

DÍAZ RODRÍGUEZ, LOURDES
UNIVERSIDAD POMPEU FABRA, BARCELONA

YAGÜE BARREDO, AGUSTÍN

ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS BARCELONA-DRASSANES

LAS GRAMÁTICAS *papELEs* Y *eleFANTE*: *BEHIND THE SCENES*. SIN CHAMPIÑONES NI TELARAÑAS

BIODATA

Lourdes Díaz. Doctora en Filología Hispánica, es profesora titular de lengua española en la Universidad Pompeu Fabra e investigadora en lingüística aplicada en el Centro de Computación y Lenguaje (CLiC) del Departamento de Lingüística de la Universidad de Barcelona. Formadora de profesores de ELE desde 1990, compagina la investigación con el aula de ELE. Su investigación y publicaciones se centran en la descripción gramatical y la adquisición del español L2. Es autora, junto con Agustín Yagüe, de *papELEs* y *eleFANTE*, gramáticas del español como lengua extranjera.

Agustín Yagüe. Doctor en Didáctica de la Lengua, es profesor titular de Español para Extranjeros en la EOI de Barcelona Drassanes. Ha sido formador de profesores en diversos máster de ELE. Es autor de artículos y materiales didácticos para la enseñanza del español y co-director de la revista *marcoELE*. Es autor, junto con Lourdes Díaz, de *papELEs* y *eleFANTE*, gramáticas del español como lengua extranjera.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo describir, razonar y justificar las decisiones didácticas que fundamentan las gramáticas *papELEs* y *eleFANTE*. Se pretende que el lector disponga de criterios para analizar estas obras (y, con ellos, también otras gramáticas); conocer, por consiguiente, algunos de los medios implicados en una eventual implantación en el aula (o como material de estudio); y, tal vez, apropiarse de algunas de las pautas seguidas cuando confeccione y/o adapte materiales didácticos, preferentemente gramaticales. Como se verá, las decisiones didácticas que se relatan intervienen en todos y cada uno de los aspectos de las obras, desde la gráfica hasta los ejercicios pasando por un largo etcétera que incluye los contenidos, la formulación de las soluciones, los ejemplos, la metalengua, etc.

PALABRAS CLAVE: gramática, materiales didácticos, procesos de aprendizaje

1. INTRODUCCIÓN

Las líneas que siguen pretenden explicar el proyecto, el proceso, las decisiones y los fundamentos que nos han guiado en la gestación de las gramáticas para estudiantes extranjeros *papELEs* y *eleFANTE*. Y persiguen justificarlo como tal, y también poner de relieve cuáles han sido esas decisiones y esos fundamentos, y los porqués. Los champiñones y las telarañas aparecen espontáneamente; pero no hay espontaneidad didáctica en este proyecto. Decisiones erróneas, tal vez sí (nunca llueve a gusto de todos); pero no improvisadas. Y con todo ello, además de justificar la obra, pensamos que, tal vez, algunas de las reflexiones que la sustentan podrían ser de utilidad a otros profesionales a la hora de confeccionar sus propios materiales y/o de abordar el tratamiento de la gramática en sus aulas.

2. DECISIONES GRÁFICAS

En primer lugar, lo visual, porque resulta inmediato (aunque no siempre evidente, como explicaremos). Las decisiones también han sido de orden didáctico.

2.1. FORMATO APAISADO

Quizá es la primera sorpresa para nuestro concepto tradicional de libro. Pero los tiempos han cambiado. La decisión de adoptar el formato apaisado obedece a tres razones fundamentales.

a) La primera, asociada a la distribución electrónica, se explica por la lectura (o por la proyección en una pantalla): para evitar los desplazamientos abajo y arriba con los que encajar el texto, que distorsionan el seguimiento de la lectura. La mayoría de nuestros procesadores de texto siguen abriendo, por defecto, su espacio de trabajo en modo vertical... Tal vez, como docentes, debamos prever cuáles van a ser el uso y el medio de transmisión de ese documento y configurarlo para ese destino. Y el formato apaisado, frecuentemente ignorado, puede dar respuesta a algunas de nuestras necesidades, en este caso la de su encaje en la pantalla: porque los ordenadores son apaisados y las tabletas pueden serlo.

b) La segunda de las razones es que entendimos que, en su versión impresa, ese espacio apaisado, en una superficie adecuada y cuando se agrupan varias páginas, facilita la escritura sobre él, que es una de las metas perseguidas en un libro con actividades como este: la superficie sobre la que descansa la mano y la muñeca es más extensa; nada tan antipático como intentar escribir sobre libros que se cierran sobre el lomo o que debemos doblar. Una idea que tal vez nos puede servir a la hora de confeccionar las actividades de aula que preparamos para nuestros estudiantes.

c) Y la tercera, que tiene otro calado, más profundo. Responde a la concepción de los ejercicios como una herramienta de aprendizaje, no como un instrumento de pseudomedición al final de una lección. Resolver adecuadamente un ejercicio supone disponer, en modo VISUALMENTE INMEDIATO, de las informaciones (descripciones, explicaciones y ejemplos) para hacerlo. Esta idea, con las debidas distancias, se acerca al principio de contigüidad sugerido por Mayer y Moreno (1998): *Contiguity Principle: When giving a multimedia explanation, present corresponding words and pictures contiguously rather than separately. The second principle is that*

students better understand an explanation when corresponding words and pictures are presented at the same time than when they are separated in time.

Y eso significa también que no es siempre necesario entender que el orden de trabajo deba ser el tradicional: el estudiante puede apostar por abordar en primer lugar el ejercicio, si cuenta en el área de trabajo con las informaciones necesarias para hacerlo, si las precisa o si requiere confirmación de sus intuiciones. Y, en efecto, además de la libertad para proceder así, hay momentos en las obras en que ese es el trayecto sugerido: la realización del ejercicio en primer lugar.

Todo eso significa alejarse de los ejercicios como propuestas en las que el estudiante muestra, páginas más tarde, la retención (en ocasiones solo memorística) de unos determinados contenidos. Ya habíamos insistido sobre este asunto en otro lugar a propósito del divorcio espacial de las pruebas de medición y las hojas de respuesta (Yagüe, 2010): el propósito es evitar al máximo el desplazamiento entre páginas para asumir el objetivo propuesto.

El diseño horizontal ha exigido el reparto de la información en columnas (mayoritariamente dos) y minimizar los esfuerzos visuales durante la lectura, entre otros inconvenientes que representan los soportes distintos al papel (Tseng, 2008) y nos ha permitido, cuando lo hemos necesitado, que contenidos y ejercicios se sitúen en UN MISMO PLANO VISUAL, INMEDIATO, SIMULTÁNEO.

2.2. ESPACIOS ADICIONALES

Como en tantas otras cosas, son los propios estudiantes quienes nos muestran los caminos por los que transitar. Un somero repaso al modo en que utilizan los manuales (tuvimos ocasión de

comprobarlo en el curso de una investigación en la que utilizamos un considerable número de libros de texto de segunda mano) nos reveló un significativo número de estrategias de mediación (Cantero y De Arriba, 2004), una genuina interacción del estudiante con el material en la lengua meta. En esos libros había traducciones, anotaciones, subrayados, analogías, dibujos... Los estudiantes escriben en sus libros, y es estupendo que lo hagan porque denota los procesos que activan.

Parece lógico, en consecuencia, que el interlineado de una página sea generoso para así facilitar esas anotaciones. En nuestro caso, el propósito hubiera sido suicida en relación con el número final de páginas. A cambio, hemos rendido homenaje a unos estudiantes de lengua no muy aplicados. En este caso, estudiantes de latín (estricta lengua extranjera para ellos), que anotaron en los márgenes del documento latino anotaciones (no solo traducciones) en castellano: las *Glosas Emilianeses*... Las primeras notas escritas en nuestro idioma de las que tenemos constancia eran realmente anotaciones de unos individuos que se enfrentaban con una "lengua extranjera".

papELEs y *eleFANTE* reservan un espacio (TUS ANOTACIONES) para esos apuntes en las páginas impares (que cubren todo el espacio de las dos páginas, la par de la izquierda y la impar de la derecha, aunque debamos pedir disculpas a las personas zurdas). Dejamos constancia ahora de la importancia de esos espacios en los procesos de aprendizaje de una L2 y apuntamos la conveniencia de que el docente promueva, ciertamente, la utilización de los mismos. Y, por descontado, el consejo de incrementar márgenes e interlineados en nuestros próximos materiales.

2.3. CONFIGURACIÓN DE LA(S) PÁGINA(S)

Una gramática, que no es un manual de curso, no es una obra de consulta lineal, aunque su organización sí lo sea. *papELEs* y *eleFANTE* no son una excepción: sus unidades se distribuyen preferentemente sobre categorías gramaticales, aunque también incluyen algunos contenidos funcionales e incluso léxicos, con rendimiento gramatical en ambos casos.

Eso significa que la lectura tampoco es lineal. No hay trama, argumento: no hay asesinatos ni asesinos. Los trayectos saltan de unas unidades a otras, y es el docente el encargado de establecer tales trayectos de acuerdo con el nivel y el currículo que desarrolle, y de acuerdo también con muchos otros criterios y variables, aunque, por nuestra parte hemos incluido llamadas –la mayoría de ellas, obvias– a contenidos próximos.

Hemos procurado facilitar esos tránsitos (y las rupturas que comportan) con una organización que hemos denominado de “cápsulas”, contenidos que entendemos que son segmentables. No hay gran novedad ello, desde luego, pero hemos querido subrayar esos segmentos con una numeración destacada y con un entramado de fondo, todo ello visualmente reconocible con rapidez.

Julia no sabe los temas del examen.
La voy a llamar y **se los** voy a decir.

Julia no sabe los temas del examen.
Voy a llamarla y voy a decir**se los**.

 PRONOMBRES ÁTONOS



Las referencias a contenidos próximos están marcadas con unas flechas (un dedo) que remiten a la unidad correspondiente. En la edición electrónica se podrían haber enlazado, pero decidimos no hacerlo por el riesgo de dispersión que comportaría y por preservar los mismos atributos en la eventual copia impresa, donde esos enlaces son inútiles.

Además de ello, en la configuración y diseño de las páginas han intervenido otras decisiones, relevantes y que tal vez, como hemos señalado, otros docentes como nosotros puedan retomar a la hora de preparar sus propios materiales.

a) Todas las páginas son diferentes, en disposición y, por supuesto, en ilustración. Con ello (y con otros instrumentos que detallaremos más abajo) hemos procurado romper con la rutina visual de otras gramáticas. No solo es cuestión de estética: pretendemos una cierta asociación / localización visual de los contenidos. Tarea casi imposible en volúmenes extensos como estos, pero muy plausible en los materiales de creación propia que entregamos a nuestros estudiantes.

b) En relación con el apartado anterior y en la medida de lo posible, hemos procurado esponjar los contenidos, especialmente los textos. Representan un descanso visual y ofrecen al mismo tiempo ciertos espacios y márgenes para eventuales anotaciones.

c) Aunque regresaremos sobre el asunto de las imágenes, hemos intentado corroborar ese descanso visual con imágenes (mayoritariamente fotografías) con fondo blanco, y eso ha supuesto recortar los fondos de cada una de ellas. Los objetivos: realzar el objetivo de la imagen despojándola de elementos irrelevantes y aligerar la densidad visual de la página. Ahí necesitamos *Photoshop*, ciertas dosis de paciencia y, asimismo, prever una posible impresión en blanco y negro, no en color.

2.4. TIPOGRAFÍA(S)

La tipografía interviene de forma fundamental en la configuración de las páginas y en el modo de facilitar la adquisición de los

contenidos. ¡Hay vida más allá de la *Times News Roman*, de la *Comic Sans* o de la que nos aparece por defecto en nuestro procesador de textos! Y hay vida gratuita: son muchas las fuentes disponibles en la red sin cargo alguno, y algunas de ellas (formales, informales, manuscritas, asociables con determinados contenidos..) pueden ser solidarias, recurrentes, con el significado.

Esencialmente, hemos seleccionado una única tipografía, con sus variantes (negrita, cursiva, y subvariantes: condensada, condensada negrita, condensada cursiva...), con el criterio fundamental de la mejor legibilidad (Moret-Tatay, Perea y Rosa 2011), incluida la LEGIBILIDAD tanto sobre papel como en una eventual proyección, y con el criterio accesorio –mucho más subjetivo– de cierta amabilidad.

Los repartos de contenidos (explicaciones / descripciones, ejemplos y realzados) se han llevado a cabo sistemáticamente con variaciones de esta fuente; una sistematización que parece lograr, tras un breve proceso de familiarización, un reconocimiento / localización visual de la información, fácil y rápido (explicaciones, ejemplos, ítems objeto de estudio...).

No obstante, sobre este aspecto, apuntaremos un asunto que hemos considerado significativo, en especial, pero no exclusivamente, en las soluciones (que se presentan con una fuente diferente): el uso de VARIACIONES TIPOGRÁFICAS PARA SEÑALAR INPUT REALZADO. Ciertamente, el uso de la negrita acostumbra a ser el procedimiento más habitual para realzar las formas objeto de estudio. Y, en efecto, así lo hemos hecho. Sin embargo, en determinados momentos hemos decidido DILUIR ESOS REALZADOS, bien porque la forma ya ha sido previamente realzada y es misión del estudiante la recuperación de esa forma sin realce, bien –como sucede en las soluciones– porque esa forma cobra su relevancia ya en el enunciado en el que se inscribe y en el que se percibe su

significado. Queremos entender que, tras un primer momento, EL REALCE SISTEMÁTICO DE FORMAS PUEDE APARTAR LA ATENCIÓN DEL SIGNIFICADO DEL CONJUNTO. En esos casos hemos decidido suprimir el realce gráfico o hacerlo sumamente leve: la decisión es solidaria con el hecho de ofrecer el enunciado completo en que se inscribe la forma: no entendemos ni nos parecen didácticamente aceptables los solucionarios que ofrecen largos, distantes e inmanejables listados de, únicamente, formas. Y, por supuesto, mucho menos aquellos que ofrecen la opción (a), b) , c), etc.) que se presenta como correcta. Volveremos sobre este asunto, porque nos parece capital.

Las otras familias de fuentes utilizadas únicamente pautan diferentes clases de texto (los que corresponden a ejercicios y modelos en esos ejercicios, distanciados de los anteriores).

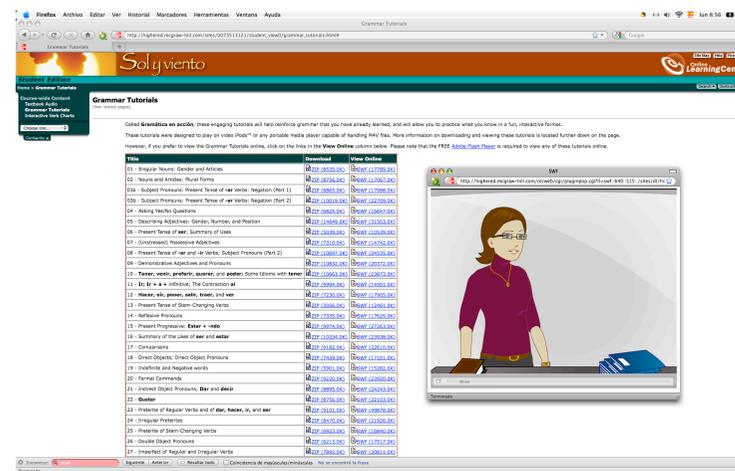
2.4.1. Otras pautas tipográficas

Y entre tanta visualización, algo menos visible en una primera (y tal vez en una segunda) impresión: la segmentación de las informaciones en los renglones. Salvo error involuntario, ninguna de las líneas corta una información de forma sintagmática abrupta: no hay palabras fragmentadas pero tampoco hay sintagmas quebrados; la extensión de la línea se ajusta y respeta unidades de significado completas. Entendemos que este hecho, el de la segmentación, es considerablemente importante en el proceso de descodificación / interacción lectora, y singularmente lo es en el caso de aprendientes que leen una lengua extranjera. En nuestro caso, y en relación con el modelo de “cápsulas” de texto, la ausencia de justificación gráfica en el margen derecho no resulta gráficamente perturbadora, o no al menos en relación con los beneficios que puede aportar. El proceso es, eso sí, amanuense, pero no hemos dejado que el *software* de edición decidiera por nosotros.

3. IMÁGENES

Aunque inscritas en la concepción gráfica, las destacamos con un apartado propio. Obviamente, en el sentido más literal del término, las imágenes ocupan un lugar protagonista en estas dos obras. Se ha escrito ya bastante al respecto del uso de imágenes, si bien una parte de la bibliografía se muestra notablemente genérica, es decir, se relata qué se puede hacer, pero no tanto cómo y con qué criterios hacerlo, ni existen demasiados ejemplos concretos (y efectivos) de todo ello. Aunque en este punto debemos añadir que a las preguntas anteriores se ha de añadir la indispensable: *quién*. Nuestra experiencia nos indica que el concurso de un profesional (del dibujo y/o de la fotografía) resulta imprescindible para materializar algo extraordinariamente complejo: las ideas.

Sin olvidar el hecho de que muchas de las gramáticas publicadas no incluyen imágenes o bien usan un concepto restringido de las mismas, raramente como concepto o código alternativo, diremos que las muestras que ejemplifican el rendimiento didáctico de las imágenes destinadas específicamente a las presentaciones gramaticales son, cuando menos, desiguales. Muchos de esos ejemplos son (básica y legítimamente) contextualizadores de diálogos (en ocasiones con menoscabo del propio contexto lingüístico, esto es, los enunciados que constituyen el que es objeto de atención), y otros muchos parecen fundar su eficacia en flechas u otros iconos, lo que supone una resolución bastante elemental. En otros casos, mucho menos interesantes en nuestra opinión, se procede a un simple reemplazo de la explicación por un “muñeco” parlante, que, al margen de una posible afectividad algo infantiloides, no parece aportar nada más; en ocasiones, al contrario.



Arriba, reproducción del “muñeco parlante” incluido en la versión electrónica de *Sol y sombra*, de VanPatten (*et al.*). El dibujo, insertado en un vídeo, se puede considerar como estático, pues su movimiento se limita a una breve secuencia en los labios. Se da la circunstancia de que esta imagen no existía en la primera versión de la obra (impresa, 2004; si bien existen numerosas reediciones posteriores). La presentación gramatical es casi exclusivamente en inglés (algo que no sucedía tampoco en el material primero). Este tipo de imágenes no es infrecuente en las presentaciones gramaticales actuales.

El camino sobre la incorporación de imágenes parece abierto, sí, pero no recorrido, y posiblemente el trayecto deba apostar más por las imágenes en movimiento, que por las estáticas.

papeLES y *eleFANTE* no son una excepción. Hemos echado de menos profesionales de la ilustración capaces de transferir al papel algunas ideas. Esa es la razón por la que hemos apostado por la(s) fotografías (en muchos de los casos con algunas modificaciones) en detrimento de los dibujos, aunque no es la única razón: las fotografías nos han proporcionado un componente de *realia* que hemos mantenido en estas obras, tanto para las imágenes, como para los ejemplos.

De forma algo tosca, podemos clasificar las imágenes empleadas en las siguientes categorías, enumeradas de menor a mayor rendimiento en lo que se refiere a la eficacia en la exposición gramatical.

3.1. IMÁGENES DECORATIVAS

Las menos numerosas. Pretenden “adornar la página”, compensar la composición de la misma, generar una armonía en el conjunto. Razonable todo ello para fomentar cierta predisposición del usuario hacia el material de estudio. Sin otras pretensiones.

3.2. IMÁGENES AFECTIVAS

Aunque relacionadas, en parte, con las anteriores, cumplen una misión específica, la de acompañar al estudiante en su trayecto de aprendizaje, en la mayoría de los casos con una apuesta clara por el humor. Fotografías que comparten las sensaciones de extrañeza, de dificultad, de cansancio o de alivio que pueda experimentar el alumno. En parte, responden a las sugerencias de Gerngross, Puchta y Thornbury (2006), que citamos más abajo.

Y afectiva también hemos querido que sea la tipografía usada para señalar los participantes en un diálogo o una conversación de un ejemplo. Más allá de guiones o formas geométricas, que a menudo confunden, hemos elegido una fuente tipográfica con “cara humana”, limitada, pero suficiente a nuestro entender.

3.3. IMÁGENES ORDENADORAS

Un repertorio limitado que agrupa algunos de los contenidos que salpican la obra: variedades del español, excepciones, propuestas de reflexión cerradas, expresiones, etc. Se persigue el reconocimiento inmediato de esas áreas, de nuevo para localizar determinadas informaciones.



Diversas imágenes organizadoras de contenidos, orientadas a localizar informaciones, y habitualmente situadas sobre áreas con trama. Como en otras partes de la obra, mantienen un código básico de color (azul para el nivel A y naranja para el nivel B), reconocible también en una impresión en blanco y negro.

Igualmente en este grupo pero sin perder de vista la afectividad, incluimos pequeños iconos para indicar corrección ☺, frente a los que señalan enunciados agramaticales ☹. Otras obras tachan una palabra o una frase para indicar esa agramaticalidad; a nosotros nos parece que un segmento tachado sugiere que no se debe leer, y sin embargo el objetivo es justamente el contrario, que se perciba el error. Tampoco nos servía el socorrido asterisco para señalar la agramaticalidad: es un “código” de lingüistas, no de estudiantes. Por eso, hemos adoptado ese sistema de iconos, que incluye además la información de que un enunciado no es aceptable (por razones diversas), aunque sea correcto, y lo subrayamos con el icono ☹. Nos parece de sentido común.

La importancia que concedemos a este asunto no es banal. No queríamos “tachar” esos enunciados; al contrario, deseábamos que el estudiante leyera esos ejemplos incorrectos o inadecuados, porque un buen número de ellos procede de producciones de los propios estudiantes, recopiladas durante años, y en especial esas que nos hacen pensar a los docentes, las que comentamos con los colegas de profesión. Por eso, en muchos casos, los estudiantes se pueden reconocer en esos enunciados, que sí, han leído. Son una primera retroalimentación hacia la actividad que vendrá.

3.4. IMÁGENES DE APOYO LÉXICO Y/O CONTEXTUAL

Más numerosas en el nivel A que en el B, como es natural. Intentan intuir y resolver dificultades léxicas en las explicaciones gramaticales, pero sobre todo en los ejemplos y en los ejercicios, con el fin de que no obstaculicen el cumplimiento de la tarea. En este segmento, situamos las que son usadas como base para resolver un ejercicio: la observación de la imagen es el objeto mismo del ejercicio o responde a una asociación con un contenido lingüístico. Es un procedimiento frecuente en los manuales, pero no demasiado habitual en las gramáticas, sin que veamos ningún obstáculo para su inclusión. Por eso lo hemos incorporado.

3.5. IMÁGENES EJEMPLIFICADORAS

Muy numerosas. En ellas se recogen fotografías de ejemplos auténticos (publicidad, titulares de prensa, pintadas, etc.) del contenido objeto de análisis. Sus objetivos son el de ampliar el repertorio de ejemplos y, sobre todo, el de procurar facilitar la retención del ejemplo mismo y del fenómeno estudiado, mediante este apoyo visual adicional, para una eventual recuperación (es

decir, actuando a modo de *chunks*) posterior (Gerngross, Puchta y Thornbury, 2006).



Ejemplos de imágenes reales con las formas para expresar futuro empleadas en el Nivel A.

3.6. IMÁGENES EVOCADORAS

Más allá de las anteriores, proponen una cierta abstracción asociable, no siempre de modo evidente: suscitan una reflexión que parte / remite al objeto gramatical planteado. Y también evocación de encajes socioculturales y funcionales de esos objetos.



Imágenes procedentes de la unidad de las formas no personales del verbo. Las imágenes retoman infinitivos, gerundios y participios en contextos que pueden ser habituales y similares para los estudiantes en su propia lengua (Nivel A).



Imagen auténtica y no modificada que pretende suscitar una reflexión sobre los cambios en las sociedades y el morfema de género en el nivel B.

4

CAMBIOS EN LA PERSONA VERBAL

El cambio de la persona verbal depende de las situaciones en que ocurre la retransmisión o *re-producción* del mensaje. La situación más frecuente es la reproducción de palabras de una(s) persona(s) ausente(s), unas informaciones que esa(s) persona(s) ha(n) dicho en primera persona. En el nuevo enunciado, esa persona ausente se transmite usando la en tercera persona.

Yo no lo sé.

(Ella) dijo que **ella** no lo sabía.
Ella dijo que (**ella**) no lo sabía.



Imagen obvia pero no por ello menos eficaz para ilustrar el cambio de persona verbal en el discurso indirecto (Nivel B).

3.7. IMÁGENES CONCEPTUALES

De BASE COGNITIVA Y MULTIMODAL (en la medida que integran lo visual y lo lingüístico), son las de mayor “riesgo”, las que requieren ser investigadas, porque se plantean como una apuesta. Pretenden visualizar, de forma más o menos evidente, el objeto gramatical, esto es, el transporte de la abstracción gramatical a una realidad observable (sin abusar de flechas, que el Lejano Oeste es otra cosa). En prácticamente todos los casos se acompañan de ejemplos lingüísticos. En nuestras obras convendrá valorar –y acreditar con oportunos estudios– si son realmente eficaces para la comprensión / aprehensión de los objetos propuestos. Un estudio que debería también extenderse a otros trabajos publicados: no basta la intuición de los autores para probar esa eficacia... Y de ser eficaces, es del todo razonable usar / compartir esas ideas de representación.



Concepto de pretérito perfecto simple. Ilustración incluida en *papELES*, para el nivel A. Modificación propia de una fotografía.

Comprueba tus respuestas:

A Esos ejemplos corresponden con el **presente actual**. Se describen acciones o situaciones simultáneas al momento de hablar, o simultáneas en la conversación.



En algunos casos no expresamos esa idea con el presente sino con una **perífrasis** que subraya la idea de simultaneidad. Estudiamos las perífrasis en el próximo apartado.

🗣️ Hola, ¿está Paqui?
🗣️ No, no **está**; **está** en clase (ahora).

🗣️ Hola, ¿está Paqui?
🗣️ Sí, pero **se está duchando...** (ahora)
🗣️ Sí, pero **se ducha**.

B Esos ejemplos corresponden al **presente durativo**: expresan acciones que ocurren en el momento en el que hablamos, pero que se extienden en un espacio de tiempo, sin cortes, sin interrupciones.



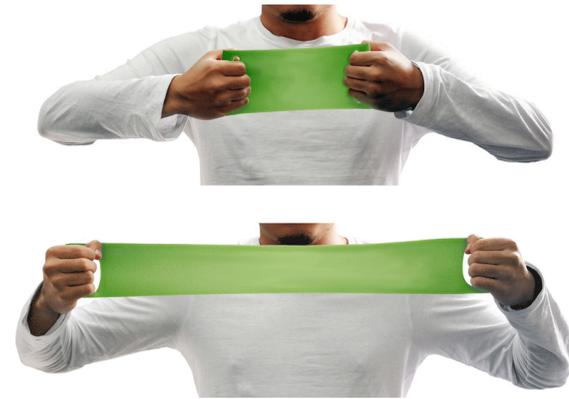
También podemos expresar estas ideas con una **perífrasis**:

Estoy viviendo en México DF. / **Estoy trabajando** en un banco.

C Los ejemplos son formas de **presente habitual**: expresan rutinas, costumbres o acciones que se repiten con una frecuencia. En el enunciado acostumbra a aparecer alguna(s) palabra(s) para expresar esa frecuencia (*todos los días, casi siempre, por las mañanas, los fines de semana...*) o verbos que indican repetición, como *soler*.



Secuencias (entre otras) que apoyan los valores del presente de indicativo en el Nivel A.



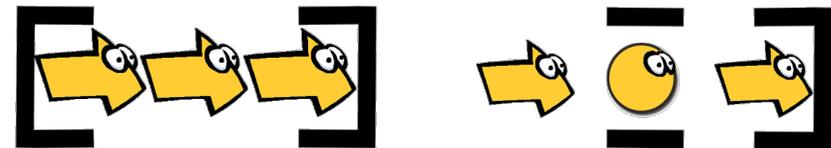
Fotografías (ligeramente modificadas a partir de un original existente) que intentan ilustrar algunas de las perífrasis de duración. Están incluidas en *eleFANTE*.

🧩 Está preocupada **por** los exámenes finales.

⚙️ Está estudiando **para** los exámenes finales.



Visualización del contraste entre las preposiciones *por* y *para* en contextos compartidos, basado en las ideas de simultaneidad / no simultaneidad > sucesión.



Visualización de las preposiciones *durante* (a la izquierda) y *vía* (a la derecha), incluidas ambas en *eleFANTE*. Imágenes de creación propia.

3.8. ESQUEMAS / DIAGRAMAS

Casi exclusivamente utilizados para la representación de las relaciones del sistema verbal y mayoritariamente como síntesis, es decir, no como primera opción de ilustración. Su concepción es siempre plana, a diferencia de otras ilustraciones también relacionadas con el sistema verbal, que pueden incorporar perspectiva.

REFERIRSE A ACCIONES / SITUACIONES DEL PASADO

PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE DE INDICATIVO

Hemos visto las relaciones de anterioridad y posterioridad que puede mantener el pretérito perfecto simple. Como es lógico también podemos relatar acciones o situaciones simultáneas usando combinaciones de este tiempo verbal: *A las doce en punto tomamos las uvas y brindamos con cava*. No obstante, con frecuencia utilizamos palabras que expresan esa simultaneidad: *cuando, mientras, al mismo tiempo, etc.*:
Cuando llego, nos dio un beso / Mientras tuve fiebre, no salí de casa...

Observa que es difícil expresar esa simultaneidad si uno de los verbos señala una duración más o menos extensa: *Mientras / Cuando leí, llamaron a la puerta*. Por esa razón, para señalar la simultaneidad con el pretérito perfecto simple, debes ser consciente del tipo de información del verbo y de las características de la acción que expresa.

PRETÉRITO IMPERFECTO DE INDICATIVO

El pretérito imperfecto es el tiempo más frecuente para expresar la **simultaneidad** con la acción del pretérito perfecto simple, porque muestra la duración de la acción:
Mientras / Cuando leía / estaba leyendo, llamaron a la puerta. El pretérito imperfecto muestra la **extensión** de la acción y, en general, la simultaneidad coincide en un punto de esa extensión:
Mientras cocinaba, me manché.

No obstante, observa que en algunos casos el uso del pretérito imperfecto o del pretérito perfecto simple para indicar la simultaneidad puede indicar momentos diferentes en el tiempo, a veces muy evidentes (según la información del verbo), otras veces, menos:
Cuando llegué a casa, vi a Lidia (estaba en la parada del autobús)
Cuando llegué a casa vi a Lidia (estaba en el salón).

PRETÉRITO IMPERFECTO DE INDICATIVO

Cuando no expresa simultaneidad, el pretérito imperfecto de indicativo no señala el tiempo de la acción / situación, o lo hace de una forma imprecisa, con frecuencia asociado no con acciones, sino con descripciones.

MOMENTO ACTUAL

10

Esquema, incluido en el nivel B, de parte de los contrastes entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto, que recupera y sitúa en un mismo plano imágenes utilizadas previamente.

4. DECISIONES GRAMATICALES

Hemos intentado explicar y justificar hasta aquí que los aspectos gráficos no son casuales en la concepción de *papELES* ni de *eleFANTE*: se articulan con criterios de solidaridad didáctica con los contenidos que presentan. Y la primera pregunta es (y para nosotros fue), ¿qué contenidos?

Tras el amparo general del *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2002), el documento más detallado para contenidos gramaticales es el *Plan Curricular del Instituto Cervantes...* (Instituto Cervantes, 2009; I: 109-147; II: 51-111; III: 51-112). Pero eso, de "referencia"; no para adoptar a pies juntillas. Que no es ni ha sido el concepto de ese documento, aunque en algunos casos parece ser adoptado con una textualidad casi religiosa. O, en otros, por el contrario, las adscripciones por niveles responden poco menos que al azar.

Como diría James Bond, conviene mezclar, pero no agitar, grandes dosis de sensibilidad lingüística, currículum propio, necesidades de los estudiantes, contenidos de los manuales empleados, frecuencia, rendimiento, grado de exposición a la lengua meta, objetivos de las pruebas de medición... Y entonces establecer dónde tienen cabida determinados contenidos: si, por ejemplo, *superguapo* debe insertarse en el nivel B2, como preconiza el PCIC, o si es rentable introducirlo antes, con permiso de *Supermán*; si *eso que dices es una tontería* debe emplazarse o no en C1, que es lo que determina el PCIC; si *me voy* debe esperar hasta B2, o "me puedo ir antes"; si los estudiantes no pueden decir *¡qué guapo que es tu novio!* (o *guapa*) hasta alcanzar el nivel C2; o si el presente histórico, el más habitual en los titulares de prensa, debe o no esperar hasta el nivel C1, por citar solo algunos ejemplos llamativos..

Decisiones nuevamente. Nosotros hemos adoptamos las nuestras conforme a los ingredientes que mencionábamos, singularmente los de frecuencia y rendimiento: el sabor no tiene por qué agradar a todo el mundo, pero la dosificación es a gusto del consumidor: ese es, entre otros, el objetivo de las “cápsulas” de contenidos.

En cualquier caso, y en este punto, volvemos a declarar la debilidad de una gramática como tal en el nivel A1, y por eso *papELEs* enfoca sobre el nivel Plataforma (aunque nos hemos negado a usar ese código de semáforo en el que la edición impresa del PCIC atribuye el color rojo al nivel A).

También hemos creído necesaria una transición suave entre *papELEs* y *eleFANTE*, y por eso el primero se adentra en los contenidos del nivel B y el segundo revisa sistemáticamente los contenidos previos. Y, en esa lógica, *eleFANTE* no renuncia a presentar, en sus estadios finales, referentes incluidos en el nivel C, ahora con una transición más fluida entre los niveles Avanzado y Dominio (y en algún caso, Maestría).

Resultaría extraordinariamente prolijo explicar todas y cada una de las decisiones de acomodación y reacomodación de algunos contenidos (solo algunos, porque en verdad ambas obras se ajustan en gran medida a esos detalles curriculares). Es, ahora, un inventario innecesario; preferimos centrarnos sobre el cómo, mejor, los cómo.

Partimos de unos presupuestos irrenunciables, validados en general por la docencia, y por el sentido común (Larsen-Freeman, 1997; Ellis, 2006), que creemos haber cumplido. Los relatamos a continuación.

4.1. GRAMÁTICA Y SIGNIFICADO

La gramática es, ante todo, SIGNIFICADO. Por muchas razones, desde las más inmediatas, los estudiantes quieren usar la lengua para comunicar, hasta otras no menos obvias: el procesamiento de las formas gramaticales aparece supeditado al significado (Alonso, 2004; VanPatten, 2003).

Y formas y significado no son ajenos a las INTENCIONES DE LOS HABLANTES, algo que no se debe excusar en aras de simplificaciones romas. Aunque algunas de esas “intenciones”, ciertamente, “derrumban” edificios de reglas.. ¡No debían ser muy sólidos esos edificios! Porque, por citar un solo ejemplo, la preposición *a* del objeto directo no solo aparece con personas y fauna doméstica diversa, sino que bichitos y personas, además de ser el objeto directo, tienen que ser “conocidos” (*busco a mi novia / busco novia*).. Y aun así, el hablante puede decidir modificar todo eso (*¿que necesitas una traductora de alemán? Yo conozco (a) una persona que te podría ayudar*).

Y el significado, por supuestísimo, guarda relación con las cosas que los hablantes decimos, no con las que dicen las gramáticas que deberíamos decir.. Y no decimos que *mi hermano es menos alto que el tuyo*, sino que *no es tan alto como el tuyo o es más bajo que el tuyo*.. Para desgracia de muchas descripciones gramaticales, que presentan el “comparativo de inferioridad” como algo sin fisuras.

Y todo ello se vincula a cómo explicamos / presentamos las descripciones gramaticales: su rigor, la exactitud, su amplitud.. Decir, por ejemplo, que *las oraciones condicionales utilizan si para presentar una condición* es, francamente, decir muy poco. Pero si además lo asociamos a un enunciado como *Hijo mío, si has suspendido el examen es porque has estudiado poco*.. es decir

nada, porque el estudiante, con toda la razón del mundo, no percibe condición alguna. O, puesto que hablamos de *poco*, asociar este cuantificador con una *visión negativa de la existencia insuficiente de algo* (que sin duda funciona en muchos ejemplos) nos arruina directamente un enunciado como *¡Qué bien: quedan pocos días para las vacaciones!* O, afirmar que el verbo *hay* indica la existencia de alguien o de algo es tanto como decir, en palabras de un estudiante, que *hay cocacolas en la nevera* equivale a *existen cocacolas en la nevera*. Y no lo arreglamos mucho si a renglón seguido anunciamos que *hay* no se combina con el artículo determinado, porque acabamos de condenar a la marginalidad de la agramaticalidad ejemplos como *No hay los medios para proteger la cosecha* o *No hubo los mecanismos suficientes de difusión de la información de los candidatos*, ambos ejemplos reales extraídos de la prensa, y con los que nosotros hemos ilustrado en nivel B.

Y todos ellos no son ejemplos ni usos tangenciales... Pero parece que muchas descripciones gramaticales los ignoran o los esquivan.

Hemos anotado ya que explicaciones, ejemplos y ejercicios forman en *papELEs* y en *eleFANTE*, un todo indisoluble, que gravita en torno al significado. El acceso a la(s) forma(s) puede ser a través de cualquiera de esas puertas, o mejor, por todas ellas simultáneamente. No obstante, en los casos en los que es razonablemente posible en términos de didáctica, hemos procurado facilitar accesos por los que transitar; así, por ejemplo, el trabajo con los artículos (complejo para los estudiantes cuyas L1 carecen de ellos) se funda inicialmente en la noción de sustantivos contables o no contables, generalmente más próxima; el trabajo con ciertos tiempos de pasado en el sistema verbal se asienta en primera instancia sobre otras nociones temporales (adverbios, complementos de tiempo), más transparentes también, porque el acceso al significado es más inmediato; la secuenciación de las

preposiciones parte del espacio como noción visualizable, prosigue con el tiempo como noción representable para, finalmente, alcanzar abstracciones (causa, finalidad...); y que distinguir entre enunciados explicativos o especificativos puede resultar más accesible a partir de ideas más elementales, como la posición de los numerales (*tiene tres hermanos / nuestras butacas están en la fila tres*); etc.

Las propuestas de *papELEs* y *eleFANTE* incluyen asimismo REFLEXIONES METALINGÜÍSTICAS explícitas (al margen de aquellas que el propio estudiante pueda desarrollar en el apartado ANOTACIONES) en la sección TU GRAMÁTICA, tanto preguntas cerradas, de síes o noes o de verdadero / falso como de breves redactados. En todos los casos se ha procurado que el aprendiente pueda, en efecto, completar esa tarea con seguridad y correctamente, en lo que quiere ser un procedimiento estratégico para que lleve a cabo sus propias formulaciones (aunque la unidad no lo proponga) y desarrolle su autonomía de aprendizaje, en el modo en que Gerngross, Puchta y Thornbury (2006: 6) apuntan los "procesos de descubrimiento", *where learners are given some language data (such as examples or the target grammar item in context) and are then encouraged to work out the rules themselves*.



Como hemos señalado arriba, imagen organizadora para encajar / reconocer actividades estrictamente de reflexión gramatical (no contabilizadas en el total de ejercicios de las dos obras). Correctamente resueltas (con apoyo o no de las soluciones), estas reflexiones pasan a engrosar los contenidos de las exposiciones gramaticales.

Sobre este particular, en numerosas ocasiones incidimos sobre las ALTERNATIVAS POSIBLES a un determinado ítem. Si el objetivo último es producir un determinado significado, nos parece razonable facilitar ese resultado con otro(s) exponente(s). Por lo demás, no constituye en absoluto una renuncia al aprendizaje de la forma propuesta; al contrario, supone un punto de apoyo y de analogía para consolidarla / alcanzarla e interiorizarla.



Imagen que introduce una fórmula alternativa al ítem propuesto. El estudiante dispone así de anclajes para la producción a partir de competencias ya adquiridas.

Como veremos enseguida, la relevancia del significado recae en los ejemplos y, sobre todo, en los ejercicios, su perfil y modos de operar.

Y en relación con el significado, hemos formulado agrupaciones de contenidos, que nos parecían sensatas, más allá de su ordenación curricular o de sus perfiles gramaticales. Así, por ejemplo, la unidad dedicada al adjetivo incluye el grado, pero también las oraciones de relativo; o las de ciertos tiempos verbales incorporan las perífrasis con valores asimilados; o, igualmente, hemos querido agrupar la impersonalidad en una única unidad, a pesar de que se abordan también los mecanismos que la sustentan en las unidades en las que se tratan esos exponentes gramaticales.

4.2. EJEMPLOS

En relación con lo anterior, son las muestras de lengua, los ejemplos, las que legitiman las explicaciones. Y entre ellas, los ejemplos que proceden del mundo real son muy deseables. Porque su valor queda legitimado por su propia existencia, frente a otros ejemplos que podemos observar en algunas obras, que resultan irreales, dudosos.. y tramposos, por querer corroborar un fenómeno gramatical, a pesar de su improbable aparición en los intercambios reales entre hispanohablantes.

Hemos incluido muchos EJEMPLOS AUTÉNTICOS, de muchas procedencias geográficas y en soportes varios, pero hemos tomado eje la prensa escrita (una gramática de la oralidad hubiera sido completamente diferente) y, en efecto, muchos de los ejemplos proceden de la prensa en español¹, que consideramos un estándar básico, en especial en los niveles B1 y B2.

Muchos de los ejemplos auténticos y también los creados específicamente para las obras persiguen de nuevo acercar los presupuestos señalados por Gerngross, Puchta y Thornbury, cuando aluden a la "experiencia emocional" de los aprendientes.

We have tried to incorporate into our model texts as much wit, metaphor, humour, fancy [...] and other imaginative devices as possible. The aim in doing this is to make those texts, and the language in them, as memorable as possible. Additionally –we believe– if the model texts are memorable, the

¹ Un número significativo de los ejemplos de prensa proceden de la especializada en deportes. Estadísticamente estas publicaciones son muy numerosas en internet (es decir, una de las fuentes que también va encontrar el estudiante que recopile nuevos ejemplos). Por otra parte, en la prensa deportiva, especialmente en los titulares, menudean las muestras de oralidad que, ciertamente, deseábamos recoger.

corresponding student texts and the target language they include are more likely to be memorable too. (2006: 7).

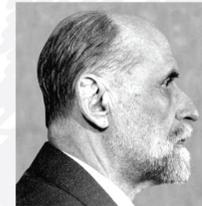


Tres propuestas de ejemplos usados en las unidades de los pronombres personales, con objetivos distintos en cada caso, pero que comparten rasgos de humor, impactantes.

No obstante, hemos tratado con cuidado esos rasgos de originalidad, desenfado y/o humor; y hemos intentado ajustar la lengua aportada a las competencias de los estudiantes, y, especialmente, a sus competencias socioculturales. De otro modo, determinados juegos de palabras, inferencias, presuposiciones... resultan crípticos y, por ello, perturbadores en el desarrollo de la presentaciones / actividades, también para docentes no nativos o incluso para nativos que no comparten una determinada área lingüística. Guiños humorísticos para un público muy limitado (que no incluye a los estudiantes), y por ello mayoritariamente inútiles, cuando no distorsionadores.

Mención aparte merecen los ejemplos –también auténticos– en los que el exponente objeto de estudio aparece en un FRAGMENTO LITERARIO o forma parte de algo que dijo o escribió algún personaje relevante de la cultura (literatos, pintores, músicos...) de habla hispana. No están todos los que son pero son todos los que están (la

práctica totalidad de las lecciones incluyen al menos una de esas citas). Y su misión es la misma: fragmentos breves que pueden ser memorizables o parafraseables, en este caso acompañados de un breve nota biográfica, que desarrolla y contextualiza competencias culturales.



La negra va dormida,
con una rosa blanca en la mano.

Juan Ramón Jiménez (Huelva, España, 1881 - San Juan de Puerto Rico, 1958). Premio Nobel de Literatura en 1956. Profesor en varias universidades norteamericanas, es autor de libros poesía profundamente intelectual que buscan reflejar la belleza pura.

Una de las muestras de ejemplos literarios; este, incluido en la unidad sobre el adjetivo del nivel A.

Por fin, una tercera serie de ejemplos (igualmente auténticos) son los vinculados con errores existentes (así recopilados, como ya hemos citado) de estudiantes; se presentan como tales o se proponen ejemplos creados específicamente para abordar (y anticiparse) esos errores.

4.3. METALENGUA

No es necesaria metalengua para llegar a ofrecer una exposición adecuada y eficaz. La falta de precisión terminológica no es un precio demasiado alto; posiblemente, al contrario. [...] *learners have trouble with terms* like past participle, third conditional, inseparable transitive phrasal verb, *and with the concepts* like indefinite past time *or* futures in the past. (Gerngross, Puchta y Thornbury, 2006)

Y, en el fondo, es lo que solemos hacer en aulas; reformular esa metalengua, para aproximarla a los estudiantes con otros términos, que en el fondo es algo tan loable como ponerse en el sufrido pellejo del estudiante. Relajamos determinados esfuerzos para administrar la comprensión hacia el objeto gramatical. En una explicación sobre el sistema verbal, creemos, y así lo hemos puesto en práctica hasta donde nos ha sido rigurosamente posible, es más rentable hablar de *palabras que expresan tiempo* que no de *adverbios* o *locuciones adverbiales*. También lo es hablar de *terminación verbal* que de *morfemas*, entre otros muchos ejemplos. Y es que el *sujeto paciente* es el que va al médico; y el *agente*, el que pone multas. O si no, que se lo pregunten a cualquier hablante nativo.

Eso también permite al estudiante hablar de la lengua, referirse a ella y su funcionamiento con cierta seguridad y espontaneidad, ofrecer y ofrecerse explicaciones comprensibles. No obstante, tanto *papELES* como *eleFANTE* proponen un repertorio suficiente de términos para disponer de un vocabulario estándar y no generar excesivos conflictos con otras obras que sí incluyen términos especializados, términos siempre arrojados (o, mejor, desnudados), en su primeras apariciones.

4.4. LENGUA APORTADA

La lengua aportada en las explicaciones (y en los ejemplos) debe ajustarse a las competencias de los aprendientes. Algo que parece sumamente obvio no lo es, en la práctica, en muchos libros observados, en parte por el uso de metalengua, en parte también por rutinas creadas sobre las propias explicaciones gramaticales, además de por otras razones.

En un manual, la lengua aportada permite hacer una tarea u organiza las secuencias previstas en la planificación de la unidad. En una gramática, no. Pero sí es imprescindible una dosificación de esa lengua. Y las piezas incluidas que escapen a esa competencia (léxica, gramatical) no deben ser perturbadoras o deben contar con apoyos (gráficos, parafraseos, sinónimos, contextuales...) suficientes; y estos no deben actuar como distractores.

Así, por ejemplo, y con la excepción lógica de las unidades que tratan los tiempos verbales, el nivel A se sirve del presente de indicativo, la perífrasis *ir a* + infinitivo, el pretérito perfecto compuesto y el imperativo (este último para las instrucciones). O, entre dos opciones léxicas, elegimos el cognado más estándar. Existen igualmente intentos de recuperación léxica en ciertas secuencias para afianzar esa lengua aportada y rentabilizar el vocabulario, pero consideramos que todo ello no puede ser el trabajo primordial de una gramática.

4.5. VARIANTES DEL ESPAÑOL

Los contenidos abordados deben contemplar algunas de las variantes de español, las más rentables. Pero igualmente, para los niveles a los que se dirigen estas obras, es razonable incidir en los funcionamientos comunes entre esas variantes, más allá de distancias. Son muchas más las cosas que nos unen que las que nos separan, en términos de idioma.

Posiblemente, el esfuerzo más perceptible en este sentido se percibe en los ejemplos reales propuestos, en los que conviven muestras de la mayoría de variedades del español y en los que es perceptible el mismo exponente. Ciertamente, la perspectiva básica es la del español peninsular (cualquier otra opción hubiera sido una

suplantación trufada de errores por nuestra parte), pero las perspectivas adoptadas pretenden que el estudiante se desenvuelva con cierta confianza con esas variantes. Y entre esos ejemplos, la voluntad, en la medida de lo posible, de localización: América es muy grande y decir "es español de América" resulta hueco. Por eso, las muestras / ejemplos están localizadas, asociadas con el país(es) que las produce(n).

Lo anterior puede guardar relación con planteamientos léxicos (aunque estas variantes de vocabulario son inabordables, en especial en estos niveles), pero preferentemente quieren vincularse con los estrictamente gramaticales. Y la atención a las variedades en el español y a sus repercusiones gramaticales en ocasiones da lugar a fisuras a las descripciones / explicaciones que muchas obras presentan. No nos referimos, por ejemplo, al voseo, cuyo funcionamiento y uso tiene perfiles claros, sino, por ejemplo, al uso de pronombres sujeto (presencia y colocación) en determinadas áreas del Caribe (*¿qué tú haces aquí?*); o a la utilización del subjuntivo en áreas más extensas de Latinoamérica, que, como decíamos, muchas gramáticas parecen ignorar porque no son las mismas que las del español peninsular. En ambos casos, y en otros, se hace necesario, por consiguiente, reformular las descripciones.



Dos ejemplos, en este caso gráficos, incluidos, entre otros más, en la unidad sobre las generalidades del subjuntivo. Ambos muestran unos usos (en indicativo) que el español peninsular (y en otras áreas) resolvería con subjuntivo. Por regla general, muchas gramáticas publicadas ignoran estos usos, que suelen resultar incómodos para ciertas descripciones sobre el subjuntivo, a menudo monolíticas.

5. EJERCICIOS

También creemos que merecen un apartado propio, aunque estamos intentando demostrar que todo en estas obras quiere ser único y compacto. E indisoluble respecto al perfil de las soluciones.

En nuestra opinión los ejercicios no desempeñan necesariamente la función de evaluar unos contenidos (que en el mejor de los casos forman parte de la memoria reciente), sino que CONSTITUYEN EL PROCESO DE APRENDIZAJE MISMO. Hemos reservado, con algunas dudas, esa misión de evaluación a la sección final de cada unidad, la autoevaluación, si bien, en el fondo, más que un objetivo estricto de autoevaluación, lo que subyace en ella es una integración de los diversos contenidos presentados en la unidad. Es ese realmente, el de la integración, el trazo distintivo de la autoevaluación frente a los ejercicios, mucho más localizados.

Nuestro punto de partida, en este caso, ha sido el distanciamiento frente a otros modelos de ejercicios de muchas obras publicadas, muy conservadores, en nuestra opinión.

Entendemos que el concepto de ejercicio en las obras dedicadas exclusivamente a la gramática (el perfil es algo diferente en los manuales) necesita una fuerte dosis de renovación. El modelo estructural es, hasta el momento, el más extendido. No importa si la instrucción es *Completa con el pretérito indefinido.. LLEVAR (NOSOTROS)* o si el protagonista es un marciano al que debemos ayudar a completar la conjugación: el planteamiento es idéntico.

Y bajo ese objetivo pervive el aprendizaje de la forma, en ocasiones enteramente desprovista de significado. Todos hemos visto a nuestros estudiantes completar series de ejercicios sin leer (ni entender) el enunciado en que se inscriben las formas objeto de estudio. ¡Mecánica en estado puro! Así lo expresaba VanPatten en 2003, y el panorama no parece haber cambiado demasiado entre nosotros desde entonces:

On mechanical drills, the learner does not have to pay attention to meaning and has no control over the response. Examples include repetition, substitution (in which learners are given a word and must put the word into a sentence and make any changes, often used for practicing verb forms), and transformation (in which learners change one structure to another, for example, changing actives to passives). The learner does not have to pay attention to meaning to perform the drill. This is easily demonstrated when we substitute nonsense words into a mechanical drill. Learners can still do the drill. At the same time, there is only one correct response and the instructor knows what is. (VanPatten, 2003: 84)

Incansable, el modelo se sigue repitiendo como el ajo, y más en los últimos años al amparo del halo de modernidad que impregna a los ejercicios en internet: *Hotpotaes* y otras verdulerías varias reproducen esta fórmula, sin otros cuestionamientos.

Como es obvio, la interiorización de la morfología es capital para el dominio de la lengua que se aprende, y en este sentido los ejercicios mecánicos y de repetición pueden contribuir a ese dominio.

Aunque reconocemos que la práctica repetitiva de tipo mecánico puede ayudar a la asimilación de los distintos patrones organizativos de la lengua objeto, somos de la opinión de que los ejercicios repetitivos contextualizados reúnen muchas más ventajas que los que no lo son, de lo que cabe prever un efecto positivo sobre la adquisición. Castañeda [1997: 23]

Pero, entendidos como se presentan habitualmente, muchos de esos ejercicios se limitan al dominio de la morfología, un conocimiento que suele ser recompensado en las pruebas de medición, porque suelen adoptar planteamientos semejantes. Pero poco más.

En *papELEs* y en *eleFANTE* existen actividades para ejercitar la morfología, pero ajustadas a otras pautas. Por lo demás, la inversión en este tipo de ejercicios no es alta en ninguna de ellas: creemos que la finalidad de una gramática es otra; requiere esos contenidos, pero los trasciende con creces.

En *papELEs* y en *eleFANTE*, la reconsideración de los ejercicios ha seguido, entre otros, los siguientes criterios:

a) Por encima de cualquier otro, la ATENCIÓN AL SIGNIFICADO. Entendemos que en la práctica totalidad (o cuando menos en la inmensa mayoría) de los ejercicios (incluidos los estrictamente morfológicos) no es posible la resolución sin leer y entender el enunciado completo. Es el conjunto, u otras formas presentes en el enunciado (a veces situadas al final de mismo), lo que permite al estudiante la elección de la forma adecuada. Las soluciones, como veremos, hacen explícito eso al estudiante.

b) En muchos de los ejercicios, se prefiere que el estudiante **ESCRIBA LA FORMA COMPLETA** esperada en vez de seleccionar una de las formas propuestas (aunque ciertamente existen casos híbridos, en que el estudiante puede optar por seleccionar esa forma o escribirla). Entendemos que esta forma de proceder da un lugar a una **aprehensión más sólida** de la forma objeto de trabajo, aunque en estos modelos y en otros de los que proponemos, en ocasiones hay que romper con la inercia (son muchos años de modelos casi idénticos) que arrastra al estudiante al menor esfuerzo.

c) En relación con lo anterior, en los casos en que se propone una **elección múltiple**, puede suceder (y así se anuncia oportunamente en las instrucciones) **QUE NINGUNA DE LAS OPCIONES SEA CORRECTA**, de modo que el estudiante debe redactar otra, distinta de todas ellas. Las opciones propuestas actúan así como descarte, y constituyen objeto de aprendizaje: la elección de la forma esperada se alcanza por estricta determinación o por exclusión de otras (o de todas).

d) Igualmente en relación con el apartado c), **NO INCLUIAMOS EN NINGUNO DE LOS EJERCICIOS FORMAS QUE NO EXISTEN EN LA LENGUA** (PONÍ, CONDUCÍ, TRAÍ...). Aunque algunos estudiantes (no todos) puedan reconocer sus propios errores en esas formas, no está acreditado que la exposición a formas inexistentes dé como resultado aprendizaje; el objeto es el reconocimiento de las formas correctas. Es este también un punto de distanciamiento respecto a otras gramáticas.

e) La atención al significado da como consecuencia la posibilidad de que **UN ENUNCIADO ADMITA MÁS DE UNA "SOLUCIÓN" CORRECTA / ADECUADA**. Y es estupendo que así sea, porque así es la comunicación humana. La distancia respecto a otros modelos de ejercicios es manifiesta; los ejercicios que persiguen una solución única (algo que con frecuencia no consiguen, a pesar de dar por

válida una sola opción, con la consiguiente frustración para los estudiantes). La confección de esos ejercicios unívocos suele tener con un coste alto: muestras de lengua ortopédicas, pragmáticamente inadecuadas o, simplemente, inexistentes fuera de los libros.

La existencia de varias posibles soluciones se suele anunciar en las instrucciones, y ratifica así la importancia del conjunto del enunciado (y del propósito del mensaje). En los casos en los que no se da esa instrucción, las soluciones ofrecen todas las alternativas y las razonan. Algo que se puede extender a opciones perfectamente aptas, pero no adecuadas, por razones léxicas o sociopragmáticas. Y así es, algunos de los ejercicios responden precisamente a una elección que, además de la corrección gramatical, tiene en cuenta la pertinencia sociopragmática, en un sentido amplio.

f) Asimismo vinculado a lo anterior, la inclusión, en algunos casos aislados, de **"ERRORES INDUCIDOS"**, un planteamiento en parte similar a lo apuntábamos en el apartado de c). En esos casos, asociados comúnmente con un ejercicio de elección múltiple de difícil resolución o, en el otro extremo, de solución demasiado obvia. Se promueve entonces (explícitamente) la consulta de las soluciones, donde, sin excepción, se detallan explicaciones adicionales. Como objetivos adicionales, el de que el estudiante retome con frecuencia las soluciones, que su consulta sea un hábito, y el de subrayar el carácter no penalizador de los ejercicios, algo que se pretendía ya hacer evidente en c) y en e).

g) Los repertorios de ejercicios contemplan asimismo **PROPUESTAS DE REDACCIÓN ABIERTA**. Porque, desde luego, hay contenidos que así lo exigen (hacerlos cerrados supondría generar muestras de lengua inverosímiles o formulaciones mecánicas). El trabajo que se pretende se sitúa sobre todo en las soluciones: **EL ESTUDIANTE DEBE COMPARAR SUS**

PRODUCCIONES CON LAS PROPUESTAS QUE LAS SOLUCIONES SUGIEREN, lo que, de nuevo, supone rebasar las categorías de “correcto / incorrecto”. Y se confía que en esa comparación la observación recaiga sobre los ítems objeto de estudio, es decir, el aprendiente retroalimenta su propio texto.

h) Las propuestas de AUTOEVALUACIÓN son variadas, pero, en general, apuestan por un texto de extensión media, en el que intervienen ítems de varias de las “cápsulas” de la unidad.

Distanciadas gráficamente de los ejercicios de la unidad, las autoevaluaciones disponen, claro está, de soluciones, pero no de comentarios a esas soluciones, como sí sucede en los ejercicios. La razón es que, en efecto, el alumno no encuentre las razones de una corrección en esas soluciones, sino que las busque, de nuevo, en la unidad; ese es para nosotros el sentido de la autoevaluación.

6. SOLUCIONES

Las soluciones de los ejercicios ocupan una parte extensa de *papELES* y de *eleFANTE*. Han supuesto, por lo tanto, mucho esfuerzo, esfuerzo que responde a decisiones meditadas.

En primer lugar, ya lo hemos señalado, porque las soluciones forman parte del conjunto del aprendizaje, inapelablemente. Y eso significó, en primera instancia, descartar de modo absoluto esos “solucionarios” que se presentan como un galimatías de números y letras o palabras aisladas (en ambos casos las opciones “correctas”). Y que se presentan también, por regla general, con unas fuentes de menor tamaño y configuración difusa y confusa... Como recordaba un reputado arquitecto, por qué el tenedor de postre es más pequeño que el tenedor “normal”: el contenido del plato suele ser

más pequeño, es cierto; a menudo también el plato mismo lo es...; pero la mano, la mano no. Y por si fuera poco, la consulta de esas soluciones es terriblemente engorrosa, porque suelen estar emplazadas al final del libro, y para verificar sus respuestas el estudiante debe ir girando, con dificultades, esas páginas y aquellas en las que se hallan sus respuestas... Por lo demás, la única información que infiere es tan básica –y tan pobre– como “correcto / incorrecto”.

Esos fueron los problemas que nos planteamos. Y las que relatamos a continuación, algunas de las soluciones que adoptamos. A nosotros nos parecen satisfactorias, y por eso quizá pueden ser de utilidad a otros profesionales.

La primera decisión fue que EL ESTUDIANTE DEBE CONOCER POR QUÉ SU RESPUESTA ES INCORRECTA O INADECUADA, Y TAMBIÉN POR QUÉ ES CORRECTA O ADECUADA (porque sin duda existen las respuestas “bingo”, y también como confirmación cuando no interviene esa lotería): las soluciones debían tener explicaciones / comentarios. Y las tienen. En ocasiones son genéricas, al inicio de la batería de actividades; en otros casos, con detalle pormenorizado para cada uno de los enunciados del ejercicio.

No es una lectura fácil, porque son los contenidos de mayor carga metalingüística de estos libros (aunque hemos intentado aligerar la redacción siempre que hemos podido). Son, por eso, material de estudio, clave para el aprendizaje del alumno: un gran esfuerzo, sin duda, pero con una motivación que debe trascender el acceso a lo simplemente “correcto / incorrecto”. Y clave también PARA MUCHOS DOCENTES, NO NATIVOS, aunque también nativos, no solo para poder esgrimir razonamientos ante sus estudiantes sino también para mejorar su propia competencia (meta)lingüística y para entender la dinámica de los ejercicios y, de ese modo, tal vez, extender esas

series con su propia creatividad. Porque en el LLEVAR / NOSOTROS no hay mucho que entender.

Entendimos y pusimos en práctica que las opciones correctas estuvieran en ENUNCIADOS COMPLETOS. Alguien podrá considerar que se trata de una repetición inútil. Nosotros, no; y no solo por las dificultades de consulta que hemos señalado, sino porque es en los enunciados completos donde esas formas cobran SENTIDO PLENO. El ejercicio deviene aquí ejemplo, ahora comentado y razonado, y ejemplo precisamente generado con la intervención del estudiante. La consulta también es más autosuficiente; no siempre es necesario consultar las páginas iniciales donde se sitúa el ejercicio.

Tras el diagnóstico inicial, tuvimos también que abordar la forma de consulta, que entendíamos que debía ser SIMULTÁNEA O CUANDO MENOS INMEDIATA, tras la finalización de la tarea. No descartamos, en primera instancia, que la solución estuviera junto al ejercicio, para, nuevamente, subrayar el carácter no penalizador y cohesionar el conjunto explicación / descripción – ejemplo – ejercicio (en el orden deseado, como hemos apuntado arriba). No obstante, finalmente nos decantamos por opciones intermedias: las soluciones se emplazan al final de la unidad, no al final del libro, y tienen entidad propia (se pueden descargar previamente y consultar de inmediato). Para facilitar ese último proceso, orientado a la inmediatez, todas y cada una de las unidades cuentan, en la primera página, con un código QR que enlaza con el documento que contiene las soluciones (en general, son documentos ligeros, de descarga rápida). Seguramente se pueden plantear otras soluciones, pero resultan menos útiles si se opta por trabajar con copias impresas.

Los comentarios / explicaciones que incluyen las soluciones son breves, pero suficientes. Y subrayan su vocación de ser material de aprendizaje con remisiones (las flechas organizadoras que hemos

mencionado), cuando es oportuno, a la unidad en que se emplaza el ejercicio o bien a otras que pueden contribuir a alcanzar la solución / el conocimiento deseados.

7. CONCLUSIONES

Ligeritas: que cada cual extraiga las suyas. Por nuestra parte hemos querido demostrar que los propósitos de estas gramáticas (y lo que se puede llevar a cabo con ellas) no son en absoluto ni extemporáneos ni irreales. Y para ello hemos descrito las intervenciones didácticas que incorporan estas dos obras. Podríamos descender a niveles de detalle: la razón de la inclusión de un contenido concreto, el valor de una explicación o el porqué de esa forma de ejercicio y no otra. Pero entendemos que el lector / el usuario dispone ya de las herramientas necesarias para indagar por sí mismo esos aspectos.

Y en esa indagación nos gustaría que descubriera también que en estas gramáticas hemos intentado, como hemos señalado arriba, evitar las “trampas”. No escamoteamos usos, no presentamos regularidades en estado puro, no sesgamos excepciones, no recortamos contextos... De nuevo, los estudiantes –sus preguntas, sus producciones, sus sobregeneralizaciones, sus analogías infundadas– han constituido la fuente para anticipar problemas y así afianzar su producción en español. Porque ese –no el de convertir a los aprendientes en gramáticos– es –o debería ser– el objetivo de una gramática, en su intento de resultar *pedagógica*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Todas las referencias disponibles en la web han sido visitadas por última vez en noviembre de 2015

Afonso, Olivia y Carlos. J. Álvarez [2009]: "La sílaba también es importante en la escritura de palabras", en *Ciencia Cognitiva*, vol. 3, núm. 2.

<http://medina-psicologia.ugr.es/~cienciacognitiva/files/2009-11.pdf>

Alonso, Rosario [2004]: "Procesamiento del input y actividades gramaticales", en *redELE, revista electrónica de didáctica ELE*, núm. 0, marzo.

<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>

Barrallo Busto, Natalia y María Gómez Bedoya [2009]: "La explotación de una imagen en la clase de ELE", en *redELE, revista electrónica de didáctica ELE*, 16, junio.

<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2009/segunda.html>

Cantero, Francisco José y Clara De Arriba [2004]: "Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE", en *redELE, revista electrónica de didáctica ELE*, núm. 2, octubre

<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/tercera.html>

Carpenter, Helen (et alt.) [2006]: "Learners' Interpretations of Recasts", en *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, vol. 28, págs. 209-236

Castañeda, Alejandro [2004]: "Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español / LE", en *redELE, revista electrónica de didáctica ELE*, núm. 0, marzo.

<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>

Castañeda, Alejandro [2012]: *Imágenes en la enseñanza de la gramática*. Presentación en el Encuentro Práctico de Profesores ELE de Roma.

<http://www.encuentro-practico.com/roma/talleres12.html>

Castañeda, Alejandro [1997]: *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada, Método Ediciones.

Díaz, L., Martínez, R. y Redó, J.A. [2011]: *Guía de contenidos lingüísticos por niveles de español*. Barcelona: Octaedro.

Díaz, Lourdes [2004]: "Saber y hacer: el papel de la gramática en el aula de Lenguas Extranjeras", en D. Domínguez (coord.): *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo*, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, págs. 141-152

Díaz, Lourdes y Agustín Yagüe [2015]: *papELES. Gramática del español como lengua extranjera*. Nivel A. Publicaciones marcoELE.

<http://marcoele.com/gramatica/gramatica-a>

Díaz, Lourdes y Agustín Yagüe [2015]: *eleFANTE. Gramática del español como lengua extranjera*. Nivel A. Publicaciones marcoELE.

<http://marcoele.com/gramatica/gramatica-b>

Consejo de Europa [2002]: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Editorial Anaya.

Domínguez, Alberto y Manuel de Vega [2009]: "Leyendo y silabeando", en *Ciencia Cognitiva*, vol. 3, núm. 1.

<http://medina-psicologia.ugr.es/~cienciacognitiva/files/2009-11.pdf>

Ellis, Rod [2006]: "La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes", en *Biblioteca Virtual redELE*, núm. 5, primer semestre.

<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/1-Semestre/ELLIS.html>

Gerngross, Günter; Herbert Puchta; Scott Thornbury: [2006]: *Teaching Grammar Creatively*. Helbling Languages / Cambridge.

Instituto Cervantes [2006]: Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia del Español. Madrid, Biblioteca Nueva – Instituto Cervantes.

Larsen-Freeman, Diane y LONG, Michael H. [1994]: *Introducción al estudio de la adquisición de segundas*. Madrid, Gredos.

Larsen-Freeman, Diane [1997]: *Grammar and its teaching: Challenging the myths; ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*. Washington.

<http://www.ericdigests.org/1997-4/grammar.htm>

Larsen-Freeman, Diane [2001]: *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

Mayer, Richard y Moreno, Roxana [1998]: "A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implication for Design Principles". Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the ACM SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, Los Ángeles (abril)

<https://gustavus.edu/education/courses/edu241/mmtheory.pdf>

Moreno, Roxana [2001]: "Designing for Understanding: A Learner-Centered Approach to Multimedia Learning". Comunicación

presentada en la Ninth International Conference on Human-Computer Interaction, Nueva Orleans (agosto).

https://static.aminer.org/pdf/PDF/000/240/789/designing_coherent_multimedia_presentations.pdf

Moret-Tatay, C., Perea, M., y Rosa, E. [2011]: Sobre la relevancia de la tipografía en la lectura de palabras", en *Ciencia Cognitiva*, vol. 3, núm. 1.

<http://www.cienciacognitiva.org/?p=266>

Sánchez Benítez, Gema [2009]: "El uso de las imágenes en la clase ELE para el desarrollo de la expresión oral y escrita", en *marcoELE, revista de didáctica ELE*, núm. 8, enero-junio, Suplemento: *II Jornadas de formación de profesores de español: estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*

http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf

Tseng, Min-Chen [2008]: "The Difficulties that EFL Learners Have with Reading Text on the Web", en *The Internet TESL Journal*, vol. XIV, núm. 2; febrero.

<http://iteslj.org/Articles/Tseng-TextOnTheWeb.html>

VanPatten, Bill [2003]: *From input to output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. McGraw Hill.

Yagüe, Agustín [2010]: "Examinando exámenes", en *marcoELE, revista de didáctica ELE*, núm. 10, enero-junio.

<http://marcoele.com/examinando-examenes>