega, L. (2001). “Atención implícita hacia la forma”. En Pastor, C, S., Salazar, G, V. (eds). *Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante. Universidad de Alicante.
- Parra, G, P., Rojas, B, L. (2007). *Comuniquémonos en español. Usuario básico*. Bogotá, Universidad Autónoma de Colombia.
- Pastor, C, S. (2004). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE. Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla, España. [archivo

de PDF]. Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0636.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0636.pdf)

Pazmiño, C, L. Saltos, C, M., Muñoz, M, E., Saltos, C, C. (2017). Método ecléctico, enfoque comunicativo para desarrollar aprendizajes significativos. Caso de estudio Instituto de Idiomas de la Universidad Estatal de Bolívar, periodo marzo-agosto del 2013. *Revista Publicando. Volumen 4 N°11*. Ecuador. (p. 549-583). Recuperado de:

<https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/578>

Peón, V, M. (2016). El componente cultural en los manuales de aprendizaje del español como lengua extranjera. [Tesis de pregrado]. Universidad de Oviedo, España. [archivo PDF].

Recuperado de:

[http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/38742/6/TFM\\_Pe%C3%B3n%20Villar.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/38742/6/TFM_Pe%C3%B3n%20Villar.pdf)

Peris, M, E. (1996). Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE). [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona, España. [archivo de PDF]. Recuperado de:

[https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/286731/03.%20EMP\\_3de3.pdf?sequence=](https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/286731/03.%20EMP_3de3.pdf?sequence=3)

[3](https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/286731/03.%20EMP_3de3.pdf?sequence=3)

Pinilla Gómez, R. (2004). La expresión oral. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I.

*Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. (2004). Madrid, España. SGEL.

Quintana, L., Lugo, M, S. (s.f). La gramática en la clase de ELE. [archivo de PDF]. Tomado de:

[https://www.academia.edu/35877741/La\\_gram%C3%A1tica\\_en\\_la\\_clase\\_de\\_ELE\\_Considera](https://www.academia.edu/35877741/La_gram%C3%A1tica_en_la_clase_de_ELE_Considera)

ciones sobre su valor en la ense% C3% B1anza y c% C3% B3mo presentarla?email work card=view-paper

Ramos Álvarez, A (2011). «La comprensión audiovisual: una nueva “visión”». [archivo de PDF]. Recuperado de:

[http://comprofes.es/sites/default/files/slides/ramos\\_alvarez\\_antonio\\_guiion.pdf](http://comprofes.es/sites/default/files/slides/ramos_alvarez_antonio_guiion.pdf)

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2009). Breve historia de la enseñanza de idiomas. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas, 2.a ed. Madrid, España. Edinumen.

Rodríguez, A, R., Valero, G, M. (1998). La gramática para comunicar: una propuesta inductiva. Español como lengua extranjera. Enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Santiago de Compostela, España. (p. 433-440). [Archivo de PDF]. Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0436.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0436.pdf)

Romero, D, C., González, H, A. (s.f). Enfoque por competencias orientado en la acción. Principios básicos para una enseñanza efectiva. [Archivo PDF]. Recuperado de:

[http://www.edelsa.it/Area\\_profesor/Articulos/articulo6.pdf](http://www.edelsa.it/Area_profesor/Articulos/articulo6.pdf)

Sánchez, Pérez, A. (2009). La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques. Madrid: SGEL educación.

Saona, V, M. (2013). Siete puntos sobre la gramática desde un enfoque comunicativo. [archivo PDF]. Recuperado de:

[https://www.academia.edu/13703638/Siete\\_puntos\\_sobre\\_la\\_gramática\\_desde\\_un\\_enfoque\\_comunicativo](https://www.academia.edu/13703638/Siete_puntos_sobre_la_gramática_desde_un_enfoque_comunicativo)

- Tremblay, M. (2017). El desarrollo de la interacción oral en clase ELE mediante actividades lúdicas. [Tesis de maestría]. Université de Montreal, Canadá. [archivo PDF]. Recuperado de: [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20110/Tremblay\\_MarieEve\\_2017\\_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20110/Tremblay_MarieEve_2017_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Velandia, D., Ussa, M., W, Myriam. (2008). *Español para extranjero. Nivel básico*. Tunja, Colombia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Vidiella, M. (2012). El enfoque léxico en los manuales de ELE. [Tesis de maestría]. Universitat de Barcelona, España. [archivo de PDF]. Recuperado de: <https://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>
- Yang, J. (2016). El género gramatical en una gramática del español como segunda lengua. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. [Archivo PDF]. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/40011/1/T37963.pdf>
- Wilkins, D, A. (1976) *Notional Syllabuses*, 7a ed., Oxford, Oxford University Press.

## ANEXOS

## Anexo 1

## INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

MATRIZ PARA EL ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA EN  
MANUALES DE ELE (Versión preliminar)

Tema gramatical: \_\_\_\_\_

1. CARACTERIZACIÓN DEL MANUAL			
1.1 Nombre:			
1.2 Nivel:			
1.3 Público meta:			
1.4 Institución / Año:			
1.5 Edición:			
1.6 El enfoque metodológico se declara en las páginas preliminares	___ Sí      ___ No		
1.7 El manual está gradado según los niveles de referencia del MCER	___ Sí      ___ No		
1.8 Los contenidos del nivel del manual están gradados según el inventario de gramática del PCIC	___ Sí      ___ No		
2. PRESENTACIÓN DE LA GRAMÁTICA			
2.1 El input que presenta el contenido gramatical está relacionado con la temática de la unidad	___ Sí      ___ No	2.1.1 ¿Cuáles son las más recurrentes?	Página:
2.2 Tipo de presentación	___ Implícita      ___ Explícita ___ Inductiva      ___ Deductiva		Página:
2.3 Soporte del input	___ Escrito      ___ Oral      ___ Audiovisual		Página:

2.4 Tipología textual del input	<input type="checkbox"/> Diálogo <input type="checkbox"/> Narración <input type="checkbox"/> Descripción <input type="checkbox"/> Exposición <input type="checkbox"/> Argumentación	Página:	
2.5 Input realizado	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Página:	
2.6 Estrategias de realce del input	<input type="checkbox"/> Negrita <input type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Cursiva <input type="checkbox"/> Subrayado <input type="checkbox"/> Entonación	Página:	
2.7 Input anegado	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Página:	
2.8 Uso de imágenes para apoyar la presentación de la gramática	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	2.8.1 Tipo de imágenes: <input type="checkbox"/> Ilustración <input type="checkbox"/> Foto <input type="checkbox"/> Caricatura <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál? _____	Página:
2.9 Aspectos formales	<input type="checkbox"/> Paradigma de conjugación <input type="checkbox"/> Inventario <input type="checkbox"/> Concordancia <input type="checkbox"/> Funciones sintácticas <input type="checkbox"/> Funciones discursivas	Página:	
2.10 Ejemplos de uso	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Página:	
2.11 Uso de metalenguaje	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	2.11.1 Apropiado para el nivel: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Página:
<b>3. TIPOLOGÍA DE EXPLICACIONES GRAMATICALES</b>			
3.1 Con gráficos o formas (tablas, esquemas, ilustraciones, etc.)	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	3.1.1 ¿Cuáles son las más recurrentes?	Página:
3.2 Presentación de la regla gramatical	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	3.2.1 Tipo de regla gramatical: <input type="checkbox"/> Prescriptiva <input type="checkbox"/> Descriptiva <input type="checkbox"/> Operativa	Página:
3.3 Presentación de las excepciones de la regla	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		Página:
3.4 Uso del metalenguaje	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	3.4.1 Apropiado para el nivel: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Página:



3.5 Advertencia explícita de los errores que suelen cometer los aprendientes	___ Sí      ___ No	3.5.1 Presentación de la advertencia: ___ Con una nota ___ Con un ejemplo	Página:
3.6 Notas aclaratorias sobre el uso sintáctico, dialectal, diafásico, etc.	___ Sí      ___ No	3.8.1 ¿Cuáles son los más recurrentes?	Página:
<b>4. TIPOS DE EJERCICIOS DE PRÁCTICA GRAMATICAL</b>			
4.1 Lugar donde aparecen los ejercicios de práctica	___ Unidad ___ Libro de ejercicios	___ Apéndice ___ Portal de internet	
4.2 <b>La oración es la unidad lingüística</b> (unidad, página)	4.3 <b>El texto es la unidad lingüística</b> (unidad, página)	<b>4.4 Tipo de ejercicio</b>	
		4.4.1 ___ Repetición (oral)	Página:
		4.4.2 ___ Rellenado de huecos con input	Página:
		4.4.3 ___ Rellenado de huecos sin input	Página:
		4.4.4 ___ Selección múltiple	Página:
		4.4.5 ___ Selección de la forma correcta (incluido falso o verdadero)	Página:
		4.4.6 ___ Transformación (ej. de elementos morfológicos)	Página:
		4.4.7 ___ Sustitución (ej. uso de pronombres en lugar de sustantivos)	Página:
		4.4.8 ___ Relación (de dos partes o más de una oración/de un texto)	Página:
		4.4.9 ___ Compleción de oraciones/textos inacabados	Página:
		4.4.10 ___ Construcción de oraciones/textos (a partir de una palabra o de la organización de palabras dadas)	Página:
		4.4.11 ___ Expansión (ej. inclusión de un elemento en la oración/el texto)	Página:
		4.4.12 ___ Formulación (creación de oraciones/textos más o menos libres)	Página:

		4.4.13 ___ Reformulación (de oraciones, párrafos o textos más extensos)	Página:
		4.4.14 ___ Integración (ej. combinación de dos enunciados/textos en uno)	Página:
4.5 Los ejercicios de práctica gramatical están relacionados con la temática de la unidad	___ Sí                      ___ No		
<b>5. INTEGRACIÓN DE LA GRAMÁTICA A LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS</b>			
5.1 La gramática se integra al desarrollo de las destrezas comunicativas	___ Sí                      ___ No	5.1.1 ___ Comprensión oral	Página:
		5.1.1 ___ Comprensión oral	Página:
		5.1.3 ___ Comprensión audiovisual	Página:
		5.1.4 ___ Expresión oral	Página:
		5.1.5 ___ Expresión escrita	Página:
		5.1.6 ___ Interacción oral	Página:
		5.1.7 ___ Interacción escrita	Página:

## **Anexo 2**

### **Juicio de expertos**

#### **Plantilla de evaluación para el juicio de expertos**

Respetado juez:

Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento de registro de la información correspondiente a la investigación titulada EL ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA EN CUATRO MANUALES DE ELE (NIVEL BÁSICO/A1) CREADOS EN COLOMBIA. Los manuales que se utilizarán para este análisis son: *Comuniquémonos en español* (2008), *Español para extranjeros* (2008), *Maravillas del español* (2012) y *Enlace* (2012).

La evaluación del instrumento que se presenta a continuación es de gran importancia puesto que contribuye con su validez. La aplicación de este instrumento, como referente para el análisis de los manuales, permitirá el alcance de los objetivos de esta investigación que son:

#### **Objetivo general**

- Establecer cuál es el tratamiento de la gramática en cuatro manuales de ELE diseñados en Colombia nivel básico o A1.

#### **Objetivos específicos:**

- Establecer la relación de los temas gramaticales que se presentan en los cuatro manuales de ELE, tomando como referencia el inventario de gramática del PCIC para el nivel A1.
- Determinar la forma cómo se presenta la gramática en los cuatro manuales de ELE.

- Determinar la tipología de explicaciones gramaticales presente en los cuatro manuales de ELE.
- Establecer la tipología de ejercicios de práctica gramatical presente en los cuatro manuales de ELE.
- Analizar cómo se integra la gramática a otros factores asociados a la enseñanza de ELE (competencias lingüísticas, destrezas comunicativas, desarrollo de la reflexión metalingüística).

El objetivo de este juicio es establecer el grado de validez del contenido del instrumento en consonancia con los criterios: suficiencia, claridad, pertinencia, coherencia y necesidad.

En relación con la estructura, este juicio de expertos está dividido en tres secciones: la primera corresponde a la rúbrica de los criterios de evaluación; la segunda, a la evaluación del instrumento por medio de una matriz de criterios. Finalmente, la tercera sección destinada para comentarios y sugerencias generales.

### **Primera parte: rúbrica de los criterios de evaluación**

<b>Criterio</b>	<b>Explicación</b>	<b>Calificación</b>
<b>Suficiencia</b> Los ítems son suficientes para establecer los enfoques gramaticales de los manuales de ELE diseñados en Colombia.	El ítem es insuficiente.	1) No cumple con el criterio
	El ítem ayuda a dar cuenta de algunos criterios para analizar los manuales.	2) Cumple muy poco
	Se pueden agregar algunos ítems.	3) Cumple moderadamente
	El ítem es suficiente.	4) Cumple completamente

<b>Claridad</b> El ítem es claro en relación con la presentación de la gramática, la tipología de explicaciones y la ejercitación gramaticales de los manuales de ELE diseñados en Colombia.	El ítem no es claro.	1) No cumple con el criterio
	El ítem necesita más claridad y varias modificaciones para ser claro.	2) Cumple muy poco
	El ítem requiere ser modificado moderadamente.	3) Cumple moderadamente
	El ítem es bastante claro.	4) Cumple completamente
<b>Pertinencia</b> El ítem es pertinente para determinar los enfoques gramaticales de los manuales de ELE.	El ítem no es pertinente.	1) No cumple con el criterio
	El ítem necesita ajustarse más a los objetivos.	2) Cumple muy poco
	El ítem es relativamente pertinente	3) Cumple moderadamente
	El ítem es pertinente.	4) Cumple completamente
<b>Coherencia</b> El ítem es coherente con los objetivos de investigación.	El ítem no es coherente.	1) No cumple con el criterio
	El ítem necesita mayor precisión para ser coherente con los objetivos.	2) Cumple muy poco
	El ítem presenta una coherencia moderada de acuerdo con los objetivos.	3) Cumple moderadamente
	El ítem es coherente.	4) Cumple completamente
<b>Necesariedad</b> Cada uno de los ítems es necesario para identificar los enfoques gramaticales de los manuales de ELE.	El ítem presentado no es necesario.	1) No cumple con el criterio
	El ítem requiere ser modificado para que sea necesario.	2) Cumple muy poco
	El ítem es relativamente necesario.	3) Cumple moderadamente
	El ítem es necesario para determinar los enfoques gramaticales de los manuales de ELE.	4) Cumple completamente

### Segunda parte: matriz de criterios

De acuerdo con los criterios de evaluación, califique cada ítem en la siguiente tabla.

<b>Sección</b>	<b>Ítem</b>	<b>Suficiencia</b>	<b>Claridad</b>	<b>Pertinencia</b>	<b>Coherencia</b>	<b>Necesariedad</b>	<b>Observaciones</b>
<b>1</b>	<b>1.1</b>						
	<b>1.2</b>						
	<b>1.3</b>						
	<b>1.4</b>						
	<b>1.5</b>						
	<b>1.6</b>						
	<b>1.7</b>						
	<b>1.8</b>						
	<b>1.9</b>						
	<b>2.1</b>						
	<b>2.2</b>						
	<b>2.3</b>						
	<b>2.4</b>						
	<b>2.5</b>						
	<b>2.6</b>						

<b>2</b>	<b>2.7</b>						
	<b>2.8</b>						
	<b>2.8.1</b>						
	<b>2.9</b>						
	<b>2.10</b>						
	<b>2.11</b>						
	<b>2.11.1</b>						
	<b>3.1</b>						
	<b>3.1.1</b>						
	<b>3.2</b>						
	<b>3.2.1</b>						
	<b>3.3</b>						
	<b>3.4</b>						
	<b>3.4.1</b>						
	<b>3.5</b>						

<b>3</b>	<b>3.5.1</b>						
	<b>3.6</b>						
	<b>3.6.1</b>						
<b>4</b>	<b>4.1</b>						
	<b>4.2</b>						
	<b>4.3</b>						
	<b>4.4</b>						
	<b>4.4.1</b>						
	<b>4.4.2</b>						
	<b>4.4.3</b>						
	<b>4.4.5</b>						
	<b>4.4.6</b>						
	<b>4.4.7</b>						
	<b>4.4.8</b>						
<b>4.4.9</b>							



	<b>4.4.10</b>						
	<b>4.4.11</b>						
	<b>4.4.12</b>						
	<b>4.4.13</b>						
	<b>4.4.14</b>						
	<b>4.5</b>						
<b>5</b>	<b>5.1</b>						
	<b>5.1.1</b>						
	<b>5.1.2</b>						
	<b>5.1.3</b>						
	<b>5.1.4</b>						
	<b>5.1.5</b>						
	<b>5.1.6</b>						
	<b>5.1.7</b>						



## Anexo 3

## INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

MATRIZ PARA EL ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA EN  
MANUALES DE ELE (Versión final)

Tema gramatical: \_\_\_\_\_

1. CARACTERIZACIÓN DEL MANUAL		
1.1 Nombre:		
1.2 Autores:		
1.3 Nivel:		
1.4 Público meta:		
1.5 Institución / Año:		
1.6 Edición:		
1.7 El enfoque metodológico se declara en las páginas preliminares	___ Sí ___ No	1.7.1 ¿Qué enfoque metodológico adopta el manual? _____
1.8 El manual está gradado según los niveles de referencia del MCER	___ Sí ___ No	
1.9 Los contenidos del nivel del manual están gradados según el inventario de gramática del PCIC	___ Sí ___ No	
2 PRESENTACIÓN DE LA GRAMÁTICA		
2.1 Presentación del contenido gramatical a través de input	___ Sí ___ No	Página:
2.2 El input que presenta el contenido gramatical está relacionado con la temática de la unidad	___ Sí ___ No	Página:

2.3 Tipo de presentación	<input type="checkbox"/> Implícita <input type="checkbox"/> Explícita <input type="checkbox"/> Inductiva <input type="checkbox"/> Deductiva	Página:	
2.4 Soporte del input	<input type="checkbox"/> Escrito <input type="checkbox"/> Oral <input type="checkbox"/> Audiovisual	Página:	
2.5 Tipología textual del input	<input type="checkbox"/> Diálogo <input type="checkbox"/> Narración <input type="checkbox"/> Descripción <input type="checkbox"/> Exposición <input type="checkbox"/> Argumentación	Página:	
2.6 Input realizado	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	2.6.1 Estrategias de realce del input <input type="checkbox"/> Con negrita <input type="checkbox"/> Con color <input type="checkbox"/> En cursiva <input type="checkbox"/> Con mayúscula <input type="checkbox"/> Con subrayado <input type="checkbox"/> Con entonación	Página:
2.7 Input anegado	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Página:	
<b>3 TIPOLOGÍA DE EXPLICACIONES GRAMATICALES</b>			
3.1 Presencia de explicación gramatical	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Página:	
3.2 Con gráficos o formas (tablas, esquemas, ilustraciones, etc.)	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	3.2.1 ¿Cuáles son las más recurrentes?	Página:
3.3 Presentación de la regla gramatical	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	3.3.1 Tipo de regla gramatical: <input type="checkbox"/> Estructural <input type="checkbox"/> Funcional/discursiva <input type="checkbox"/> Operativa	Página:
3.4 Uso de imágenes para apoyar la explicación de la regla gramatical	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	3.4.1 Tipo de imágenes: <input type="checkbox"/> Ilustración <input type="checkbox"/> Foto <input type="checkbox"/> Caricatura <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál? _____	Página:
3.5 Aspectos formales	<input type="checkbox"/> Paradigma de conjugación <input type="checkbox"/> Inventario <input type="checkbox"/> Concordancia <input type="checkbox"/> Funciones sintácticas <input type="checkbox"/> Funciones discursivas	Página:	

3.6 Ejemplos de uso	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		Página:
3.7 Realce en los ejemplos de uso	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	3.7.1 Estrategias de realce <input type="checkbox"/> Con negrita <input type="checkbox"/> Con color <input type="checkbox"/> En cursiva <input type="checkbox"/> Con mayúscula <input type="checkbox"/> Con subrayado <input type="checkbox"/> Con entonación	Página:
3.8 Foco de la explicación gramatical	<input type="checkbox"/> Forma gramatical <input type="checkbox"/> Significado de la forma gramatical <input type="checkbox"/> Relación entre forma y significado		Página:
3.9 Presentación de las excepciones de la regla gramatical	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		Página:
3.10 Uso de metalenguaje	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	3.10.1 Apropiado para el nivel: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Página:
3.11 Advertencia explícita de los errores que suelen cometer los aprendientes	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	3.11.1 Presentación de la advertencia: <input type="checkbox"/> Con una nota <input type="checkbox"/> Con un ejemplo	Página:
3.12 Notas aclaratorias sobre el uso sintáctico, dialectal, diafásico, etc.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	3.12.1 ¿Cuáles son los más recurrentes?	Página:
<b>4 TIPOS DE EJERCICIOS DE PRÁCTICA GRAMATICAL</b>			
4.1 Presencia de ejercicios de práctica gramatical	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
4.2 Lugar donde aparecen los ejercicios de práctica	<input type="checkbox"/> Unidad <input type="checkbox"/> Apéndice <input type="checkbox"/> Libro de ejercicios <input type="checkbox"/> Portal de internet		
4.3 Parte de la gramática que se ejercita	<input type="checkbox"/> Morfología <input type="checkbox"/> Sintaxis <input type="checkbox"/> Gramática		
4.4 Unidad lingüística de trabajo			

4.4.1 <b>Palabra</b> (unidad, página)	4.4.2 <b>Sintagma</b> (unidad, página)	4.4.3 <b>Oración</b> (unidad, página)	4.4.4 <b>Texto</b> (unidad, página)	<b>4.5 Tipo de ejercicio</b>	
				4.5.1 ___ Repetición (oral)	Página:
				4.5.2 ___ Traducción de oraciones de la L1 a español / de español a la L1	Página:
				4.5.3 ___ Rellenado de huecos con input	Página:
				4.5.4 ___ Rellenado de huecos sin input	Página:
				4.5.5 ___ Selección de la forma correcta (incluido falso o verdadero)	Página:
				4.5.6 ___ Corrección de la forma gramatical	Página:
				4.5.7 ___ Transformación (ej. de elementos morfológicos)	Página
				4.5.8 ___ Sustitución (ej. uso de pronombres en lugar de sustantivos)	Página:
				4.5.9 ___ Clasificación (ej. siguiendo criterios morfológicos o sintácticos)	Página:
				4.5.10 ___ Relación (de dos partes o más de una oración/de un texto)	Página:
				4.5.11 ___ Compleción de oraciones/textos inacabados con input	Página:
				4.5.12 ___ Compleción de oraciones/textos inacabados sin input	Página:
				4.5.13 ___ Formulación de series de pregunta/respuesta utilizando estructuras concretas	Página:
				4.5.14 ___ Construcción de oraciones/textos (a partir de una o varias palabras o de la organización de varias palabras dadas)	Página:
				4.5.15 ___ Expansión (ej. inclusión de un elemento en la oración/el texto)	Página
				4.5.16 ___ Formulación (creación de oraciones/textos más o menos libres)	Página:

				4.5.17 ___ Reformulación (de oraciones, párrafos o textos más extensos)	Página:
				4.5.18 ___ Integración (ej. combinación de dos enunciados/textos en uno)	Página:
4.6 Los ejercicios de práctica gramatical están relacionados con la temática de la unidad	___ Sí                      ___ No				
<b>5 INTEGRACIÓN DE LA GRAMÁTICA A OTRAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS</b>					
5.1 La gramática se integra al desarrollo de otras competencias lingüísticas	___ Sí                      ___ No	5.1.1 ___ Léxica			Página:
		5.1.2 ___ Semántica			Página:
		5.1.3 ___ Fonológica			Página:
		5.1.4 ___ Ortográfica			Página:
		5.1.5 ___ Ortoépica			Página:
<b>6 INTEGRACIÓN DE LA GRAMÁTICA A LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS</b>					
6.1 La gramática se integra al desarrollo de las destrezas comunicativas	___ Sí                      ___ No	6.1.2 ___ Comprensión oral			Página:
		6.1.3 ___ Comprensión escrita			Página:
		6.1.4 ___ Comprensión audiovisual			Página:
		6.1.5 ___ Expresión oral			Página:
		6.1.6 ___ Expresión escrita			Página:
		6.1.7 ___ Interacción oral			Página:
		6.1.8 ___ Interacción escrita			Página:

		6.1.9 ___ Mediación oral o escrita	Página:
<b>7. INTEGRACIÓN DE LA GRAMÁTICA AL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA</b>			
7.1 Se presentan actividades que promueven el desarrollo de la reflexión metalingüística	___ Sí                      ___ No	7.1.2 ___ Morfología	Página:
		7.1.3 ___ Sintaxis	Página:
		7.1.4 ___ Gramática	Página:
		7.1.5 ___ Pragmática	Página:
		7.1.6 ___ Tipología textual	Página:



## Anexo 4

Relación de los temas gramaticales en *Comuniquémonos en español. Usuario básico* - Inventario de gramática del PCIC para el nivel A1<sup>2</sup>

Tema PCIC		Tema manual																											
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1	1.1	1.1.1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		1.1.2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	1.2		-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	1.3		-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	2.1	2.1.1	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		2.1.2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-
	2.2		-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2.3		-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2.4		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2.5		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

<sup>2</sup> Para ver la enumeración de los temas gramaticales establecidos en el inventario de gramática del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), ir a: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/02\\_gramatica\\_inventario\\_a1-a2.htm#p85t](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm#p85t)







15	15.1.2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	15.2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	15.3	15.3.1																													
		15.3.2																													
		15.3.3																													
		15.3.4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15.3.5		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>X</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	





<b>10</b>	<b>10.2</b>		-	-	-	-	-	-	-	<b>X</b>	-	-	-	-	-	-	-	-
	<b>10.3</b>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<b>10.4</b>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<b>10.5</b>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>11</b>	<b>11.1</b>																	
	<b>11.2</b>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>12</b>	<b>12.1</b>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<b>12.2</b>	<b>12.2.1</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		<b>12.2.2</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		<b>12.2.3</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>13</b>	<b>13.1</b>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<b>13.2</b>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<b>13.3</b>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>14</b>	<b>14.1</b>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<b>14.2</b>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<b>14.3</b>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<b>14.4</b>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>15</b>	<b>15.1</b>	<b>15.1.1</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		<b>15.1.2</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<b>15.2</b>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		<b>15.3.1</b>																
		<b>15.3.2</b>																

























