

Título del proyecto:

DENOMINADORES COMUNES
Hacia una versión divulgativa de la gramática

Director del proyecto:

Carlos Alonso Hidalgo Alfageme

Profesores participantes en la experiencia didáctica:

Jesús Guillermo Bravo Cepero
Svetlana Saitovna Sultanova
Milada Timková

ÍNDICE

CAPÍTULO I CONOCER ESTA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

1. Descripción del proyecto: diseño, desarrollo y objetivos	4
1.1. Introducción	4
1.1.1. Diseño	5
1.1.2. Desarrollo	5
1.1.3. Objetivos	6
2. Base teórica	7
2.1. Presentación de la base teórica del proyecto. Líneas maestras	7
2.1.1. ¿Cuándo tengo que usar "a" entre dos verbos?	8
2.1.2. Profesor, ¿dónde pongo el artículo?: ¿"hombre de nieve" u "hombre de la nieve"? ¿Por qué el artículo aparece sólo a veces entre sustantivos?"	9
2.1.3. ¿La fiesta es o la fiesta está en la habitación?	10
2.1.3.1 Cosas en contextos espaciales	11
2.1.3.2. Procesos en contextos espaciales	11
2.1.4. Sigo sin saber usar el imperfecto y el indefinido	12
2.1.5. Resumen	14
3. Página del proyecto en internet	15
3.1. Descripción	15
3.2. Especificaciones técnicas	19
4. ¿Por dónde empezar?	20

CAPÍTULO II DISEÑO Y DESARROLLO DEL TRABAJO

5. Animación 1	21
5.1. Animación 1: Notas de su puesta en práctica	23
5.2. Animación 1: Ejercicios	24
6. Animación 2	28
6.1. Animación 2: Notas de su puesta en práctica	30
6.2. Animación 2: Ejercicio	31
6.3. Animación 2: Ejercicio: Más información	40

7. Animación 3	41
7.1. Animación 3: Notas de su puesta en práctica	43
7.2. Animación 3: Ejercicios	44
8. Animación 4	47
8.1. Animación 4: Notas de su puesta en práctica	48
8.2. Animación 4: Ejercicios	49
8.2.1. Acerca de los ejercicios de la animación 4	53
9. La regla que rige las alternancias que presentamos en este proyecto	54
9.1. Dos maneras de interpretar el mundo	54
9.2. La regla	55
9.3. La regla que rige las alternancias que presentamos en este proyecto: algunas notas	57
10. Animación: Ejercicios con cajas	58
11. Antes de ver los problemas	62
12. Problema 5	63
12.1. Problema 5: Más teoría y notas sobre su puesta en práctica	64
13. Problema 6	65
13.1. Problema 6: Más teoría y notas sobre su puesta en práctica	66
13.1.1. El problema 6 en clase	67
14. Problema 7	68
14.1. Problema 7: Más teoría y notas sobre su puesta en práctica	69
15. Problema 8	70
15.1. Problema 8: Otros ejemplos	71
15.2. Problema 8: Más teoría y notas sobre su puesta en práctica	73
16. Problema 9	74
16.1. Problema 9: Más teoría y notas sobre su puesta en práctica	75
17. Problema 10	76
17.1. Problema 10: Más teoría y notas sobre su puesta en práctica	77
18. Problema 11	79
18.1. Problema 11: Más teoría y notas sobre su puesta en práctica	80

19. Problema 12	81
19.1. Problema 12: Más teoría y notas sobre su puesta en práctica	82
20. Pragmática	86
21. ¿Cómo usar en clase los materiales de este proyecto?	89
21.1. Respuestas rápidas	89
21.2. Explicaciones teóricas cortas	90
21.3. Una clase teórica	91

CAPÍTULO III

QUÉ HA SIDO ESTA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

22. Participantes en el proyecto	93
22.1. Profesor responsable del proyecto	93
22.2. Profesores participantes en la experiencia didáctica	93
22.3. Datos estadísticos de la población que ha sido sometida a la experiencia	94
23. Balance	97
23.1. Una crítica al diseño, desarrollo y resultado de nuestra experiencia didáctica	97
23.1.1. Acerca del diseño	98
23.1.2. Acerca del desarrollo	99
23.1.3. Acerca del resultado	102
24. Evaluación	104
24.1. Evaluación de los materiales	104
24.2. Evaluación general	108

► 1. Descripción del proyecto: diseño, desarrollo y objetivos.

1.1. Introducción

El proyecto es una síntesis de diversas alternancias sintácticas y semánticas. Síntesis, no análisis, que es la tarea habitual del trabajo lingüístico. Buscamos qué tienen en común fenómenos, no tratamos de diferenciarlos. En cualquier árbol taxonómico nuestro movimiento es de las ramas al tronco. En este movimiento hacia el centro se van aunando formas de descripción, reglas que parecían muy diferentes se van convirtiendo en una sola. Se produce una simplificación de la teoría, que aprovechamos de un modo práctico en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Las nuevas metodologías didácticas ofrecen actividades novedosas para aprender una lengua extranjera, sin embargo el aparato teórico, lo que enseñamos con las nuevas tecnologías, no se ha adaptado a los nuevos tiempos. A la hora de responder a los porqués que plantea cualquier estudiante, seguimos recurriendo al aparato teórico que aparece en las gramáticas de siempre. Seguimos hablando de perífrasis para explicar por qué entre determinados verbos aparece una "a", de aspecto para explicar la diferencia entre pretéritos, o de determinación para explicar el uso de los artículos. ¿Qué relación tienen unas explicaciones con las otras?

No es necesario ser un filólogo para aprender idiomas, pero además, todo lo que pretenda ser comercial y para el gran público (y la enseñanza de idiomas lo es cada vez más) requiere una profunda simplificación. Pretendemos avanzar hacia una versión divulgativa de la gramática que la haga apta para ofrecer explicaciones sencillas y coherentes entre sí.

El motor que impulsa nuestro proyecto es la búsqueda de un denominador común, y de ahí la simplificación. Intentamos explicar el mayor número posible de alternancias sintácticas y semánticas con el menor número posible de reglas.



La versión electrónica de los materiales de la experiencia didáctica están a disposición del público en la página web de este proyecto:

<http://sapiens.ya.com/experienciaele>

Nuestra experiencia didáctica la hemos llevado a cabo con estudiantes universitarios que no estudian filología. Estudian español como segunda lengua extranjera en el marco de otras especialidades.

1.1.1. Diseño

Los materiales del proyecto visibles para los estudiantes son los siguientes:

- Ejercicios con cajas
- Cuatro animaciones
 - o Explicación
 - o Ejercicios
- Ocho problemas
 - o Explicación

Los ejercicios con cajas estaban programados para ser proyectados en primer lugar. Pronto nos dimos cuenta de que funcionaban mejor si los mostrábamos tras las cuatro animaciones.

Los materiales para los profesores son los siguientes:

- Cuatro animaciones
 - o Teoría
- Ocho problemas
 - o Teoría
- La regla
- ¿Cómo usar en clase los materiales de este proyecto?
- Notas pragmáticas

Obsérvese que los ocho problemas no tienen ejercicios. La razón es que el diseño de la experiencia está subordinado a sus objetivos:

- No es nuestro objetivo que los estudiantes practiquen y fijen las soluciones a problemas particulares,
- Pretendemos que los estudiantes comprendan que es posible explicar muchas alternancias diferentes del mismo modo.

Una vez que los estudiantes hayan comprendido y fijado con los ejercicios de las cuatro animaciones el sistema común a todas las alternancias, los ejercicios del resto de problemas no servirían ya a los objetivos de la experiencia.

1.1.2. Desarrollo

El proyecto lo hemos llevado a las clases del 15 de marzo al 25 de abril de 2006.

Los materiales visibles para el estudiante los hemos dividido en cuatro sesiones de una duración de entre 30 y 45 minutos. Hemos insertado estas sesiones en clases diferentes de cada grupo de estudiantes con una periodicidad semanal.

Los programas de las sesiones son los siguientes:

- Sesión 1 (45 minutos)
 - o Ejercicios con cajas
 - o Explicaciones de las cuatro animaciones
 - o Repetición de cada animación seguida del primero o de los dos primeros ejercicios de cada una.
- Sesión 2 (30 minutos)
 - o Repetición de la animación 1
 - o Todos sus ejercicios
 - o Repetición de la animación 2
 - o Su ejercicio varias veces (cuento con diferentes finales)
- Sesión 3 (30 minutos)
 - o Repetición de la animación 3
 - o Todos sus ejercicios
 - o Repetición de la animación 4
 - o Todos sus ejercicios
- Sesión 4 (30 minutos)
 - o Los ocho problemas
- Sesión 5
Hemos reservado fechas para añadir una sesión más. Esta sesión sirve para para absorber retrasos acumulados durante las cuatro sesiones anteriores y para hacer un resumen general.

El uso de esta quinta sesión ha resultado necesario con los grupos iniciales y medios. Con los grupos de nivel medio - avanzado tres sesiones han bastado para presentar todo el proyecto.

1.1.3. Objetivos

Los objetivos de la experiencia didáctica son:

- Señalar un denominador común a varias alternancias sintácticas y semánticas.
- Simplificar el modo en que enseñamos español, avanzando hacia una versión de la gramática libre de palabras excesivamente técnicas.
- Incorporar nuevas técnicas al modo en que enseñamos español. Enriquecerlo.

▸ 2. Base teórica

2.1. Presentación de la base teórica del proyecto. Líneas maestras

La gramática tiene tantos apartados y tan diferentes, que parecen irreconciliables. Sin embargo hemos hallado un punto de unión entre 12 fenómenos sintácticos y semánticos diferentes.



Comenzaremos intentando mostrar al lector en qué consiste este denominador común. Le proponemos que inicie su viaje por nuestro proyecto observando cuatro problemas sintácticos y que saque sus propias conclusiones acerca de la viabilidad de usar en la clase de E/LE sus semejanzas. Estos cuatro problemas se refieren a cuestiones gramaticales tan diferentes como son el uso de las preposiciones, de los tiempos verbales, de *ser* y *estar* y, cómo no, el uso de los artículos. Los estudiantes de E/LE suelen plantear estos problemas como alternancias sintácticas:

- 2.1.1. Profesor, ¿cuándo tengo que usar "a" entre dos verbos?
¿Se dice "intentar a ganar" o "intentar ganar"; "comenzar a ganar" o "comenzar ganar"
- 2.1.2. Profesor, ¿dónde pongo el artículo?: ¿"hombre de nieve" u "hombre de la nieve"? ¿Por qué el artículo aparece sólo a veces entre sustantivos?"
- 2.1.3. ¿La fiesta es o la fiesta está en la habitación?
- 2.1.4. Sigo sin saber cuándo usar el pretérito imperfecto y cuándo el pretérito indefinido.

A continuación revisaremos estas alternancias una por una. Comentaremos no lo que las diferencia, sino lo que tienen en común:

Estos cuatro problemas los explicamos con animaciones gráficas en la página web del proyecto:

En las siguientes páginas de este trabajo es posible ver estas animaciones en su versión impresa:

Problema 1	5., pág. 21
Problema 2	6., pág. 28
Problema 3	7., pág.41
Problema 4	8., pág. 47

VUELVO
GANAR

QUIERO
GANAR

2.1.1. ¿Cuándo tengo que usar "a" entre dos verbos?

Observemos las siguientes expresiones y respondamos a esta pregunta ¿Cuáles de ellas necesitan la preposición a?:

- (1) intentar ... ganar
- (2) necesitar ... ganar
- (3) querer ... ganar
- (4) comenzar ... ganar
- (5) acostumbrar ... ganar
- (6) volver ... ganar

Más información sobre este problema. Versión impresa de su animación [8., pág. 47](#).

Según la explicación filológica tradicional, de entre estas expresiones necesitan la "a" las perífrasis aspectuales incoativas e iterativas. Pero éste es un lenguaje críptico para un extranjero que aprende español como lengua extranjera.

Intentemos explicar el uso de la preposición "a" de otro modo: La preposición "a" se usa cuando un verbo significa lo que el otro. Sí, así de simple. Veámoslo:

- "Comenzar", "acostumbrar" y "volver" significan lo mismo que "ganar". Cuando un equipo de fútbol comienza a ganar, ya ha metido un gol y ya está ganando; "acostumbrar" y "volver" significan repetir la acción de ganar.

En el mismo sentido, las acciones "comenzar", "acostumbrar" y "volver" se producen en el mismo lugar en que se produce la acción "ganar", y en el mismo tiempo. Como consecuencia de estas coincidencias, entre los dos verbos se usa la preposición "a": comenzar a ganar, acostumbrar a ganar y volver a ganar.

- "Intentar", "necesitar" y "querer", por el contrario, no significan lo mismo que "ganar". Un equipo de fútbol puede intentar,

necesitar o querer ganar y no conseguirlo jamás. Como lo que expresa el primer verbo no depende de lo que expresa el segundo, entre ellos no se usa la preposición "a": intentar ganar, necesitar ganar y querer ganar.

Esta regla es válida si los dos verbos tienen el mismo sujeto. A ver si el lector se da cuenta de adónde queremos llegar: dos acciones que tienen el mismo sujeto, que se realizan en el mismo lugar y al mismo tiempo, ¿no serán acaso la misma acción?

La explicación filológica tradicional yace bajo la explicación basada en la coincidencia de los significados: Los aspectos incoativo e iterativo que expresan los primeros verbos se refieren a fases de la acción a la que se refiere el segundo verbo. Sin embargo, la explicación de una coincidencia es más sencilla para un estudiante extranjero.

Durante la puesta en práctica de la experiencia didáctica hubo estudiantes que no aceptaron que "comenzar", "acostumbrar" y "volver" significaran lo mismo que "ganar". Tras una animada discusión quedamos en que no significan lo mismo, aunque se realizan, efectivamente, en el mismo tiempo, en el mismo lugar y por la misma persona.



2.1.2. Profesor, ¿dónde pongo el artículo?: ¿"hombre de nieve" u "hombre de la nieve"? ¿Por qué el artículo aparece sólo a veces entre sustantivos?"

Observemos las siguientes expresiones e intentemos establecer la diferencia entre sus significados:

(7) Hombre de la nieve

(8) Hombre de nieve

Más información sobre este problema. Versión impresa de su animación **5., pág. .21**.

En la expresión (7) la nieve está fuera del hombre. La nieve es independiente del hombre. Es mucha, pueden ser laderas y laderas, es el fondo en el que se encuentra la pequeña forma "hombre".

La expresión (8) pierde el artículo, y en ese momento la nieve pasa a ocupar el mismo lugar que ocupa el hombre. La nieve no es ya más grande que el hombre. Obsérvese que ahora el hombre y la nieve ocupan el mismo lugar en el mismo tiempo. Fondo y forma coinciden. Si no hay nieve no hay hombre, porque son la misma cosa.

En la expresión (7) si el hombre crece, la cantidad de nieve a su alrededor no varía. Pero en la expresión (8), si el hombre fuese más grande aumentaría en la misma medida la cantidad de nieve.

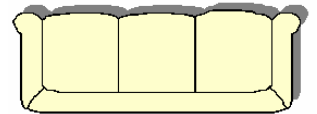
Por lo tanto, en la construcción <sustantivo + de + sustantivo>, la coincidencia del fondo y de la forma determina el uso o la ausencia del artículo. Y lo más importante: esta coincidencia no es casual, ni tampoco nueva. Se trata, recordemos, de la misma coincidencia de tiempo y de lugar que provocaba en el apartado anterior el cambio sintáctico que hemos presentado en las oraciones (1) – (6).

Durante la puesta en práctica de la experiencia, este ejemplo del hombre de nieve ha dado muy buenos resultados con grupos de todos los niveles.

Este ejemplo ha sido comprendido enseguida. Si por un lado veíamos antes que los estudiantes no aceptaban fácilmente que *volver* fuera lo mismo que *ganar*, por otro lado nadie ha puesto en duda que el *hombre* sea lo mismo que la *nieve* que lo forma.

Y sin embargo, las expresiones *volver a ganar* y *hombre de nieve* presentan paralelismos evidentes: coincidencias de lugar entre los miembros de la expresión, de tiempo; y si desaparece uno de los miembros, desaparece con él también el otro.

2.1.3. ¿La fiesta es o la fiesta está en la habitación?



La coincidencia del fondo y de la forma condiciona también otras alternancias sintácticas. En este apartado vamos a estudiar la alternancia ser/estar cuando ambos verbos se usan para situar formas en fondos espaciales. Las siguientes oraciones son ejemplos de formas situadas en fondos espaciales:

(9) El sofá está en la habitación. (forma "sofá" en fondo "habitación")

(10) La fiesta es en la habitación. (forma "fiesta" en fondo "habitación")

Más información sobre este problema. Versión impresa de su animación **7., pág. 41**.

La pregunta del estudiante extranjero ante estos ejemplos es evidente: ¿Por qué en un caso se usa "ser" y en el otro se usa "estar"? Para comenzar, es necesario dividir las formas en procesos y cosas. Nuestro ejemplo de cosa será un sofá y nuestro ejemplo de

proceso será una fiesta. A continuación situaremos ambos en contextos espaciales:

2.1.3.1. Cosas en contextos espaciales

Observemos las características de la relación fondo–forma que se establece entre los elementos de la siguiente oración:

(11) El sofá se encuentra en la habitación.

Vemos que el sofá es algo más pequeño que la habitación. La habitación es el contexto del sofá. Encontramos en la oración (11) una relación fondo–forma típica, semejante a la del hombre con las laderas de nieve. Esta relación la que expresa el verbo "estar":

(12) El sofá está en la habitación.

Los estudiantes se lo han pasado muy bien con la animación del sofá que crece y mengua 7., pág. 41. Han comprendido qué es lo que dicen cuando cambian *ser* por *estar*.

2.1.3.2. Procesos en contextos espaciales

Observemos ahora las características de esta otra relación fondo–forma:

(13) La fiesta se celebra en tu habitación.

La habitación es el contexto en el que se celebra la fiesta, pero ¿qué es más grande ahora, la fiesta o la habitación? Los globos, los amigos y la música ocupan justo lo que ocupa la habitación. Si ocuparan más espacio los vecinos llamarían a la policía. Por otro lado, la fiesta tampoco es más pequeña que la habitación: Cuanto más pequeña sea la habitación, más pequeña será la fiesta, a diferencia de lo que

ocurriría con un sofá, cuyo tamaño no cambiaría en proporción al tamaño de la habitación.

El tamaño de los procesos está ligado, pues, al tamaño de sus fondos espaciales del mismo modo que el espacio que ocupan las moléculas de un gas está ligado al tamaño de su continente. La fiesta no es ni más pequeña ni más grande que la habitación, sino que ocupa exactamente su espacio. Esta relación fondo–forma atípica no es otra que la de la nieve que ocupa exactamente el espacio del muñeco o la de la acción "volver" que se produce en el espacio de la acción "ganar". Esta coincidencia se expresa mediante el verbo "ser":

(14) La fiesta es en la habitación.

En resumen, el verbo "estar" expresa que el tamaño del fondo es mayor que el tamaño de la forma, mientras que el verbo "ser" expresa una coincidencia entre ambos tamaños. Así se explica que no podamos decir "el sofá es en la habitación", ya que el sofá no ocupa toda la habitación, ni podamos decir "la huelga está en la región", ya que la huelga ocupa toda la región.

Mientras el ejemplo ha sido *fiesta*, los estudiantes han estado aceptando sin problemas que un proceso ocupa todo el espacio disponible. Sin embargo, cuando el ejemplo ha sido otro proceso similar (reunión, que es el ejemplo de la animación 3 7., pág. 41), los estudiantes argumentaban: "pero nosotros podemos reunirnos todos en aquella esquina y ya no ocupamos todo el lugar".

La cuestión subyacente es la fuerte tendencia de nuestra percepción a cosificar los procesos.

Ante el problema que planteaban los estudiantes, los profesores hemos respondido con las siguientes preguntas:

- Vamos a ver: ¿puede haber dos reuniones en una misma habitación? – No, nadie se entendería– Pues si no caben más reuniones, es porque la reunión que hay lo ocupa todo.
- Vamos a ver: si nuestra reunión o clase creciera: mil, dos mil personas, ¿tendrían que darnos un aula más grande? – Sí, claro– Entonces el tamaño de nuestra reunión está en relación con el tamaño de nuestro aula.



2.1.4. Sigo sin saber usar el imperfecto y el indefinido

Cuando utilizamos varios pretéritos indefinidos seguidos, el tiempo avanza y se suceden las unidades temporales una tras otra. Veámoslo en el siguiente ejemplo sobre la cirugía estética:

(15) Juan tuvo la nariz aguileña, tuvo la nariz torcida, tuvo la nariz de mujer.

Más información sobre este problema. Versión impresa de su animación 6., pág. 28.

Interpretamos que Juan primero tuvo la nariz aguileña, luego tuvo la nariz torcida y más tarde se volvería a operar y tendría la nariz de mujer. Se suceden tres unidades temporales, ya sean tres meses o tres años.

Sin embargo, cuando utilizamos varios pretéritos imperfectos seguidos, el tiempo no avanza, y lo que expresan todos ellos se produce en una misma unidad temporal:

(16) Juan tenía la nariz aguileña, tenía la nariz torcida, tenía la nariz de mujer.

Ahora interpretamos que la nariz de Juan era al mismo tiempo aguileña, torcida y de mujer. Sólo hay una unidad temporal, todo sucede en el mismo mes o en el mismo año. Observamos que:

- a. La duración de lo que expresan pretéritos indefinidos seguidos excede la longitud de una unidad de tiempo. Por el contrario, la duración de lo que expresan pretéritos imperfectos seguidos es igual a la duración de una unidad de tiempo.

Paralelamente,

- b. cuando usamos el artículo, el volumen de la nieve excede el volumen del muñeco, mientras que, cuando no lo usamos, el volumen de la nieve es igual al volumen del muñeco;
- c. cuando usamos "estar" el tamaño del fondo espacial es mayor que el volumen de la forma, mientras que, cuando usamos "ser" el tamaño del fondo espacial es igual al volumen de la forma;
- d. cuando no usamos "a" lo que expresa un verbo es independiente de lo que expresa el otro, mientras que, cuando usamos "a" entre ellos, lo que expresa un verbo es lo que expresa el otro.

Con esta breve exposición no hemos explicado todavía en qué consiste exactamente el denominador común. Pero esperamos que el lector se haya dado cuenta de que estos fenómenos gramaticales tienen algo en común que podemos usar en la clase de E/LE

Ésta es, por supuesto, sólo una de las maneras de explicar la diferencia entre el pretérito perfecto simple y el imperfecto. Para conocer cómo aplicar esta explicación en la clase de E/LE, véanse los ejercicios sobre este punto teórico **6.2. pág. 31**.

De la puesta en práctica de la experiencia didáctica ha resultado que esta forma de explicar el uso entre los dos pretéritos da unos resultados sorprendentemente positivos con los estudiantes de primer año.

En qué consiste exactamente el denominador común lo explicamos en cinco puntos en el apartado **9.2. pág. 55**.



2.1.5. Resumen

La enseñanza del español requiere no sólo del diseño de unos ejercicios atractivos, sino también de la simplificación de las explicaciones gramaticales. Acabamos de tratar cuatro problemas sintácticos desde un punto de vista perceptual, lo que nos ha permitido colocar sobre un denominador común lo que la sintaxis tradicional explica de cuatro formas diferentes. El denominador común es un juego entre la expresión de lo que es el fondo y lo que es la forma. Y podemos explicar este denominador común de un modo simple, por ejemplo, mediante una tarea visual que proponga situar cajas grandes dentro de otras más pequeñas. ¿Qué ocurrirá cuando ambas tengan el mismo tamaño?

Si el estudiante comprende el mecanismo común que explica varios cambios sintácticos, podremos reducir tanto el vocabulario filológico que empleamos para enseñar gramática como la complejidad de las explicaciones.

Es posible jugar con las cajas en el apartado **10., pág. 58**.

En este apartado hemos desarrollado la explicación de cuatro alternancias. Estas mismas alternancias las presentan de un modo gráfico las cuatro animaciones a las que se accede desde la página principal **3., pág. 15**. Desde allí es posible acceder también a otras ocho alternancias que se explican del mismo modo.

▸ 3. Página del proyecto en Internet



3.1. Descripción

La información que aparece en estas páginas se puede encontrar en Internet en la URL <http://sapiens.ya.com/experienciaele> .

Esta página contiene materiales de dos tipos:

- **Materiales visibles para el estudiante:** los materiales que hemos mostrado en clase.
- **Materiales para los profesores:** información teórica que no hemos presentado en clase.

La página del proyecto ha estado en todo momento a disposición de los estudiantes. Aquel estudiante que ha sentido curiosidad y ha querido saber más, ha tenido acceso a la teoría. La página del proyecto también ha sido útil a los estudiantes que han querido repasar tras las clases las proyecciones que han visto con sus compañeros.

La página continuará activa incluso después de la finalización de la experiencia didáctica. Cualquier profesor podrá usar los materiales, bien sea para explicar cualquier problema particular o para repetir con sus estudiantes la experiencia completa.

La página contiene ejercicios: como estos ejercicios hay cientos en Internet. Lo novedoso de nuestro trabajo son las explicaciones gramaticales para personas que no tienen ningún conocimiento de gramática española. Constituyen un intento de superar la extendida práctica de copiar y pegar en Internet lo que ya ha sido publicado en papel.

Los problemas que proponemos en la página principal tienen dos enunciados. Primero aparece la formulación para el gran público:

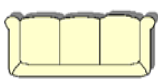
[La manzana es cortada / La manzana está cortada](#)

Y a continuación aparece la formulación filológica:

[Uso de *ser* y *estar* con participios](#)

DENOMINADORES COMUNES

Hacia una versión divulgativa de la gramática

Experiencia piloto en la enseñanza del español como lengua extranjera Una misma regla para explicar diferentes alternancias sintácticas y semánticas >> Simplifiquemos el modo en que enseñamos español				
Experiencia educativa E/LE	► Animación 1	► Animación 2	► Animación 3	► Animación 4
► ¿Por dónde empezar? 4., pág. 20 ► La regla 9., pág. 54 ► Especificaciones técnicas 3.2., pág. 19	Hombre de nieve / Hombre de la nieve Uso de "la" con la preposición "de" ► Explicación 5., pág. 21 ► Ejercicios 5.2., pág. 24 ► Más teoría 2.1.2., p. 9 	Leyó, escuchó, viajó / Leía, escuchaba, viajaba Uso de los pretéritos imperfecto y perfecto simple ► Explicación 6., pág. 28 ► Ejercicio 6.2., pág. 31 ► Más teoría 2.1.4., p. 12 	El sofá está en / La reunión es en Uso de "ser" y de "estar" para situar en el espacio cosas y procesos ► Explicación 7., pág. 41 ► Ejercicios 7.2., pág. 44 ► Más teoría 2.1.3., p. 10 	Vuelvo a ganar / Quiero ganar Uso de "a" entre dos verbos que tienen el mismo sujeto lógico ► Explicación 8., pág. 47 ► Ejercicios 8.2., pág. 49 ► Más teoría 2.1.1., p. 8 VUELVO GANAR QUIERO

Simplificar
las ideas
su explicación

DENOMINADORES COMUNES: Hacia una versión divulgativa de la gramática

>> ¿Qué debo saber para usar este proyecto educativo:

▸ [Texto: Bases teóricas del proyecto](#)

2., pág. 7

Este texto explica qué tienen en común alternancias sintácticas muy diferentes.

La idea central es la propuesta de una única solución que explica todas las alternancias. [[más](#)]

▸ [Animación: Ejercicios previos](#)

10., pág 58

Antes de pasar a ver las animaciones, es una buena idea dedicar unos minutos a estos ejercicios con cajas. Estos ejercicios muestran de un modo visual y sencillo el mecanismo general que explica numerosas alternancias sintácticas. [[más](#)]

▸ [¿Cómo usar en clase los materiales de este proyecto?](#)

21., pág. 89

Tres maneras para continuar usando los materiales del proyecto después de la experiencia que hemos llevado a cabo en Bishkek. [[más](#)]

Aplicación en clase de los materiales del proyecto.

>> Estadísticas y balances

▸ [Profesores participantes](#)

22.2., pág. 93

▸ [Estadística: la población que ha sido sometida a la experiencia](#)

22.3., pág. 94

▸ [Balance](#)

23., pág. 97

▸ [Evaluación](#)

24., pág. 104

Sobre estas alternancias		Problema 5	Problema 6	Problema 7	Problema 8	
► Antes de ver los problemas 11., pág. 62 ► Pragmática: notas sobre las interpretaciones de nuestros ejemplos 20., pág. 86		El conejo que es gris / El conejo, que es gris Proposiciones especificativas y explicativas ► Explicación 12., pág. 63 ► Más teoría 12.1., pág. 64	que traes / que traigas Uso de los presentes de indicativo y de subjuntivo en oraciones de relativo ► Explicación 13., pág. 65 ► Más teoría 13.1., pág. 66	Un balón... / El balón... el balón... el balón... Uso del artículo con los nombres que aparecen por 1ª, 2ª, 3ª, 4ª vez en el texto ► Explicación 14., pág. 68 ► Más teoría 14.1., pág. 69	Mapa de España / El mapa de España Uso del artículo en los títulos ► Explicación 15., pág. 70 ► Más teoría 15.2., pág. 73	
		Problema 9	Problema 10	Problema 11	Problema 12	
		La mano es blanca / La mano está blanca Uso de "ser" y "estar" con adjetivos ► Explicación 16., pág. 74 ► Más teoría 16.1., pág. 75	es cortada / está cortada Uso de "ser" y "estar" con participios ► Explicación 17., pág. 76 ► Más teoría 17.1., pág. 77	El presidente dice / El presidente habla Uso de "decir" y "hablar" ► Explicación 18., pág. 79 ► Más teoría 18.1., pág. 80	¿Sabes matemáticas? / ¿Conoces la fórmula? Uso de "saber" y "conocer" ► Explicación 19., pág. 81 ► Más teoría 19.1., pág. 82	

► 3.2. Especificaciones técnicas

La versión electrónica del proyecto

La versión electrónica del proyecto ha sido diseñada para ofrecer un mejor resultado en las siguientes condiciones:

- Las páginas están optimizadas para MS Internet Explorer.
- La resolución de pantalla recomendada es de 1024 x 768.

Con una resolución menor se hará necesario usar los cursores laterales y verticales para ver la página al completo.

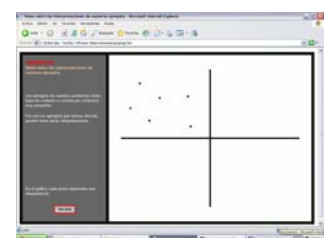
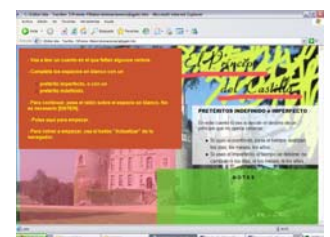
- Las animaciones y los ejemplos están diseñados para ser vistos con los estudiantes en presentaciones con proyector.

En el menú "**Ver > Tamaño de texto**" se recomienda elegir la letra "**mayor**" o "**grande**".

- Para ver el movimiento de las animaciones es necesario decir "**Si**" en el caso de que el navegador pida permiso para mostrar el contenido activo.

El navegador pide permiso para leer unas instrucciones que, en el caso de estas páginas, contienen información sobre el movimiento de los gráficos.

- Los *scripts* de las páginas han sido programados en lenguaje JAVA y en VB.SRIPT.
- Es posible acelerar el movimiento de las animaciones pulsando más de una vez sobre los cuadros.

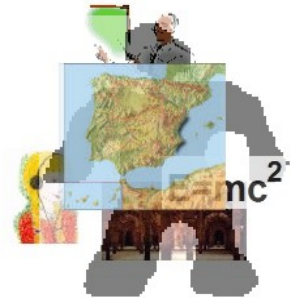


▸ 4. ¿Por dónde empezar?

Para conocer qué es esta experiencia didáctica y para comenzar a ponerla en práctica en clase es necesario que tengas cinco minutos para ver las cuatro primeras animaciones. Simple, ¿verdad? El resto: la teoría, los demás problemas, las reglas... resultarán interesantes probablemente después de que hayas llevado a tus clases las cuatro primeras animaciones.

Lo principal son las cuatro primeras animaciones. El resto de los materiales sirve para conocer en profundidad por qué una sola explicación soluciona problemas muy diferentes en la enseñanza de E/LE, y para ampliar el número de problemas a los que se refiere esa explicación común.

¿Cuánto tiempo tienes para empezar a conocer el proyecto? Si tienes más de cinco minutos, considera las siguientes sugerencias:



Tengo 10 minutos

1

Empieza con una visita a nuestras animaciones. En cuanto hayas visto dos o tres comenzará a tener una idea bastante aproximada de lo que es este proyecto:

[Animación 1](#)
[Animación 2](#)
[Animación 3](#)
[Animación 4](#)

2

Combina las visitas a las animaciones con la lectura de pequeños fragmentos sobre ellas:

[Más teoría. Animación 1](#)
[Más teoría. Animación 2](#)
[Más teoría. Animación 3](#)
[Más teoría. Animación 4](#)

Y ya está. Ya puedes comenzar a trabajar con este proyecto.

Tengo 20 minutos

1

Los [ejercicios previos](#) son una manera divertida de empezar. Explican qué tienen en común los problemas que planteamos en este proyecto.

2

A continuación lee las [bases teóricas del proyecto](#).

3

Visita las animaciones y mira los ejercicios de cada una. La teoría de cada animación ya la conoces, la has leído en las bases teóricas del punto 2.

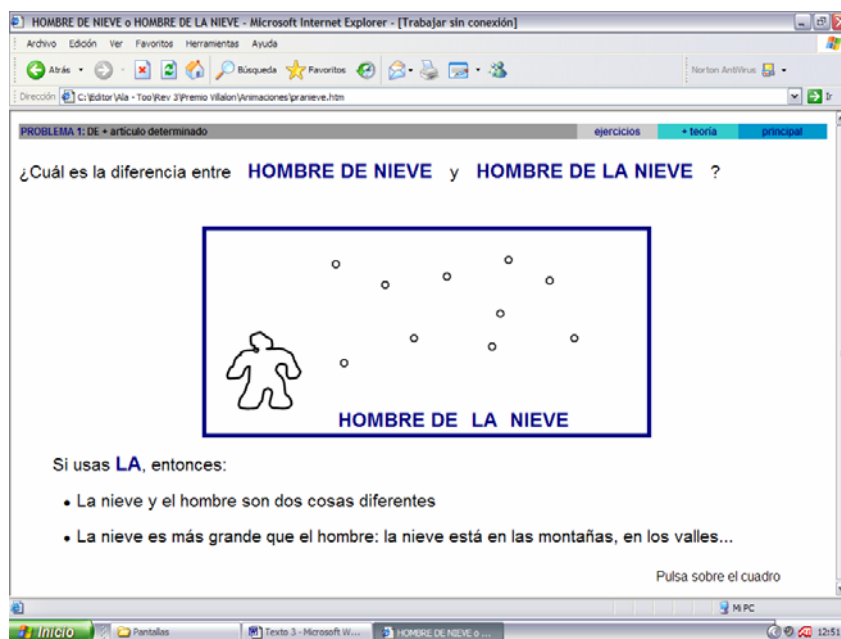
[Animación 1](#) [Ejercicios 1](#)
[Animación 2](#) [Ejercicios 2](#)
[Animación 3](#) [Ejercicios 3](#)
[Animación 4](#) [Ejercicios 4](#)

Y ya está. Ya puedes comenzar a trabajar con este proyecto.

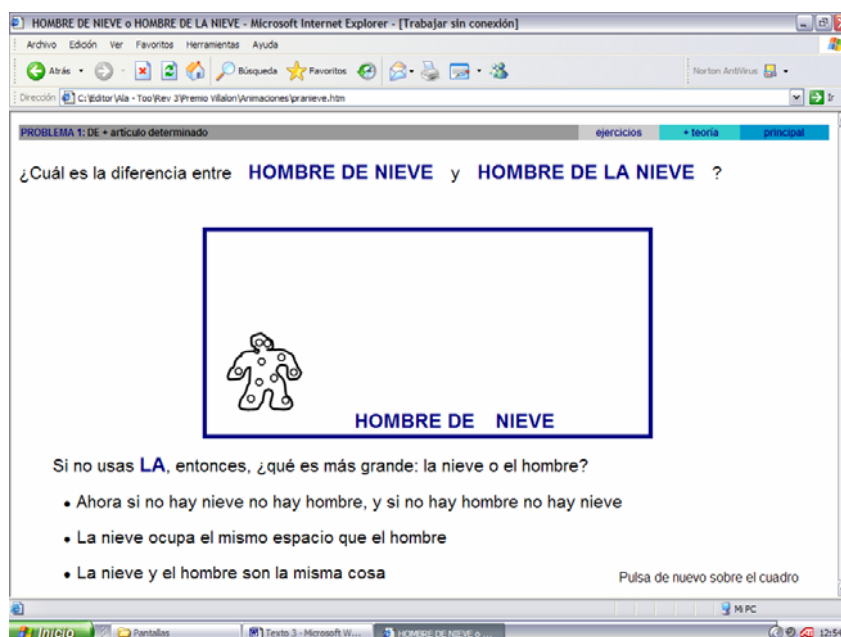
► 5. Animación 1

La *animación 1* presenta a un "hombre de la nieve" que se va convirtiendo en un "hombre de nieve" con sólo quitar un artículo... y pulsar en el cuadro azul de la pantalla.

Éste es el "hombre de la nieve" de la pantalla inicial. Léase, por favor, la información de las pantallas grandes de abajo:



Éste es el "hombre de nieve" de la pantalla final:



Transcurso de la animación:

La nieve que está fuera del "hombre de la nieve" comienza a moverse hacia él.

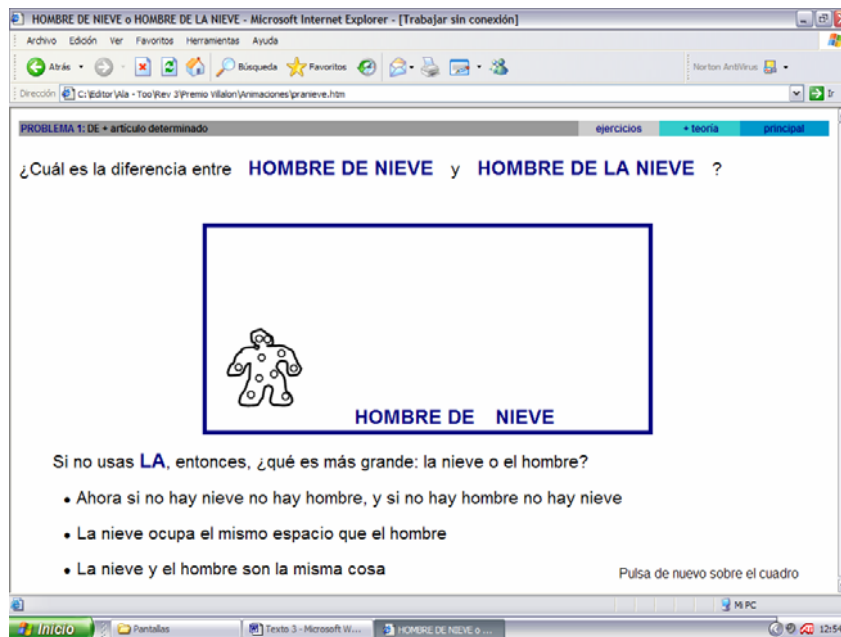
La nieve va metiéndose dentro del hombre hasta que no queda nada fuera.

El "hombre de la nieve" se convierte en "hombre de nieve" a medida que toda la nieve del fondo pasa a ocupar el pequeño espacio de la forma.

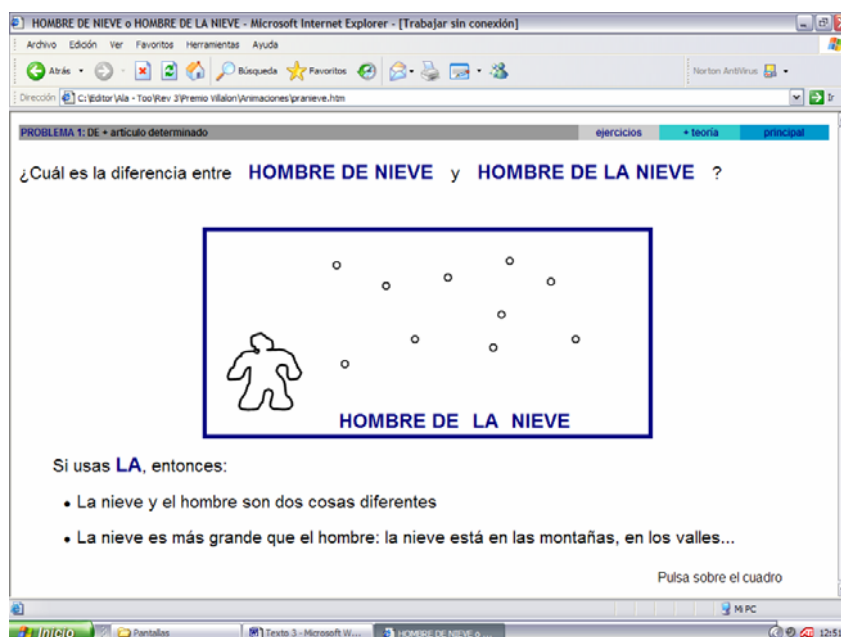


Y a la inversa: al volver a pulsar de nuevo el cuadro azul, el "hombre de nieve" se va convirtiendo en "hombre de la nieve" a medida que aparece el artículo delante de la palabra *nieve*.

Éste es el "hombre de nieve" del que partimos ahora:



Y al final de la animación volvemos al "hombre de la nieve" que ya habíamos al comienzo:



Transcurso de la animación:

La nieve que está dentro del "hombre de nieve" comienza a salir de él.

La nieve va saliendo del hombre hasta que no queda nada dentro de él.

El "hombre de nieve" se convierte en "hombre de la nieve" a medida que toda la nieve de la forma pasa a ocupar el espacio más grande del fondo.



► 5.1. Animación 1: Notas de su puesta en práctica

La animación 1 en clase

En clase ésta ha sido no sólo la primera animación, sino también el primer material del proyecto que hemos presentado en clase. Es, quizás, la animación más intuitiva porque juega no con conceptos abstractos, ni con procesos, ni con tiempo: juega con materia, con cosas concretas –nieve y un hombre–, que son algo que los estudiantes pueden tocar.

Esta animación se ha convertido en la práctica en el punto de referencia, el punto al que volvíamos los profesores cuando había que explicar, por ejemplo, que las acciones de los verbos *comenzar* y *ganar* se producen en el mismo lugar:

"¿Lo veis? Es como el hombre de nieve: La *nieve* y el *hombre* ocupaban el mismo lugar, ¿recordáis? Pues ahora son *comenzar* y *ganar* los que ocupan el mismo lugar..."

A los estudiantes lo primero que les ha llamado la atención ha sido el movimiento. Una vez que los estudiantes comprendían lo que pasa en esta animación, les ha gustado ver una y otra vez más el movimiento de la nieve de fuera hacia dentro y de dentro hacia fuera. Y este movimiento ha interesado a estudiantes de todos los niveles, no sólo a los más jóvenes. En el transcurso de estas repeticiones, los que lo habían comprendido a la primera explicaban a su compañero de mesa qué era lo que estaban viendo.

Por otro lado esta animación ha sido la primera en hacer pensar a los estudiantes sobre una paradoja ante la que nunca antes se habían detenido: Nieve y hombre... dos cosas que están al mismo tiempo en el mismo lugar y que no son lo mismo... ¿o sí lo son?



¿Qué es necesario explicar en el transcurso de la animación 1?

En el paso de "hombre de la nieve" a "hombre de nieve":

- *Hombre* y *nieve* pasan a ocupar el mismo lugar.
- Ocupan el mismo lugar en un mismo tiempo
- La ausencia del artículo crea una relación entre el *hombre* y la *nieve*: Cuanto más pequeño o grande sea el tamaño del hombre, más pequeño o grande será el tamaño de la nieve.
- El artículo hace que haya una cantidad infinita de nieve. La ausencia de artículo convierte esta cantidad en finita.
- "Hombre de nieve...", ¿no son *hombre* y *nieve* la misma cosa?

Más información sobre esta animación en [2.1.2., p. 9](#).

► 5.2. Animación 1: Ejercicios

PROBLEMA 1: DE + artículo determinado

[animación](#)

[+ teoría](#)

[principal](#)

En los siguientes ejercicios tienes que decidir si usas o no usas el artículo determinado. Lo que has aprendido con el "hombre de nieve" te ayudará en tu tarea.

Para comprender estos ejercicios a lo mejor necesitas un diccionario.



1. DEL SIGNIFICADO A LA SINTAXIS

Mira la foto. ¿Es una JARRA DE CERVEZA o una JARRA DE LA CERVEZA?



¿Qué piensas?:

CORRECTO

☐

- La cerveza está dentro de la jarra.
- Si la jarra fuese más pequeña, habría menos cerveza en la foto.

INCORRECTO

☐

- La cerveza está fuera de la jarra.
- Si la jarra fuese más pequeña, habría la misma cerveza en la foto.

Entonces, si la cerveza está dentro de la jarra y la cantidad de cerveza depende del tamaño de la jarra, tienes que decir:

INCORRECTO

☐

JARRA DE LA CERVEZA

CORRECTO

☐

JARRA DE CERVEZA

En los ejercicios interactivos, las opciones se presentan sin la solución:

☐

• Opción 1

☐

• Opción 2

Sólo después de marcar una opción es cuando aparece la solución: "correcto o incorrecto":

CORR.

☒

• Opción 1

☐

• Opción 2

Después de marcar la opción correcta aparece la segunda pregunta del ejercicio.

Mira el tren de la foto. No lleva pasajeros, es un tren que transporta mercancías. ¿Cómo se llama este tipo de tren,

TREN DE MERCANCÍAS o TREN DE LAS MERCANCÍAS?



Mira el tren, ¿qué piensas?:

CORRECTO



- Las mercancías están dentro del tren.
- Las mercancías llenan el tren.

INCORRECTO



- Las mercancías están fuera del tren.
- Las mercancías ocupan más espacio que el tren

Entonces, si las mercancías están dentro del tren y además ocupan todo el tren tienes que decir:

INCORRECTO



TREN DE LAS MERCANCÍAS

CORRECTO



TREN DE MERCANCÍAS

Estos ejercicios están diseñados para estudiantes B1.

No obstante, los hemos proyectado en clases A2. En estas clases, como era de esperar, los estudiantes no entendían muchas de las palabras de los ejercicios.

Era el profesor quien en la fotografía señalaba lo que es *mercancía*, *avalancha*, o *jarra*. Y además usaba sus dotes de mimo para relatar el enunciado de los ejercicios.

Volvamos a la nieve. Ha nevado mucho en las montañas. Un español te pregunta por qué los caminos que salen del pueblo están cerrados. ¿Qué le contestas:

HAY PELIGRO DE AVALANCHA o HAY PELIGRO DE LA AVALANCHA?



Antes de contestar al español, marca la opción correcta:

CORRECTO



- El peligro está en el lugar donde puede haber una avalancha.
- A mayor avalancha, mayor peligro.

INCORRECTO



- El peligro está en el pueblo, y la avalancha puede producirse fuera del pueblo.
- A mayor avalancha, el mismo peligro.

Entonces, si el peligro y las avalanchas están en el mismo lugar y además son lo mismo, tienes que contestar al español:

CORRECTO



HAY PELIGRO DE AVALANCHA.

INCORRECTO



HAY PELIGRO DE LA AVALANCHA.

Parece que el español quiere saber más sobre las avalanchas. Te pregunta qué le puede pasar si le cae encima una avalancha. Le contestas que puede sufrir los siguientes problemas:

- Quedar debajo de la nieve y morir de frío.
- Quedar debajo de la nieve y morir de asfixia.



Cualquiera de estos problemas, ¿es un PELIGRO DE AVALANCHA o es un PELIGRO DE LA AVALANCHA?

Éste es uno de los ejemplos abstractos con los que hemos tenido problemas con estudiantes de todos los niveles.

Si bien es muy sencillo explicar el material ejemplo del "hombre de nieve", la cosa cambia a la hora de explicar que "morir de asfixia" es un "peligro" de las "avalanchas".

Enseguida, después de que los profesores participantes lo probaran en la primera clase, quedó claro que este ejercicio sólo se podía usar con estudiantes avanzados.

Antes de responder, marca las afirmaciones que son ciertas:

INCORRECTO



- Estos problemas se producen en el mismo momento que la avalancha.
- Cualquiera de estos peligros es lo mismo que una avalancha.

En clase éste es un ejercicio que "come tiempo". Necesita más tiempo que los demás para ser hecho en clase.

CORRECTO



- Estos problemas se producen después de la avalancha.
- Cualquiera de estos peligros no es lo mismo que una avalancha.

Si cualquiera de estos peligros es diferente a una avalancha, cada uno es un:

CORRECTO



PELIGRO DE LA AVALANCHA.

INCORRECTO



PELIGRO DE AVALANCHA.

2. DE LA SINTAXIS AL SIGNIFICADO

¿Qué significa EJEMPLO DEL EXAMEN?

CORRECTO



- El examen es más grande que el ejemplo.
- La mayor parte del examen está fuera del papel donde está el ejemplo.
- El examen tiene preguntas que son diferentes a las del ejemplo.

INCORRECTO



- El ejemplo es tan grande como el examen.
- Todo el examen está dentro del papel donde está el ejemplo.
- No veo ninguna diferencia entre las preguntas del ejemplo y las del examen.

El significado de este par de ejercicios resulta muy familiar para los estudiantes. Todos han entendido que existe una diferencia entre las dos expresiones.

Este par de ejercicios lo hemos propuesto junto a los estudiantes:

- En algunos grupos las discusiones entre los estudiantes sobre qué significa cada expresión han resultado interesantes.
- En otros grupos, después ya de varios ejercicios, no ha habido lugar para ningún tipo de discusión. Los estudiantes han elegido al unísono la respuesta correcta.

¿Qué significa EJEMPLO DE EXAMEN?

INCORRECTO



- El examen es más grande que el ejemplo.
- La mayor parte del examen está fuera del papel donde está el ejemplo.
- El examen tiene preguntas que son diferentes a las del ejemplo.

CORRECTO



- El ejemplo es tan grande como el examen.
- Todo el examen está dentro del papel donde está el ejemplo.
- No veo ninguna diferencia entre las preguntas del ejemplo y las del examen.

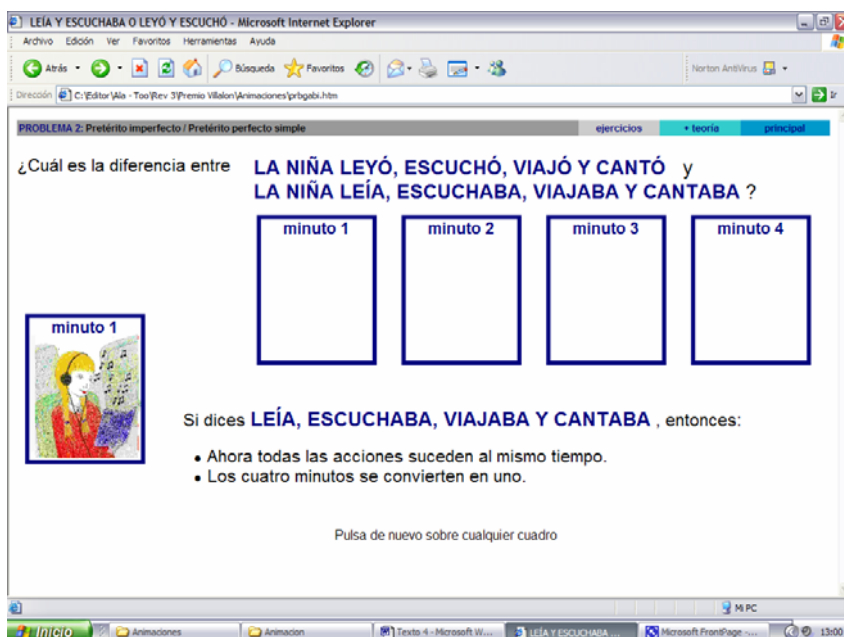
► 6. Animación 2

La *animación 2* presenta a una niña que realiza cuatro acciones en cuatro minutos diferentes. Al pulsar cualquier cuadro azul, todas las acciones se trasladan al mismo minuto, se vuelven simultáneas.

Éstas son las cuatro acciones en la pantalla inicial:



Y éstas son las cuatro acciones en la pantalla final:

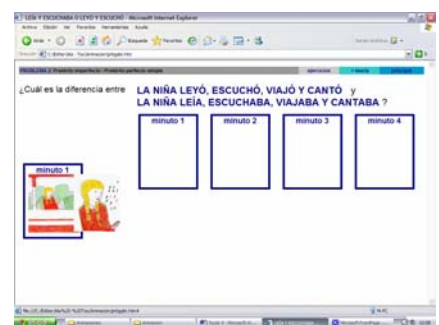
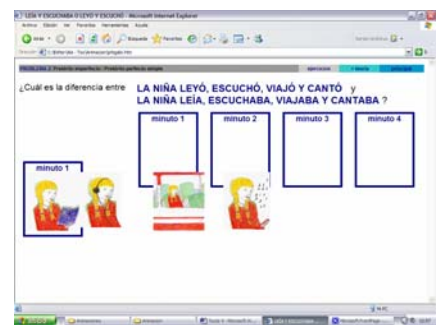
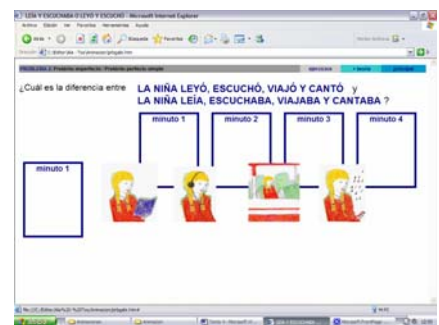


Transcurso de la animación:

Las acciones consecutivas comienzan a salir de sus cuadros-minuto.

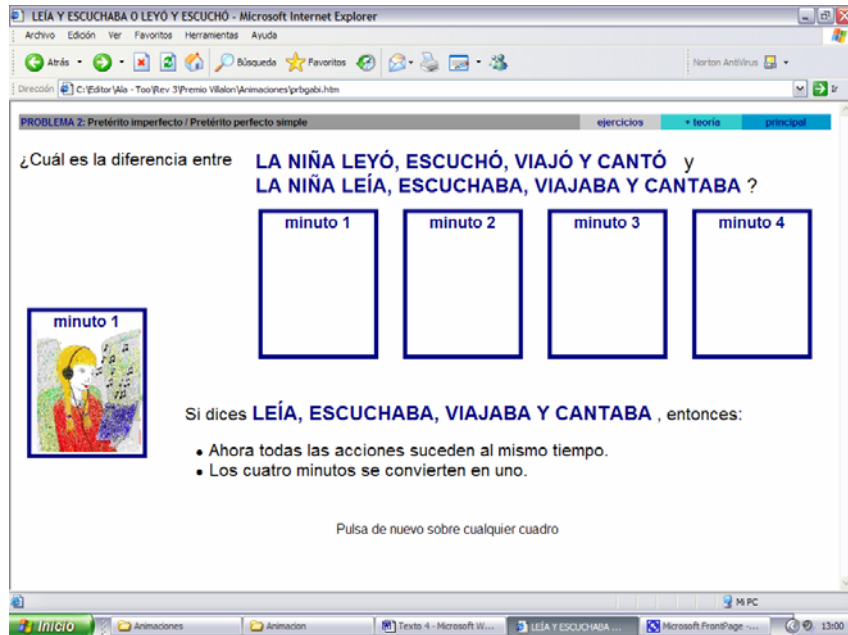
Las acciones se dirigen lentamente hacia el mismo minuto.

Todas las acciones terminan metidas en el mismo minuto: ahora son simultáneas.



Y al volver a pulsar cualquier cuadro azul, las acciones simultáneas comienzan su viaje hacia cuatro minutos diferentes, volviéndose consecutivas.

Éstas son las cuatro acciones simultáneas:



Y éstas son las cuatro acciones consecutivas. Volvemos a verlas tal como las vimos al comienzo de la animación:

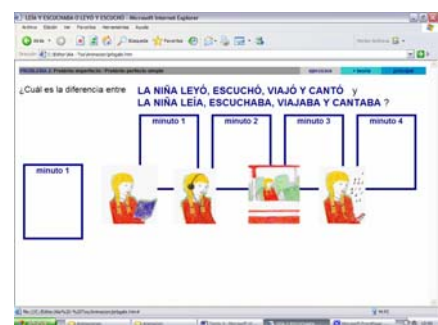
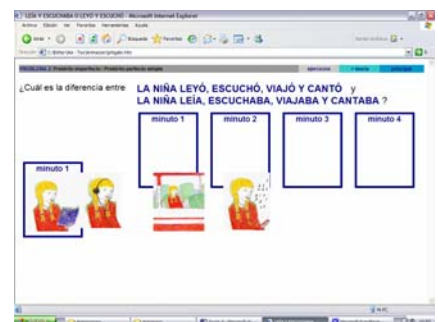
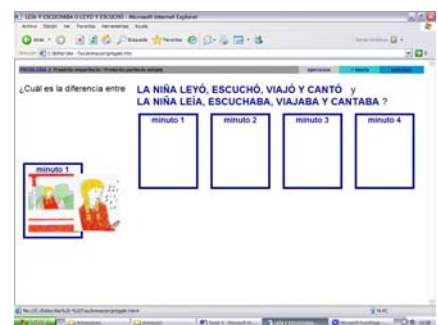


Transcurso de la animación:

Las acciones simultáneas comienzan a salir de su cuadro-minuto.

Las acciones se dirigen lentamente hacia cuatro minutos diferentes.

Todas las acciones terminan metidas en minutos diferentes: ahora son consecutivas.



▸ 6.1. Animación 2: Notas de su puesta en práctica

La animación 2 en clase

Es importante mostrar a los estudiantes que el movimiento que realizan las acciones en la pantalla es similar al movimiento que hacían los copos de nieve en la animación 1:

- Los dibujos de la niña son como los copos de nieve: son muchos y ocupan mucho espacio.
- El cuadro "minuto 1" inferior izquierda ocupa la misma posición que el "hombre". También es sólo uno y es pequeño.

Es el mismo movimiento de fuera hacia dentro y de dentro hacia fuera el que se observa tanto en la animación 1 como en la animación 2.

El diseño gráfico de esta animación (cuatro cuadros azules en fila y otro un poco más abajo a la izquierda) se repetirá en el resto de las animaciones y en muchos de los problemas del proyecto. Se trata de apoyar visualmente la idea de que las alternancias sintácticas y semánticas que proponemos son muchas, pero la explicación de todas ellas es sólo una.

Las oraciones "La niña leyó, escuchó, viajó y cantó" y "La niña leía, escuchaba, viajaba y cantaba" están fuera de contexto. Cuando se ponen en contexto pueden adquirir diferentes interpretaciones. Sobre las interpretaciones pragmáticas de los ejemplos de este proyecto puede verse este apartado: **20., pág. 86** .

Esta animación ha sido experimentada en estudiantes que dominan la lengua rusa. El ruso tiene un marcado juego aspectual *perfectivo* / *imperfectivo* en su sistema verbal. Los estudiantes tienden a identificar el juego aspectual ruso con el español, aún cuando ambos no son totalmente coincidentes. Después de la experiencia didáctica los estudiantes cometen menos errores en el manejo del juego *perfectivo* / *imperfectivo* español.



La explicación de la diferencia *perfectivo* / *imperfectivo*.

Nuestra experiencia didáctica da prioridad a la explicación basada en la categoría de temporalidad verbal (diferencia *consecutivo* / *simultáneo*), frente a la explicación basada en la categoría de aspecto verbal (diferencia *perfectivo* / *imperfectivo*).

Un enfoque temporal permite explicar la diferencia entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto de un modo acorde con el modo en que explicamos también otras alternancias.

Y además reducimos la cantidad de teoría que ofrecemos a nuestros estudiantes.

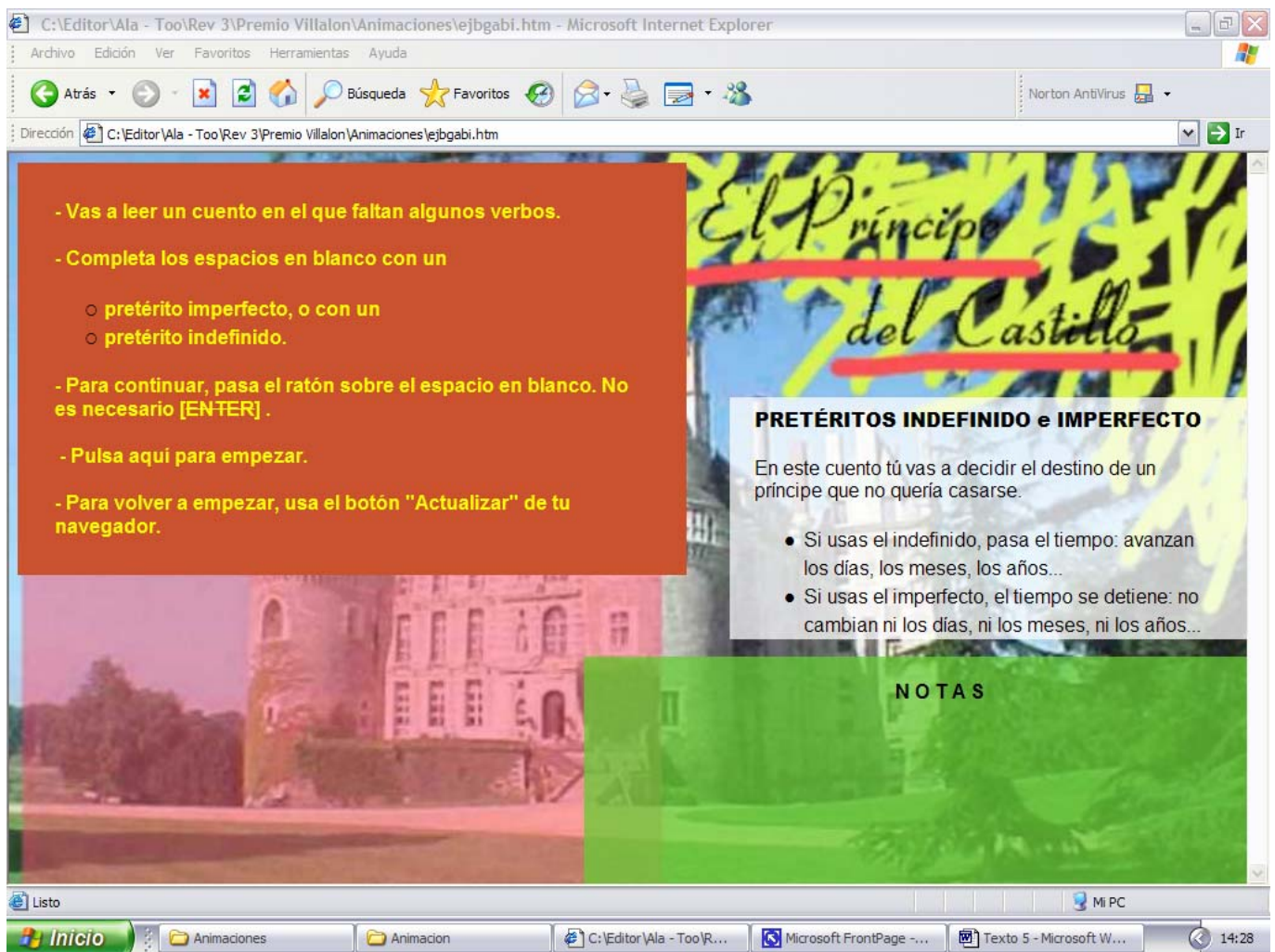
Bello también prefiere este enfoque temporal en su gramática para no españoles.

Bello, A. (1981): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Tenerife, Universidad de La Laguna.

Más información sobre esta animación en **2.1.4., p. 12** .

► 6.2. Animación 2: Ejercicio

El ejercicio de la animación 2 empieza con esta pantalla de presentación:



Al pulsar sobre el cuadro rojo el estudiante comienza a escribir su propio cuento:

En un país lejano vivía hace mucho, mucho tiempo un príncipe que estaba prometido con una princesa bellísima. Sin embargo, el príncipe no quería casarse con ella.

En aquel tiempo, cuando el matrimonio no le interesaba, tampoco el hermano del príncipe quería casarse. Juntos iban al bosque para cazar y a los prados verdes para montar a caballo, eran dos jóvenes muy apuestos. Ellos (conocer) a una muchacha muy pobre

El apartado *notas* orienta al estudiante acerca de la decisión que está a punto de tomar:

NOTAS

Usa el indefinido si quieres que el tiempo pase y si quieres añadir algunos años al príncipe.

Usa el imperfecto si quieres que la historia se quede en la juventud del príncipe.

El desarrollo del cuento varía a medida que el estudiante va escribiendo en los espacios en blanco el imperfecto o el perfecto del verbo que se propone.

El vocabulario de este ejercicio corresponde a un nivel B1. En niveles inferiores los profesores no hemos usado este material informático. En su lugar hemos inventado en clase junto con los estudiantes otros cuentos más sencillos:

- Un estudiante salía a la pizarra para continuar el cuento que había comenzado un compañero.
- Otro estudiante le decía si quería que el tiempo pasara o que no pasara.
- Según este deseo, el estudiante de la pizarra tenía que continuar el cuento usando el pretérito perfecto simple o el pretérito imperfecto.

A continuación veremos cuáles son las posibles historias de la versión informática del cuento, con las notas que ayudan al estudiante a dar cada paso. El cuento comienza así:

1

Forma	Frecuencia
quiso	Alta
quería	Baja

TEXTO: En un país lejano vivía hace mucho, mucho tiempo un príncipe que estaba prometido con una princesa bellísima. Sin embargo, el príncipe no (querer) casarse con ella...

NOTAS:

- Usa el pretérito indefinido si quieres saber qué pasó después.
- Usa el pretérito imperfecto para continuar en la unidad de tiempo en la que el matrimonio no interesaba al príncipe.

Perfecto QUIISO

...Después el príncipe anunció a su padre, el rey, su decisión "Padre, no quiero casarme. Quiero ser un gran conquistador". El rey (organizar) ...

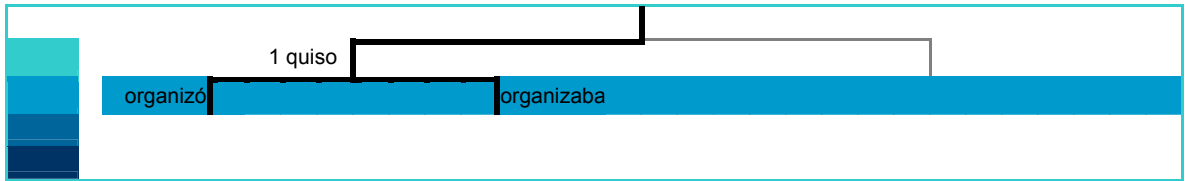
Imperfecto QUERÍA

...En aquel tiempo, cuando el matrimonio no le interesaba, tampoco el hermano del príncipe quería casarse. Juntos iban al bosque para cazar y a los prados verdes para montar a caballo, eran dos jóvenes muy apuestos. Ellos (conocer) a una muchacha muy pobre...

Continúa en **2**

Continúa en **3**

2



TEXTO: ...Después el príncipe anunció a su padre, el rey, su decisión "Padre, no quiero casarme. Quiero ser un gran conquistador". El rey ...

NOTAS:

- Usa el indefinido para saber qué sucedió después del anuncio del príncipe.
- Usa el imperfecto si quieres saber qué sucedía mientras el príncipe anunciaba su decisión.

Perfecto ORGANIZÓ

...en la primavera siguiente un ejército poderoso para su hijo. Con este ejército el príncipe invadió después en verano el país vecino. La guerra terrible...

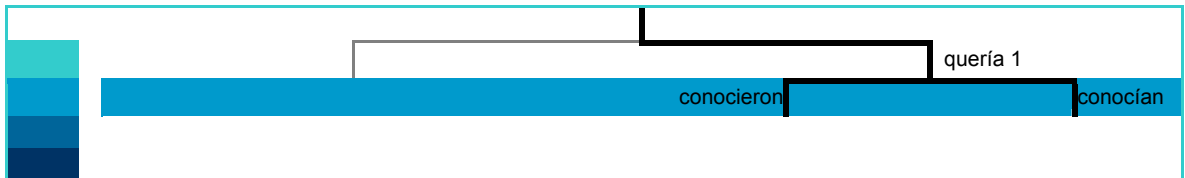
Imperfecto ORGANIZABA

...en aquellas fechas la boda de su hijo. En aquel momento todo estaba preparado para la ceremonia, y su hijo no paraba de decir tonterías. No importaba, los preparativos , ...

Continúa en 4

Continúa en 5

3



TEXTO: ...En aquel tiempo, cuando el matrimonio no le interesaba, tampoco el hermano del príncipe quería casarse. Juntos iban al bosque para cazar y a los prados verdes para montar a caballo, eran dos jóvenes muy apuestos. Ellos a una muchacha muy pobre...

NOTAS:

- Usa el indefinido si quieres que el tiempo pase y si quieres añadir algunos años al príncipe.
- Usa el imperfecto si quieres que la historia se quede en la juventud del príncipe.

Perfecto CONOCIERON

...algunos años después en una fiesta en el palacio. Tras la fiesta los tres se despidieron, pero el príncipe heredero invitó a la muchacha a cenar la noche siguiente. Y la noche siguiente cenaron juntos. La muchacha muy...

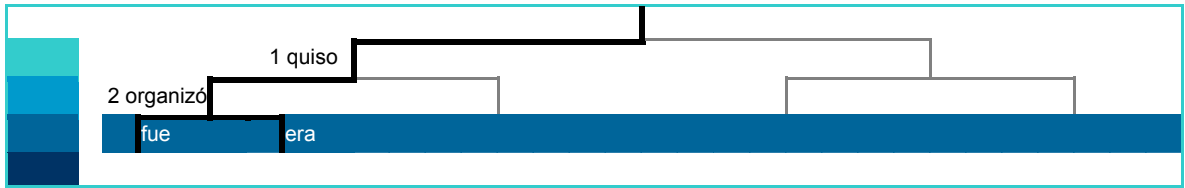
Imperfecto CONOCÍAN

...que les saludaba cuando ellos pasaban con el caballo. En el momento en que les veía, ella levantaba su mano y gritaba: "¡Eeeh, hooola!"
La muchacha vivía junto a un lago. Ella un problema, ...

Continúa en 6

Continúa en 7

4



TEXTO: ...en la primavera siguiente un ejército poderoso para su hijo. Con este ejército el príncipe invadió después en verano el país vecino. La guerra (ser) terrible...

- NOTAS:**
- Si no quieres saber nada sobre las desgracias de la guerra, el indefinido te llevará al final de la guerra.
 - Si quieres conocer los terribles detalles de la guerra, con el imperfecto te quedarás en ella, en su mismo tiempo.

Perfecto FUE

...pero terminó en septiembre. Luego llegó la paz y en los libros de historia se escribió un capítulo sobre el Príncipe Conquistador. (pasar) los años, ...

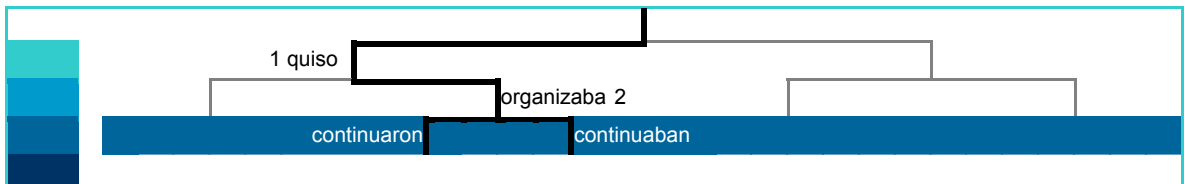
Imperfecto ERA

...Durante la guerra el príncipe ganaba batallas, saqueaba ciudades y quemaba pueblos. Las mujeres lloraban y simultáneamente los hombres morían. El príncipe (matar) con sus propias manos...

Continúa en 8

Continúa en 9

5



TEXTO: ...en aquellas fechas la boda de su hijo. En aquel momento todo estaba preparado para la ceremonia, y su hijo no paraba de decir tonterías. No importaba, los preparativos (continuar), ...

- NOTAS:**
- Indefinido: te contará qué pasa después de los preparativos: ¿El príncipe se casará o no se casará?
 - Imperfecto: te contará qué sucede durante los preparativos.

Perfecto CONTINUARON

...y después de unas semanas llegó la hora de la boda. En la catedral, al final de la alfombra roja, se encontraron el príncipe y su prometida. Unieron sus manos. El príncipe (levantar) el velo de la novia...

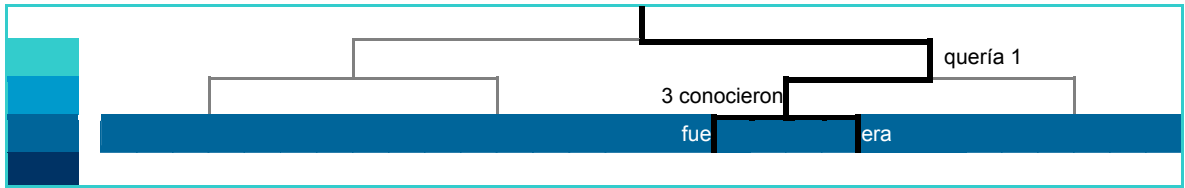
Imperfecto CONTINUABAN

...y mientras los cocineros esperaban para matar los corderos del banquete de bodas, el príncipe salía a escondidas del castillo y se embarcaba en el puerto rumbo a otro país. El príncipe (tener), ...

Continúa en 10

Continúa en 11

6



TEXTO: ...algunos años después en una fiesta en el palacio. Tras la fiesta los tres se despidieron, pero el príncipe heredero invitó a la muchacha a cenar la noche siguiente. Y la noche siguiente cenaron juntos. La muchacha (ser) muy...

- NOTAS:**
- ¿Quieres saber qué sucedió después de la cena? Usa indefinido.
 - ¿Quieres saber qué sucedía en el momento de la cena? Usa imperfecto.

Perfecto FUE

...maleducada con el príncipe cuando terminaron de cenar. Le dijo: "Soy republicana, no quiero (callar) cenar contigo nunca más". El príncipe atónito...

Imperfecto ERA

...inteligente y muy amable. Decía cosas muy divertidas e interesantes, por eso al príncipe le gustaba mucho. "No es como las otras princesas que conozco", pensaba. Los dos (hablar) mucho durante la cena...

Continúa en 12

Continúa en 13

7



TEXTO: ...que les saludaba cuando ellos pasaban con el caballo. En el momento en que les veía, ella levantaba su mano y gritaba: "¡Eeeh, hooool!"

La muchacha vivía junto a un lago. Ella (tener) un problema...

- NOTAS:**
- La solución que viene detrás del problema la conocerás con el indefinido.
 - El problema de la muchacha en ese momento lo conocerás con el imperfecto.

Perfecto TUVO

...Meses después decidió ir al palacio para solucionar el problema. Caminó y después caminó más, y al final llegó a la puerta del palacio. La muchacha (llamar) a la puerta...

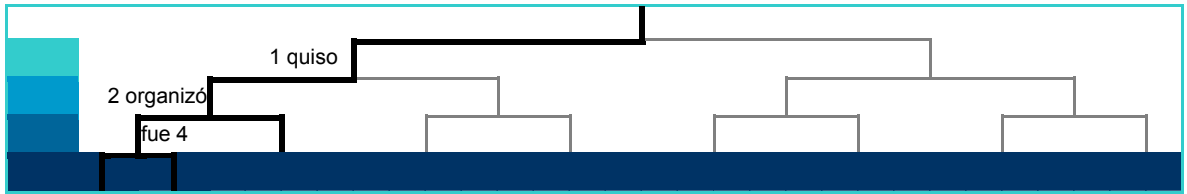
Imperfecto TENÍA

...Su piel le dolía mucho. La muchacha tenía la piel verde y al mismo tiempo también la piel estaba húmeda. El príncipe heredero (dar) un beso a la muchacha...

Continúa en 14

Continúa en 15

8



TEXTO: ...pero terminó en septiembre. Luego llegó la paz y en los libros de historia se escribió un capítulo sobre el Príncipe Conquistador. (pasar) los años, ...

NOTAS:

- ¿Qué sucedió después de esos años? Usa indefinido.
- ¿Qué sucedió durante esos años? Usa imperfecto.

Perfecto PASARON

...el príncipe se convirtió en rey, y después de muchos años más un día sintió su soledad. Vivió un poco más y al final se murió.

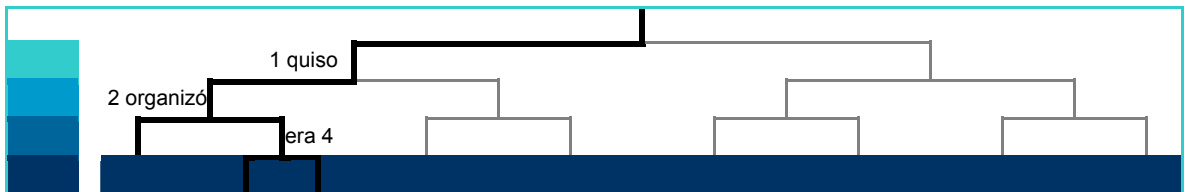
FIN

Imperfecto PASABAN

...y el príncipe con ellos se hacía viejo. También sentía que se hacía más sabio cada día que pasaba. Pasaban los días y al mismo tiempo aprendía cosas nuevas. El príncipe era la persona más sabia de su gran reino.

FIN

9



TEXTO: ...Durante la guerra el príncipe ganaba batallas, saqueaba ciudades y quemaba pueblos. Las mujeres lloraban y simultáneamente los hombres morían. El príncipe (matar) con sus propias manos...

NOTAS:

- Si ya estás cansado de tanta guerra, el indefinido hará avanzar el tiempo y te llevará directamente al final de la guerra.
- Si te gusta la guerra y quieres estar en ella, el imperfecto sumará más acciones a la guerra.

Perfecto MATÓ

...más tarde al rey del país vecino. Luego se hizo la paz y en los libros de historia se escribió un capítulo sobre el Príncipe Conquistador.

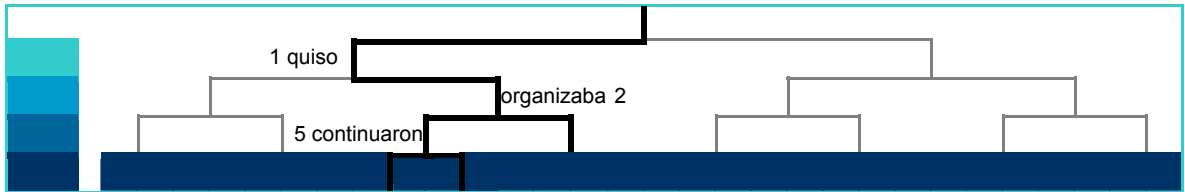
FIN

Imperfecto MATABA

...a muchas personas inocentes, los niños pasaban hambre. La guerra continuaba y parecía interminable... Y, bueno, si no quieres abrir un nuevo capítulo en la vida del príncipe, entonces su guerra continúa todavía hoy.

FIN

10



TEXTO: ...y después de unas semanas llegó la hora de la boda. En la catedral, al final de la alfombra roja, se encontraron el príncipe y su prometida. Unieron sus manos. El príncipe (levantar) el velo de la novia...

- NOTAS:**
- Indefinido: Si no te interesa la boda y prefieres esperar fuera de la catedral para ver lo que pasa después.
 - Imperfecto: Si prefieres estar en la catedral en el momento de la boda.

Perfecto LEVANTÓ

...luego la miró a los ojos y le dijo: "Lo siento, pero no puedo." A continuación corrió hacia la puerta de la catedral. Tú lo viste salir el primero y tras él salió la novia, que se quedó con el ramo de flores en la mano.

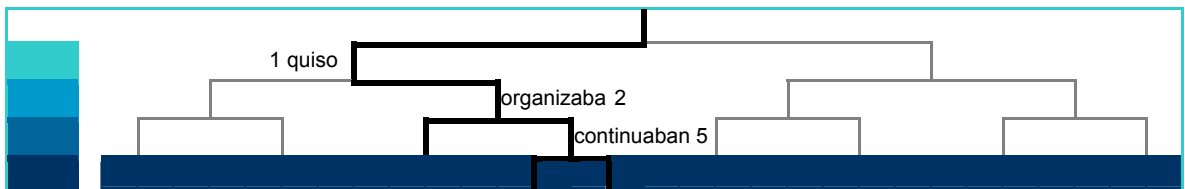
Imperfecto LEVANTABA

...mientras el sacerdote le preguntaba: "¿Tomas a esta mujer...? La prometida olía a rosas y sus ojos reflejaban la luz de las vidrieras. Estaba bellísima. En el momento en que aparecía el rostro completo de la novia el príncipe decía: "Sí, quiero".

FIN

FIN

11



TEXTO: ...y mientras los cocineros esperaban para matar los corderos del banquete de bodas, el príncipe salía a escondidas del castillo y se embarcaba en el puerto rumbo a otro país. El príncipe (tener), ...

- NOTAS:**
- Indefinido: Si quieres que llegue pronto el siguiente día, y el siguiente mes, y el siguiente año.
 - Imperfecto: Si no quieres que el príncipe se vaya todavía, si no quieres que el día siguiente llegue.

Perfecto TUVO

...muchas aventuras en la tierra y en el mar los meses y años siguientes. Visitó muchos países pero nunca conquistó ninguno... ni se casó.

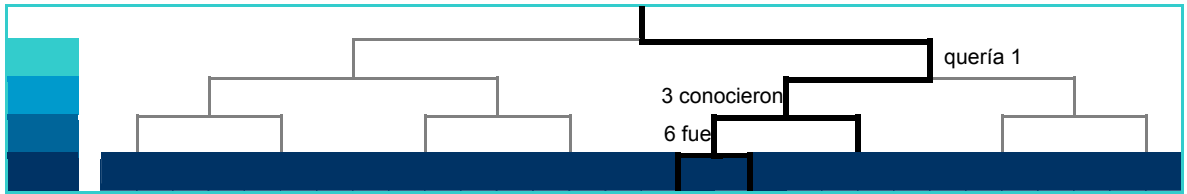
Imperfecto TENÍA

...en su mano una moneda en el momento de embarcar. En la moneda estaba grabada la cara del rey, su padre. El príncipe miraba la moneda con lágrimas en los ojos. Soplabla una suave brisa. El príncipe pensaba que quizás lo mejor era quedarse en su país y casarse.

FIN

FIN

12



TEXTO: ...maleducada con el príncipe cuando terminaron de cenar. Le dijo: "Soy republicana, no quiero cenar contigo nunca más". El príncipe (callar) atónito...

NOTAS:

- Si quieres que el príncipe reaccione ya.
- Si no quieres que el príncipe reaccione todavía.

Perfecto CALLÓ

...después de oír a la muchacha. A continuación se levantó de la mesa y se fue. Finalmente la muchacha tuvo que pagar la cuenta del restaurante, ¡500 euros!

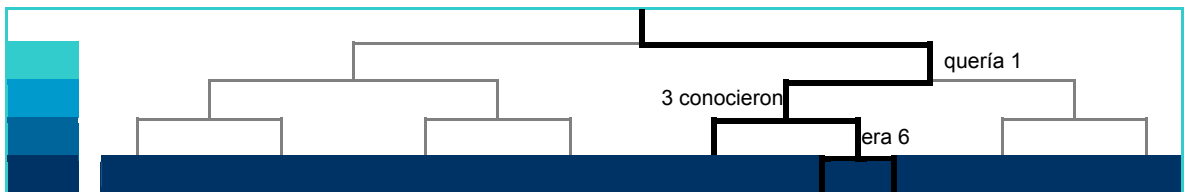
Imperfecto CALLABA

...y miraba a la muchacha mientras hablaba. Al mismo tiempo todas las personas que estaban alrededor la miraban también y decían en voz baja, "¡Qué niña tan maleducada!" En ese momento el príncipe no se movía. Simplemente pensaba que no quería casarse con alguien tan desagradable.

FIN

FIN

13



TEXTO: ...inteligente y muy amable. Decía cosas muy divertidas e interesantes, por eso al príncipe le gustaba mucho. "No es como las otras princesas que conozco", pensaba. Los dos (hablar) mucho durante la cena...

NOTAS:

- El indefinido te contará lo que sucedió después de la cena.
- El imperfecto te contará más detalles de lo que sucedía durante la cena.

Perfecto HABLÓ

...Después se levantaron de la mesa y se despidieron. Al día siguiente no se volvieron a encontrar. El príncipe la buscó por todo el reino, pero la muchacha no apareció. El príncipe la esperó hasta el final de su vida y nunca se casó con otra mujer.

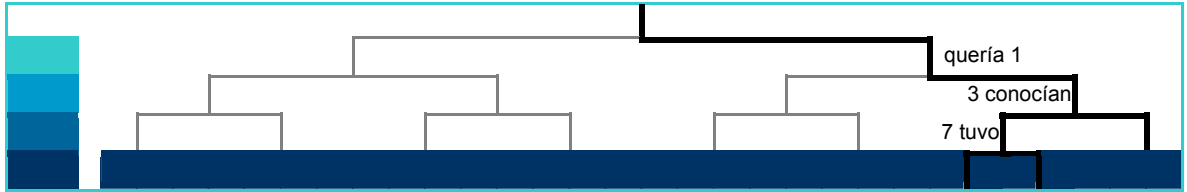
Imperfecto HABLABA

...Mientras cenaban juntos se miraban, se sonreían, la orquesta tocaba. El príncipe y la muchacha se enamoraban.

FIN

FIN

14



TEXTO: ...Meses después decidió ir al palacio para solucionar el problema. Caminó y después caminó más, y al final llegó a la puerta del palacio. La muchacha (llamar) a la puerta...

NOTAS:

- Si escribes el indefinido, en el párrafo siguiente aparecerá qué sucedió después.
- Si escribes el imperfecto, en el párrafo siguiente aparecerán acciones simultáneas a "llamar".

Perfecto LLAMÓ

...y después el príncipe heredero abrió la puerta. La muchacha le explicó su problema: un problema económico. Inmediatamente el príncipe llamó a su ministro de economía, que cinco minutos después resolvió el problema.

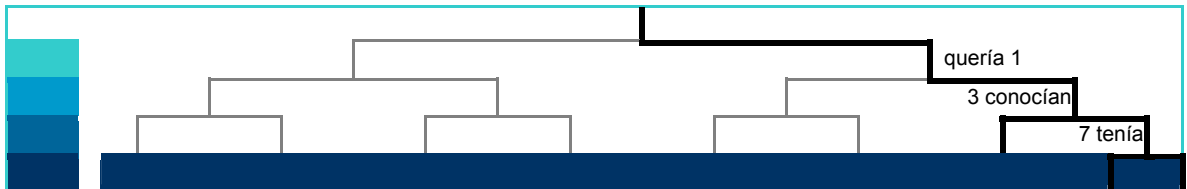
FIN

Imperfecto LLAMABA

...pero los príncipes no abrían la puerta. En ese momento los príncipes estaban montando a caballo cerca del lago. ¿Qué problema tenía entonces la muchacha? Nunca lo sabremos.

FIN

15



TEXTO: ...Su piel le dolía mucho. La muchacha tenía la piel verde y al mismo tiempo también la piel estaba húmeda. El príncipe heredero (dar) un beso a la muchacha...

NOTAS:

- Si quieres que el momento del beso pase lo más rápido posible, usa el indefinido.
- Si quieres disfrutar del beso, si quieres que el momento del beso no pase o que se repita muchas veces, usa el imperfecto.

Perfecto DIO

...un día, después de verla especialmente verde. Inmediatamente después, ¡PLAF!, la muchacha se convirtió en rana y se fue hasta el lago dando saltos.

FIN

Imperfecto DABA

...si la veía. Ella se alegraba mucho en el momento en que recibía un beso del príncipe. Ese instante era maravilloso y el príncipe le daba toda la dulzura del mundo. Ella tenía un problema con su piel, sí, pero al mismo tiempo era feliz.

FIN

► 6.3. Animación 2: Ejercicio: Más información

Acerca del ejercicio de la animación 2

El ejercicio que acabamos de ver tiene un valor pedagógico añadido: no constituye ninguna equivocación usar un tiempo verbal en lugar del otro. No estamos diciendo al estudiante:

- En estos casos se usa perfecto (y el imperfecto está mal) y en estos otros casos se usa imperfecto (y el perfecto está mal),

sino:

- Si usas perfecto estás diciendo una cosa (que el tiempo avanza) y si usas imperfecto estás diciendo otra cosa (que el tiempo no avanza).

El estudiante con este ejercicio aprende a expresar lo que tiene intención de expresar. El estudiante no aprende lo que está bien y lo que está mal.

Durante la puesta en práctica en clase de ejercicios similares al que acabamos de ver los estudiantes han encontrado constantemente un problema a la hora de elegir el primer verbo de cada historia. Los estudiantes se quedaban pensando y preguntaban: ¿El primer verbo tiene que ir en imperfecto o tiene que ir en perfecto simple? La solución que hemos dado los profesores ha sido la siguiente:

Vamos a ver, puedes usar el pretérito que quieras, pero tienes que tener en cuenta que:

- Si empiezas tu historia con un pretérito imperfecto, a continuación tienes que decir algo que sucede en el mismo momento que tu imperfecto.
- Si empiezas tu historia con un pretérito perfecto simple, lo que digas a continuación pasará después que tu perfecto simple.



Cuando se proyecta este ejercicio en clase el texto no se lee bien, es muy pequeño. Es necesario que alguien se acerque al ordenador y lea el texto en voz alta.

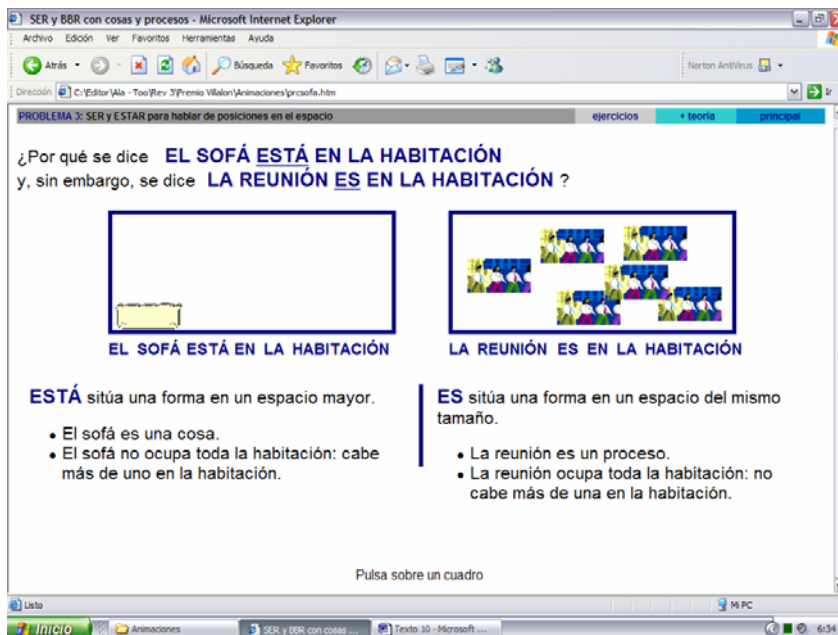
También es necesario que el profesor dirija la atención de los estudiantes hacia las notas que ayudan en la elección del tiempo verbal. De otro modo, los estudiantes centrarán toda su atención al texto de la historia.

En clase ha sido suficiente comentar entre todos dos o tres variantes de la historia en su versión digital. Los estudiantes curiosos pueden explorar el resto de las variantes en Internet.

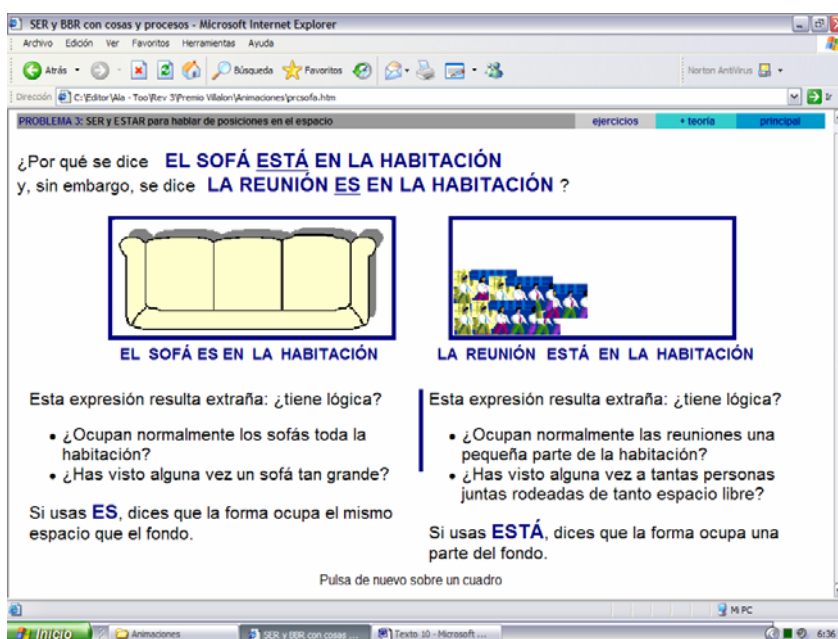
► 7. Animación 3

La *animación 3* presenta un sofá que crece y una reunión que mengua cuando los verbos *ser* y *estar* se intercambian en las frases que podemos leer en las ilustraciones.

Ésta es la situación que se observa en la pantalla inicial:



Ésta es la situación que se observa en la pantalla final:

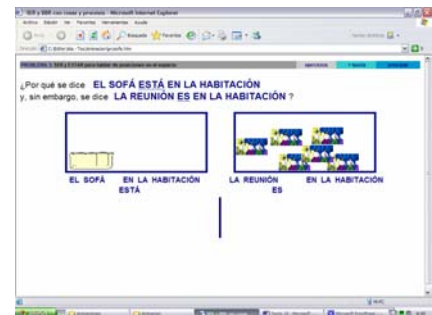


Transcurso de la animación:

El sofá empieza a crecer a medida que el "está" de su frase se va alejando.

La reunión empieza a menguar a medida que el "es" de su frase se va alejando.

Las palabras "está" y "es" realizan un viaje de una frase a la otra. Cuando llegan a su destino, el sofá ocupa toda la habitación y la reunión ocupa sólo una parte de ella.



Y a la inversa: la segunda parte de la animación presenta un sofá y una reunión que vuelven a sus tamaños iniciales a medida que vuelven a su posición original los verbos *ser* y *estar*.

Ésta es la situación de la que partimos ahora:

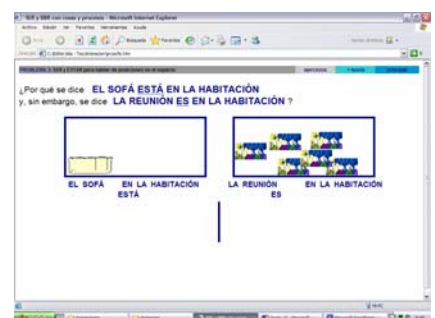
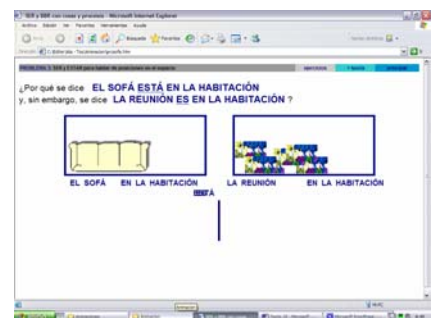
Transcurso de la animación:

El sofá empieza a menguar a medida que el "es" de su frase se va alejando.

La reunión empieza a crecer a medida que el "está" de su frase se va alejando.

Las palabras "es" y "está" realizan un viaje de una frase a la otra. Cuando llegan a su destino, la reunión ocupa toda la habitación y el sofá ocupa sólo una parte de ella.

Y ésta es la situación al final de la animación:



▸ 7.1. Animación 3: Notas de su puesta en práctica

La animación 3 en clase

Cuando han visto el sofá enorme los estudiantes han comprendido inmediatamente por qué no se puede usar *ser* para situar cosas en marcos espaciales. El modo en que esta animación instruye es interesante: esta animación no dice al estudiante

- "El sofá **ES** en la habitación" está mal dicho,

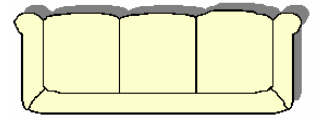
sino

- "El sofá **ES** en la habitación" significa algo que tú no quieres decir.

Dejando a parte lo que piense un nativo cuando oye "el sofá es en la habitación", lo cierto es que el verbo *ser* iguala: iguala el espacio de la reunión al espacio de la habitación e iguala también el significado de otras palabras a las que sirve de nexo, por ejemplo "amar" y "sufrir" en la expresión "amar es sufrir".

En clase los estudiantes han aceptado fácilmente que el sofá ocupa una parte de la habitación, pero hemos discutido mucho acerca de si una reunión –y el ejemplo típico ha sido nuestra propia clase– ocupa todo el aula o no. Los estudiantes se han medio convencido con un ejemplo similar, con una fiesta, donde los globos y la música sí pueden subir hasta el techo y ocupar todo el espacio disponible.

De todos modos, la prueba del nueve que demuestra que una reunión ocupa toda la habitación es que en la misma habitación no cabe otra reunión más. Igualmente, si tomamos el ejemplo paralelo –pero material– del sofá, si el sofá ocupa toda la habitación, no es posible meter en ella otro sofá más.



Con esta animación hemos comprobado que los estudiantes:

- comprenden enseguida una explicación que trata sobre algo material. No han tenido problemas para comprender el ejemplo del sofá.
- tienen dificultades en comprender explicaciones que tratan sobre algo que no pueden tocar. El ejemplo de la reunión es paralelo al del sofá, y sin embargo ha habido más dificultades tanto para su explicación como para su comprensión.

Más información sobre esta animación en [2.1.3., p. 10](#).

7.2. Animación 3 Ejercicios

PROBLEMA 3: SER y ESTAR para hablar de posiciones en el espacio

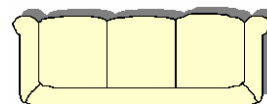
[animación](#)

[+ teoría](#)

[principal](#)

Aquí tienes otros ejemplos de cosas y procesos en fondos espaciales.

Para comprenderlos a lo mejor necesitas un diccionario.



En los ejercicios interactivos, las opciones se presentan sin la solución:



• Opción 1



• Opción 2

Sólo después de marcar una opción es cuando aparece la solución: "correcto o incorrecto":

CORR.



• Opción 1



• Opción 2

Después de marcar la opción correcta aparece la segunda pregunta del ejercicio.

1. DEL SIGNIFICADO A LA SINTAXIS

Un español está perdido en Nueva York. Quiere cambiar sus euros a dólares y no sabe a dónde ir. Tú le puedes ayudar, ¿qué le dices,

EL CAMBIO DE DIVISAS **ES** EN EL BANCO o
EL CAMBIO DE DIVISAS **ESTÁ** EN EL BANCO?



¿El cambio de divisas es una cosa o es un proceso?:

INCORRECTO



El cambio de divisas es una cosa.

CORRECTO



El cambio de divisas es un proceso.

Sí, el cambio de divisas es un proceso. Entonces, ¿decimos EL CAMBIO DE DIVISAS ES EN EL BANCO o EL CAMBIO DE DIVISAS ESTÁ EN EL BANCO?

CORRECTO



EL CAMBIO DE DIVISAS ES EN EL BANCO

INCORRECTO



EL CAMBIO DE DIVISAS ESTÁ EN EL BANCO

Cuando diseñamos este ejercicio consideramos que "cambio de divisas" es un proceso. Pero durante la discusión en clase del ejercicio, una estudiante argumentó que "cambio de divisas" es una cosa: es un mostrador. Un mostrador pequeño que está dentro del banco grande.

Evidentemente la estudiante tiene razón: usa *estar* quien considera que "cambio de divisas" es una cosa. Quien considera que es un proceso usa *ser*.

Trabajas como traductora para un hombre de negocios latinoamericano que quiere exportar productos de cosmética a Estados Unidos. Las autoridades estadounidenses preguntan en qué país se producen los cosméticos, ¿cómo traduces la pregunta a tu cliente, **DÓNDE ES LA PRODUCCIÓN** o **DÓNDE ESTÁ LA PRODUCCIÓN**?



Los dos ejercicios de esta página han sido diseñados para un curso avanzado de español con alumnos de quinto curso de Relaciones Internacionales.

Algunos profesores los han probado con estudiantes de un nivel inferior. En estos niveles el ejercicio "come tiempo" de clase porque al profesor le piden que explique no sólo el vocabulario, sino también el funcionamiento de las aduanas en los grandes puertos.

Lo primero que tienes que decidir es si "producción" son cosas o "producción" es un proceso:

CORRECTO ☐ "Producción" es un proceso.

INCORRECTO ☐ "Producción" son cosas.

En este contexto "producción" es un proceso, son las fases que realiza la fábrica de cosméticos hasta la obtención de un lápiz de labios. Si "producción" es un proceso, entonces, ¿usamos "es" o usamos "está"?

CORRECTO ☐ ¿DÓNDE ES LA PRODUCCIÓN?

INCORRECTO ☐ ¿DÓNDE ESTÁ LA PRODUCCIÓN?

Los cosméticos de tu cliente latinoamericano han llegado al puerto de Seattle en Estados Unidos. Los inspectores estadounidenses quieren ver el contenedor y preguntan dónde está. ¿Cómo traduces la pregunta a tu cliente, **DÓNDE ES LA PRODUCCIÓN** o **DÓNDE ESTÁ LA PRODUCCIÓN**?



En este caso, tienes que decidir también si "producción" son cosas o "producción" es un proceso:

INCORRECTO ☐ "Producción" es un proceso.

CORRECTO ☐ "Producción" son cosas.

Ahora "producción" se refiere a los lápices de labios y a las cremas que han llegado a Seattle en un contenedor. Son cosas, y por eso la pregunta correcta es...

INCORRECTO ☐ ¿DÓNDE ES LA PRODUCCIÓN?

CORRECTO ☐ ¿DÓNDE ESTÁ LA PRODUCCIÓN?

2. DE LA SINTAXIS AL SIGNIFICADO

¿Qué significa LA CARRERA ES EN EL CIRCUITO?



CORRECTO



- La carrera y el circuito tienen el mismo tamaño.
- La carrera se celebra en todo el circuito. Los corredores dan vueltas al circuito.
- En el circuito no se puede celebrar otra carrera al mismo tiempo. Los participantes de ambas carreras tendrían problemas.

INCORRECTO



- La carrera es más pequeña que el circuito.
- La carrera se celebra en una parte del circuito. Los corredores llegan a la mitad del circuito y luego se dan la vuelta.
- En el circuito se pueden celebrar sin problemas dos carreras al mismo tiempo: cada carrera se celebra en una mitad del circuito.

¿Qué significa LA DECISIÓN DECISIÓN ESTÁ EN SUS MANOS?



INCORRECTO



- La decisión ocupa todas sus manos, toda su actividad, todo su cerebro.
- Sus manos no pueden ocuparse de otra decisión en el mismo momento. Él no puede decidir sobre otros asuntos en el mismo momento.

CORRECTO



- La decisión no ocupa todas sus manos, ni toda su actividad, ni todo su cerebro.
- Sus manos pueden ocuparse de otra decisión en el mismo momento. Él puede decidir sobre otros asuntos en el mismo momento.

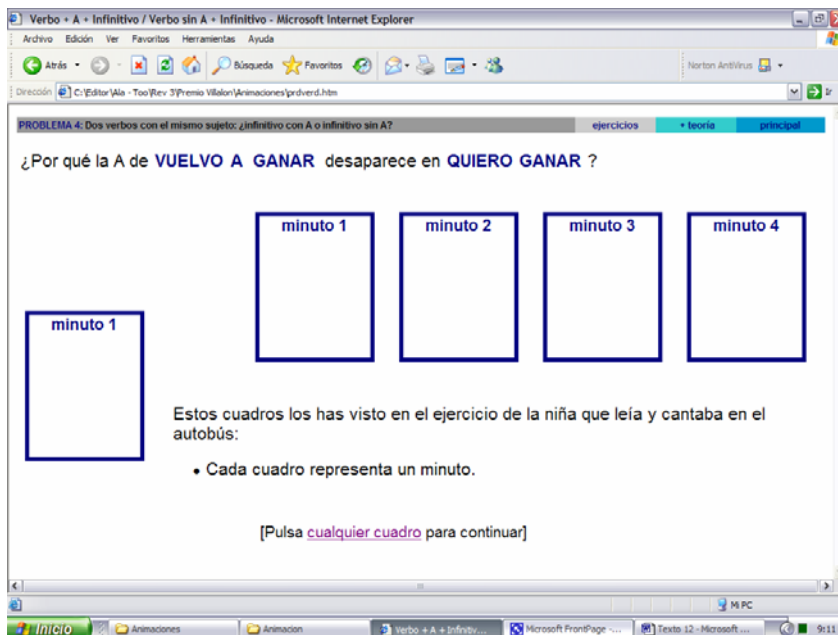
Este ejercicio es uno de los pocos ejemplos que hemos encontrado donde un proceso (la decisión) no ocupa todo el espacio disponible.

En consecuencia, se usa *estar*, que indica, precisamente, la diferencia de tamaños entre la forma y lo que la rodea.

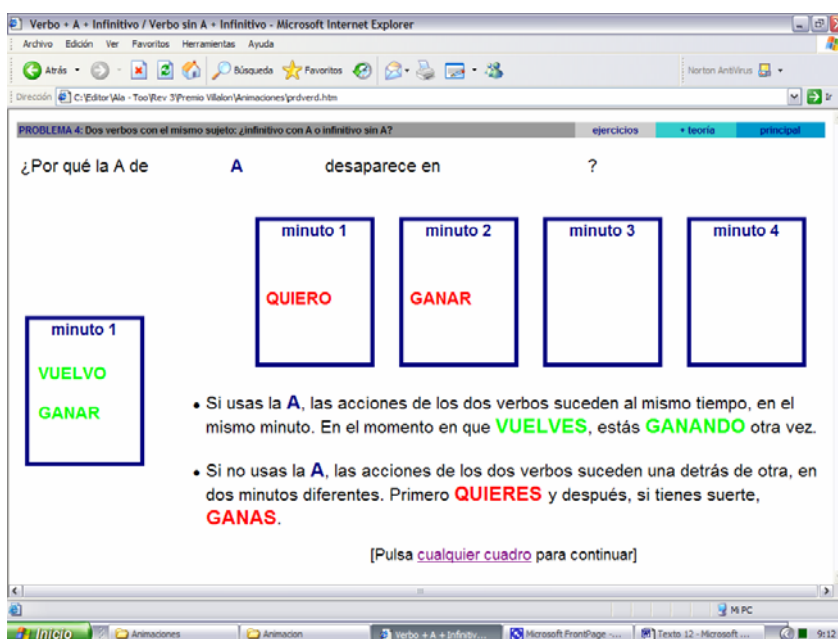
► 8. Animación 4

En la *animación 4* los verbos de las expresiones "vuelvo a ganar" y "quiero ganar" se mueven hasta ocupar un lugar en los minutos (cuadros azules) que les corresponden

Ésta es la situación que se observa en la pantalla inicial:



Ésta es la situación que se observa en la pantalla final:

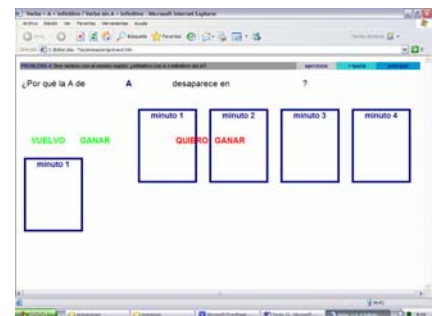
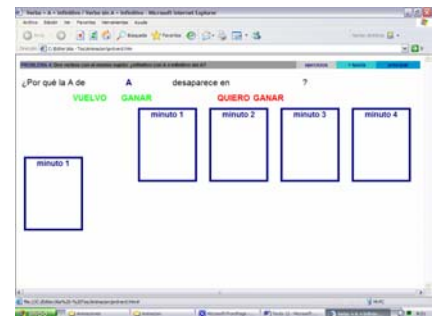


Transcurso de la animación:

Los verbos de la expresión "vuelvo a ganar" se tiñen de color verde, y los de la expresión "quiero ganar", de rojo.

Los verbos verdes se van moviendo hacia el cuadro inferior marcado como "minuto 1". Sus acciones son simultáneas.

Los verbos rojos se van moviendo hacia los cuadros de la fila superior marcados como "minuto 1" y "minuto 2". Las acciones de estos verbos son consecutivas.



▸ 8.1. Animación 4: Notas de su puesta en práctica

La animación 4 en clase

Los métodos comunicativos comienzan a enseñar español con cuatro verbos básicos: *gustar*, *necesitar*, *querer* y *poder*. En lecciones posteriores se aprende a hablar del horario de clases (verbo *empezar*) y de los juegos y aficiones (verbo *jugar*). Cuando los estudiantes conocen ya estos verbos, la pregunta surge de forma constante grupo tras grupo, año tras año: por qué unos verbos se construyen con *a* y otros se construyen sin *a*.

La animación 4 facilita la labor del profesor especialmente en los niveles A1 y A2, cuando los estudiantes no saben aún lo que son las perífrasis verbales. La animación 4 permite explicar la aparición de la *a* sin tener que recurrir a conceptos que los estudiantes desconocen. Hemos comprobado con los grupos de principiantes que explicar el uso de la *a* como expresión de una coincidencia de lugar y de tiempo ahorra tiempo al profesor. Sobre la coincidencia de significado que apuntáramos ya en el apartado **2.1.1., pág. 8** se puede discutir, y en su favor vamos a dar un argumento más.

Como decíamos, en las primeras lecciones de los métodos comunicativos se aprende el verbo *jugar*: "jugar al fútbol", "jugar al baloncesto"; o "jugar fútbol", "jugar básquetbol", como aparece en los métodos americanos por influencia del inglés (to play football, to play basketball).

Los que decidimos enseñar a nuestros estudiantes "jugar *a*" tenemos que justificar qué hace ahí esa *a*. Y no es una razón el que se diga "jugar *a* imitar" y no "jugar imitar".

Se usa la *a* porque la imitación es el juego y el juego es la imitación; porque, en nuestro otro ejemplo, si no se juega no hay fútbol, y si no corremos detrás del balón no jugamos. "Jugar" es lo mismo que lo que aparece detrás, sea verbo o sustantivo, y esa coincidencia, tan simple como difícil de ver a veces, la marca la *a*.

VUELVO
GANAR

QUIERO
GANAR

Más información sobre esta animación en **2.1.1., p. 8**.

La excepción a la regla de la animación 4 para el uso de la *a* son algunos verbos de movimiento, no todos. El ejemplo más común es la construcción "ir *a* + infinitivo".

La regla no se refiere a los verbos reflexivos, donde, en general, la *a* puede ser sustituida por *para*: "se prepara *a* volar" o "se prepara *para* volar".

Puede verse, por ejemplo, el manual americano "Paso a Paso 1", de Myriam Met, Richard S. Sayers y Carol Eubanks Wargin. Editorial Scott Foresman, Glenview, 1996.

▸ 8.2. Animación 4 Ejercicios

PROBLEMA 4: Dos verbos con el mismo sujeto: ¿infinitivo con A o infinitivo sin A?

[animación](#)

[+ teoría](#)

[principal](#)

En los ejercicios interactivos, las soluciones

CORRECTO

INCORRECTO

aparecen después de pulsar uno de los botones

COMIENZA a LLOVER

¿Es necesario escribir "A" entre los verbos en amarillo?

1

Estoy en la calle y **COMIENZA** **LLOVER**.

VERBOS DE ESTE EJERCICIO

- | | |
|----------------|--------------|
| 1. comenzar | 5. necesitar |
| 2. desear | 6. ponerse |
| 3. acostumbrar | 7. alcanzar |
| 4. intentar | 8. poder |

Responde a estas preguntas antes de tomar tu decisión:

- En el momento en que "comienza", ¿"llueve" también?	SÍ ☐	NO ☐
- Las acciones "comenzar" y "llover", ¿se producen en el mismo lugar?	SÍ ☐	NO ☐
- Los dos verbos tienen el mismo sujeto: ninguno. "Comienza" no tiene sujeto y "llover" es impersonal.	SÍ ☒	NO ☐

Ahora cuenta tus respuestas y pulsa un botón: Todas mis respuestas son "Sí" | Tengo alguna respuesta "NO"

COMIENZA a LLOVER

COMIENZA

COMIENZA
a
LLOVER
CORRECTO

Porque... COMENZAR y LLOVER suceden en el mismo momento y en el mismo lugar:

- En el momento en que **comienza**, ya está **lloviendo**.
- **Llueve** en el mismo lugar en que **comienza** a hacerlo.
- Además la misma persona realiza la acción de ambos verbos: nadie.

Si ambos verbos se producen en el mismo tiempo, en el mismo lugar y por la misma persona, SE USA "A" entre ellos.

¿Es necesario escribir "A" entre los verbos en amarillo?

2

Felipe me ha dicho que **DESEA** **TENER** un coche deportivo.

VERBOS DE ESTE EJERCICIO

- | | |
|----------------|--------------|
| 1. comenzar | 5. necesitar |
| 2. desear | 6. ponerse |
| 3. acostumbrar | 7. alcanzar |
| 4. intentar | 8. poder |

Responde a estas preguntas antes de tomar tu decisión:

- ¿Suceden "desear" y "tener" en el mismo momento?

SÍ ☐

NO ☐

- ¿Y en el mismo lugar?

SÍ ☐

NO ☐

- ¿La misma persona "desear" y "tener"?

SÍ ☒

NO ☐

Ahora cuenta tus respuestas y pulsa un botón: Todas mis respuestas son "SÍ" | Tengo alguna respuesta "NO"

DESEA a

DESEA

DESEA
TENER

CORRECTO

Porque... DESEAR y TENER no suceden en el mismo momento. En el momento en que Felipe **desear**, Felipe no **tiene** un coche deportivo. DESEAR y TENER tampoco suceden en el mismo lugar: Felipe puede querer el coche en Salamanca y conseguirlo en Zamora.

Si no hay un mismo momento y un mismo lugar, NO SE USA "A" entre estos dos verbos.

¿Es necesario escribir "A" entre los verbos en amarillo?

3

Mi padre **ACOSTUMBRA** **FREGAR** los platos en casa.

VERBOS DE ESTE EJERCICIO

- | | |
|----------------|--------------|
| 1. comenzar | 5. necesitar |
| 2. desear | 6. ponerse |
| 3. acostumbrar | 7. alcanzar |
| 4. intentar | 8. poder |

Responde a estas preguntas antes de tomar tu decisión:

- ¿Mi padre friega donde acostumbra?

SÍ ☐

NO ☐

- En el momento en que mi padre friega, ¿se acostumbra a fregar?

SÍ ☐

NO ☐

- ¿Mi padre "frega" y además mi padre "acostumbra"?

SÍ ☒

NO ☐

Ahora cuenta tus respuestas y pulsa un botón: Todas mis respuestas son "SÍ" | Tengo alguna respuesta "NO"

ACOSTUMBRA a

ACOSTUMBRA

ACOSTUMBRA
a
FREGAR

CORRECTO

Porque... mi padre **friega** en el lugar donde **acostumbra**, y mientras **friega**, está cumpliendo con su **costumbre**. Ambas acciones se producen en el mismo lugar en el mismo momento y una no puede producirse sin la otra: si no **friega**, no puede **acostumbrar** a hacerlo.

Por estas razones SE USA "A" entre estos dos verbos.

¿Es necesario escribir "A" entre los verbos en amarillo?

4

INTENTO **OBTENER** un visado para trabajar en Japón.

VERBOS DE ESTE EJERCICIO

- | | |
|----------------|--------------|
| 1. comenzar | 5. necesitar |
| 2. desear | 6. ponerse |
| 3. acostumbrar | 7. alcanzar |
| 4. intentar | 8. poder |

Responde a estas preguntas antes de tomar tu decisión:

- En el momento en que lo intento, ¿obtengo el visado?	SÍ ☐	NO ☐
- ¿En el consulado donde lo intento, obtengo el visado?	SÍ ☐	NO ☐
- El sujeto lógico de los dos verbos es el mismo: yo.	SÍ ☒	NO ☐

Ahora cuenta tus respuestas y pulsa un botón: Todas mis respuestas son "Sí" | Tengo alguna respuesta "NO"

INTENTO a

INTENTO

INTENTO
OBTENER

CORRECTO

Porque... INTENTAR y OBTENER son dos cosas diferentes: Obtener un visado de trabajo es muy difícil: Puedes **intentarlo** muchas veces y no **conseguirlo** nunca. INTENTAR no es lo mismo que OBTENER, y por eso no se producen ni en el mismo momento ni en el mismo lugar..

Por eso NO SE USA "A" entre ellos.

¿Es necesario escribir "A" entre los verbos en amarillo?

5

Marta **NECESITA** **VER** a un médico porque le duele el estómago.

VERBOS DE ESTE EJERCICIO

- | | |
|----------------|--------------|
| 1. comenzar | 5. necesitar |
| 2. desear | 6. ponerse |
| 3. acostumbrar | 7. alcanzar |
| 4. intentar | 8. poder |

Responde a estas preguntas antes de tomar tu decisión:

- El médico está en el lugar donde Marta lo necesita, y por eso lo ve.	SÍ ☐	NO ☐
- Marta necesita un médico ahora y ve al médico ahora.	SÍ ☐	NO ☐
- Marta "necesitar" y Marta "ver"	SÍ ☒	NO ☐

Ahora cuenta tus respuestas y pulsa un botón: Todas mis respuestas son "Sí" | Tengo alguna respuesta "NO"

NECESITA a

NECESITA

NECESITA
VER

CORRECTO

Porque... normalmente no hay un médico cuando y donde lo necesitas. Primero **necesitas** un médico y luego vas a **verlo**. Una acción se produce detrás de la otra.

por eso NO SE USA "A" entre estos dos verbos.

¿Es necesario escribir "A" entre los verbos en amarillo?

6

Le dije que estábamos perdidos y **SE PUSO** **LLORAR**.

VERBOS DE ESTE EJERCICIO

- | | |
|----------------|--------------|
| 1. comenzar | 5. necesitar |
| 2. desear | 6. ponerse |
| 3. acostumbrar | 7. alcanzar |
| 4. intentar | 8. poder |

Responde a estas preguntas antes de tomar tu decisión:

- | | | |
|---|--|-----------------------------|
| - ¿Suceden "ponerse" y "llorar" en el mismo lugar? | SÍ ☐ | NO ☐ |
| - Y en el mismo momento en que "se puso", ¿"lloraba"? | SÍ ☐ | NO ☐ |
| - ¿La persona que "se puso" es la misma persona que "llorar"? | SÍ ☒ | NO ☐ |

Ahora cuenta tus respuestas y pulsa un botón: Todas mis respuestas son "Sí" | Tengo alguna respuesta "NO"

SE PUSO a

SE PUSO

PONERSE
a
LLORAR

CORRECTO

Porque... "PONERSE A LLORAR" significa **llorar**, mientras que, por el contrario, "NECESITAR LLORAR" no significa **llorar**.

Si te **pones** a ello, estás **llorando**, haces las dos cosas en el mismo momento y en el mismo lugar.

Cuando se produce esta coincidencia, SE USA "A" entre los dos verbos.

¿Es necesario escribir "A" entre los verbos en amarillo?

7

ALCANCÉ **PREGUNTAR**le su nombre cuando paró un taxi y se fue..

VERBOS DE ESTE EJERCICIO

- | | |
|----------------|--------------|
| 1. comenzar | 5. necesitar |
| 2. desear | 6. ponerse |
| 3. acostumbrar | 7. alcanzar |
| 4. intentar | 8. poder |

Responde a estas preguntas antes de tomar tu decisión:

- | | | |
|--|--|-----------------------------|
| - ¿Cuándo "alcancé" y cuándo "pregunté"? ¿En el mismo momento? | SÍ ☐ | NO ☐ |
| - ¿Dónde "alcancé" y dónde "pregunté"? ¿En el mismo lugar? | SÍ ☐ | NO ☐ |
| - ¿Quién realiza las dos acciones? ¿La misma persona? | SÍ ☒ | NO ☐ |

Ahora cuenta tus respuestas y pulsa un botón: Todas mis respuestas son "Sí" | Tengo alguna respuesta "NO"

ALCANCÉ a

ALCANCÉ

ALCANCÉ
a
PREGUNTAR

CORRECTO

Porque... si alcanzo una cima, la cima y yo estamos en el mismo sitio. Si alcanzo un libro de la estantería, mi mano y el libro están en el mismo sitio. Y si **ALCANZO A PREGUNTAR**, quien **alcanza** y quien **pregunta** también están en el mismo sitio. Ambos están en el mismo sitio y en el mismo lugar porque son la misma persona: yo.

Por estas razones, entre estos verbos SE USA "A".

¿Es necesario escribir "A" entre los verbos en amarillo?

8

Si necesitas dinero, **PUEDES __ PEDIR** un crédito en el banco.

VERBOS DE ESTE EJERCICIO

- | | |
|----------------|--------------|
| 1. comenzar | 5. necesitar |
| 2. desear | 6. ponerse |
| 3. acostumbrar | 7. alcanzar |
| 4. intentar | 8. poder |

Responde a estas preguntas antes de tomar tu decisión:

- ¿Siempre que puedes pides un crédito?	SÍ ☐	NO ☐
- ¿Cuando pasas por un lugar donde puedes, por cualquier banco, ¿pides un crédito?	SÍ ☐	NO ☐
- ¿La misma persona "poder" y "pedir"?	SÍ ☒	NO ☐

Ahora cuenta tus respuestas y pulsa un botón: Todas mis respuestas son "Sí" | Tengo alguna respuesta "NO"

PUEDES a

PUEDES

**PUEDES
PEDIR**

CORRECTO

¿Que PUEDAS PEDIR un millón de euros significa que **pides** un millón de euros? No, una cosa no significa la otra. Fijate en que, por el contrario, en la oración 7, si **ALCANZABAS A PREGUNTAR**, significaba que preguntabas. La acción **pedir** puede no producirse en ningún tiempo ni en ningún lugar, mientras que **poder** se produce siempre. El tiempo en que se realizan estos verbos es diferente.

Por eso entre ellos NO SE USA "A".

8.2.1. Acerca de los ejercicios de la animación 4

El vocabulario de estos ejercicios es de nivel B1. En este nivel y en niveles superiores los ejercicios han funcionado bien.

En niveles inferiores al B1 los profesores acabábamos explicando el vocabulario de las preguntas y de las opciones, sin embargo no era esto precisamente lo que queríamos hacer cuando planteamos estos ejercicios. Las explicaciones "comían" mucho tiempo de clase y nos distraían del objetivo, que con estos ejercicios era gramatical.

Decidimos proponer estos ejercicios en los niveles inferiores, pero suprimiendo aquellos cuyo vocabulario no iban a entender los estudiantes. Así, por ejemplo, planteamos a los principiantes el ejercicio "Marta necesita ver a un médico porque le duele el estómago", pero no hicimos con ellos el ejercicio "Le dije que estábamos perdidos y se puso a llorar".

Han quedado en el tintero en la versión informática muchos verbos. De nivel A1 son *enseñar* y *aprender* (quien enseña a hacer algo muestra cómo se hace, lo hace; quien aprende a hacer algo tiene que repetirlo, tiene que hacerlo).

**VUELVO
GANAR**

**QUIERO
GANAR**

En todos los ejercicios está marcada con un *sí* la tercera opción que se le da al estudiante: "¿realiza la acción de los dos verbos la misma persona?"

Es necesario que el profesor haga incapié en esta marca, porque la regla que desarrolla la animación 4 se refiere a verbos que tienen el mismo sujeto lógico.

► 9. La regla que rige las alternancias que presentamos en este proyecto

9.1. *Dos maneras de interpretar el mundo.*

Hay dos maneras de interpretar el mundo, la manera **masculina** y la manera **femenina**.



- La manera **masculina** organiza el mundo de una manera lógica. Esta interpretación crea un mundo en el que las formas pequeñas están situadas dentro de un fondo mayor. Un mundo en el que la forma y el fondo son cosas diferentes.

Esta interpretación está relacionada con la sexualidad masculina, desde la tendencia natural del macho a ser uno entre un fondo de mujeres hasta la tendencia de sus gametos a introducirse en una célula mayor – el óvulo– que les sirva como fondo.

- La manera **femenina** organiza el mundo de una manera paradójica. Esta interpretación crea un mundo en el que la forma no es más pequeña que su fondo, sino que ambos tienen el mismo tamaño. Un mundo en el que fondo y forma son la misma cosa.

Esta interpretación está relacionada con el modo en que tienen las mujeres de sentir la relación con el feto. La mujer es más grande que el niño que tiene dentro, pero siente que existe una tendencia que los iguala.

La hembra siente que ella y el niño tienen las mismas necesidades, que el niño controla los ritmos de su vida y que el nacimiento termina con un proceso que llevaría a la madre y a lo que tiene en su interior a adquirir el mismo tamaño y a convertirse en la misma cosa.

Cuando decimos, por ejemplo, que el **muñeco está en la nieve**, lo hacemos desde una perspectiva masculina, porque expresamos que el muñeco es una cosa pequeña y diferente rodeada por grandes cantidades de copos de nieve iguales.

Y cuando decimos que el **muñeco es de nieve**, lo hacemos desde una perspectiva femenina, porque lo que expresamos es que el muñeco y la nieve tienen el mismo tamaño y que son la misma cosa. ¿O es que hay alguna diferencia entre el muñeco y la nieve que lo forma? Se trata de una paradoja que debemos aceptar. Si insistimos en que el muñeco y la nieve que lo forma son dos cosas diferentes estaremos insistiendo en la interpretación masculina del mundo, una interpretación miope si no se considera también la otra cara de la moneda.

Tienen una interpretación masculina las expresiones:

- Hombre de la nieve
- Leyó, escuchó, viajó y cantó
- El sofá está en la habitación
- Quiero ganar

Tienen una interpretación femenina las expresiones:

- Hombre de nieve
- Leía, escuchaba, viajaba y cantaba
- La reunión es en la habitación
- Vuelvo a ganar



9.2. La regla

Ahora que sabemos que hay dos formas de ver y de expresar el mundo, estamos preparados para enunciar la regla común que explica todas las alternancias sintácticas que presentamos en nuestro proyecto. Es sólo una:

El cambio entre la interpretación masculina y la femenina provoca un cambio formal en la expresión.

La diferencia entre las interpretaciones masculina y femenina estriba en cinco puntos. Los veremos en la tabla de la página siguiente:

INTERPRETACIÓN MASCULINA		INTERPRETACIÓN FEMENINA
PUNTO 1M. Espacio Lugares diferentes para la forma y el fondo. El lugar mayor está alrededor del lugar menor. Ejemplo Hombre de la nieve Los lugares que ocupan el hombre y la nieve son diferentes. La nieve está alrededor del hombre.	>>> cambio formal >>>	PUNTO 1F. Espacio Coincidencia de los lugares de la forma y el fondo. Ejemplo Hombre de la nieve Los lugares que ocupan el hombre y la nieve coinciden
2M. Tiempo Momentos diferentes para la forma y el fondo. Ejemplo Desear a comprar El momento en que se desea no es necesariamente el momento en que se compra.	>>> cambio formal >>>	2F. Tiempo Coincidencia de los momentos de la forma y el fondo. Ejemplo Empezar a comprar El momento en que se empieza es necesariamente el momento en que se realiza una compra.
3M. Relación Si cambia la forma, no cambia el fondo. Ejemplo El sofá está en la habitación Si aumenta el tamaño de la habitación, el tamaño del sofá no cambia.	>>> cambio formal >>>	3F. Relación Si cambia la forma, cambia el fondo, y viceversa. Ejemplo La fiesta es en la habitación Si aumenta el tamaño de la habitación, aumenta también el tamaño de la fiesta.
4M. Cantidad La cantidad de elementos del fondo tiende a infinito. Es mayor que la cantidad de elementos de la forma (sólo un elemento). Ejemplo El conejo del vecino que es gris es muy grande El vecino tiene otros conejos, además del gris. ¿Cuántos? Nada limita el número de sus conejos, puede tener infinito.	>>> cambio formal >>>	4F. Cantidad La cantidad de elementos del fondo se puede medir. Coincide con la cantidad de elementos de la forma, que es uno. La forma es a la vez el único y todos los elementos. Ejemplo El conejo del vecino, que es gris, es muy grande El conejo gris es el único y todos los conejos del vecino.
5M. Calidad La calidad de los elementos del fondo coincide, son todos iguales, mientras que la forma es diferente. Ejemplo Hombre de la nieve El hombre y la nieve están hechos de diferente materia y son cosas diferentes.	>>> cambio formal >>>	5F. Calidad La calidad del fondo es la misma que la calidad de la forma. Fondo y forma son la misma cosa. Ejemplo Hombre de la nieve El hombre y la nieve están hechos de la misma materia y son la misma cosa.

▸ 9.3. La regla que rige las alternancias que presentamos en este proyecto: algunas notas

La regla en clase

En clase hemos utilizado los puntos de la regla para explicar las cuatro animaciones y los ocho problemas. No obstante, la regla no la hemos escrito para ser presentada en clase. Se trata de una guía para los profesores y, por supuesto, durante la experiencia didáctica ha estado a disposición de aquel estudiante que quisiera entrar en Internet y leerla.



Los ejemplos de la tabla

Obsérvese que los ejemplos del punto 1 y los ejemplos del punto 5 son el mismo: el hombre de la nieve. En realidad cualquiera de los demás ejemplos podría haber servido para ilustrar todos los cinco puntos.

Con todo, dependiendo del ejemplo con el que trabajemos, algunos puntos de la regla resultarán especialmente claros o intuitivos a la hora de explicar una determinada alternancia sintáctica o semántica.

En las explicaciones de nuestros ocho problemas 11., p. 62 aparecen referencias a los cinco puntos de nuestra regla. Se indica qué puntos resultan más claros para explicar cada alternancia sintáctica o semántica.

Las referencias tienen esta forma:

[PUNTO 5M]

La regla que consta de cinco puntos que significan lo mismo

Sí, los cinco puntos que acabamos de ver son sinónimos, aunque a primera vista puedan parecer diferentes. Comprobémoslo con estos ejemplos:

- Si dos cosas ocupan el mismo espacio (punto 1F), eso significa que cuando cambie el tamaño de una, cambiará también el tamaño de la otra (punto 3F). De otro modo el espacio dejaría de ser común.
- Si dos cosas tienen las mismas propiedades (punto 5F), eso significa que cuando cambie la cantidad de una, cambiará también la cantidad de la otra (punto 4F), si no la propiedad "cantidad" se convertiría en diferente.

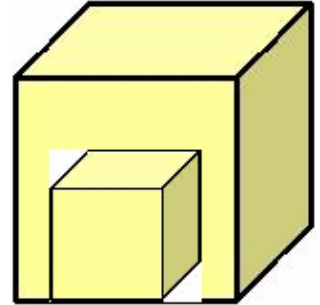
► 10. Animación: Ejercicios con cajas

Ejercicios previos con cajas

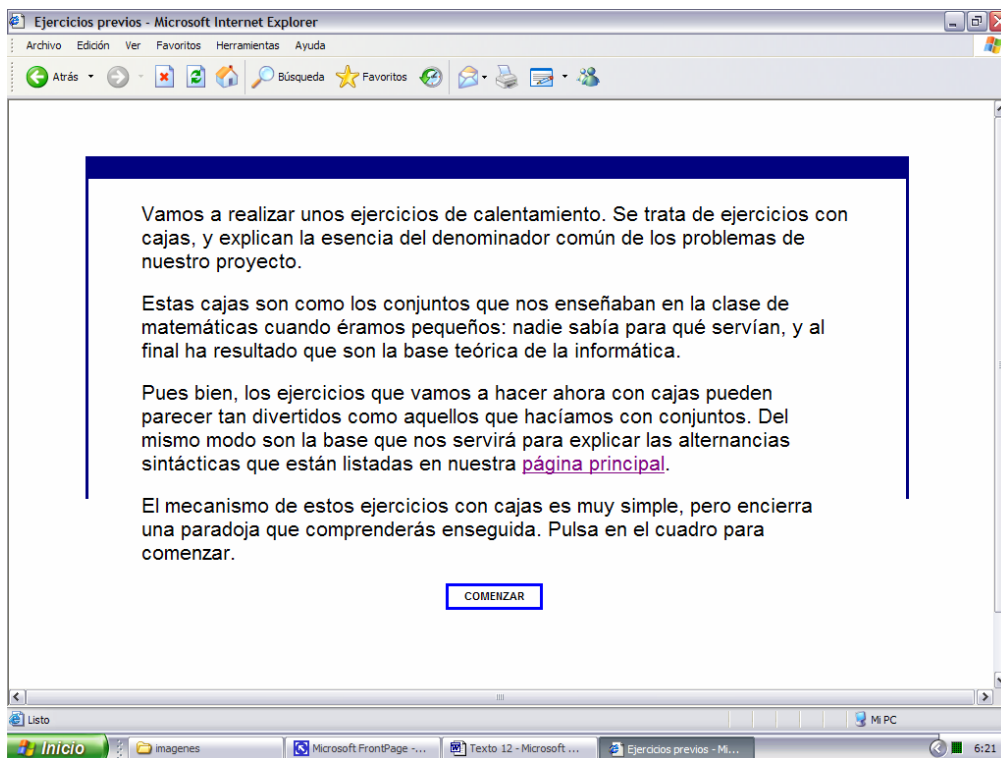
Los ejercicios con cajas que vamos a ver en este apartado muestran lo que tienen en común todas las alternancias sintácticas y semánticas que forman parte de esta experiencia didáctica.

Planeamos estos ejercicios como ejercicios previos, como una introducción que debería ser el primer contacto de los estudiantes con la experiencia educativa. Cuando hemos proyectado estos ejercicios en primer lugar, han resultado divertidos. Hemos animado a los estudiantes a discutir sobre si es posible meter una caja dentro de otra de igual tamaño, una cuestión de la que trataremos en las siguientes páginas y sobre la que hemos oído en clase opiniones de todo tipo.

Pero donde estos ejercicios han despertado de verdad el interés de los estudiantes ha sido situados detrás de las cuatro primeras animaciones. Cuando los hemos proyectado en este orden se han escuchado en clase esos "ahhh" que significan que los estudiantes comprenden. Veamos, pues, estos ejercicios con cajas:

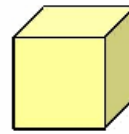
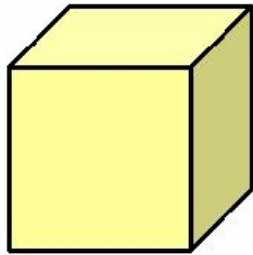


Una variante a la proyección de los ejercicios con cajas en su versión electrónica es que el profesor acuda a clase con cajas de verdad.



Los ejercicios con cajas son tres. Lo que tiene que hacer el estudiante es ir pulsando los botones de la parte inferior para hacer avanzar la animación. Y observar.

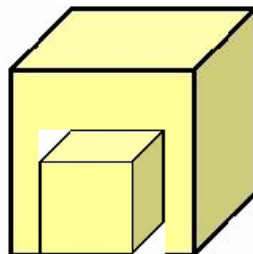
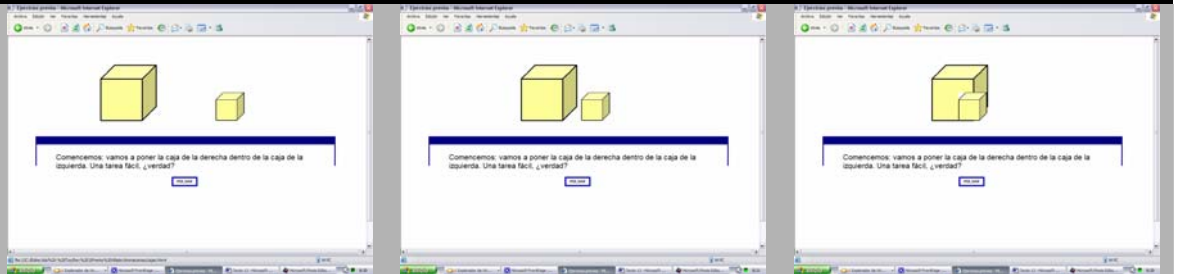
Cuidado, porque la animación no permite ir hacia atrás un paso. Pulsando el botón "Atrás" del navegador se vuelve a la página que se haya visitado antes de entrar en la animación.



Comencemos: vamos a poner la caja de la derecha dentro de la caja de la izquierda. Una tarea fácil, ¿verdad?

PULSAR

Desarrollo de la animación:

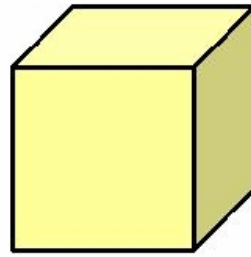
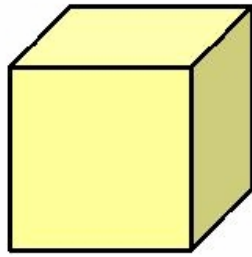


Ya está. Responde a esta pregunta, es importante: ¿Qué caja está dentro de qué caja?

Efectivamente, la caja pequeña está dentro de la grande. Se trata de una estructura fondo - forma habitual.

Pasemos a ver otro modo de organizar el fondo y la forma que quizás no sea tan habitual:

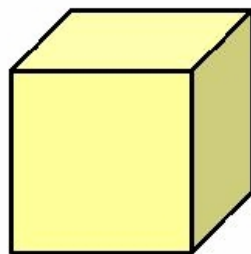
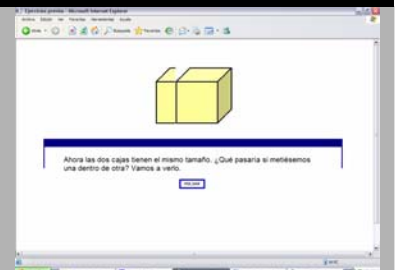
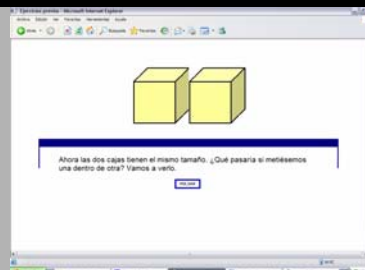
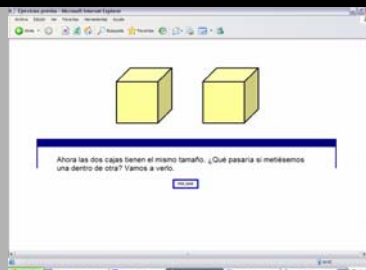
PULSAR



Ahora las dos cajas tienen el mismo tamaño. ¿Qué pasaría si metiésemos una dentro de otra? Vamos a verlo.

PULSAR

Desarrollo de la animación:

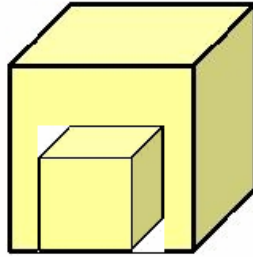


Si las dos cajas tienen el mismo tamaño, surge un problema al meter una dentro de la otra: ¿Qué caja está dentro de qué caja? La caja que debería ser el fondo tiene el mismo tamaño que la que debería ser la forma.

La lengua española expresa esta paradoja mediante un cambio, ya sea la desaparición del artículo, o la aparición de una preposición.

Continuemos con nuestras cajas. Veamos otra versión de la misma paradoja.

PULSAR



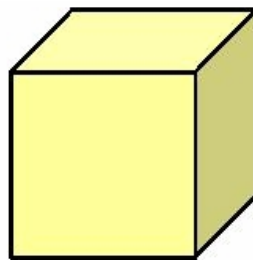
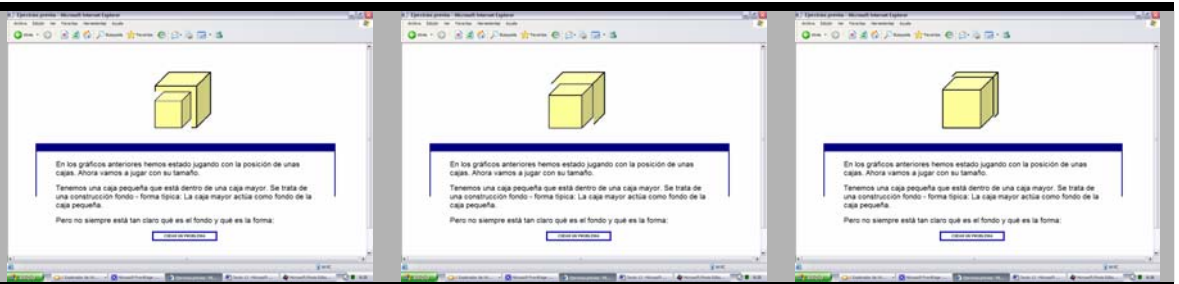
En los gráficos anteriores hemos estado jugando con la posición de unas cajas. Ahora vamos a jugar con su tamaño.

Tenemos una caja pequeña que está dentro de una caja mayor. Se trata de una construcción fondo - forma típica: La caja mayor actúa como fondo de la caja pequeña.

Pero no siempre está tan claro qué es el fondo y qué es la forma:

CREAR UN PROBLEMA

Desarrollo de
la animación:



Hemos creado el mismo problema que teníamos antes: ¿Qué caja está ahora dentro de qué caja? ¿Qué es el fondo y qué es la forma?

A lo largo de los ejercicios que proponemos en la página principal veremos que la lengua tiene mecanismos que sirven para cambiar el tamaño, el lugar e incluso el tiempo de las cosas en una dirección: la coincidencia.

Las animaciones con las que explicamos diversas alternancias sintácticas repiten los movimientos con cajas que acabamos de ver.

▸ 11. Antes de ver los problemas

Acerca de los problemas que vamos a plantear a continuación

Hasta ahora hemos visto cuatro animaciones, las reglas que explican qué tienen en común, y los ejercicios con cajas, que también explican cuál es ese mecanismo común, pero de un modo gráfico.

A continuación vamos a ver ocho alternancias más, otros ocho problemas sintácticos y semánticos diferentes. Son éstos:

- PROBLEMA 5:** Propositiones especificativas y explicativas
- PROBLEMA 6:** Uso de los presentes de indicativo y de subjuntivo en oraciones de relativo
- PROBLEMA 7:** Uso del artículo con los nombres que aparecen por 1ª, 2ª, 3ª, 4ª vez en el texto
- PROBLEMA 8:** Uso del artículo en los títulos
- PROBLEMA 9:** Uso de "ser" y "estar" con adjetivos
- PROBLEMA 10:** Uso de "ser" y "estar" con participios
- PROBLEMA 11:** Uso de "decir" y "hablar"
- PROBLEMA 12:** Uso de "saber" y "conocer"

El formato gráfico de estos problemas es coherente con el formato gráfico de las animaciones que ya hemos visto. Sin embargo, los problemas no tienen movimiento, es el estudiante quien tiene que esforzarse por comprender la relación entre lo que ha visto en las animaciones y lo que va a ver ahora.

En el transcurso de las explicaciones, detrás de algunos puntos aparecen enlaces con este formato: [[PUNTO 4F](#)]. Se trata de referencias a los puntos de la *regla general* **9., pág. 54**.

La explicación de cada problema termina con la sección "Date cuenta de que además...". Esta sección es sólo para estudiantes avanzados.



Antes de ver los siguientes ocho problemas quizás sería conveniente repasar las cuatro primeras animaciones:

ANIMACIÓN 1 5., pág. 21

ANIMACIÓN 2 6., pág. 28

ANIMACIÓN 3 7., pág. 41

ANIMACIÓN 4 8., pág. 47

Tras estos problemas no hemos programado ejercicios, ya que estos problemas constituyen ejercicios en sí mismos. Para resolver los nuevos problemas los estudiantes tendrán que poner en práctica lo que han aprendido con las cuatro primeras animaciones. Tendrán que aplicar lo que saben en situaciones nuevas pero paralelas.

La explicación de cada uno de los problemas tiene tres partes:

- Explicación del primer miembro de la alternancia
- Explicación del segundo miembro de la alternancia
- Sección "Date cuenta de que además..."

12. Problema 5

PROBLEMA 5: Proposiciones de relativo: Proposiciones especificativas y explicativas

[+ teoría](#)

[principal](#)

Proposiciones especificativas y explicativas - Microsoft Internet Explorer

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Atrás Búsqueda Favoritos

PROBLEMA 5: Proposiciones de relativo: Proposiciones especificativas y explicativas regla + teoría principal

¿Cuál es la diferencia entre **EL CONEJO DEL VECINO QUE ES GRIS ES MUY GRANDE** y **EL CONEJO DEL VECINO, QUE ES GRIS, ES MUY GRANDE** ?






EL CONEJO DEL VECINO QUE ES GRIS ES MUY GRANDE

- Si la frase no tiene comas (,) entonces el vecino tiene muchos conejos. [PUNTO 4M]
- Todos estos conejos son iguales y son muchos, como los copos de nieve. Son el fondo. [PUNTO 5M]
- Sólo un conejo es diferente, porque es de color gris y es más grande. Son la forma. [PUNTO 5M]

[CONTINÚA ABAJO]

Inicio Explorador de Wi... Microsoft FrontPage... Proposiciones especif... Texto 13 - Microsoft... Microsoft Photo Edito... 11:40

Proposiciones especificativas y explicativas - Microsoft Internet Explorer

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Atrás Búsqueda Favoritos

Dirección C:\Editor\Ala - Too\A\laespec.htm Ir

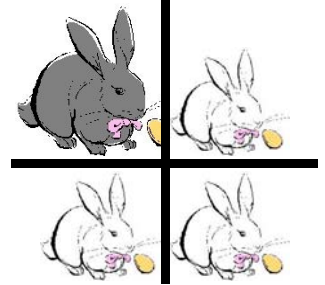


EL CONEJO DEL VECINO, QUE ES GRIS, ES MUY GRANDE

- Si la frase tiene comas (,) entonces el vecino tiene sólo un conejo.
- Este conejo es 1 y además es todos los conejos del vecino. [PUNTO 4F]
- La forma (1 conejo) coincide con el fondo (todos los conejos del vecino). [PUNTO 4F]

[CONTINÚA ABAJO]

Inicio Animaciones Animacion Microsoft FrontPage... Texto 13 - Microsoft... Proposiciones especif... 12:20



DATE CUENTA DE QUE ADEMÁS...

Si no hay comas:

- El número de conejos puede ser infinito, como el de los copos de nieve. [PUNTO 4M]
- El espacio que ocupan los conejos es inmenso, como el de los copos de nieve. [PUNTO 1M]
- Si el gran conejo gris crece más, el fondo de conejos blancos no crece, se queda como está. [PUNTO 3M]

Si hay comas:

- El número de conejos es 1, como el hombre de nieve. [PUNTO 4F]
- Todos los conejos caben en una caja, como las acciones que se expresan en pretérito imperfecto. [PUNTO 1F]

▸ 12.1. Problema 5: Más teoría y notas sobre su puesta en práctica

Acerca del problema 5

La siguiente oración contiene una proposición especificativa:

1. El conejo del vecino que es gris es muy grande.

La siguiente oración contiene una proposición explicativa:

2. El conejo del vecino, que es gris, es muy grande.

La **interpretación especificativa** multiplica los conejos. Objetivamente, la oración (1) sólo habla de un conejo, el que es gris. Pero cualquiera que lea esta oración inventa conejos alrededor del conejo gris.

¿Cuántos conejos tiene el vecino, según (1)? Cualquier número desde 2 hasta infinito. La interpretación especificativa crea un fondo x veces mayor que la forma. Además, todos los conejos del fondo son iguales entre sí. Es importante que el estudiante se dé cuenta de que estos conejos son como los copos de nieve: muchos e iguales.

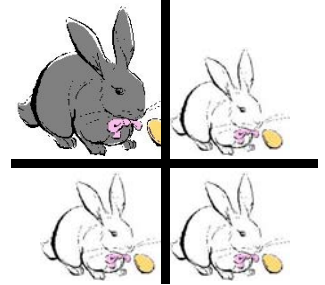
La **interpretación explicativa** informa de que el conejo que aparece en la oración es todos los conejos que hay. Es uno y a la vez es todos. Es la forma y a la vez es el fondo, lo que ha resultado muy difícil de comprender para los estudiantes. A los estudiantes avanzados les hemos presentado el paralelismo que existe entre la interpretación explicativa y los artículos determinados:

Al igual que la oración (2), los artículos determinados también nos ofrecen una interpretación explicativa de la realidad: "**El hombre**" significa tanto

- un único hombre, aislado, diferenciado, y que es el único en su contexto.

como

- todo el género humano de elementos incontables e indiferenciados.



Hablar de proposiciones explicativas y especificativas siempre entraña problemas con estudiantes de lengua materna eslava. En las lenguas de este grupo se escribe coma detrás de todos los pronombres relativos. Esto significa que gráficamente ambos tipos de proposiciones son idénticos.

Dos factores más han dificultado la explicación de este problema:

- La enseñanza media en Kirguistán está muy devaluada. Los estudiantes llegan a la universidad sin apenas conocimientos lingüísticos.
- Los estudiantes con los que hemos realizado la experiencia no estudian para ser filólogos.

En definitiva, nadie en clase había oído antes nada sobre *explicación* y *especificación*. Y tampoco nadie antes había reflexionado sobre el hecho de que estas dos interpretaciones también existen en su propia lengua.

En clase el primer paso ha sido reflexionar en voz alta sobre el significado de expresiones rusas para, a continuación, poder multiplicar conejos.

Algunos profesores han preferido pasar de puntillas sobre este problema.

► 13. Problema 6

PROBLEMA 6: Oraciones de relativo: Presente de subjuntivo y presente de indicativo

[+ teoría](#)

[principal](#)

Presente de subjuntivo y presente de indicativo - Microsoft Internet Explorer

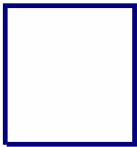
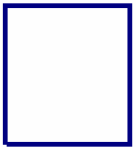
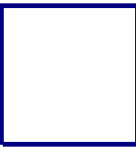
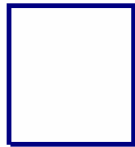
Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

← Atrás → Búsqueda Favoritos

Dirección C:\Editor\Ala - Too\A\qbsubj.htm

PROBLEMA 6: Oraciones de relativo: Presente de subjuntivo y presente de indicativo regla + teoría principal

¿Cuál es la diferencia entre **COMERÉ EL CONEJO QUE TRAES DE LA TIENDA** y **COMERÉ EL CONEJO QUE TRAIGAS DE LA TIENDA** ?

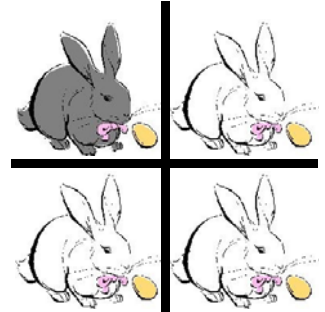
   

 **COMERÉ EL CONEJO QUE TRAES DE LA TIENDA**

- El conejo que traes es 1. [\[PUNTO 4F\]](#)

[\[CONTINÚA ABAJO\]](#)

Inicio Animaciones Animación Microsoft FrontPage ... Texto 13 - Microsoft ... Presente de subjuntivo ... 12:25



DATE CUENTA DE QUE ADEMÁS...

El presente de indicativo:

- Multiplica el número de conejos x 1. [\[PUNTO 4F\]](#)

El presente de subjuntivo:

- Multiplica el número de conejos x mucho. De entre ellos eliges uno. [\[PUNTO 4M\]](#)

Presente de subjuntivo y presente de indicativo - Microsoft Internet Explorer

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

← Atrás → Búsqueda Favoritos

Dirección C:\Editor\Ala - Too\A\qbsubj.htm

COMERÉ EL CONEJO QUE TRAIGAS DE LA TIENDA

- El presente de subjuntivo crea más conejos alrededor de tu conejo. [\[PUNTO 1M\]](#)
- En la tienda hay muchos conejos, pero tú sólo puedes traer uno. [\[PUNTO 4M\]](#)
- El conejo que traes es la forma; todos los demás conejos de la tienda es el fondo.

[\[CONTINÚA ABAJO\]](#)

Inicio Animaciones Animación Microsoft FrontPage ... Texto 13 - Microsoft ... Presente de subjuntivo ... 12:26

► 13.1.Problema 6: Más teoría y notas sobre su puesta en práctica

Acerca del problema 6

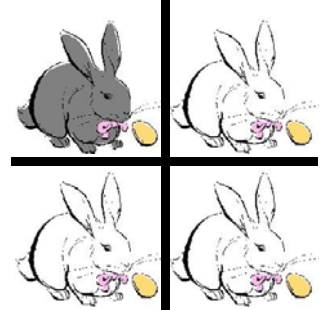
La interpretación de las oraciones

1. Comeré el conejo que traigas de la tienda.
2. Comeré el conejo que traes de la tienda.

Es paralela a la interpretación que hacíamos de las oraciones del problema 5, el anterior:

3. El conejo del vecino que es gris es muy grande.
4. El conejo del vecino, que es gris, es muy grande.

Existe un paralelismo por un lado entre el **presente de subjuntivo** y las **oraciones especificativas**, y por otro lado entre el **presente de indicativo** y las **oraciones explicativas**.



Paralelismo entre el **presente de subjuntivo** y las **oraciones especificativas**

Si la oración (3) se inventaba un fondo de cosas –de conejos–, la oración (1) se inventa un fondo de posibilidades referidas a la acción del verbo. Lo hace de dos maneras:

- a. Interpretación absoluta: la acción del verbo se realiza o no se realiza: puedes traer o puedes no traer.
- b. Interpretación relativa: La acción del verbo tiene varias posibilidades para su realización: traer un conejo grande, traer un conejo gris, traer un conejo caro...

En cualquier caso la interpretación de la oración 1 es siempre **especificativa**, crea posibilidades. Por esta razón su proposición adjetiva de relativo con presente de subjuntivo no admite nunca la coma que la convertiría en una proposición explicativa: ~~comeré el conejo, que traigas de la tienda~~. Entrarían en conflicto la coma, que reduce posibilidades, con el subjuntivo, que las crea.

Paralelismo entre el *presente de indicativo* y las oraciones explicativas

Por el contrario, la interpretación de la oración (2) es **explicativa**, al igual que lo es la interpretación de la oración (4): En ambos casos el conejo es sólo uno, y además es todos los conejos que hay.

Como es explicativa, la proposición de la oración (2) es compatible con la coma, aunque ésta no se use en la mayoría de los contextos: Comeré el conejo, que traes de la tienda.

13.1.1. El problema 6 en clase

La explicación de los paralelismos *explicación – subjuntivo* y *especificación – indicativo* la hemos llevado a cabo con grupos avanzados, aunque no con todos. La tarea del profesor ha sido laboriosa y difícil. Hemos trabajado con un material experimental, innovador en muchos aspectos. Pensábamos que los estudiantes verían que estos paralelismos son semejantes a otros que ya habíamos tratado antes, pero no ha sido así en la práctica. Muchos estudiantes han dejado claro que no han comprendido a dónde queríamos llegar.

Por una parte habremos fallado los profesores o quizás también el diseño de este problema 6. Pero por otra parte, la población con la cual hemos llevado a cabo el ejercicio tampoco era la más idónea.

A la dificultad de explicar a personas de lengua eslava lo que es explicación y especificación se ha unido la dificultad general de los estudiantes no latinos para comprender el uso del subjuntivo.

Y hay otro factor más que ha jugado en contra nuestra. La capacidad de comprender relaciones, que forma parte del llamado pensamiento crítico, no es una habilidad para la que preparen las universidades de los países ex-soviéticos. Los estudiantes están entrenados para memorizar y reproducir, y les cuesta hacer otra cosa con lo que ya saben.

En general, se puede usar este problema 6 con estudiantes avanzados para explicar uno de los aspectos del subjuntivo, su uso en oraciones de relativo. No obstante, recomendamos hacer referencia a los paralelismos antes indicados sólo con estudiantes que busquen perfeccionar su español, quizás sólo con filólogos.

Aunque la explicación y comprensión de los paralelismos ha resultado difícil, los estudiantes han entendido al menos que en las oraciones de relativo el *presente de subjuntivo* se inventa un conjunto de elementos iguales mientras que el *presente de indicativo* no lo hace.

► 14. Problema 7

PROBLEMA 7: El artículo con los sustantivos que aparecen por 1ª, 2ª, 3ª, 4ª... vez en un texto

[+ teoría](#)

[principal](#)

Artículo: Primera y mas veces en el texto - Microsoft Internet Explorer

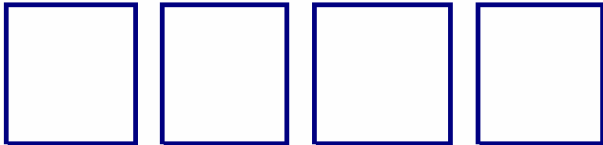
Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Dirección C:\Editor\Ale - Too\A\qcartvez.htm

PROBLEMA 6: El artículo con los sustantivos que aparecen por 1ª, 2ª, 3ª, 4ª... vez en un texto regla + teoría principal

— Profesor, en mis redacciones ¿por qué cuando un nombre aparece por primera vez lleva artículo indeterminado y cuando ese mismo nombre se repite lleva artículo determinado? Por ejemplo:

"Veo **un** balón. **El** balón es grande. **El** balón es redondo. Doy una patada a **el** balón".



VEO UN BALÓN...



- El balón es 1. [PUNTO 4M]
- Cuando aparece por primera vez en el texto, el sustantivo "balón" es la forma.

[CONTINÚA ABAJO]



DATE CUENTA DE QUE ADEMÁS...

El artículo "un":

- Se refiere a la forma, al primer balón.

El artículo "el":

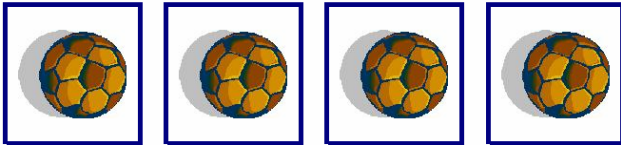
- El artículo "el" crea el fondo.
- Este fondo es un fondo físico: las repeticiones de la palabra "balón" están con tinta negra en el texto, no surgen de ninguna interpretación de la frase.

Artículo: Primera y mas veces en el texto - Microsoft Internet Explorer

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Dirección C:\Editor\Ale - Too\A\qcartvez.htm

...EL BALÓN ES GRANDE. EL BALÓN ES REDONDO. DOY UNA PATADA AL BALÓN





- El sustantivo "balón" se repite en el texto.
- El mismo balón se repite muchas veces. [PUNTO 4M]
- Esta repetición crea un fondo de elementos iguales. [PUNTO 5M]

[CONTINÚA ABAJO]

▸ 14.1. Problema 7: Más teoría y notas sobre su puesta en práctica

Acerca del problema 7

El fondo está escrito sobre el papel con tinta negra. En este ejemplo del balón no es necesario inventarse un fondo para el balón: no hay que imaginar más balones ni un césped alrededor de nuestro balón. Ésta es la principal diferencia entre este problema nº 7 y los anteriores.

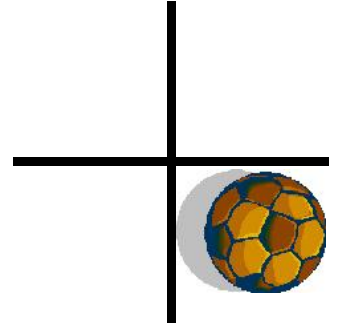
El modo que hemos presentado para explicar el uso del artículo en los textos es sencillo e intuitivo para un A1. Un estudiante de este nivel sabe contar y puede entender que la primera aparición del sustantivo es diferente a todas las demás apariciones del mismo sustantivo.

Compárese la explicación que acabamos de ofrecer con la explicación que hemos dado en nuestras clases todos los profesores:

"Bueno, el nombre la primera vez no está determinado. Por eso no lleva el artículo determinado. Pero las demás veces sí lo está porque ya sabemos a qué se refiere."

¿Entiende un A1 qué significa *determinado*? ¿Es esta explicación inteligible o interesante para un principiante que simplemente quiere aprender lengua, no lingüística?

Otra ventaja de la manera que proponemos para explicar el uso del artículo en los textos es su coherencia con la explicación que hemos ofrecido de otras alternancias muy diferentes. Tras escuchar esta explicación, el estudiante no va a tener la impresión de que necesita aprender unos conceptos teóricos para saber usar los verbos, otros conceptos diferentes para las preposiciones, otros para los adjetivos y otros para los sustantivos. El estudiante tendrá la impresión de que un poco de teoría es suficiente para explicarlo todo.



El nivel de este problema 7 es A1, A2. E incluso en estos niveles todos los estudiantes ya saben que la primera vez que aparece un sustantivo en el texto lo hace con el artículo indeterminado, mientras que el resto de las veces lo hace con el artículo determinado.

Consideramos que la solución al problema 7 es interesante, no porque resuelva el problema, sino porque establece la relación entre él y otros problemas lingüísticos.

► 15. Problema 8

PROBLEMA 8: El artículo determinado en los títulos

[+ teoría](#)

[principal](#)

El artículo determinado en los títulos - Microsoft Internet Explorer

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Atrás - Búsqueda - Favoritos - Mi PC

PROBLEMA 8: El artículo determinado en los títulos regla + teoría principal

En la pared, ni el "MAPA DE ESPAÑA" ni el "MAPA DE CATALUÑA" llevan artículo en su título, sin embargo un artículo sobre las autonomías se titulará "EL MAPA DE ESPAÑA" o "EL MAPA DE CATALUÑA".

página 1 página 2 página 3 página 4

MAPA DE ESPAÑA



página 1

SIN "EL"

- Debajo del título aparece la misma cosa que en el título, un "mapa de españa". [PUNTO 5F]
- El título y lo que hay debajo coinciden. [PUNTO 5F]
- Lo que hay debajo del título es finito, se puede medir, como el hombre de nieve. [PUNTO 4F]

[CONTINÚA ABAJO]

Inicio Animaciones Animacion Microsoft FrontPage ... Texto 13 - Microsoft ... El artículo determinad... 12:34

El artículo determinado en los títulos - Microsoft Internet Explorer

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Atrás - Búsqueda - Favoritos - Mi PC

EL MAPA DE ESPAÑA

Porque en España la articulación de la sociedad cívica que por sí misma constituye el todo soberano del

página 1

EL MAPA DE ESPAÑA

cual es el Estado el instrumento fiel de servicio para todos según las leyes que ahora se enmarcan de acuerdo al instrumento fiel de servicio para todos según las leyes que ahora se enmarcan

página 2

EL MAPA DE ESPAÑA

de acuerdo al instrumento fiel de servicio para todos según las leyes que ahora se enmarcan de acuerdo al instrumento fiel de servicio para todos según las leyes que

página 3

EL MAPA DE ESPAÑA

ahora se enmarcan de acuerdo al instrumento fiel de servicio para todos según las leyes que ahora se enmarcan de acuerdo al instrumento fiel de servicio para todos según las leyes que

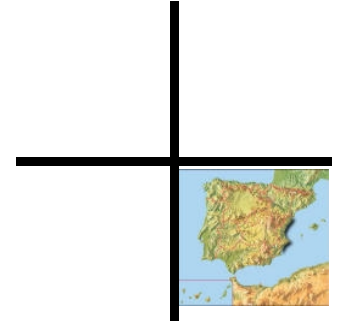
página 4

CON "EL"

- Debajo del título no aparece la misma cosa que en el título: debajo no hay un mapa, sino un texto sobre el mapa. [PUNTO 5M]
- El título y lo que hay debajo no coinciden. [PUNTO 5M]
- Lo que hay debajo del título puede ocupar páginas y páginas, tiende hacia una extensión infinita, como la nieve del hombre de la nieve. [PUNTO 4M]

[CONTINÚA ABAJO]

Inicio Animaciones Animacion Microsoft FrontPage ... Texto 13 - Microsoft ... El artículo determinad... 12:35



El problema del artículo en los títulos cobra en la enseñanza de E/LE una importancia que la lingüística teórica nunca le ha dado.

En la enseñanza de E/LE este problema se convierte en una pregunta cotidiana dirigida al profesor.

Los estudiantes tienen que escribir un título para cada trabajo que hacen: ¿Cómo explicar qué títulos llevan artículo determinado y cuáles no?

▸ 15.1. Problema 8: Otros ejemplos

"PAELLA" / "LA PAELLA": El título de un texto

La receta de la paella se titulará "■ PAELLA", y tendrá un apartado titulado "■ INGREDIENTES". A ningún nativo se le ocurre titular una receta "LA PAELLA" y ni usar artículo en el apartado "LOS INGREDIENTES". No obstante, si escribimos sobre la historia o la importancia cultural de la paella, el texto se titulará "LA PAELLA", y tendrá un apartado titulado "LOS INGREDIENTES", con artículo.

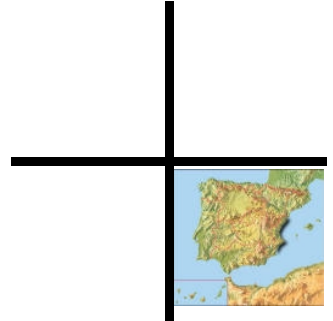
El título PAELLA

se escribe sin "EL":

- Cuando debajo del título aparece algo finito: una foto o una lista finita de instrucciones. [\[PUNTO 4F\]](#)
- La lista de instrucciones no es una paella, evidentemente, pero si se siguen las instrucciones se obtiene una paella.
- Lo que significa la lista y lo que está escrito en el título sí es lo mismo. [\[PUNTO 5F\]](#)

se escribe con "EL":

- Cuando debajo del título aparece algo que puede ser infinito: una tesis sobre la historia de la paella, por ejemplo. [\[PUNTO 4M\]](#)
- Una tesis no es una paella ni nos lleva a obtener una.
- Lo que está debajo del título no coincide con el título. [\[PUNTO 5M\]](#)



Lo más difícil a la hora de presentar este ejemplo en clase ha sido explicar que la receta de la paella es igual a una paella.

Aparte de los que hemos expuesto ya, a los profesores nos han servido también estos puntos:

- **Una paella y su receta comparten el mismo espacio:** ¿Dónde se usa una receta? En la cocina, ¿no? Y... ¿dónde se hace una paella? Pues en la cocina también.
- **Una paella y su receta comparten el mismo tiempo:** ¿Cuándo usas la receta? En el momento en que haces la paella. Y.. ¿cuándo haces la paella? En el momento en que usas la receta.
- Por el contrario, tu redacción sobre la paella no comparte ni tiempo ni espacio con la paella, ¿o es que vas a llevar tus deberes a la cocina en lugar de traerlos a clase y dármelos a mí?

"DIRECTOR" / "EL DIRECTOR": El letrero de una puerta y el título de una carta

En la puerta del director aparece un cartel que dice "DIRECTOR", sin artículo. ¿A qué nativo se le ocurriría escribir un artículo en una puerta?. Pero si escribimos una carta al director la tenemos que titular así, "AL DIRECTOR", con artículo.



El título DIRECTOR

se escribe sin "EL":

- Cuando detrás del título "director" está el mismo director. Esto sucede con los carteles de las puertas o con las cartulinas que se cuelgan las personas en los congresos. [\[PUNTO 1F\]](#)
- En estas situaciones, el título coincide con lo que hay detrás. [\[PUNTO 5F\]](#)
- Si lo que hay detrás del título es finito. Si la altura y el peso del director se pueden medir. [\[PUNTO 4F\]](#)

La regla que explica el artículo en los títulos vale tanto para el título de los mapas, como para los títulos de las recetas, de los trabajos, de los carteles de las puertas...

En clase hemos presentado los tres ejemplos de estas páginas a estudiantes cuyas lenguas nativas no tienen artículos (los idiomas ruso y kirguiz). La regla ha resultado en la práctica bastante fácil de explicar y de comprender.

Una estudiante de quinto curso ha dicho que va a probar la regla con los títulos de los apartados de su trabajo de fin de carrera. Lo va a escribir en español.

se escribe con "EL":

- Cuando detrás del título "director" no está el mismo director [\[PUNTO 1M\]](#). Esto sucede en una carta, por ejemplo:
- Una carta para el director no es el mismo director, sino un texto para él. [\[PUNTO 5M\]](#)
- El texto de la carta puede ocupar páginas y páginas. Su extensión no está limitada. [\[PUNTO 4M\]](#)
- Por estas razones, el título de la carta debe ser "AL DIRECTOR", con artículo.

▸ 15.2. Problema 8: Más teoría y notas sobre su puesta en práctica

Acerca del problema 8

El artículo en los títulos es un tema del que ninguna gramática que conozcamos se ha ocupado. Es necesario probar la regla que ofrecemos para poder afirmar que realmente funciona. Y por esta razón está esta regla aquí, en esta experiencia piloto.

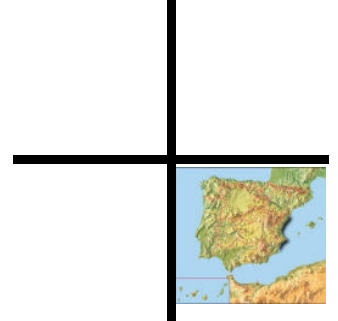
La regla que ofrecemos, a falta de una más amplia comprobación práctica, apunta buenas maneras porque es simple y coherente con las demás reglas de este proyecto. Simplicidad y coherencia son dos características de una regla efectiva y sin excepciones. Otro argumento a su favor es que explica también el uso del artículo determinado en títulos escritos en otros idiomas.

Pondré un ejemplo del inglés: En la entrada del pasillo que lleva a los despachos del departamento donde trabajo hay un letrero escrito en ruso, que es un idioma que no tiene artículos. Este letrero está en grande traducido al inglés, y lo han traducido con artículo: "The Institute for International Integration". No soy un experto en inglés, pero me parece que el cartel correcto sería "Institute for International Integration", por la misma razón que en la entrada de las facultades españolas no pone "La Facultad de Filosofía", sino "Facultad de Filosofía", sin artículo.

Si lo que hay detrás del letrero es realmente lo que dice el letrero –un instituto o una facultad en este caso–, entonces el cartel no lleva artículo determinado.

El problema 8 en clase

Hemos presentado este problema en todos los niveles, pero su explicación resulta útil a partir del nivel B1, cuando los estudiantes ya se han encontrado varias veces en sus deberes de español con el dilema de si poner artículo al título de lo que han escrito o no. En el nivel avanzado la explicación ha resultado útil para aquéllos que todavía no han desarrollado el sexto sentido que les permite colocar los artículos sin pensar.



En el problema 8 es innovador tanto el mismo planteamiento del problema como su solución.

► 16. Problema 9

PROBLEMA 9: Propositiones de relativo: Propositiones especificativas y explicativas

[+ teoría](#)

[principal](#)

Ser y estar con adjetivos - Microsoft Internet Explorer

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Atrás Búsqueda Favoritos

PROBLEMA 9: Ser y estar con adjetivos regla + teoría principal

¿Qué diferencia hay entre

LA MANO **ES** BLANCA y
LA MANO **ESTÁ** BLANCA ?

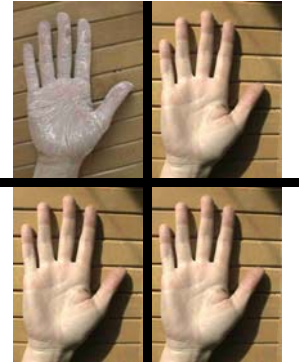
AÑO 1994 AÑO 2000 AÑO 2006 AÑO 2012

AHORA

LA MANO ES BLANCA

- La mano es blanca durante un número indeterminado de años.
- La duración del color blanco en la mano es mayor que la duración del momento "ahora". [PUNTO 2M]

[CONTINÚA ABAJO]



DATE CUENTA DE QUE...

CON ADJETIVOS:

- "SER + adjetivo" significa "muchas unidades temporales".
- "ESTAR + adjetivo" significa "ahora".

Por el contrario...

CON PARTICIPIOS:

- "SER + participio" significa "ahora".
- "ESTAR + participio" significa "muchas unidades temporales".

Ser y estar con adjetivos - Microsoft Internet Explorer

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Atrás Búsqueda Favoritos

AÑO 1994 AÑO 2000 AÑO 2006 AÑO 2012

AHORA

LA MANO ESTÁ BLANCA

- La mano sólo está blanca ahora.
- Está blanca ahora porque tiene harina.
- La duración de la harina en la mano (forma) coincide con la duración del fondo temporal "ahora". [PUNTO 2F]

[CONTINÚA ABAJO]

▸ 16.1. Problema 9: Más teoría y notas sobre su puesta en práctica

Acerca del problema 9

La explicación habitual de este tema es la siguiente:

"Es blanco significa que es blanco siempre. Está blanco significa que es blanco sólo ahora".

En esta experiencia didáctica hemos propuesto también esta explicación, a la que los estudiantes están acostumbrados. La novedad es que nuestro proyecto pone el juego entre "siempre" y "ahora" en un contexto más amplio, en el marco del juego "fondo" y "forma".

La gramática tradicional no contempla este contexto más amplio, no relaciona la solución a la alternancia *es blanco / está blanco* con la solución a otras alternancias: *que traigas / que traes* o *querer comer / volver a comer*, por ejemplo.

En consecuencia, el estudiante de gramática tradicional tiene que aprender unos nuevos conceptos teóricos y un nuevo vocabulario para estudiar cada alternancia.

Creemos que es positivo que el estudiante comprenda que hay un punto de unión que explica diversas alternancias. Se simplifica así la teoría y el vocabulario que tiene que aprender.

El nivel de la explicación de este problema es A1, A2. Si la hemos presentado también en otros niveles ha sido porque nos interesaba subrayar que esta explicación es la misma que la de problemas anteriores.



La alternancia *ser / estar* es un problema complejo. No es nuestro objetivo explicarlo en su totalidad.

En esta experiencia educativa tratamos aspectos aislados de la alternancia *ser / estar*:

- *Ser y Estar* con contextos espaciales 7., pág. 41
- *Ser y Estar* con adjetivos calificativos 16., pág. 74
- *Ser y Estar* con participios pasados 17., pág. 76

El motivo es que no pretendemos tomar toda la problemática y dividirla en partes, porque esto sería el proceso de *análisis* que hemos visto tantas veces en otros trabajos.

Lo que pretendemos es que el estudiante realice un proceso de *síntesis*. Que tome un pequeño número de aspectos aislados de la alternancia *ser / estar* y prevea, cuando le llegue el momento y quizás con otro profesor, cuál será la solución para aspectos que todavía no le han sido presentados.

▶ 17. Problema 10

PROBLEMA 10: Propositiones de relativo: Propositiones especificativas y explicativas

[+ teoría](#)

[principal](#)

¿Qué diferencia hay entre **LA MANZANA ES CORTADA** y **LA MANZANA ESTÁ CORTADA** ?

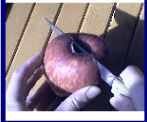
1 minuto después

2 minutos después

3 minutos después

4 minutos después

AHORA



LA MANZANA ES CORTADA

- La manzana sólo es cortada ahora.
- La duración de la acción "cortar" coincide con la duración de su fondo temporal: "ahora". [PUNTO 2F]

[CONTINÚA ABAJO]

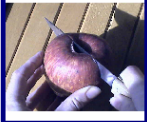
1 minuto después

2 minutos después

3 minutos después

4 minutos después

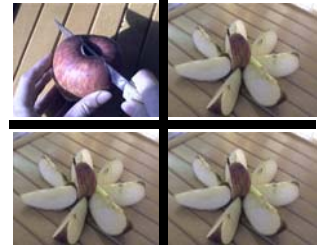
AHORA



LA MANZANA ESTÁ CORTADA

- La manzana está cortada durante un número indeterminado de minutos o de unidades temporales.
- Estos minutos comienzan cuando termina la acción "cortar".
- Estos minutos son todos iguales entre sí, y diferentes al momento de "cortar". [PUNTO 2M]

[CONTINÚA ABAJO]



DATE CUENTA DE QUE...

CON PARTICIPIOS:

- "SER + participio" significa "ahora".

"ESTAR + participio" significa "muchas unidades temporales".

Por el contrario...

CON ADJETIVOS:

- "SER + adjetivo" significa "muchas unidades temporales".

- "ESTAR + adjetivo" significa "ahora".

► 17.1. Problema 10: Más teoría y notas sobre su puesta en práctica

Acerca del problema 10

En la explicación de este problema hemos eludido hacer referencia a las construcciones pasivas, por dos razones:

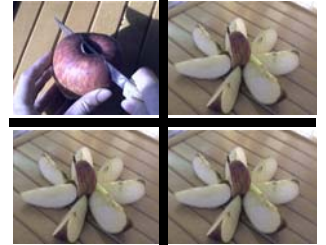
- Hemos querido destacar la relación entre la alternancia *ser* / *estar* + *participio* y el resto de alternancias que proponemos en este proyecto.
- De este modo la explicación es más sencilla para los principiantes: no es necesario explicarles qué es un sujeto paciente, ni un complemento agente, y tampoco vemos la utilidad de hablar en este nivel de la voz verbal.

La explicación de la voz pasiva no es tan interesante en nuestra experiencia didáctica como lo es la explicación de puntos comunes. Existe un paralelismo por un lado entre *ser* + *participio* y el *pretérito imperfecto*, y por otro lado entre *ser* + *adjetivo* y el *pretérito perfecto simple*.

Este paralelismo es similar al que vimos en **13.1., pág. 67** por un lado entre el *presente de subjuntivo* y las *oraciones especificativas*, y por otro lado entre el *presente de indicativo* y las *oraciones explicativas*.

Paralelismo entre *ser* + *participio* y el *pretérito imperfecto*

Si decimos "el libro es escrito, revisado y comentado por el autor", significa que el autor realiza estas tareas al mismo tiempo. Esta interpretación se repite cuando usamos el imperfecto: "el autor escribía, revisaba y comentaba el libro".



La solución al problema 10 que ofrecemos en nuestra experiencia didáctica es, en esencia, la explicación clásica: *ser* + *participio* se refiere a ahora y *estar* + *participio* se refiere a una acción acabada.

Los aspectos innovadores de nuestra solución al problema 10 no se ponen de manifiesto hasta que comparamos esta solución con las de los demás problemas que forman parte de nuestra experiencia didáctica:

- En general, la solución al problema 10 es coherente con la solución a los demás problemas.
- En particular, existe un paralelismo entre el uso de *ser* y *estar* y el uso de los *pretéritos imperfecto* y *perfecto simple*.

Paralelismo entre *ser + adjetivo* y el *pretérito perfecto simple*

Por el contrario, si decimos "el libro está escrito, revisado y comentado por el autor", significa que el autor ha realizado estas tareas, pero no necesariamente al mismo tiempo. Lo más lógico es que primero haya escrito, luego revisado y al final, comentado el libro. Esta interpretación se repite cuando usamos el indefinido: "el autor escribió, revisó y comentó el libro".

El problema 10 en clase

El diseño gráfico de las explicaciones de las alternancias *ser + adjetivo / estar + adjetivo* y *pretérito imperfecto / pretérito perfecto simple* ha ayudado a los estudiantes a comprender sus puntos comunes. En ambos casos el diseño gráfico es similar: las imágenes de la manzana aparecen en los mismos cuadros que las imágenes de la niña que iba en autobús.

La explicación de este paralelismo la hemos propuesto también a grupos avanzados, aunque no a todos. Los estudiantes han comprendido este paralelismo con menos dificultad que el que existía entre las interpretaciones especificativa y explicativa por un lado y los presentes de indicativo y de subjuntivo por el otro. Al fin y al cabo, imaginarse dos acciones que suceden al mismo tiempo es más sencillo que operar con conejos que nadie ha visto.

A título personal, la explicación de este paralelismo ha resultado especialmente gratificante. Después de haber explicado lo básico de esta experiencia didáctica (el hombre de nieve, el sofá que crece), y de haber tenido problemas con otras explicaciones, el problema 10 me ha dado la oportunidad de mostrar a los estudiantes que todo el trabajo que hemos estado haciendo con nuestras proyecciones y nuestras discusiones ha servido para algo. He sentido que este problema me ha dado la oportunidad de mostrar de un modo sencillo lo que tienen en común fenómenos lingüísticos muy diferentes, lo que es el objetivo principal de esta experiencia didáctica.

Volviendo de nuevo al resumen de las experiencias también de los demás profesores, en clase hemos puesto especial hincapié en que la oposición *ahora / siempre* funciona de modo opuesto cuando usamos *ser* y *estar* con adjetivos y cuando los usamos con participios.

► 18. Problema 11

PROBLEMA 11: Propositiones de relativo: Propositiones especificativas y explicativas

+ teoría

principal

Decir y hablar - Microsoft Internet Explorer

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Atrás Búsqueda Favoritos

Dirección C:\Editor\Ala - Too\A\gghabdec.htm

PROBLEMA 11: Decir y hablar regla + teoría principal

¿Qué diferencia hay entre **DECIR** y **HABLAR** ?

página 1 página 2 página 3 página 4

El presidente **dice** que lucha contra problemas importantes.

página 1

DECIR

- Detrás de DECIR hay un discurso finito. [PUNTO 4F]
- Coinciden las palabras de quien pronunció el discurso por primera vez y las palabras de quien lo repite. [PUNTO 5F]
- Si el discurso del presidente aumenta, también aumenta el discurso de quien lo repite. [PUNTO 3F]

[CONTINÚA ABAJO]

El presidente **habla** sobre la lucha necesaria que está llevando a cabo el gobierno contra una serie de problemas que son importantes y requieren lucha necesaria que está llevando a cabo el

página 1

gobierno contra una serie de problemas que son importantes y requieren lucha necesaria que está llevando a cabo el gobierno contra una serie de problemas que son importantes y requieren lucha

página 2

necesaria que está llevando a cabo el gobierno contra una serie de problemas que son importantes y requieren lucha necesaria que está llevando a cabo el gobierno contra una serie de problemas que son importantes y requieren lucha

página 3

que son importantes y requieren lucha necesaria que está llevando a cabo el gobierno contra una serie de problemas que son importantes y requieren lucha necesaria que está llevando a cabo el

página 4

HABLAR

- Detrás de HABLAR hay un discurso que puede ser muy largo, incluso no tener fin. [PUNTO 4M]
- No coinciden las palabras de quien pronunció el discurso por primera vez y las palabras de quien lo repite. [PUNTO 5M]
- Si el discurso del presidente aumenta, no aumenta el discurso de quien lo repite. [PUNTO 3M]

página 1

dice que...	habla sobre...
habla sobre...	habla sobre...

DATE CUENTA DE QUE ADEMÁS...

Si usas DECIR,

- Tu repetición de las palabras de otra persona es exacta.
- Tu repetición ocupa en el papel lo mismo que las palabras de la otra persona.

Si usas HABLAR,

- Tu repetición de las palabras de otra persona no es exacta.
- Tu repetición ocupa en el papel menos o más que las palabras de la otra persona.

► 18.1. Problema 11: Más teoría y notas sobre su puesta en práctica

dice que...	habla sobre...
habla sobre...	habla sobre...

Acerca del problema 11

Las alternancias *decir* / *hablar* y *saber* / *conocer* se diferencian de las demás alternancias que proponemos en este proyecto porque son alternancias claramente semánticas, no sintácticas.

Tanto en el caso de *decir* como en el caso de *hablar*, la forma es el discurso original que se reproduce. El fondo es la reproducción: tanto lo que se dice como sobre lo que se habla.

Decir presenta una **interpretación femenina** de la realidad. Lo que se dice (Juan dice que...) es igual al discurso original [PUNTO 5F], haciendo las necesarias salvedades del estilo indirecto. Si el discurso original aumenta o disminuye, su reproducción, lo que se dice, aumenta o disminuye en la misma proporción [PUNTO 3F]. Lo que hay detrás de "Juan dice que..." es finito [PUNTO 4F], no es ni más grande ni más pequeño que el discurso original.

Por el contrario, *hablar* presenta una **interpretación masculina** de la realidad. Lo que se habla sobre (Juan habla sobre...) no es igual al discurso original [PUNTO 5M], es una interpretación del mismo. Juan puede cambiar totalmente su discurso, de estar a favor puede pasar a estar en contra, por ejemplo, de la guerra de Irak, que sobre lo que habla no cambia: la guerra de Irak. La repetición puede ser un resumen del discurso original o puede ser una repetición infinita [PUNTO 4M]. No hay una relación entre la magnitud del original y la magnitud de la repetición [PUNTO 3M].

En resumen, un cambio entre las interpretaciones masculina y femenina provoca un cambio en la expresión, cambio que puede ser sintáctico o semántico, como es el caso de la alternancia de este problema nº 11.

En clase las alternancias estrictamente semánticas (*decir* / *hablar* y *saber* / *conocer*) son los problemas que más éxito han tenido. Todos las han comprendido perfectamente, no sabemos si porque a los estudiantes se les da mejor resolver problemas semánticos que sintácticos, o por causa de que estos problemas 11 y 12 llegan después del trabajo realizado con los diez problemas previos.

Sin duda, la solución a los problemas 11 y 12 la recordarán los estudiantes dentro de dos meses, cuando ya no se acuerden de lo que eran las proposiciones explicativas y especificativas.

► 19. Problema 12

PROBLEMA 12: Propositiones de relativo: Propositiones especificativas y explicativas

[+ teoría](#)

[principal](#)

Saber y conocer - Microsoft Internet Explorer

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Atrás Búsqueda Favoritos

PROBLEMA 12: Saber y conocer regla + teoría principal

¿Cuál es la diferencia entre **SABER** y **CONOCER** ?



Si usas **SABER**, entonces:

Tú y lo que sabes nunca habéis estado en el mismo lugar al mismo tiempo [PUNTO 1M]:

- Por ejemplo, sabes que Córdoba tiene una mezquita, pero nunca has estado en ella.
- Por ejemplo, sabes de memoria el mapa de España, pero nunca has estado allí.
- Por ejemplo, sabes que la niña rubia escucha música y hace otras cosas, pero nunca has estado con ella.
- Por ejemplo, sabes matemáticas, pero no has compartido con todas ellas una misma clase.

Inicio Animaciones Animación Microsoft FrontPage... Texto 13 - Microsoft... Saber y conocer - Mic... 12:41

Saber y conocer - Microsoft Internet Explorer

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Atrás Búsqueda Favoritos



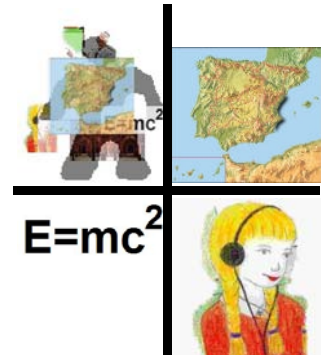
Si usas **CONOCER**, entonces:

Tú y lo que sabes habéis estado en el mismo lugar al mismo tiempo [PUNTO 1F]:

- Por ejemplo, conoces Córdoba y conoces su Mezquita si has estado allí.
- Conoces el mapa de España como la palma de tu mano si lo has recorrido.
- Conoces a la niña rubia si habéis estado los dos en el mismo lugar.
- Conoces una fórmula matemática y a tu profesor si habéis estado juntos en clase.

[CONTINÚA ABAJO]

Inicio Animaciones Animación Microsoft FrontPage... Texto 13 - Microsoft... Saber y conocer - Mic... 12:42



DATE CUENTA ADEMÁS DE QUE...

Si usas **SABER**,

es posible saber cosas **en** cualquier momento y **sobre** cualquier momento [PUNTO 2M]:

Hace un mes [en qué momento] supe que Colón partió del Puerto de Palos en 1492 [sobre qué momento].

Por el contrario...

Si usas **CONOCER**,

es posible conocer cosas sólo **en** un momento y **sobre** un momento: cuando coinciden el que conoce y lo conocido [PUNTO 2F]:

En el Jardín Botánico en primavera [en qué momento] conocí cómo era su aroma en primavera [sobre qué momento].

► 19.1. Problema 12: Más teoría y notas sobre su puesta en práctica

Acerca del problema 12

Todos los profesores de español creemos que podemos explicar la diferencia entre *saber* y *conocer*... hasta que intentamos hacerlo. He aquí algunas de las formas de explicar esta diferencia que figuran en mi elenco de errores propios:

- a. *Saber* se usa con las cosas y *conocer*, con las personas.
- b. *Saber* es saberlo todo, y *conocer*, conocer una parte.
- c. *Saber* es más *general* que *conocer*.

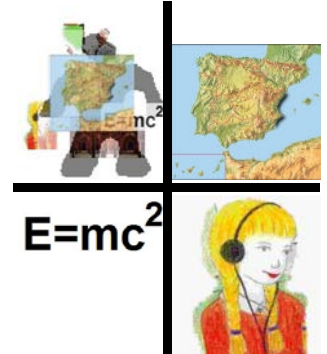
Estas explicaciones no son del todo acertadas:

- a. porque puedes conocer Zamora, y Zamora no es una persona.
- b. porque puedes conocer la razón de algo, o la diferencia, y ni la razón ni la diferencia son partes.
- c. Puedes saber el teorema de Pitágoras o conocerlo, y ninguna de las dos cosas es más general que la otra.

Un nativo no se equivoca nunca al usar *saber* y *conocer*. Alguna razón habrá, aparte de las explicaciones que acabamos de ver.

Aplicación de la regla

No es necesario inventar ninguna regla nueva para explicar la distribución de "saber" y "conocer". Un nativo no se equivoca nunca al usarlos porque simplemente utiliza la misma regla 9., pág. 54 que rige otras alternancias de nuestra lengua. Veámoslo punto por punto.



Para este último problema hemos usado el mismo diseño gráfico gráfico que usamos para plantear el primer problema, nuestro hombre de la nieve.

Pretendemos subrayar que el mejor modo de explicar la solución de ambos es mediante coincidencias espaciales.

PUNTO 1

La explicación más intuitiva del problema 12, aquella que el estudiante comprenderá enseguida, es la referida al espacio: Si has estado en el mismo lugar de algo, entonces lo conoces. Si no, lo sabes. Por ejemplo:

- Si has estado con el Rey en su palacio, con el problema en clase, o con el monumento en su ciudad, entonces los conoces. [\[PUNTO 1F\]](#)
- Si no, simplemente puedes saber quién o qué son. [\[PUNTO 1M\]](#)

En clase los profesores no hemos repasado con los estudiantes los cinco puntos de la regla para explicar la diferencia entre *saber* y *conocer*. En clase ha bastado con señalar lo que los estudiantes captan más rápidamente: la existencia o ausencia de coincidencias de tiempo y de lugar.

PUNTO 2

Evidentemente, si has coincidido con algo en un mismo lugar, también has coincidido con ello en un mismo momento. Espacio y tiempo van de la mano:

- Si viviste en el momento y en el lugar de la Guerra Civil, entonces conociste la Guerra Civil. [\[PUNTO 2F\]](#)
- Si no, simplemente puedes saber dónde y cuándo fue. [\[PUNTO 2M\]](#)

PUNTO 3

El punto 3 se refiere a los cambios de lo que se sabe y lo que se conoce:

- Si cambia lo que conoces, no importa, lo sigues conociendo. El rey ha podido cambiar si te encontraste con él hace quince años. Y Zamora ha crecido mucho desde la última vez que la visitaste, pero no importa: los sigues conociendo. [\[PUNTO 3F\]](#)
- Si cambia lo que sabes, tienes un problema: ya no lo sabes. Si tu madre cambia el lugar de tus libros, ya no sabes dónde están. Y la informática avanza tan rápidamente que dentro de quince años ya no sabrás informática. [\[PUNTO 3M\]](#)

PUNTO 4

El punto 4 se refiere a la cantidad de lo que se conoce y de lo que se sabe. El punto 4 quizás no sea el más apropiado para explicar esta alternancia, no obstante, en el mar de interpretaciones posibles de *saber* y *conocer*, encontramos los hilos conductores que conocemos como interpretaciones masculina y femenina:

- Conoces lo que es uno y a la vez es también todo: Si conoces el idioma español, bien has entrado en contacto con una pequeña muestra que representa todas las variedades, o bien conoces el idioma español en su totalidad, has entrado en contacto con todos los aspectos de un idioma. [\[PUNTO 4F\]](#)
- Sabes lo que no es uno y lo que no es todo: Si sabes hablar español sabes más que una palabra, pero no sabes todas [\[PUNTO 4M\]](#). De aquí la coincidencia semántica de "saber" con "poder", que da problemas especialmente a los españoles que aprenden inglés: **poder cocinar** significa un punto en el recorrido entre saber preparar un plato y saber prepararlos todos.

PUNTO 5

El punto 5 explica también la alternancia entre *saber* y *conocer*, aunque no lo haga del modo más claro posible para un estudiante. El punto 5 constituye una paradoja que se deduce de los puntos 1 y 2: Si dos cosas están en el mismo lugar en el mismo sitio, muy probablemente sean la misma cosa. Así el muñeco y la nieve que lo forma ocupan el mismo lugar al mismo tiempo y son la misma cosa.

- Estar en Córdoba a una hora con su mezquita no significa que seamos lo mismo, pero tenemos mucho en común. La conozco. [\[PUNTO 5F\]](#)
- Tengo con ella más en común que con los jardines de Babilonia, con los que no he compartido ni tiempo ni lugar, pero he sabido de ellos. [\[PUNTO 5F\]](#)

Conocer implica una **interpretación femenina**. Desde el punto de vista sintáctico se construye con *que*, al igual que *decir*, que también implica una interpretación femenina.

Saber implica una **interpretación masculina**. Desde el punto de vista sintáctico se puede construir con *de* o con *sobre*, al igual que *hablar*, que también implica una interpretación masculina.

El problema 12 en clase

Los profesores que hemos participado en esta experiencia didáctica hemos fundido nuestros comentarios sobre el problema 12 para proponer la manera ideal de llevarlo a las aulas. Es ésta:

1. Pedir a los estudiantes que expliquen ellos cuál es la diferencia entre *saber* y *conocer*. Con esto se abre la discusión.
2. Pedir a los estudiantes que traduzcan estos verbos al ruso. La traducción de ambos puede ser *знать*, pero hay que añadir también que *conocer* suele traducirse también como *познакомиться*, que significa *encontrarse*, con lo que ya comenzamos a introducir la idea de un mismo lugar en un mismo tiempo.
3. Pedir a los estudiantes que hagan una lista de lo que se puede *saber* y lo que se puede *conocer*.
4. Pedir a los estudiantes que marquen en la lista en qué lugares o con cuáles de esas personas han estado. Las marcas coincidirán con los elementos con los que se usa *conocer*.

El nivel de este problema es A2 o B1-. Hemos comprobado que el ejercicio se aprovecha mejor si en alguna clase anterior ha surgido el problema de *saber* y *conocer*. Si no, la explicación resultará excesivamente teórica. Nadie tendrá curiosidad por hallar la solución y no se establecerá un pequeño debate. Hablará sólo el profesor.

El nivel del problema 12 es inicial, pero que nadie piense que los estudiantes avanzados han podido explicar al 100% la diferencia entre *saber* y *conocer*. Sabían cuál era, pero no la podían explicar.

La pregunta de cualquier estudiante sobre la diferencia entre *saber* y *conocer* es muy frecuente en las clases de E/LE, como también lo son otras preguntas que forman parte de esta experiencia didáctica.

Las soluciones que hemos ofrecido para todas estas preguntas, especialmente las que tratan de coincidencias de espacio y de tiempo, son respuestas cortas y fáciles de entender que pueden ser usadas en clase por cualquier profesor.

Es posible extraer estas respuestas de nuestra experiencia didáctica. Aquí nos interesa mostrar la relación que existe entre ellas, por eso las hemos envuelto en un aparato teórico más amplio. No obstante, nuestras respuestas, de modo aislado, pueden ser muy útiles en clase.

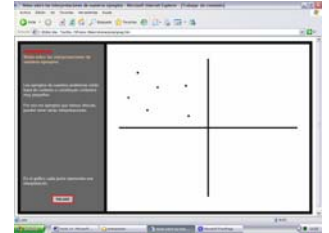
▸ 20. Pragmática

Notas sobre las interpretaciones de nuestros ejemplos

Las expresiones que nos han servido como ejemplo en nuestras animaciones, problemas y ejercicios

- aparecen fuera de contexto
- y, por ello, tienen otras interpretaciones, aparte de las que hemos ofrecido.

Es necesario establecer un vínculo entre las alternancias que hemos estudiado y la pragmática: ¿hasta qué punto nuestras interpretaciones son válidas en el uso cotidiano de la lengua? Los siguientes ejes de coordenadas sirven para responder a esta pregunta.



La Dra. Estrella Montolío, de la Universidad de Barcelona, criticó ya nuestro proyecto cuando era todavía un embrión. Entre otros problemas, nos advirtió de la difícil relación de nuestros ejemplos "in vitro" con sus interpretaciones en la lengua real.

Quisiéramos manifestarle nuestra gratitud por sus valiosas opiniones.

PRAGMÁTICA

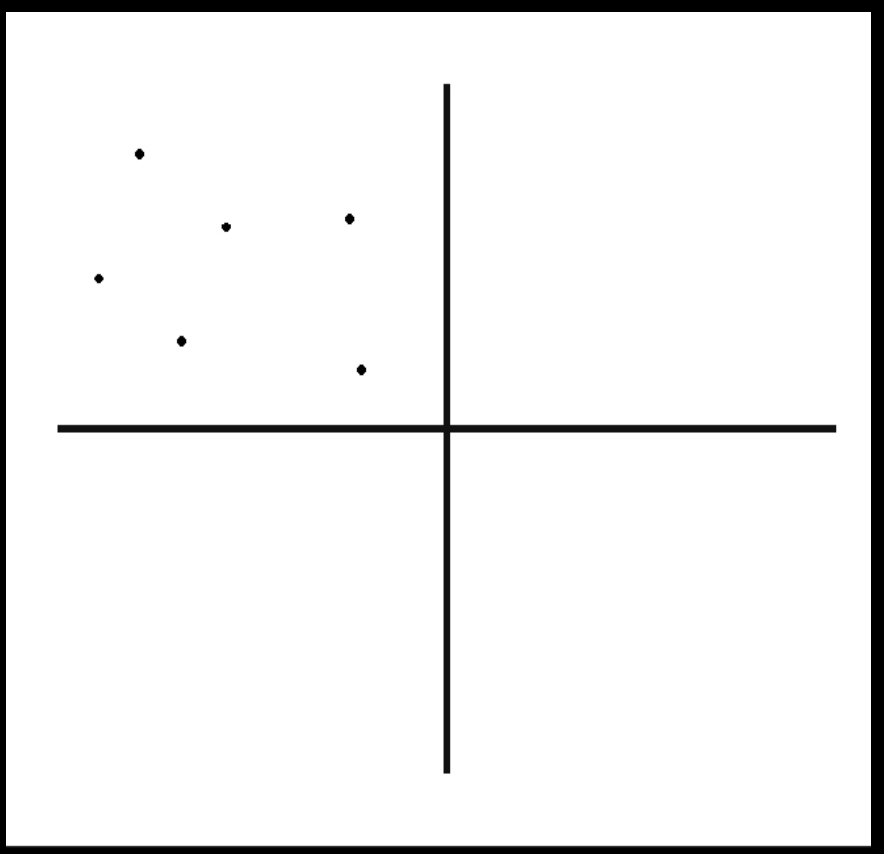
Notas sobre las interpretaciones de nuestros ejemplos

Los ejemplos de nuestros problemas están fuera de contexto o constituyen contextos muy pequeños.

Por eso los ejemplos que hemos ofrecido pueden tener varias interpretaciones.

En el gráfico cada punto representa una interpretación.

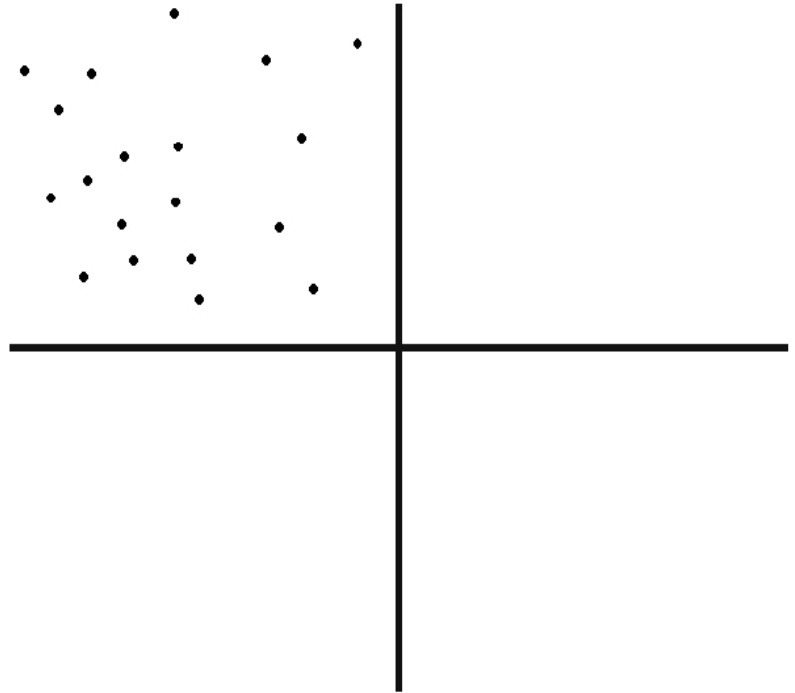
PULSAR



Las interpretaciones de nuestros ejemplos se multiplican cuando creamos contextos para ellos: a más contextos diferentes, más interpretaciones posibles.

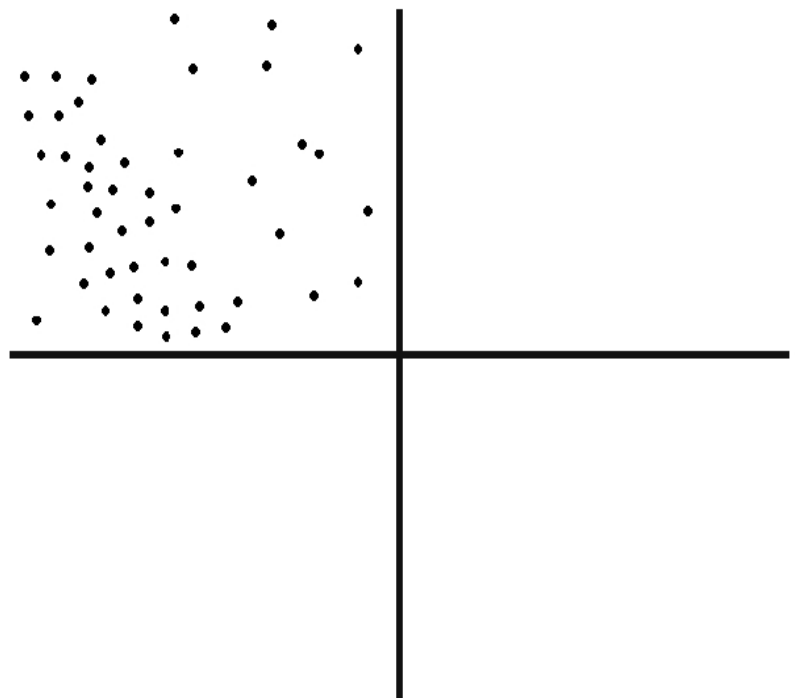
Estas interpretaciones las estudia la pragmática.

PULSAR



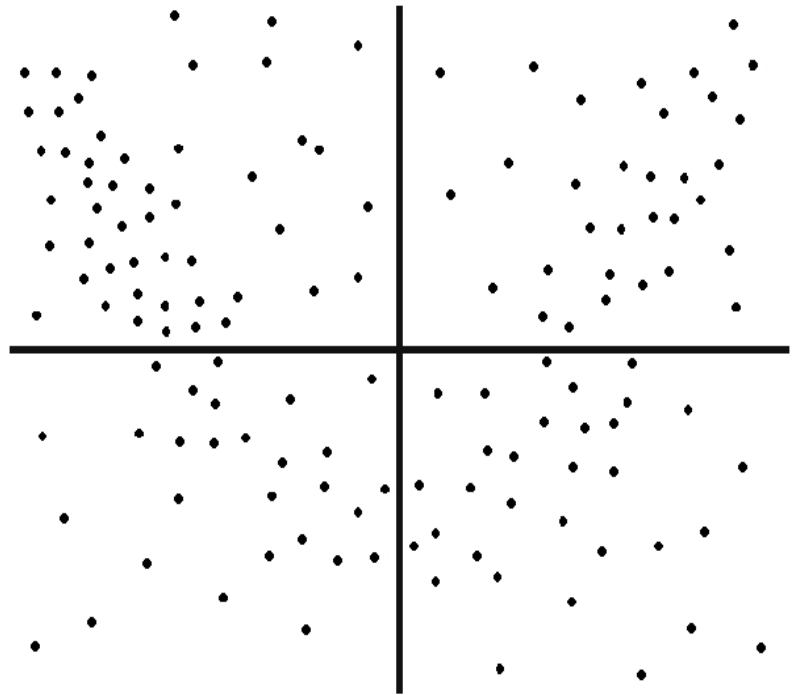
El número de lectores o el número de situaciones comunicativas son también factores que multiplican el número de interpretaciones de cualquier ejemplo.

PULSAR



Y si multiplicamos el número de interpretaciones posibles por el número de ejemplos de estas páginas, obtenemos una cantidad de interpretaciones realmente alta.

PULSAR



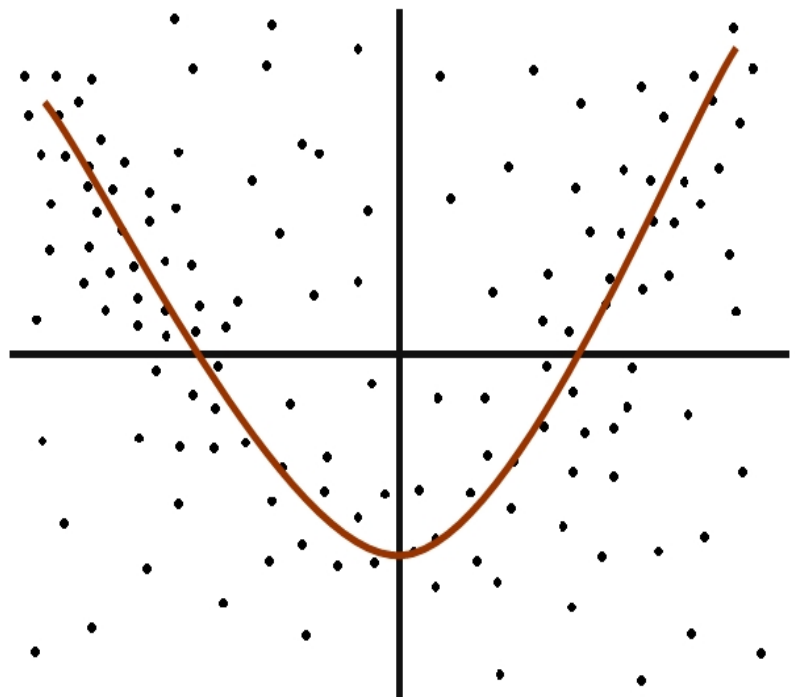
En este mar de interpretaciones diferentes es posible trazar una línea entre interpretaciones que tienen rasgos comunes.

Estos rasgos comunes se repiten en interpretaciones constantemente ejemplo tras ejemplo.

En el caos de la multitud de valores que estudia la pragmática es posible definir una función.

Esta función está definida por la relación entre lo que hemos llamado **interpretación masculina** e **interpretación femenina** del mundo, por la relación entre el **fondo** y la **forma**.

TERMINAR



▸ 21. ¿Cómo usar en clase los materiales de este proyecto?

Los materiales de este proyecto están en Internet en la página

<http://sapiens.ya.com/experienciaele>

a disposición de profesores que no han participado en el proyecto. El profesor que lo desee tiene la posibilidad de repetir en sus clases la experiencia didáctica completa. O lo que es más probable: puede seleccionar los materiales que más le interesen para llevarlos a sus clases.

Los materiales de esta experiencia didáctica se pueden usar de tres maneras:

1. Como respuestas rápidas
2. Como explicaciones teóricas cortas
3. Para programar una clase teórica completa

21.1. Respuestas rápidas

Ésta es la forma que recomendamos para empezar a usar en clase los materiales de este proyecto. Para ello simplemente es necesario hojear estas páginas. Es necesario leerlas. Estas páginas constituyen un conjunto de respuestas rápidas que el profesor puede usar en cualquier momento ante preguntas sorpresa de los estudiantes.

Ante una pregunta como: Profesor, ¿"conozco" o "sé" dónde está Nicaragua?, el profesor puede responder en cinco segundos al estudiante:



Es posible leer más sobre este problema en el [\[PROBLEMA 12\]](#)

19., pág. 81

- Vamos a ver, ¿tú has estado en Nicaragua?
- Ehhh. No.
- Pues entonces, "sé".

La información de estas páginas también puede ser utilizada por el profesor como complemento de la explicación gramatical con la que habitualmente trabaje.

21.2.. Explicaciones teóricas cortas

Si el profesor prefiere extenderse un poco más en la respuesta al estudiante, puede presentar en la pizarra algunos puntos de la regla general **9., pág. 54** . Si cuenta en el aula con los medios técnicos necesarios, también puede proyectar alguna de las animaciones a las que se accede desde la página principal **3., pág. 15**

Ésta ha sido la foma en la que hemos venido usando los materiales de la experiencia educativa antes de su puesta en práctica final del 15 de marzo al 25 de abril de 2006.

A continuación presentamos un ejemplo de explicación teórica corta que serviría como respuesta a la pregunta sobre Nicaragua:

Vamos a ver, para responder a tu pregunta hay que considerar tres puntos:(1) lugar, (2) tiempo y (3) cambio de lo que sabes o conoces.

- **LUGAR:** Si han coincidido tu lugar y el lugar de Nicaragua, se usa "conocer". Si no, se usa "saber".
- **TIEMPO:** Una coincidencia de lugar implica también una coincidencia de tiempo.

Para un nivel superior se pueden indicar dos cosas más

Esta explicación teórica es sólo un ejemplo. Queremos advertir de que en clase esta explicación no tiene sentido si ningún estudiante hace antes la pregunta.

sobre el tiempo:

- o Puedes saber algo nuevo de Nicaragua en **cualquier momento** y sobre **cualquier momento**:

Ayer [en qué momento] supiste sobre el siglo XVII [sobre qué momento] que Nicaragua estaba administrada por los españoles.

- o Sin embargo, sólo puedes conocer algo nuevo de Nicaragua en un momento y sobre un momento: el momento de vuestra coincidencia espacio-temporal.

Yo conocí la Nicaragua de Somoza porque estuve allí cuando él era dictador. [Conocí en la época de Somoza sobre la época de Somoza]

- **CAMBIO:** Si cambia lo que conoces, lo sigues conociendo, pero si cambia lo que sabes, dejas de saberlo. Por ejemplo,

Yo conozco Nicaragua, aunque ha cambiado mucho desde la época de Somoza.

Antes sabía que el dictador se llamaba Somoza, pero la persona en el poder ha cambiado y ya no sé quién es.

21.3. Una clase teórica

Una vez que el profesor ha ofrecido en sus clases varias explicaciones teóricas cortas, es posible que los estudiantes comiencen a comprender que existe una relación entre todas esas explicaciones.

Si el profesor decide explicar esta relación en una clase teórica, las animaciones y los problemas de la página principal están diseñados para ser presentados con un proyector. Sugerimos la siguiente secuencia de proyección para una clase de 90 minutos:

- Proyectar las primeras cuatro animaciones una tras otra. El objetivo de este primer pase es mostrar a los estudiantes que

un mismo movimiento de fuera hacia dentro, y de dentro hacia fuera, explica las cuatro alternancias (20 minutos).

- A continuación se repite cada animación seguida inmediatamente de sus ejercicios. Los ejercicios se resuelven en clase en común. El objetivo de este segundo pase es que los estudiantes usen lo que han comprendido (40 minutos).

Esta secuencia de proyección ha sido calibrada en clase con éxito.

Cuando los estudiantes han comprendido y fijado el mecanismo que explica las primeras cuatro alternancias, el profesor puede presentarles el resto de las alternancias (los 8 problemas), que se resuelven de la misma manera (30 minutos).

Aunque los hay más sencillos, los ejercicios son, en general, de nivel B1 y superior.

La base teórica **2., pág. 7** y la regla general **9., pág. 54** son sólo para el profesor. No obstante, es posible facilitar la página de esta experiencia educativa a cualquier estudiante que pida saber más.

La presentación de estos ejercicios a principiantes ha resultado muy laboriosa y ha requerido mucho tiempo de clase. En su puesta en práctica hemos pasado de explicar qué tienen en común varias alternancias a explicar vocabulario.

▸ 22. Participantes en el proyecto

22.1. Profesor responsable del proyecto

Nombre	Carlos Alonso Hidalgo Alfageme
Centro	Universidad Nacional de Kirguistán Yusup Balasaguin, Bishkek Facultad de Relaciones Internacionales Lector del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación – Agencia Española de Cooperación Internacional



22.2. Profesores participantes en la experiencia didáctica

Nombre	Jesús Guillermo Bravo Cepero
Centros	Universidad Americana de Asia Central, Bishkek Departamento de Lenguas Extranjeras Universidad Kirguiz – Rusa – Eslava Boris Yeltsin, Bishkek Departamento de Lenguas Extranjeras Universidad Nacional de Kirguistán Yusup Balasaguin, Bishkek Facultad de Relaciones Internacionales Universidad Pedagógica Ishenaly Arbaev Centro de Estudios Europeos

Nombre	Svetlana Saitovna Sultanova
Centros	Universidad Americana de Asia Central, Bishkek Departamento de Lenguas Extranjeras Universidad Eslava Boris Yeltsin, Bishkek Departamento de Lenguas Extranjeras Universidad Nacional de Kirguistán Yusup Balasaguin, Bishkek Facultad de Relaciones Internacionales Facultad de Lenguas Extranjeras

Nombre	Milada Timková
Centro	Escuela Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores de Kirguistán, Bishkek

La comunicación entre los participantes en el proyecto

La mayor parte de los trabajos de preparación y coordinación la hemos realizado en nuestros encuentros semanales de los jueves en la Universidad Americana, a partir de las 12:00 de la mañana.

Hemos utilizado el correo electrónico para confirmar nuestras citas y para enviar advertencias urgentes, del tipo: "Cuidado, el ejercicio x no funciona con principiantes. Tenedlo en cuenta para vuestras clases de mañana".

Durante las seis semanas en que hemos llevado a la práctica el proyecto, el coordinador ha multiplicado sus contactos con los profesores. Guillermo y Svetlana tienen agendas muy apretadas, y es necesario conocer su horario y su número de móvil para poder alcanzarlos en algún punto de su carrera diaria. Con todo, nuestros encuentros han sido frecuentes, precisamente por eso: porque están en todas partes.

22.3. Datos estadísticos de la población que ha sido sometida a la experiencia

PROFESOR: Jesús Guillermo Bravo Cepero						
			nº de estudiantes	lengua materna ¹		edad
				rusa	rus-kir	
Universidad Americana de Asia Central	1 ^{er} . curso	grupo 1	15	5	10	17 - 18
		grupo 2	15	3	12	17 - 18
	2º. curso	grupo 1	12	3	9	18 -19
	3 ^{er} . curso	grupo 1	10	4	6	19 - 20
Universidad Kirguiz – Rusa – Eslava Boris Yeltsin	1 ^{er} . curso	grupo 1	19	12	7	19 - 20
	2º. curso	grupo 1	14	6	8	20 - 21
	3 ^{er} . curso	grupo 1	12	8	4	21 -22
Universidad Nacional de Kirguistán Y. B.	5º. curso	grupo 1	6	1	5	21 - 22
Universidad Pedagógica Ishenaly Arabaev	1 ^{er} . curso	grupo 1	14	3	11	17 - 18
TOTAL ²			117	45	72	
A2			63			
B1, B2-			26			
B2, C1-			28			

NOTAS:

1. Los estudiantes que dominan a la perfección la lengua kirguiza también lo hacen con la lengua rusa. Son bilingües desde una temprana edad. No se da el caso de un estudiante universitario que sepa sólo lengua kirguiza.

2. Las cifras que se ofrecen son de estudiantes matriculados. No todos los estudiantes han estado presentes en todas las sesiones

PROFESOR: Milada Timková						
			nº de estudiantes	lengua materna		edad
				rusa	rus-kir	
Escuela Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores de Kirguistán	1 ^{er} . curso	grupo 1	7	1	6	26 - 38
	2º. curso	grupo 1	5	0	5	24 - 28
	TOTAL		12	1	11	
	A2	7				
	B1, B2-	5				

PROFESOR: Carlos Alonso Hidalgo Alfageme						
			nº de estudiantes	lengua materna		edad
				rusa	rus-kir	
Universidad Nacional de Kirguistán Jusup Balasaguin	1 ^{er} . curso	grupo 1	13	3	10	17 - 18
		grupo 2	12	1	11	17 - 18
	2º. curso	grupo 1	10	1	9	18 - 19
	5º. curso	grupo 1	9	2	7	21 - 22
	TOTAL		44	7	37	
	A2	25				
	B1, B2-	10				
	B2, C1-	9				

PROFESOR: Svetlana Saitovna Sultanova						
			nº de estudiantes	lengua materna		edad
				rusa	rus-kir	
Universidad Americana de Asia Central	1 ^{er} . curso	grupo 1	10	6	4	17 - 18
		grupo 2	12	8	4	18 - 19
Universidad Kirguiz – Rusa – Eslava Boris Yeltsin	1 ^{er} . curso	grupo 1	16	8	8	19 - 20
	2 ^o . curso	grupo 1	12	8	4	20 - 21
	3 ^{er} . curso	grupo 1	10	3	7	21 - 22
U. Nacional, Fac. de Rel. Internacionales	2 ^o . curso	grupo 1	7	1	6	18 - 19
U. Nacional, Fac. de Lenguas Extranjeras	2 ^o . curso	grupo 1	10	2	8	18 - 19
	4 ^o . curso	grupo 1	8	2	6	20 - 21
	5 ^o . curso	grupo 1	6	3	3	21 - 22
		TOTAL	91	41	50	
		A2	38			
		B1, B2-	29			
		B2, C1-	24			

estudiantes de los 4 profesores	nivel		lengua materna	
			rusa	rus-kir
	A2	133	50	83
	B1, B2-	70	21	49
	B2, C1-	61	23	38
TOTAL		264	94	170

▸ 23. Balance

23.1. Una crítica al diseño, desarrollo y resultado de nuestra experiencia didáctica

Como hubiera escrito un funcionario público soviético en su informe final: "Los objetivos marcados han sido cumplidos al 110%".

En nuestro caso, para hacer un balance lo más realista posible, será necesario referirse nivel por nivel a lo que ha sido la experiencia didáctica "Denominadores comunes: hacia una versión divulgativa de la gramática".

Pasemos, pues, a realizar una crítica pormenorizada por niveles que dividiremos en tres puntos:

23.1.1. Acerca del diseño de la experiencia didáctica

23.1.2. Acerca del desarrollo

23.1.3. Acerca del resultado



La crítica de la experiencia didáctica la hemos ido adelantando en notas distribuidas en los márgenes de las páginas de todo el informe y en los apartados acerca de la puesta en práctica de los materiales.

23.1.1. Acerca del diseño

Nivel

Estudiantes principiantes: A2

El diseño de las animaciones es adecuado para este nivel. No lo es el diseño de la mayoría de los ejercicios y de problemas (ver la evaluación) **24.1., p. 104** .

Muchos de los problemas que plantea la experiencia didáctica todavía no interesan a los estudiantes A2. En el mismo sentido, los principiantes tampoco se preocupan todavía por las relaciones que la experiencia pretende poner de manifiesto. En consecuencia, decidimos adaptar al nivel inicial el léxico de sólo algunos ejercicios. Quizás hubiéramos mejorado los resultados de la experiencia con los principiantes si hubiésemos programado más ejercicios para ellos, pero, por otra parte, este aumento habría llevado sólo a que perfeccionasen el dominio de las alternancias que hubiésemos practicado más. Dudamos de que se hubiese producido una mejor comprensión del mecanismo que relaciona todas las alternancias, lo que, en definitiva, es lo que pretendemos con este trabajo.

Nivel

Estudiantes de nivel medio: B1 y B2-

El diseño de las animaciones, problemas y ejercicios ha resultado adecuado para este nivel.

En este nivel las alternancias que plantea nuestra experiencia didáctica constituyen ya quebraderos de cabeza para los estudiantes de español.

En los ejercicios aparecen palabras nuevas que el profesor tiene que explicar brevemente. Desde el punto de vista léxico se trata, simplemente, de un *input* +1.

Creemos que ha sido un acierto programar la repetición de las animaciones no sólo en una misma sesión, sino también en dos días diferentes.

Ha habido estudiantes que no han comprendido las animaciones el primer día, incluso después de haberlas visto varias veces durante la explicación. Pues bien, estos estudiantes reposaban en casa, y al siguiente día se enteraban de qué estaba pasando con sólo ver las animaciones una vez más.

Nivel

Estudiantes de nivel medio – avanzado: B2 y C1-

El diseño de las animaciones y problemas ha resultado sencillo para este nivel, a pesar de que hemos programado en la experiencia ejercicios, los de la animación 3 en particular, con un vocabulario más técnico.

Los estudiantes avanzados ya conocen las soluciones a los problemas que proponemos, pero las tienen interiorizadas. Queremos decir que en muchos casos no saben explicar la razón de una determinada elección.

Con estos grupos hemos planificado nuestros esfuerzos no para enseñarles español –no para enseñarles a elegir la opción correcta–, sino para mostrarles un sistema que explica lo que ya saben. Porque lo conocido eran las tareas, la idea de buscar relaciones entre lo que ya saben es lo que ha resultado nuevo para ellos.

23.1.2. Acerca del desarrollo

Nivel

Estudiantes principiantes: A1 y A2

Los profesores hemos puesto en práctica la experiencia con diferentes grupos en diferentes días. Cuando vimos que la explicación del vocabulario retrasaban el desarrollo de las clases de primer curso, decidimos saltar o presentar muy por encima muchos de los ejercicios. Es posible consultar cuáles en el apartado de evaluación 24.1., p. 104 (los que tienen la nota "inadecuado").

Sin embargo, los 8 problemas de nuestra experiencia los hemos presentado todos. A este respecto hemos conseguido hablar en las clases para principiantes de problemas lingüísticos que, ciertamente, exceden su nivel. No hemos usado vocabulario técnico, y éste ha sido nuestro logro.

En resumen, la dificultad que hemos encontrado con los principiantes no ha sido explicar el vocabulario referente a los conceptos teóricos, sino explicar el vocabulario de los ejemplos, porque los hemos sometido a proyecciones y ejercicios diseñados para un nivel superior.

El desarrollo de la experiencia didáctica se ha visto aderezado por algunos problemas técnicos. Evidentemente, no todas las aulas están equipadas con proyector, había que solicitar que lo llevaran a un aula a una hora determinada.

Cuando el proyector no llegaba lo habitual era dejar la sesión para otro día. No obstante, algunos profesores se han animado a explicar con tiza en la pizarra los materiales de la experiencia.

Recordamos que las fechas en que hemos llevado la experiencia didáctica a las aulas ha sido desde el 15 de mayo al 25 de abril.

Nivel

Estudiantes de nivel medio: B1 y B2-

En este nivel los materiales del proyecto han invitado a la discusión. Los estudiantes cuentan con información previa sobre cómo resolver las alternancias, y la han contrastado en voz alta con el sistema teórico de nuestra experiencia didáctica.

Los estudiantes han criticado aquellos aspectos del material presentado con los que no estaban de acuerdo o que estaban poco claros. Por un lado han puesto toda clase de objeciones a la teoría apoyada con ejemplos inmatrimoniales: algunos de ellos son la multiplicación de conejos invisibles del *presente de subjuntivo en oraciones de relativo* 12., p. 63 y el ejercicio del intangible peligro de avalancha 5.2., p. 24. Por otro lado, los estudiantes no han tenido inconveniente en aceptar la teoría apoyada con ejemplos materiales: podemos citar la coincidencia de lugares de *conocer* 19., p. 81 y el mapa finito de los *artículos sin título* 15., p. 70

Las explicaciones léxicas en los niveles B1 y B2 han sido, en general, breves. Sin embargo, en todos los grupos ha aparecido alguna cuestión léxica a la que hemos dedicado más tiempo del que hubiera sido deseable.

Según avanzaban las cinco clases en las que hemos puesto en práctica la experiencia, los estudiantes iban comprendiendo el mecanismo común que explica las alternancias. Los primeros puntos de la *regla* 9., p. 54 que aplicaban cuando el profesor les pedía que explicasen alguno de los problemas eran las coincidencias de lugar y de tiempo.

Nivel

Estudiantes de nivel medio – avanzado: B2 y C1-

Nuestros estudiantes universitarios de este nivel tienen ya un pensamiento crítico lo suficientemente desarrollado como para mostrar curiosidad no sólo por la información, sino también por el modo en el cual se organiza. El proceso de síntesis que propone nuestra experiencia didáctica ha resultado enriquecedor para ellos.

Las proyecciones, los ejercicios y las explicaciones de la experiencia se han sucedido a un ritmo rápido en las sesiones de presentación. Además, tres sesiones han servido para presentar todos los materiales, en lugar de las cinco que hemos necesitado en niveles inferiores.

A los estudiantes de quinto les ha llamado la atención el gran número

de alternancias que se explican de la misma forma. Los estudiantes del grupo del profesor Carlos Alonso Hidalgo Alfageme han desarrollado en clase una alternancia más: la alternancia de las preposiciones *a* y *para* con dativo. Brevemente la explicación de esta nueva alternancia es la siguiente:

EJEMPLO 1:

Doy una carta a Juan para Pedro.

La persona que aparece detrás de la preposición *a* coincide conmigo en un mismo lugar en un mismo tiempo. Nos encontramos. Sin embargo, la persona que aparece detrás de la preposición *para* y yo no coincidimos.

EJEMPLO 2:

La oración

Ofrezco un trabajo para Juan, Jose y Jaime a su madre.

indica que con quien trato es con ella. Sus hijos no están en el mismo lugar que nosotros en el mismo momento.

Y la oración

Ofrezco un trabajo a Juan, a Jose y a Jaime para su madre.

indica lo contrario: con quien me encuentro ahora es con los tres hijos. Su madre no está presente.

23.1.3. Acerca del resultado

Nivel

Estudiantes principiantes: A1 y A2

Con esta experiencia los principiantes han aprendido una serie de trucos para depurar errores frecuentes en su nivel. Los estudiantes siguen cometiendo los mismos errores, la frecuencia de los mismos no ha bajado todavía. La diferencia es que a partir de ahora, cuando los profesores les advirtamos de su error, estaremos en disposición de darles una explicación rápida que ellos entenderán sin más dilación:

Quita el artículo. Recuerda el hombre de nieve.

Junto con soluciones para errores que cometen, también es cierto que los principiantes han recibido información sobre otros problemas que no les han interesado tanto porque todavía no son los suyos.

Los principiantes no contemplan las alternancias de la experiencia didáctica como un sistema conexo. Han visto las coincidencias, pero su español es todavía demasiado básico como para operar con ellas, para buscar otros ejemplos y contraejemplos.

En el nivel inicial venimos trabajando con el método comunicativo. Esto implica que cuanto menos teoría, mejor; y no sólo la nuestra, también tratamos de reducir al mínimo la gramática tradicional que enseñamos.

En el nivel inicial los materiales de esta experiencia resultan más útiles si son los estudiantes los que plantean los problemas. En este nivel es mejor usar los materiales de la experiencia para dar respuestas rápidas

21.1., p. 89 .

Nivel

Estudiantes de nivel medio: B1 y B2-

Los resultados con el nivel medio han sido, en general, positivos. Ha habido estudiantes que no han hecho el esfuerzo suficiente por comprender: se trata de estudiantes que, nos tememos, tampoco obtienen buenos resultados en otras asignaturas.

Los mecanismos comunes a las alternancias que hemos propuesto han sido comprendidos, criticados y, cuando el propio estudiante lo ha creído conveniente, aceptados como algo que se puede aplicar también a otros ejemplos similares.

Hemos podido explicar todas las alternancias de la experiencia didáctica sin emplear la jerga filológica. En su lugar hemos usado expresiones como "es más grande que", "está en el mismo lugar que", "significa lo mismo que", etc.

Los verdaderos frutos de esta experiencia los cosecharemos en

clases posteriores, Nuestra primera impresión es que podremos enseñar cuestiones gramaticales de un modo más simple.

Nivel	Estudiantes de nivel medio – avanzado: B2 y C1-
--------------	---

Con estos estudiantes es con los que mejor hemos podido trabajar los aspectos teóricos de nuestra experiencia didáctica. Son, además, los que han podido contrastar estos aspectos con un mayor número de ejemplos. Los estudiantes de nivel medio – avanzado sí han comprendido que existe una misma forma de explicar problemas que la gramática tradicional separa en cajones con etiquetas diferentes

La simplificación del vocabulario técnico que empleamos para enseñar español no es algo que haya que destacar en este nivel. Los estudiantes a estas alturas ya conocen la jerga filológica.

Los materiales de la experiencia educativa no pueden ser usados realmente como un método para perfeccionar el español de estudiantes avanzados porque, como ya hemos señalado antes, no les enseñan más español. Los materiales de esta experiencia constituyen una vuelta atrás, una explicación más que contrastar con la que ya conocen.

A partir de este retroceso, los estudiantes pueden aplicar la técnica sintetizadora que han aprendido con la experiencia para mejorar los textos orales y escritos que creen en un futuro. Pero no estarán usando el español que hayan aprendido, estarán usando una reorganización y una interconexión entre las partes del español que ya sabían.

► 24. Evaluación

Evaluación y consideraciones finales

En este apartado primero vamos a dar una nota para cada uno de los materiales. La nota evalúa la relación su relación con los estudiantes que han participado en la experiencia didáctica. A continuación haremos una evaluación general.



24.1. Evaluación de los materiales

Animación 1: Uso del artículo determinado con la preposición <i>de</i>			
	Material	Evaluación	
Explicación	Nivel A2	adecuado	
	Nivel B1 y B2-	adecuado	
	Nivel B2 y C1-	adecuado	
Ejercicios	Jarra de cerveza	Nivel A2	adecuado
		Nivel B1 y B2-	adecuado
		Nivel B2 y C1-	fácil
	Tren de mercancías	Nivel A2	adecuado, pero el vocabulario es difícil
		Nivel B1 y B2-	adecuado
		Nivel B2 y C1-	fácil
	Peligro de avalancha 1	Nivel A2	inadecuado
		Nivel B1 y B2-	difícil, ejercicio de difícil comprensión
		Nivel B2 y C1-	adecuado
	Peligro de avalancha 2	Nivel A2	inadecuado
		Nivel B1 y B2-	difícil, ejercicio de difícil comprensión
		Nivel B2 y C1-	adecuado. Lleva a debate
	Ejemplo de examen 1	Nivel A2	adecuado
		Nivel B1 y B2-	adecuado
		Nivel B2 y C1-	adecuado
	Ejemplo de examen 2	Nivel A2	adecuado
		Nivel B1 y B2-	adecuado
		Nivel B2 y C1-	adecuado

Animación 2: Uso de los pretéritos imperfecto y perfecto simple			
Material		Evaluación	
Explicación	Nivel A2	adecuado	
	Nivel B1 y B2-	adecuado	
	Nivel B2 y C1-	adecuado	
Ejercicios	Cuento	Nivel A2	inadecuado, es mejor crear otros cuentos en clase
		Nivel B1 y B2-	adecuado
		Nivel B2 y C1-	adecuado, fácil vocabulario pero el ejercicio interesa

Animación 3: Uso de <i>estar</i> y de <i>ser</i> para situar en el espacio cosas y procesos			
Material		Evaluación	
Explicación	Nivel A2	adecuado	
	Nivel B1 y B2-	adecuado	
	Nivel B2 y C1-	adecuado	
Ejercicios	Español en Nueva York	Nivel A2	difícil
		Nivel B1 y B2-	adecuado
		Nivel B2 y C1-	adecuado
	Traductora 1	Nivel A2	inadecuado
		Nivel B1 y B2-	difícil
		Nivel B2 y C1-	adecuado
	Traductora 2	Nivel A2	inadecuado
		Nivel B1 y B2-	difícil
		Nivel B2 y C1-	adecuado
	Carrera en circuito	Nivel A2	difícil
		Nivel B1 y B2-	adecuado. Lleva a debate
		Nivel B2 y C1-	fácil, pero interesante. Lleva a debate
	La decisión	Nivel A2	difícil, la expresión del ejemplo es difícil
		Nivel B1 y B2-	adecuado, lleva a debate
		Nivel B2 y C1-	fácil, pero interesante. Lleva a debate
	Ejemplo de examen 2	Nivel A2	adecuado
		Nivel B1 y B2-	
		Nivel B2 y C1-	

Animación 4: Uso de a entre dos verbos que tienen el mismo sujeto lógico

Material		Evaluación
Explicación	Nivel A2	adecuado
	Nivel B1 y B2-	adecuado
	Nivel B2 y C1-	adecuado
Ejercicios	Oraciones con y sin a	Nivel A2
		Nivel B1 y B2-
		Nivel B2 y C1-
		algunas frases, adecuadas; otras, difíciles
		adecuado
		fácil

Ejercicios con cajas

Material		Evaluación
Explicación	Nivel A2	adecuado, si se presenta tras las animaciones
	Nivel B1 y B2-	adecuado, si se presenta tras las animaciones
	Nivel B2 y C1-	adecuado

Problema 5: Propositiones especificativas y explicativas

Material		Evaluación
Explicación	Nivel A2	difícil
	Nivel B1 y B2-	difícil
	Nivel B2 y C1-	adecuado

Problema 6: Uso de los presentes de indicativo y de subjuntivo en oraciones de relativo

Material		Evaluación
Explicación	Nivel A2	inadecuado
	Nivel B1 y B2-	difícil
	Nivel B2 y C1-	adecuado

Problema 7: El artículo con los nombres que aparecen por 1ª, 2ª, 3ª, 4ª vez en el texto

Material		Evaluación
Explicación	Nivel A2	adecuado
	Nivel B1 y B2-	adecuado
	Nivel B2 y C1-	adecuado

Problema 8: Uso del artículo en los títulos		
Material		Evaluación
Explicación	Nivel A2	adecuado
	Nivel B1 y B2-	adecuado
	Nivel B2 y C1-	adecuado, lleva a debate

Problema 9: Uso de <i>ser</i> y <i>estar</i> con adjetivos		
Material		Evaluación
Explicación	Nivel A2	adecuado
	Nivel B1 y B2-	adecuado
	Nivel B2 y C1-	fácil

Problema 10: Uso de <i>ser</i> y <i>estar</i> con participios		
Material		Evaluación
Explicación	Nivel A2	adecuado
	Nivel B1 y B2-	adecuado
	Nivel B2 y C1-	fácil

Problema 11: Uso de <i>decir</i> y <i>hablar</i>		
Material		Evaluación
Explicación	Nivel A2	adecuado
	Nivel B1 y B2-	fácil
	Nivel B2 y C1-	fácil

Problema 12: Uso de <i>saber</i> y <i>conocer</i>		
Material		Evaluación
Explicación	Nivel A2	adecuado
	Nivel B1 y B2-	adecuado
	Nivel B2 y C1-	adecuado

24.2. Evaluación general

Para finalizar, he aquí los últimos datos que han ofrecido los profesores. Se trata de tres cuestiones que resumen los resultados de nuestra experiencia educativa.

Entre paréntesis se indica el número de profesores que ha marcado esa respuesta.

Era posible marcar más de una respuesta para cada pregunta, por eso el total es mayor que 4, el número de profesores que han respondido.

1. Las explicaciones que ofrece el proyecto, ¿han resultado para tus estudiantes más sencillas o más complicadas que las soluciones con las que trabajas normalmente?

- (0). Más complicadas.
- (0). Las explicaciones del proyecto han confundido aún más a mis estudiantes. No han funcionado en clase.
- (3). Más sencillas.
- (2). Los estudiantes han mostrado curiosidad por las explicaciones.

2. Han comprendido los estudiantes que existe una relación entre las explicaciones de todas las alternancias?

- (2). No, les interesan sólo soluciones para problemas particulares
- (0). No he querido confundir a mis estudiantes hablándoles de problemas que no tienen.
- (4). Sí, les ha quedado una impresión vaga de que existe una relación.
- (4). Sí, han comprendido la relación y esta relación además la usarán para resolver otras dudas.

En esta pregunta 2 es necesario aclarar que la respuesta depende del nivel de los estudiantes.

Los profesores que han marcado las dos primeras opciones se refieren al nivel inicial; los que han marcado la tercera, al medio; y los que han marcado la cuarta, al nivel medio-superior.

3. ¿Cómo han reaccionado tus estudiantes ante una única solución para varios problemas?

- (2). Piensan que la solución no es tan simple.
- (0). Ellos son grandes estudiantes de la gramática tradicional y han reaccionado con escepticismo.
- (4). Les ha interesado, han hecho muchas preguntas.
- (0). "Es otro modo más de explicar la misma historia de siempre. De todos modos, nunca aprenderé a usar ni el subjuntivo ni el imperfecto".