

**ALGUNOS ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LAS AULAS
TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA (ATAL) DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA: ANÁLISIS DE MATERIALES Y PROPUESTA DIDÁCTICA**

Verónica Pantoja Gallego

(Universidad de Granada)

verohispanica@correo.ugr.es

**SOME ASPECTS ON THE GRAMMAR TEACHING IN THE TEMPORARY
LANGUAGE ADAPTATION CLASSROOMS (ATAL) OF SECONDARY
EDUCATION: ANALYSIS OF MATERIALS AND DIDACTIC PROPOSAL**

Fecha de recepción: 1-03-2019 / Fecha de aceptación: 31.05.2019

RESUMEN:

La enseñanza de la gramática, concretamente del verbo, en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) de Educación Secundaria Obligatoria se ve facilitada por el empleo de textos como base y una metodología comunicativa que atiende al uso y conocimiento de la lengua en el aula. Del análisis cualitativo y cuantitativo de dos manuales de español como lengua extranjera, *Nuevo Sueña 2. B1 Libro del alumno* y *Nuevo Sueña 3. B2 Libro del alumno*, y un libro de texto, *Lengua castellana y literatura. 4.º ESO*, deducimos la necesidad de un método intermedio que apoye tanto el aprendizaje de contenidos gramaticales para profundizar en el conocimiento de la lengua como el uso comunicativo de la gramática. Para este fin, proponemos una propuesta didáctica que se sitúe en un punto intermedio entre el libro de texto escolar y el manual para hablar español, a través del uso de textos como base para trabajar sobre ellos el componente gramatical de forma interrelacionada con el resto de componentes: pragmático-discursivo, léxico-semántico, sociocultural y sociolingüístico.

Palabras clave: ATAL; verbo; metodología comunicativa; análisis de libros de texto y manuales; propuesta didáctica.

ABSTRACT:

A way to facilitate the teaching-learning process of verb as part of the grammar in the Temporary Language Adaptation Classrooms (ATAL) of Secondary Education with a didactic proposal which supports the use of texts and a communicative methodology which attaches great importance to the use and knowledge of the language within the classroom. From the qualitative and quantitative analysis of two manuals of Spanish as a foreign language, *Nuevo Sueña 2. B1 Libro del alumno* and *Nuevo Sueña 3. B2 Libro del alumno*, and a textbook, *Lengua castellana y literatura. 4.º ESO*, we deduce the need for an intermediate method that supports both the learning of grammatical content to deepen knowledge of the language and the communicative use of grammar. For this purpose, we propose a didactic proposal that is located in an intermediate point between the textbooks school and the manual to speak Spanish, through the use of texts as a basis to work on them the grammatical component interrelated with the rest of components: pragmatic-discursive, sociocultural, lexical-semantic and sociolinguistic.

Keywords: ATAL; verb; communicative methodology; analysis of textbooks and manuals; didactic proposal.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente estudio nos proponemos facilitar la enseñanza de la gramática, concretamente del verbo, a estudiantes inmigrantes de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (en adelante, ATAL), aulas que se encargan de ayudar a mejorar el conocimiento y uso de la lengua para que estos estudiantes puedan incorporarse al ritmo de aprendizaje de las clases pertenecientes a su nivel educativo. El objetivo principal es, pues, considerar la gramática como parte de la comunicación, no como parte central ni secundaria, sino como una competencia más que tiene cabida en la conversación. Para tal fin, atenderemos, de un lado, a la necesidad de una metodología comunicativa que integre la enseñanza de la gramática como componente lingüístico junto al resto de componentes, es decir, que permita el desarrollo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como la interacción oral en el aula, y, de otro lado, al papel del verbo como motor de la lengua.

A partir del análisis comparativo de libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria y manuales de español como lengua extranjera deduciremos qué modelos de ejercicios predominan para no solo profundizar en el conocimiento de la gramática española sino también llevarla al uso. Del sincretismo de estos materiales didácticos pretendemos obtener un método intermedio para la enseñanza del verbo que nos lleve hasta la elaboración de una propuesta didáctica que incluya las herramientas de aprendizaje oportunas destinadas a la enseñanza-aprendizaje de todos aquellos aspectos que estén relacionados con el verbo en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

2. ENSEÑANZA Y GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL EN LAS ATAL

Las ATAL¹, en la enseñanza del español como segunda lengua, suponen un apoyo lingüístico, cultural y social para la integración de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles. Estas aulas son necesarias para que los alumnos inmigrantes puedan seguir el ritmo habitual de las clases y, atendiendo a lo que aquí nos ocupa, no afecte al rendimiento académico de la clase de Lengua Castellana y Literatura. Todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua requiere de tiempo y dedicación, ya sea por parte del hablante nativo de la lengua o del hablante que, bien se inicia en la lengua extranjera o bien ha tenido algún tipo de contacto con la misma en algún momento de su vida lingüística. En cualquier caso, el estudiante de la lengua extranjera en cuestión, en nuestro caso del español, se tiene que enfrentar a una serie de contenidos lingüísticos y literarios para superar la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Todos sabemos que no es lo mismo saber comunicarse en una lengua extranjera que adentrarse en el estudio y conocimiento de la lengua desde todos los puntos de vista (lingüístico, literario, cultural, etc.). Uno de los componentes que ha estado presente en la enseñanza del español como lengua extranjera y como segunda lengua ha sido el gramatical, el cual no funciona de forma independiente, sino que está relacionado con el resto de componentes: sociolingüístico, pragmático-discursivo, léxico-semántico y sociocultural. Estas relaciones se evidencian en el papel que ejerce

¹ Como apunta Castilla Segura (2012: 504-505) las ATAL tienen su origen en Almería, ya que fue en esta provincia donde comenzaron como “experiencia piloto” y después se extendió al resto de provincias andaluzas. Además, añade que “en Almería se elaboraron unas instituciones de funcionamiento a nivel provincial en 2000 y se reconocieron por primera vez en el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (2001) como “medida específica” encaminada a cumplir el objetivo 3 de dicho Plan: “Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española” y recuerda, a modo de revisión histórica, que “las ATAL son un recurso administrativo organizado y coordinado por las Delegaciones Provinciales de educación, aunque ya con una normativa autonómica y cuya aparición fue anterior a su reconocimiento oficial o legislativo”.

la gramática en un discurso (oral o escrito) entre varios interlocutores (de distinta generación, por ejemplo) que hacen uso de la cortesía verbal o de la ironía (estrategia conversacional) y que utilizan un léxico propio del lugar donde se han socializado y se ha producido el aprendizaje.

Teniendo en cuenta que la enseñanza de la gramática, tarea ardua y compleja, forma parte del contenido curricular y que está interrelacionada con el resto de competencias que tiene que superar el aprendiente de la lengua, consideramos que una posible opción para enseñar la gramática en este contexto educativo es recurrir a la comunicación en clase sin perder de vista los registros lingüísticos que condicionan la lengua en su contexto de uso. Pero ¿cómo conseguimos la comunicación, no solo en el discurso oral, sino también en el escrito? Una posible opción es la utilización de textos comunicativos que reflejen situaciones reales, ya que

aprender una lengua es aprender a usarla, y esto implica, por un lado, el uso práctico de sus reglas formales, y, por otro, el de las estrategias de comunicación que permiten hacer operativa la aplicación de las reglas formales y descodificar el "input" del interlocutor y hacerlo asequible a su nivel de lengua (Martínez González, 1988: 191).

De lo anterior se desprende la necesidad de aplicar la comunicación en la didáctica de la lengua, que es lo que vamos a comentar a continuación, además del papel que se le otorga a la gramática en la adquisición de la lengua meta y la función que desempeña.

2.1. La metodología comunicativa en el aula: hablar y aprender la lengua

El intento por parte de algunos modelos didácticos, como son el enfoque comunicativo o el enfoque por tareas, de dotar a los alumnos de la verdadera competencia comunicativa se ha venido aplicando en la didáctica de lenguas extranjeras (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008: s. v. *comunicación*). Es obvio e indudable que la lengua es entendida como comunicación y que es a través de la interacción oral en el aula donde se aprende a hablar una lengua. Estos enfoques orientados a la comunicación y al trabajo por tareas tienen, pues, las claves para ayudar a los discentes en el aprendizaje de la lengua. Pero en las ATAL el objetivo es doble: por una parte, tienen que aprender a comunicarse lo mejor posible en la lengua meta y hacer un uso correcto de la misma, y, por otra parte, enfrentarse a los contenidos curriculares. No obstante, no podemos olvidar el nivel y el contexto de

enseñanza-aprendizaje en el que se hayan los alumnos de ATAL. Partimos, así, de dos supuestas situaciones en el aula²:

- Alumnos que no han tenido contacto alguno con la lengua (se sitúan en el nivel 0) y que necesitan primero comunicarse para, después, profundizar en el conocimiento y uso del español.
- Alumnos que se comunican en la lengua meta (se sitúan entre los niveles 1 y 3), ya sea con una mayor o menor desenvoltura, y que encuentran dificultades en el estudio del español.

Antes de continuar, creemos que es conveniente hacer una precisión terminológica para esclarecer la finalidad que perseguimos con este estudio. De acuerdo con Níkleva (2017: 48), según el contexto y las circunstancias en las que se aprenda una lengua, se suele utilizar dos términos: *español como lengua extranjera* (ELE) y *español como segunda lengua* (E/L2). El término *segunda lengua* hace referencia a la lengua que se aprende en la comunidad que se habla (el español que se aprende en España o en un país hispanohablante), mientras que *lengua extranjera* se refiere a la lengua que se aprende en una sociedad que no domina esa lengua (el español que se aprende en cualquier otro país que no sea de habla hispana).

Calero Vaquera (2018: 50-52), por ejemplo, en su reciente recorrido por algunas de las corrientes lingüísticas que “han ido dando sustento a los diversos métodos y enfoques en la enseñanza de las lenguas extranjeras” que se han sucedido a lo largo de la historia, dedica un apartado a “la irrupción de las funciones comunicativas en la enseñanza de segundas lenguas”, donde sintetiza las características que definen el enfoque comunicativo y, entre ellas, destacamos la adquisición de la competencia comunicativa a través del uso de la lengua, el hecho de que la gramática quede relegada a un segundo plano, el empleo de los diálogos, la atención a las variaciones y registros de la lengua, así como la presencia de las funciones comunicativas. Estos rasgos nos servirán para trazar todos aquellos puntos que consideramos que probablemente intervienen en la enseñanza de la gramática en el aula. De este modo, basándonos en los principios que comparten metodologías

² Estas aulas han adaptado los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* (básico (A1, A2), independiente (B1, B2) y competente (C1, C2); niveles que se adecuan al tipo de usuario que accede a la lengua) a la realidad de sus aulas, reduciéndolos a cuatro niveles: 0, 1, 2 y 3. Para mayor información acerca del funcionamiento de las ATAL puede consultarse la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

comunicativas como son el enfoque comunicativo o, su heredero, el enfoque por tareas; ya que como ha indicado Martín Peris (2015), la etiqueta es lo que cambia, pero el concepto permanece, vamos a hacer alusión a una serie de aspectos que intervienen en la metodología de aula:

a) *Estrategias de enseñanza-aprendizaje e interacción oral en el aula*

El papel del profesor no es lo único que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que la actitud y colaboración de los alumnos también forman parte de esa meta; estaríamos ante una especie de balanza educativa en la que se debe dar un equilibrio por ambas partes para lograr el objetivo. Por tanto, el papel preponderante de la interacción oral en la comunicación nos lleva a hacer un uso dialógico de la lengua en el que la improvisación y la espontaneidad formen parte de las explicaciones diarias de clase, ya que “un hecho muy importante que debemos tener presente en un análisis de la lengua con fines docentes, es que los actos de comunicación no suelen atenerse a modelos preestablecidos” (Martínez González, 1988: 190). Con esto nos referimos a que es muy difícil saber con antelación lo que va a ocurrir en el aula, es decir, no podemos averiguar cómo van a desarrollar los alumnos las actividades que lleve el docente preparadas para clase.

b) *Lengua y cultura*

En la enseñanza de la lengua intervienen varias competencias lingüísticas y comunicativas que hemos señalado con anterioridad. La competencia intercultural se define como “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad” (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008: s. v. *competencia intercultural*).

Coincidimos con Sosinski (2014: 128) en que los materiales didácticos que se empleen para los alumnos inmigrantes en las ATAL deben representar “a varias culturas, no solo a la de la lengua meta”, ya que esto les permite a los alumnos establecer comparaciones entre su lengua materna y la lengua meta. De esta forma, conseguirán alcanzar la competencia intercultural y “solo así los alumnos se sentirán reconocidos dentro del sistema educativo y reflejados en los materiales” (Sosinski, 2014: 128).

Se hace necesaria, por esta razón, la incorporación de la cultura en las programaciones didácticas. El uso de refranes, dada su riqueza cultural, supone una buena forma de ejemplificar categorías gramaticales, por ejemplo, o atender a la reflexión sobre la lengua meta. Los refranes, como recurso didáctico, son bastante útiles en la comparación entre la lengua materna del aprendiente y la lengua extranjera; es una buena forma de integrar la cultura de origen y de adentrarse en el conocimiento del español desde un punto de vista lingüístico, social y cultural.

c) *El papel de las nuevas tecnologías (TIC)*

En el ambiente de interacción oral entre el profesor y los alumnos, además de los materiales didácticos en formato papel se han incorporado al aula, como todos sabemos, aplicaciones informáticas, pizarras digitales, páginas webs o blogs, entre otros; que trae la era digital.

Como señalan García Manga y Domínguez Pelegrín (2018: 85), tenemos a nuestro alcance “tres elementos esenciales constitutivos de las nuevas tecnologías (TIC): los dispositivos informáticos, las aplicaciones informáticas y la web”. En la enseñanza de español como segunda lengua, destacamos como posibles herramientas de apoyo lingüístico el empleo de diccionarios virtuales monolingües, bilingües, etimológicos, inversos, ideológicos y de sinónimos y antónimos³ que actúan de intermediarios entre la lengua materna del alumno y del profesor. Otras herramientas que citan García Manga y Domínguez Pelegrín (2018: 101) son las aplicaciones denominadas conjugadores y lematizadores del Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales (IATEXT) de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria y del laboratorio lingüístico Molino de ideas, además de los traductores de las empresas Google y Babylon.

Hemos podido comprobar que nuestro propósito, como dice el encabezamiento de este apartado, ha sido apoyar una metodología comunicativa en el aula, en la que se hable y aprenda la lengua atendiendo al componente gramatical como parte de la conversación, no como parte central ni secundaria, sino como competencia que debe enmarcarse en un contexto comunicativo del proceso-aprendizaje en el que también

³ García Manga y Domínguez Pelegrín (2018: 107) recogen algunos ejemplos de diccionarios virtuales: *Diccionario de la lengua española (DLE)* (monolingüe y etimológico), *Diccionario de aprendizaje del español como lengua extranjera* (monolingüe), *Look WAY up* y *Termium* (bilingües), *Word Referencey Lexicoon* (multilingüe y de sinónimos), *Goodrae*, *Stilusy Dirae* (inversos), *deChile.net* (etimológico) e *Ideas afines* (ideológico).

tengan cabida el diálogo y los registros de la lengua que determinarán un comportamiento u otro de la gramática en el discurso oral y en el discurso escrito.

2.2. El verbo: motor de la lengua

Una de las clases de palabras que nos parece fundamental en el funcionamiento de la lengua española es el verbo, "cuyos elementos pueden tener variación de persona, número, tiempo, modo y aspecto" (DLE, 2014: s. v. *verbo*). Pues bien, partiendo de la definición de esta clase de palabra, cabe preguntarse qué relación tiene el verbo con el resto de componentes⁴ a los que nos hemos referido anteriormente: pragmático-discursivo, sociocultural, léxico-semántico y sociolingüístico. Asimismo, en lo que respecta a la metodología de enseñanza, tendremos en cuenta los contenidos gramaticales recogidos en la ley vigente correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria.

Desde un punto de vista pragmático y sociocultural, merece especial atención la cortesía lingüística, dado que, como establecen Calsamiglia y Tusón (2012: 151-152), "se centra en el comportamiento verbal y la elección de determinados indicadores lingüísticos de cortesía", reconoce la función interpersonal presente en el lenguaje, facilita las relaciones sociales a través de un conjunto de estrategias conversacionales, es partícipe de la negociación que caracteriza toda conversación y marca, por ejemplo, la proximidad/distancia que existen en la vida social:

- (1) ¿Podría decirme qué significa esta palabra, por favor?
- (2) ¿Puede decirme qué significa esta palabra?
- (3) ¿Puedes decirme qué significa esta palabra?
- (4) ¿Me dices qué significa esta palabra?
- (5) Dime qué significa esta palabra.

Valgan estos ejemplos, de mayor a menor uso que se hace de las estrategias de cortesía, para ver la función de desactualizadores como el condicional *podría* (actúa como forma de distanciamiento estratégico) o expresiones añadidas (*por favor*) que distan del imperativo, el cual, por el contrario, no muestra ningún tipo de distanciamiento.

⁴ Camps (2017: 31) aboga por una enseñanza de la gramática basada en el uso reflexivo de la lengua, ya que entiende la necesidad de una "gramática que integre los aspectos formales, semánticos y pragmáticos" en cuanto a los contenidos gramaticales.

En función de cómo se quieran decir las cosas tenemos las modalidades características del proceso de enunciación (Calsamiglia y Tusón, 2012: 164-165): modalidades de la frase y los modos verbales, modalidades de certidumbre, probabilidad o posibilidad, modalidades apreciativas y modalidades expresivas. Así, en lo que atañe al papel del verbo, encontramos verbos modales que se relacionan con otras categorías léxicas como por ejemplo el adjetivo o el adverbio (*podría ser* equivale al adverbio *quizás*) y también hay verbos que pueden expresar «suspensión motivada de la aserción» (*supongo que...* equivale a *seguramente*) o «refuerzo de la aserción» (*está claro que...* equivale a *lógicamente*) según la actitud del hablante (Calsamiglia y Tusón, 2012: 168-169).

Asimismo, dependiendo de la situación comunicativa en la que nos encontremos haremos uso de un registro u otro. Convencionalmente distinguimos dos tipos de registros, en lo oral y en lo escrito, bien diferenciados: el coloquial y el formal. Los discursos orales y escritos que utilicen un registro formal (conferencia plenaria de un congreso, retransmisión de una noticia en un programa de informativos, artículo científico, texto literario) se caracterizarán por el empleo de construcciones sintácticas complejas, un amplio dominio del léxico y el mensaje guardará cierta coherencia y cohesión; mientras que los discursos orales y escritos que se sirvan de un registro coloquial (conversación entre amigos sobre el viaje de fin de estudios, programas de telerrealidad, mensajes en redes sociales y columnas periodísticas) tenderán a las alteraciones sintácticas, los anacolutos, las construcciones suspendidas y el predominio de la función expresiva junto con la espontaneidad en la comunicación.

El *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2001), en lo que se refiere a la pragmática de textos, sugiere la posibilidad de utilizar en clase tareas en las que el alumno tenga que desarrollar textos, orales o escritos, para, a través de los mismos, establecer las relaciones entre comprensión, expresión e interacción. El trabajo con diferentes tipologías textuales según la organización discursiva y la intención comunicativa, presente a lo largo de toda la secundaria, son muestra de cómo los tiempos verbales se utilizan de forma diferente.

Calsamiglia y Tusón (2012: 112-113) analizan los modos de organización del discurso y hacen referencia al empleo de los tiempos verbales dependiendo de si nos encontramos ante un texto narrativo (el tiempo pasado es el característico de una narración canónica, mientras que el presente será el tiempo más usado en narraciones históricas y en narraciones dentro de la conversación espontánea), descriptivo (el tiempo predominante es el presente de indicativo, aunque si la

descripción se inserta en un marco narrativo el tiempo más utilizado será el imperfecto de indicativo), argumentativo (el condicional y el futuro son los tiempos más empleados en líneas generales), explicativo (el presente de indicativo es el más usado) o dialógico (este tipo de texto suele aparecer dentro de otros modos de organización del discurso mencionados anteriormente, por lo que permite una gran variedad de tiempos verbales). Estos son los tiempos verbales más usados en cada tipología textual, pero no podemos decir que “los textos muestren siempre homogeneidad en los tiempos verbales, porque la alternancia de tiempos y su ocurrencia en contextos no esperados les confiere funciones nuevas” (Calsamiglia y Tusón, 2012: 113).

En el caso de la sociolingüística, la variación lingüística desde los planos fonético-fonológico, gramatical y léxico-semántico se trabaja en secundaria mediante los contenidos que hacen referencia a la realidad plurilingüe de España, así como al español de América y, en nuestro caso, a las hablas andaluzas. Por lo general, se suele estudiar las variaciones que sufren el verbo y los pronombres tanto en España como en los países hispanohablantes del continente americano como por ejemplo: laísmo (**La dije*), loísmo (**Los dijo*), leísmo (**Les vi*), queísmo (**Ella está segura que su amiga ganará la competición de natación*), dequeísmo (**Considero de que no llevas razón*), uso de la terminación -ra o -se para el pretérito imperfecto de subjuntivo (*fuera* o *fuese*), uso del pronombre *usted* con el verbo en segunda persona del plural en lugar de *vosotros* (**Ustedes sabéis*) o preferencia por el pretérito perfecto simple (*¡Qué bueno que viniste!*) y la forma de tratamiento *ustedes* (*Ustedes llegaron pronto*).

En el terreno léxico-semántico, destacamos los refranes por su carácter léxico y cultural, pero también por la gran variedad de tiempos verbales y sus posibles coincidencias con los refranes de la lengua materna del aprendiente. Otra característica interesante de estos “dichos agudos y sentenciosos de uso común” (DLE, 2014: s. v. *refrán*) es la invariabilidad de los tiempos verbales debido a su fijación formal (por ejemplo, en el refrán “Quien a buen árbol se arrima buena sombra le cobija” los verbos que hay en presente de indicativo no pueden ser sustituidos por otro tiempo verbal, ya que perdería el sentido) así como su aplicación en la comunicación oral.

En lo que se refiere a la metodología, la enseñanza del sistema verbal en las aulas de español como segunda lengua viene siendo objeto de estudio desde los inicios de la didáctica de español para extranjeros debido a las dificultades que

conlleva su aprendizaje. Zayas Hernando (2017: 52-53) atribuye varias razones por las que considera que «la construcción del concepto *verbo* es problemática»: hay verbos que además de indicar acción (*pintar*) tienen otros significados de proceso y estado (*tener*); los infinitivos del verbo también pueden tener un carácter nominal (*El inquietante bramar del viento*); los participios tienen terminaciones que se asemejan a las de los adjetivos (*cerrado*); verbos que por su naturaleza léxica se recogen en el diccionario como sustantivos (*amanecer*); la posibilidad de formar sustantivos a partir de verbos con los que comparten morfema léxico (*traducción*) y en las perífrasis verbales encontramos estructuras complejas que requieren de un conocimiento mayor del comportamiento de ciertas categorías gramaticales como son la preposición, la conjunción o el verbo auxiliar (*Tengo que ir a la biblioteca*) e incluso también hay que sopesar la posibilidad de que se produzca la interpolación del sujeto o varios elementos (*Iba yo a marcharme*).

Por tanto, dada la dificultad del sistema verbal y comprobada su conexión con el resto de competencias, nos proponemos analizar ahora su presencia en los libros de texto y manuales para reflexionar sobre el papel de la gramática y elaborar una propuesta didáctica que pueda ser llevada a la práctica.

3. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Una vez considerados, desde un punto de vista teórico, todos aquellos aspectos que influyen en la enseñanza de la gramática en las ATAL, hemos creído oportuno analizar manuales y libros de texto para extraer conclusiones al respecto y poder reflexionar sobre la didáctica de la lengua en estas aulas. Para ello, hemos seguido una metodología que combina el análisis cuantitativo y cualitativo. Nuestro corpus de análisis está formado por un libro de texto perteneciente al curso 4.º de ESO (*Lengua castellana y literatura. 4.º ESO*) y dos manuales correspondientes a los niveles B1 y B2, según lo establecido por el *MCER* en lo que respecta al dominio de la lengua española: *Nuevo Sueña 2* y *Nuevo Sueña 3*.⁵

Antes de comenzar con la comparación entre el libro de texto y los dos manuales, estableceremos un análisis descriptivo de cada libro atendiendo al enfoque

⁵Elegimos este libro de texto, porque, tras un estudio previo llevado a cabo sobre los institutos de Granada, observamos que este libro es uno de los más utilizados y, además, apuesta por un enfoque comunicativo. Así, los manuales también han sido seleccionados teniendo en cuenta su enfoque eminentemente comunicativo y, más importante, la presencia del verbo en los distintos contenidos gramaticales. Para este estudio nos hemos basado en centros educativos de la ciudad de Granada y, a su vez, la información sobre los libros de texto que se utilizan en dichos centros la hemos extraído del Portal de la Junta de Andalucía (<<http://www.juntadeandalucia.es>>) a través del buscador que facilita la consulta de libros de texto empleados por centros.

metodológico y a las estrategias de aprendizaje principalmente. Tras la revisión de los contenidos del material didáctico, llevaremos a cabo la recopilación de ejercicios puramente gramaticales en los que se trabaje el verbo como protagonista. Con el fin de ver qué tipos de ejercicios caracterizan a cada libro, hemos examinado 545 actividades que representan el porcentaje que ocupa el verbo en el componente gramatical en los tres sílabos.

Una vez obtenida la tipología de actividad predominante pasaremos a la comparación de los contenidos de uno y otros para ver si del posible sincretismo, ante la complementación de ambos, podemos obtener una metodología intermedia que nos lleve hasta la elaboración de una propuesta didáctica para las ATAL.

4. ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO Y MANUALES: HERRAMIENTAS AL SERVICIO DEL AULA

Antes de analizar el material didáctico, justificaremos el contexto de aprendizaje para el que va dirigido este análisis y su posterior aplicación didáctica en el aula. Pues bien, partiremos del estudio de un supuesto contexto en el que hay alumnos que se encuentran en 4.º de ESO y tienen un nivel de lengua española que se sitúa entre B1 y B2, pero necesitan material didáctico para su estancia en las ATAL. Nos decantamos por 4.º de ESO, dado que es el curso con el que concluye la educación secundaria y, al mismo tiempo, los alumnos poseen un nivel más elevado de la gramática y, en lo que aquí nos atañe, un mayor dominio de las formas verbales. A su vez, elegimos un nivel B1-B2, porque, del mismo modo, es cuando el estudiante de la lengua extranjera se encuentra en un nivel mayor en lo que concierne a la competencia gramatical. Dicho esto, procederemos a la revisión del papel del verbo en un libro de texto de esta etapa educativa (*Lengua castellana y literatura 4.º ESO*) y en dos manuales de español para extranjeros (*Nuevo Sueña 2* y *Nuevo Sueña 3*).

Comenzaremos nuestro análisis aclarando qué se entiende por *manual* y por *libro de texto*. Según el *Diccionario de la lengua española (DLE)*, un *libro de texto* es un "libro que sirve en las aulas para que estudien por él los escolares" (s. v. *libro*), mientras que un *manual* es un "libro en que se compendia lo más sustancial de una materia" (s. v. *manual*). Por lo tanto, siguiendo esta precisión conceptual y terminológica, entenderemos aquí que la fusión de ambos materiales didácticos —

considerados herramientas al servicio del aula— podrá ayudar en la elaboración de unidades didácticas que sean de gran utilidad para las ATAL.

En *Lengua castellana y literatura 4.º ESO* (Zayas Hernando *et al.*, 2016) los contenidos se adaptan a un nivel de 4.º de ESO y se sigue lo establecido por el Real Decreto 1105/2014 en cuanto al currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, el sílabo está estructurado de la siguiente forma: las unidades de lengua se encuentran estructuradas por secciones (comunicación, léxico, gramática, ortografía, ¿qué has aprendido? y ponte a prueba) al igual que las de literatura (comunicación, contexto histórico, literatura y arte, taller literario y ¿qué has aprendido?). Al final del temario aparece un Proyecto final que integra una serie de claves para elaborar una tarea. A continuación, damos cuenta de las características que presenta este libro de texto:

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. 4.º ESO	
Datos bibliográficos	Título: <i>Lengua castellana y literatura. 4.º ESO</i>
	Coordinación: José Manuel Blecua Asesoría lingüística: Leonardo Gómez Torrego Autores: Felipe Zayas, Pilar Pérez Esteve, Ángel García Aceña, Ricardo Boyano
	Año: 2016
	Editorial: SM
Real Decreto 1105/2014	Este libro de texto, herramienta al servicio del aula, tiene en cuenta los contenidos establecidos por el Real Decreto 1105/2014 para el curso de 4.º de ESO recogidos en cuatro bloques: comunicación oral: escuchar y hablar, comunicación escrita: leer y escribir, conocimiento de la lengua y educación literaria .
Distribución de los contenidos	Los contenidos se distribuyen en doce unidades en las que se combinan aspectos lingüísticos (bloque de comunicación y lengua) y literarios (bloque de literatura). Los contenidos lingüísticos cuentan con el apoyo de textos orales y escritos para descubrir distintos procedimientos lingüísticos y practicar el léxico, la gramática y la ortografía; mientras que los textos literarios son significativos para su exposición y análisis textual centrado en la comparación de formas y temas. El tratamiento monográfico de las obras capitales con claves y los comentarios de texto también son de gran ayuda.
Metodología	Enfoque comunicativo que se apoya en talleres de comunicación para contextualizar las distintas situaciones que se pueden dar en la vida cotidiana y poder, así, facilitar la comprensión de textos orales y escritos.
Destrezas comunicativas	Se trabajan todas las destrezas de forma integrada atendiendo a los bloques lingüístico y literario.
Estrategias de aprendizaje de la gramática	Actividades resueltas y videotutoriales acompañados de actividades sobre reflexión de la lengua —que se pueden encontrar en smSaviadigital.com — son de utilidad para llevar la gramática al uso. Asimismo, estos recursos digitales ayudarán a profundizar en los contenidos a través de vídeos, audios, análisis, presentaciones, WebQuests, fichas con técnicas de estudio y autoevaluaciones para comprobar lo aprendido en cada unidad.

TABLA 1. Análisis descriptivo de *Lengua castellana y literatura. 4.º ESO* (Elaboración propia)

Continuando por este recorrido de análisis de materiales tenemos el manual de *Nuevo Sueña 2* (Álvarez Martínez *et al.*, 2015) para un nivel B1 de la lengua, según el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*. Ahora, procederemos a su estudio descriptivo, pero únicamente nos centraremos en el Libro del Alumno, a pesar de que cada nivel cuenta, además, con un cuaderno de ejercicios, dos CD de audio y el Libro del Profesor:

<i>NUEVO SUEÑA 2. B1 LIBRO DEL ALUMNO</i>	
Datos bibliográficos	Título: <i>Nuevo Sueña 2. ELE. B1 Libro del alumno</i>
	Dirección: M.ª Angeles Álvarez Martínez Coordinación: Ana Blanco Canales Autoras: M.ª Aránzazu Cabrerizo Ruiz, M.ª Luisa Gómez Sacristán, Ana M.ª Ruiz Martínez
	Año: 2015
	Edición: 4.ª
	Editorial: Anaya-ELE
<i>Marco Común Europeo de Referencia (MCER)</i>	Presenta un método que se ha realizado de acuerdo con el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Este libro corresponde al nivel B1 (intermedio) según el <i>MCER</i> .
Distribución de los contenidos	Los contenidos se distribuyen en diez lecciones en un contexto nociofuncional. Cada lección está estructurada atendiendo a secciones que facilitan la práctica de las destrezas a través de actividades de diversa índole. Asimismo, las lecciones están divididas en dos ámbitos temáticos, emplean fichas informativas de gramática y léxico, dedican secciones a la fonética y entonación («Sueña bien»); a la escritura y ortografía («Toma nota»); así como a la cultura («Maneras de vivir»). Por último, hay un apartado titulado «Recapitulación» para repasar contenidos de las cinco lecciones anteriores. El libro también cuenta con un glosario en cinco idiomas y las transcripciones de los audios de las lecciones.
Metodología	Enfoque comunicativo que presta especial atención, en la vertiente oral y escrita, a la comunicación real a través de actividades que reflejen situaciones de la vida cotidiana.
Destrezas comunicativas	Se trabajan todas las destrezas de forma integrada en cada una de las actividades.
Estrategias de aprendizaje de la gramática	Fichas gramaticales que sirven no solo de ampliación del contenido, sino de apoyo en cada ejercicio.

**TABLA 2. Análisis descriptivo de *Nuevo Sueña 2. B1 Libro del alumno*
(Elaboración propia)**

Para finalizar la revisión de manuales, *Nuevo Sueña 3* (Álvarez Martínez *et al.*, 2016) se presenta como el continuador de *Nuevo Sueña 2*, ya que está destinado a alumnos que pretendan alcanzar un nivel B2 intermedio-alto, según el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*.

NUEVO SUEÑA 3. B2 LIBRO DEL ALUMNO	
Datos bibliográficos	Título: <i>Nuevo Sueña 3. ELE. B2 Libro del alumno</i>
	Dirección: M.ª Ángeles Álvarez Martínez Coordinación: Begoña Sanz Sánchez Autores: M.ª Ángeles Álvarez Martínez, M.ª Vega de la Fuente Martínez, Inocencio Giraldo Silverio, Fátima Martín Martín, Begoña Sanz Sánchez, M.ª Jesús Torrens Alvarez
	Año: 2016
	Edición: 4.ª
	Editorial: Anaya-ELE
<i>Marco Común Europeo de Referencia (MCER)</i>	Presenta un método que se ha realizado de acuerdo con el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Este libro corresponde al nivel B2 (intermedio) según el MCER.
Distribución de los contenidos	Los contenidos se distribuyen en diez lecciones en un contexto nociofuncional. Cada lección está estructurada atendiendo a secciones que facilitan la práctica de las destrezas a través de actividades de diversa índole. Asimismo, las lecciones están divididas en dos ámbitos temáticos, emplean fichas informativas de gramática y léxico, dedican secciones a la fonética y entonación («Sueña bien»); a la escritura y ortografía («Toma nota»); así como a la cultura («Maneras de vivir»). Por último, hay un apartado titulado «Recapitulación» que, a diferencia de <i>Nuevo Sueña 2</i> , aparece al final de cada lección para repasar contenidos de lecciones anteriores. El libro también cuenta con un glosario en cinco idiomas y las transcripciones de los audios de las lecciones.
Metodología	Enfoque comunicativo que presta especial atención, en la vertiente oral y escrita, a la comunicación real a través de actividades que reflejen situaciones de la vida cotidiana.
Destrezas comunicativas	Se trabajan todas las destrezas de forma integrada en cada una de las actividades.
Estrategias de aprendizaje de la gramática	Fichas gramaticales que sirven no solo de ampliación del contenido, sino de apoyo en cada ejercicio.

TABLA 3. Análisis descriptivo de *Nuevo Sueña 3. B2 Libro del alumno* (Elaboración propia)

Una vez que hemos analizado la estructura del libro de texto y los dos manuales, vamos a proceder al análisis cuantitativo que tiene como finalidad mostrar el número de ejercicios relacionados con los verbos que hay en cada material didáctico (véase tabla 4).

TIPOS DE EJERCICIOS	Lengua castellana y literatura 4.º ESO	Nuevo Sueña 2 Nivel B1	Nuevo Sueña 3 Nivel B2	Total (%)
Completar	18	33	52	18,89%
Construir	19	36	24	14,49%
Analizar sintácticamente	54	0	0	9,90%
Reflexionar y explicar	30	9	11	9,17%
Señalar	28	4	10	7,70%
Crear textos	8	21	9	6,97%
Ejercicios grupales	1	17	18	6,60%
Ejercicios por parejas	1	10	24	6,42%
Transformar	9	14	10	6,05%
Relacionar	10	10	5	4,58%
Escuchar	1	16	5	4,03%
Rodear la forma correcta	2	2	6	1,83%
Sustituir	5	2	3	1,83%
Corregir	1	2	5	1,46%
Total	187	176	182	100%

**TABLA 4. Relación de ejercicios donde se trabajan los verbos⁶
(Elaboración propia)**

El número de ejercicios de *Nuevo Sueña 3* es mayor que el de *Nuevo Sueña 2* y, lógicamente, las actividades dedicadas a gramática son más numerosas en *Nuevo Sueña 3*. Según se desprende de los datos de esta tabla, llama la atención que predominen ejercicios de completar en ambos manuales, mientras que el ejercicio por excelencia del libro de texto es analizar sintácticamente. Sin embargo, las actividades en grupo y por parejas, si hacemos la suma, solo representan un 13,39% del total; al igual que las actividades de crear textos solo ocupan un 6,97%. El resto de operaciones gramaticales como son relacionar, escuchar, rodear, sustituir y corregir descienden en cuanto a porcentaje siendo las menos empleadas.

El objetivo de este análisis ha sido comprobar la presencia del verbo en las actividades gramaticales, pero queremos ir más allá en nuestro estudio viendo qué contenidos de ambos manuales guardan relación con el libro de texto de 4.º de ESO para extraer si de esa fusión es posible la elaboración de material que sea de ayuda en las ATAL (véase tabla 5).

⁶ Solo analizamos aquellas actividades en las que el verbo es protagonista o donde es necesaria su participación en el desarrollo de la práctica. Por lo tanto, las actividades relacionadas con el resto de categorías gramaticales u otras estructuras y expresiones no se han tenido en cuenta en este estudio.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CONTENIDOS GRAMATICALES			
Agrupación de los contenidos	<i>Lengua castellana y literatura</i> 4.º ESO	<i>Nuevo Sueña 2</i> Nivel B1	<i>Nuevo Sueña 3</i> Nivel B2
El papel del verbo en la organización textual	Unidad 1	Unidades 2, 3, 4, 6 y 9	Unidades 8 y 9
	- El texto. Adecuación y registros. Coherencia. Cohesión	- Marcadores temporales de presente, pretérito perfecto, pretérito imperfecto y pluscuamperfecto - Conectores discursivos - Conectores condicionales - Conectores de subordinadas circunstanciales	- Conectores temporales, finales, concesivos, condicionales, causales, consecutivos, modales
El verbo como categoría gramatical	Unidades 3 y 5	Unidades 2, 3, 4, 5, 6, 8 y 9	Unidades 1, 2 y 3
	- Las categorías gramaticales. Verbos, perífrasis y locuciones verbales - Los grupos sintácticos. El grupo verbal	- Tiempos verbales de indicativo y subjuntivo - Perífrasis verbales de infinitivo y gerundio	- Usos de <i>ser</i> y <i>estar</i> - Tiempos verbales de indicativo - Perífrasis de infinitivo
Complementos verbales	Unidad 6	Unidad 10	Unidades 1 y 4
	- Enunciado y oración. Clases de oraciones - Los complementos verbales. Complemento directo, indirecto, de régimen, circunstancial y agente	- Construcciones pasivas y pasiva-reflejas	- Construcción pasiva con <i>ser</i> o <i>estar</i> - Pronombres átonos de CD y CI
La oración simple y la oración compuesta	Unidades 7, 9 y 10	Unidades 2, 6, 7, 8 y 9	Unidades 3, 6, 7, 8 y 9
	- La oración simple y la oración compuesta - La oración coordinada - La oración subordinada sustantiva y la oración subordinada de relativo - Otras subordinadas	- Oraciones condicionales temporales - Oraciones subordinadas temporales, sustantivas, concesivas, finales, de relativo, finales, causales, consecutivas, condicionales y concesivas	- Indicativo y subjuntivo en las oraciones simples - Oraciones sustantivas - Oraciones temporales, finales, concesivas, condicionales, consecutivas, causales y modales

TABLA 5. El verbo en los contenidos gramaticales de materiales didácticos (Elaboración propia)

Partiendo de los cuatro bloques que estructuran la tabla y que aúnan los contenidos gramaticales en el papel del verbo en la organización textual, el verbo como categoría gramatical, los componentes verbales y la oración simple y compuesta, tenemos la posibilidad de extraer los contenidos complementarios del libro y del manual.

Si el alumno se sitúa en un nivel intermedio (entre B1 y B2) será recomendable repasar aspectos gramaticales del nivel B1 y ampliar con nuevos contenidos de un nivel superior. Vemos cómo el libro de texto de 4.º de ESO incluye la adecuación, coherencia, cohesión y los registros relativos al texto en el apartado de gramática; por lo que una buena opción para facilitar la andadura inicial y apelar al interés de los

discentes consistiría en valorar el papel de los marcadores y conectores en la organización textual.

En el primer contacto con la sintaxis y, concretamente, con el grupo verbal, parece apropiado reforzar esta parte con un breve recorrido, a modo de repaso, por los tiempos verbales y los usos de las distintas perífrasis verbales. De acuerdo con esto, los complementos verbales y las clases de oraciones son reforzadas, igualmente, con construcciones de pasivas y pasiva-reflejas o a través de los pronombres átonos de CD y CI. Además, el análisis sintáctico de las oraciones simples y compuestas se refuerza con la relación entre las oraciones subordinadas o coordinadas y los modos verbales.

Por último, basándonos en los análisis realizados y teniendo en cuenta la finalidad del libro de texto (aprender contenidos gramaticales para profundizar en el conocimiento de la lengua) y de los manuales (llevar la gramática al uso comunicativo) junto con los modelos de actividades que predominan en cada caso, intentaremos elaborar una propuesta didáctica que se sitúe en un punto intermedio entre el libro de texto escolar y el manual para hablar español.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA: SUGERENCIAS PARA SU APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL AULA

Al hilo de lo anteriormente expuesto acerca de la metodología de enseñanza de la gramática y del lugar que ocupa el verbo en los materiales didácticos, parece apropiado presentar unas actividades que sirvan como modelo de lo que hemos obtenido a través del sincretismo de ambos libros. Se busca así, mediante la ejemplificación de cuatro actividades, conseguir un enfoque metodológico intermedio que permita, por un lado, la incorporación de la gramática en la comunicación y, por otro lado, que integre el verbo como categoría léxica en el resto de componentes que recogen tanto el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* como el Real Decreto 1105/2014 por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.

Esta propuesta didáctica, como hemos indicado más arriba, está destinada a alumnos de un nivel B1-B2 de español que están cursando 4.º de ESO y asisten a las ATAL. En cuanto a la temporización, al ser una propuesta de futuro, todo dependerá del ritmo de aprendizaje del alumno y de los contenidos que se estén estudiando en ese momento en el aula ordinaria. Del mismo modo, la forma de evaluar se llevará a cabo a través de una evaluación continua por parte del profesor para que, basándose en la evolución del alumno y en las actividades recogidas en la Carpeta de

Seguimiento, pueda decidir si es hora de que el alumno deje de asistir a este programa de apoyo lingüístico o no. Se deduce, por tanto, que las tareas propuestas se realizarán en las ATAL y responderán a las necesidades de los alumnos inmigrantes, requisito indispensable para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

5.1. Algunos ejemplos de actividades⁷

Hemos considerado oportuno distribuir las actividades en cuatro bloques que llevan por título el componente lingüístico que se combina con el gramatical en cada caso. Así pues, nuestra batería de cuatro ejercicios se atiene a los contenidos establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* y el Real Decreto 1105/2014.

a) Componente pragmático-discursivo

ACTIVIDAD 1

- Tipo de actividad: audición, reflexión y explicación.
- Objetivos: diferenciar las distintas formas que adopta la lengua dependiendo del contexto comunicativo haciendo uso de los registros lingüísticos como base fundamental en la lengua oral y escrita.
- Contenidos según el *MCER*: las diferencias de registros en la lengua y los tiempos verbales.
- Contenidos según el RD 1105/2014: conocimiento de los distintos registros, la comunicación oral y escrita, la oración compuesta y el verbo como categoría léxica y sus relaciones con las estructuras sintácticas.
- Recursos: pizarra digital, acceso a Internet.
- Desarrollo de la actividad:

1.1. Escucha las siguientes situaciones comunicativas y responde a las preguntas que se muestran a continuación:

⁷ Todas las actividades que se muestran a lo largo de la propuesta didáctica son de elaboración propia. Cada vez que utilizemos un texto extraído de una fuente externa se indicará su procedencia justo al lado.

1. ¿Qué registro predomina en cada situación comunicativa?
2. Explica las características morfosintácticas de cada registro lingüístico.
3. Localiza los anacolutos que encuentres en los textos.
4. ¿Qué tiempos verbales predominan en cada situación?

1) Presentación de acto de graduación (fragmento de los pasos que se siguen a lo largo de la presentación de un acto académico):

A: Buenas noches a todos y bienvenidos al acto de Graduación de la vigesimotercera promoción de nuestro instituto.

B: Antes de comenzar, abre el acto nuestra directora, Rosario.

(Interviene la directora)

A: A continuación, vamos a escuchar las intervenciones de las tutoras de 4.º de ESO, Ángela y Victoria.

(Intervienen las tutoras)

B: Ahora vamos a escuchar las intervenciones de los alumnos, Víctor y Sara, como representantes de ambos cursos y de Carmen, madre representante de las familias.

(Intervienen los representantes)

A: A continuación, se va a proceder a la imposición de becas y entrega de diplomas para todos nuestros compañeros de 4.º de ESO.

B: Os iremos nombrando de uno en uno por orden alfabético para que subáis a recogerlas.

(Se nombran los compañeros de 4.º de ESO)

A: Para finalizar el acto de graduación, se van a proyectar unas imágenes conmemorativas del grupo.

B: ¡Muchas gracias y mucha suerte a todos!

2) Noticia de la revista del instituto (fragmento de una noticia sobre el Plan Lector del Centro):

El pasado 25 de abril, jueves, tuvo lugar en nuestro Centro la inauguración del Plan Lector que lleva por título "Diviértete leyendo". Al acto asistió el equipo directivo del Centro y los alumnos de segundo ciclo que colaboraron en la presentación del proyecto para este nuevo curso. La directora dijo que "estaba convencida de que la propuesta de este nuevo año sobre literatura juvenil iba a ser todo un éxito". Los alumnos, por su parte, añadieron que "todo ha sido posible gracias a las donaciones de compañeros y alumnos antiguos que apostaron desde el primer momento por este proyecto" y creyeron conveniente que la biblioteca debería permanecer abierta más horas para fomentar la asistencia a este lugar central y mágico del Centro. Entre las actividades que se llevaron a cabo a lo largo del día destacan los recitales de poesía y las tertulias literarias. Un acto que reunió a los apasionados por la lectura y fomentó el valor de la misma.

3) Comunicación real⁸ a través de WhatsApp (la conversación gira en torno a la compra de una corbata para la graduación):

Álvaro: ¿Tú ves bien que vaya con corbata? Es que hemos estado en la tienda y la verdad es que yo con pajarita no me veo. Y lo hemos estado hablando con la de la tienda y voy tal como dije pero con una corbata así roja.

Gloria: Yo si te digo la verdad me pondría corbata :)

Álvaro: Ea es que yo soy más de corbata.

Gloria: Vas mejor así y más arregla.

Álvaro: Yo me he visto muy bien la verdad.

Gloria: Y casi todos seguro que van con pajarita y así destacas.

Álvaro: Bueno no digas nada ehhe que no quiero que se difunda lo que llevo jajaja.

Gloria: No nojajaja.

Álvaro: Eso que no es por nada que es porque quiero dejar la corbata como sorpresa para que nadie se copie.

Gloria: Di que sí :) tú no digas nada y así de que te vean gusta más.

Álvaro: Eaea.

4) Conversación entre amigas (el tema de la conversación es cómo conseguir el carnet joven para obtener descuentos):

B: § ¿y dónde te puedes hacer eso?/ nunca se me ha ocurrido↑§

C: § o sea en el banco↑/ en el banco↑

A: en las cajas de ahorros

B: sí

C: que yo lo tengo allí con la seis mil/ tengo [el carnet jove]

B: [es que lo he pensado] muchas veces pero nunca↑

A: yo lo hacía pero como no lo gastaba↑§

B: § es que es- yo es eso porque noo/ o sea↑ igual si lo tengo↑ sí que lo utilizo para algo pero§

C: § hombre yo no es que (()) pero como está incluido↑// igual me da§

A: § ¡ah! si está incluido nada

C: y nos daban↑ una- una agenda↓ a los del carnet jove

B: está chula lo que pasa que§

Fuente: Grupo Val.Es.Co 2.0

a. Ahora, por parejas, cread un texto propio de una situación comunicativa en la que se emplee el registro coloquial o formal y, después, compartidlo con el resto de la clase.

b) Componente sociocultural

ACTIVIDAD 2

⁸ Esta conversación es una transcripción literal de una conversación real entre dos adolescentes, de nuestro entorno, llevada a cabo a través de WhatsApp, la aplicación de mensajería telefónica. Por tanto, solo reproducimos los signos de puntuación que los autores utilizaron en su momento.

- Tipo de actividad: construcción y creación de textos.
- Objetivos: dominar los tiempos verbales, usar conectores en la organización discursiva según la modalidad textual y adentrarse en la estructura del refrán.
- Contenidos según el *MCER*: tipos de escritos y discursos, perífrasis verbales, tiempos de pasado y tradición cultural, expresiones de sabiduría popular, los tiempos verbales y la construcción de oraciones simples y compuestas.
- Contenidos según el RD 1105/2014: las modalidades textuales, las estrategias discursivas en el debate y las relaciones gramaticales. Observación, reflexión, explicación de las oraciones simples y compuestas y manejo de fuentes de consulta.
- Recursos: pizarra digital, *Refranero multilingüe* del Centro Virtual Cervantes.
- Desarrollo de la actividad:

2.1. Inventa una historia que tenga como tema la gastronomía de tu país en la que combines la narración, la descripción y el diálogo como modalidades textuales. Para que tu historia esté completa deberás incorporar lo siguiente:

- ✓ Ten en cuenta los tiempos verbales según la modalidad textual:
 - Narración: tiempos de pasado.
 - Descripción en el marco narrativo: pretérito imperfecto de indicativo.
 - Diálogo: permite la variedad de tiempos verbales en función de la situación comunicativa.
- ✓ Utiliza marcadores temporales para aclarar el momento en el que se realiza la acción.
- ✓ Para narrar acontecimientos, valorar acontecimientos pasados y organizar el relato haz uso de las perífrasis verbales.

2.2. Comparte tu historia con el resto de compañeros y, a continuación, abrid un debate gastronómico.

2.3. Indica el tiempo verbal de esta lista de refranes y frases proverbiales, así como el tipo de oración —simple o compleja— que se dé en cada refrán y, seguidamente, sirviéndote del *Refranero multilingüe* del Centro Virtual Cervantes, busca su equivalente en tu lengua materna. A continuación, forma oraciones en las que se utilicen refranes de la lista anterior según el contexto comunicativo.

- Bien está lo que bien acaba.
- Cada maestrillo a su librito.
- Cada mochuelo a su olivo.
- Como siembres, recogerás.

- Compartir es vivir.

c) Componente léxico-semántico

ACTIVIDAD 3

- Tipo de actividad: construcción, sustitución e identificación.
- Objetivos: ampliar el vocabulario verbal, repasar tiempos verbales y conocer las estructuras sintácticas de los refranes. Buscar el sinónimo adecuado para cada situación y practicar los complementos del verbo.
- Contenidos según el *MCER*: modos (indicativo, subjuntivo e imperativo) y tiempos verbales (presente, pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto), los refranes como expresiones de sabiduría popular y componente fundamental de la competencia léxica y sociocultural.
- Contenidos según el RD 1105/2014: reflexión del verbo como categoría gramatical, utilización del diccionario como fuente de consulta.
- Recursos: diccionarios de sinónimos y antónimos, tablas de conjugaciones verbales, refranero español.
- Desarrollo de la actividad:

3.1. Busca sinónimos de los verbos señalados en cada una de las situaciones y, a continuación, conjúgalos correctamente siguiendo las normas gramaticales.

- a) A: ¡Adiós, mamá!
B: Espera, Ana. **Llévate** el paraguas por si acaso.
A: No creo que **llueva**, solo está nublado.
B: **Recuerda** que, en abril, aguas mil.
- b) A: Oye, ¿**has comprado** los billetes de avión?
B: No, ¿para qué? Si todavía es muy pronto.
A: Por eso mismo te lo digo. Ahora **están** mucho más baratos.
- c) A: ¿Sabes qué **significa** «Rectificar es de sabios»?
B: No, pero se me ha ocurrido una idea.
A: ¿Cuál?
B: Podemos buscar lo que significa en el *Refranero multilingüe*. Ahí puede venir el significado y todo.
- d) A: ¿Te **dijo** mi hermano con quién se encontró ayer?

B: No, **llevo** meses sin **hablar** con él; la última vez que lo **vi** estaba en el cine con unos amigos.

A: Hablando del rey de Roma, por la puerta asoma.

3.2. Localiza los refranes en los diálogos anteriores y analízalos sintácticamente.

3.3. Sustituye los verbos *hacer* y *poner* que aparecen señalados en las siguientes oraciones por otros que signifiquen lo mismo. Ten en cuenta la persona, el tiempo y el modo a la hora de reemplazar los verbos. Seguidamente, indica los complementos del verbo (complemento directo, atributo, complemento indirecto, complemento predicativo, complemento circunstancial, complemento agente, complemento de régimen, complemento circunstancial) y las perífrasis verbales que aparecen en las oraciones anteriores.

1. El monumento de la plaza **fue hecho** por una famosa escultora.
2. Me **están haciendo** un vestido para la boda.
3. Mañana iré a la Facultad para que me **hagan** un certificado sustitutorio del título de la carrera.
4. Nos conocimos hace un año y **hemos hecho** una buena amistad.
5. Los herreros **hacen** piezas que se utilizan en decoraciones de las casas.
6. **Pon** las cosas en su sitio antes de marcharte.
7. Este año **van a poner** calefacción central en mi casa.
8. **Poned** vuestra firma al final del documento junto a la fecha.
9. En el jardín que hay cerca de la casa de mis abuelos **van a poner** rosas de varios colores.
10. Siempre **ponen** un coche en la puerta de mi cochera.

d) Componente sociolingüístico

ACTIVIDAD 4

- Tipo de actividad: por parejas (análisis).
- Objetivos: practicar los verbos irregulares y conocer las variedades del español y los fenómenos lingüísticos que se dan en las distintas situaciones comunicativas.
- Contenidos según el *MCER*: las irregularidades de los verbos y las variedades de la lengua.
- Contenidos según el RD 1105/2014: las variedades de la lengua.
- Recursos: pizarra digital, *Diccionario de americanismos (DA)*.
- Desarrollo de la actividad:

4.1. En estos textos hay verbos irregulares, localizadlos e indicad el tiempo verbal. Después intentad situar los textos geográficamente según sus características.

Y ¿qué pensás vos? ¡Ah!...tenemos mucha cantera de futbolistas, en Costa Rica. ¡Uhhh! Tenemos buenos jugadores. Hay muchos.

Fuente: Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)

[...] Dio una conferencia acá. Ahora este último tiempo hubo unos congresos en el este de Estados Unidos en que fueron presentados [...].

Fuente: Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)

Me gusta que me lean en voz alta —dijo nuestra anfitriona, a modo de explicación—. Si te vas a quedar unos días aquí, hay que buscarte alguna ocupación. Los días son largos y es bueno tener algo que hacer. ¡Tengo ganas de volver a escuchar la lectura de esa novela tan estupenda! —suspiró—. Hace mucho que nadie me lee. Mira —dijo, alzando su mano y apuntando con el dedo índice hacia una vitrina llena de libros—, está allí, en el segundo estante.

Fuente: Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)

4.2. Busca en el diccionario el significado que han adquirido los siguientes verbos en el español de América y, después, forma una oración en voz pasiva con cada uno de ellos:

- Manejar
- Mercar

6. CONCLUSIONES

Como hemos podido apreciar en este estudio, la enseñanza del componente gramatical en las ATAL —haciendo especial hincapié en el verbo como categoría léxica— se ve facilitado por una metodología comunicativa cuya finalidad es que los estudiantes de español hablen y, más importante, aprendan la lengua teniendo en cuenta el contexto de habla. Se trata, en lo que concierne a la didáctica, de exponer distintas situaciones comunicativas a través de textos reales que sirvan como forma de ejemplificación en las explicaciones diarias de clase. Esta es una opción que tenemos que contemplar, partiendo del nivel, del contexto de aprendizaje y de lo establecido por la normativa vigente anteriormente mencionada, para trabajar aspectos gramaticales. No obstante, no debemos caer en el posicionamiento puramente gramatical o, por el contrario, eminentemente comunicativo, sino que el

bagaje lingüístico del aprendiente irá acompañado de un equilibrio de competencias guiado por la labor del profesor.

Del análisis de materiales didácticos de cierto sesgo creativo, un libro de texto y dos manuales de español como lengua extranjera, que apuestan por un enfoque comunicativo vemos la presencia que tiene el verbo, motor de la lengua, en gran parte de la batería de ejercicios de cada libro; pero no podemos olvidar que los tres libros comparten un mismo método, mientras que difieren en la finalidad: el libro de texto aboga por un aprendizaje de contenidos gramaticales y el manual prefiere llevar la gramática al uso comunicativo.

De este sincretismo, y de los resultados obtenidos de estas herramientas al servicio del aula, llegamos a la conclusión de que, en nuestra opinión, una forma de facilitar la enseñanza de la gramática a estudiantes inmigrantes es a través de una propuesta didáctica que apoye tanto la comunicación en el aula como el aprendizaje de contenidos puramente gramaticales. Esto se consigue partiendo de textos que sirvan como base para trabajar sobre ellos aspectos gramaticales, como es el verbo, unidos al resto de componentes, dado que el componente gramatical no funciona de forma independiente, sino que está interrelacionado con los componentes pragmático-discursivo, léxico semántico, sociocultural y sociolingüístico.

En definitiva, la propuesta que aquí presentamos aporta una posible forma de enfocar la enseñanza de la gramática e intenta mostrar que todo está conectado y, que en función del contexto de aprendizaje y de la finalidad que se persiga con el estudio de la lengua, haremos más hincapié en unos aspectos o en otros; pero siempre teniendo presente la función del texto en nuestra lengua, es decir, el texto como ejemplo, contexto y conexión de culturas. Hemos pretendido, en este sentido, partiendo de la expresión *docendo discimus*, facilitar la ardua y compleja tarea de enseñar gramática a estudiantes que enriquecen nuestras aulas con su presencia en nuestro sistema educativo.

7. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Martínez, M. A. *et al.* (2015). *Nuevo Sueña 2. Español Lengua Extranjera. B1 Libro del alumno*. Madrid: Anaya ELE.

Álvarez Martínez, M. A. *et al.* (2016). *Nuevo Sueña 3. Español Lengua Extranjera. B2 Libro del alumno*. Madrid: Anaya ELE.

- Cabedo, A., y Pons, S. (2018). *Corpus Val.Es.Co 2.0*. Recuperado el 22 mayo, 2018, de <http://www.valesco.es>
- Calero Vaquera, M. L. (2018). Las teorías lingüísticas como fundamento de los enfoques y métodos en la enseñanza de ELE. En M. Martínez-Atienza de Dios y A. Zamorano Aguilar (Coords.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. I. Fundamentos, enfoques y tendencias* (pp. 39-66). España: enclave-ELE.
- Calsamiglia Blancáfort, H., y Tusón Valls, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (3.ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. En A. Camps y T. Ribas Seis (Coords.), *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (pp. 19-31). Barcelona: Octaedro.
- Castilla Segura, J. (2011). Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 503-512). Granada: Instituto de Migraciones.
- García Manga, M., y Domínguez Pelegrín, J. (2018). Las nuevas tecnologías en ELE. En M. Martínez-Atienza de Dios y A. Zamorano Aguilar (Coords.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. III. Programación y diseño de unidades didácticas* (pp. 85-140). España: enclave-ELE.
- Instituto Cervantes (2002 [2001]). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducción y adaptación española del *European Framework* del Consejo de Europa. Madrid: MECD-Anaya. Recuperado el 6 mayo, 2018, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Martín Peris, E. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Recuperado el 2 mayo, 2018, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Martínez González, A. (1988). Textos y pragmática. En ASELE (Ed.), *El Español como lengua extranjera aspectos generales: edición facsimilar de las actas de las primeras Jornadas pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)* (pp. 189-194). Málaga: ASELE.

- Níkleva, D. G. (2017). El uso de la lengua materna en la clase de lenguas segundas y extranjeras y sus aplicaciones en la formación de los docentes. En D. G. Níkleva (Ed.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos* (pp. 47-75). Bern: Peter Lang.
- Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 14 de febrero de 2007, núm. 33, pp. 7-11.
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 28 de julio de 2016, núm. 144, pp. 108-396.
- Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de Referencia del Español Actual*. Recuperado el 23 mayo, 2018, de <http://corpus.rae.es/creanet.html>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (DLE)* (23.ª ed.). Madrid: Espasa Calpe [en línea]. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546.
- Sevilla Muñoz, J., y Zurdo Ruiz-Ayúcar, M.ª I. T. (Dirs.). (2009). *Refranero multilingüe*. Madrid: Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes). Recuperado el 20 mayo, 2018, de <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>
- Sosinski, M. (2014). Notas sobre el componente intercultural en los manuales de español para niños y jóvenes. En D. G. Níkleva (Coord.), *El reto de atender a alumnos inmigrantes en la sociedad española* (pp. 123-136). Madrid: Síntesis.
- Troitiño, S. (Entrevistador). (27 de marzo de 2015). *Ldelengua 90 con Ernesto Martín Peris*. [Audio en pódcast]. Recuperado de <http://eledelengua.com/ldelengua-90-con-ernesto-martin-peris/>
- Zayas Hernando, F. et al. (2016). *Lengua castellana y literatura. 4.º ESO*. Madrid: SM Saviadigital.

Zayas Hernando, F. (2017). El verbo: diferentes perspectivas de la reflexión gramatical. En A. Camps y T. Ribas Seis (Coords.), *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (pp. 51-64). Barcelona: Octaedro.