

11-15-2018

A Didactic Proposal for the use of the "Como si" Structure in the Composite Sentences during the Learning of Spanish as a Foreign Language (ELE)

Awad Hussein Nada

Ministry of Scientific Research and Higher Education- Directorate of Scholarships and Cultural Relations

Follow this and additional works at: <https://alustath.uobaghdad.edu.iq/journal>

Recommended Citation

Nada, Awad Hussein (2018) "A Didactic Proposal for the use of the "Como si" Structure in the Composite Sentences during the Learning of Spanish as a Foreign Language (ELE)," *Alustath Journal for Human and Social Sciences*: Vol. 227: Iss. 2, Article 3.

DOI: 10.36473/ujhss.v227i2.724

Available at: <https://alustath.uobaghdad.edu.iq/journal/vol227/iss2/3>

This Article is brought to you for free and open access by Alustath Journal for Human and Social Sciences. It has been accepted for inclusion in Alustath Journal for Human and Social Sciences by an authorized editor of Alustath Journal for Human and Social Sciences.

Una Propuesta Didáctica para el uso de la Estructura "Como Si" en las Oraciones Compuestas Durante el Aprendizaje del Español Como Lengua Extranjera (ELE)

**Por Inst. Awad Hussein Nada, Doctorado en Lengua Española.
Ministerio de Educación Superior e Investigación Científica-
Dirección de Becas y Relaciones Culturales**

Resumen:

El presente trabajo nace por una necesidad en la enseñanza del español en Irak a nivel universitario especialmente en algunas estructuras o expresiones que los alumnos árabes en general, e iraquíes en particular, se enfrentan en su proceso de aprendizaje. Entre estas expresiones resalta la de: *como si fuera /fuese /estuviera /estuviese*. Nuestra primera inclinación fue, pues, prestar una atención directa y cercana al alumno como sujeto del aprendizaje, así como a lo que el alumno produce como resultado del mismo. En nuestra propuesta pretendemos dotar al estudiante con algunos de los conocimientos lingüísticos necesarios para poder interactuar en una variedad de situaciones para desarrollar sus destrezas comunicativas. Somos conscientes de que nosotros no vamos a comprender todo lo que se puede decir sobre el tema pero sí hemos intentado ajustar al máximo para lograr una claridad. En la propuesta trataremos de capacitar a los alumnos actuar adecuadamente no solamente a través de los ejemplos ofrecidos en el aula, sino en cualquier otra situación comunicativa, aunque no en el mismo grado de un hablante nativo, pero sí al menos los acerquemos lo más posible a ella.

Palabras claves: como si, enseñanza, lengua extranjera, el modo de subjuntivo, gramática cognitiva.

A Didactic Proposal for the use of the "Como si" Structure in the Composite Sentences during the Learning of Spanish as a Foreign Language (ELE)

**By Inst. Awad Hussein Nada, Ph.D.
Ministry of Scientific Research and Higher Education-
Directorate of Scholarships and Cultural Relations**

Abstract:

The present work born of a concern by the Spanish in Iraq at the college level teaching especially to some structure that Arab students in general and Iraqis in particular, are in their learning process. Our first thought was, therefore, a direct and close to the student as subject of learning, as well as what the student produces as a result of the same attention. In this paper we intend to equip students of linguistic knowledge to be able to interact in a variety of situations and deal with everyday problems, in a way that develops the communication skills that enable him to establish a successful communication during the learning of Spanish as a foreign language that is the use of the structure "Como si". Although we are aware that it is foolish to provide clear-cut solutions to what all agree as one of the most important syntactic issues, and where you can see a huge contradiction of the different theoretical proposals. Thus, our work is an attempt to enable the students to be able to use and recognize this structure, especially in the early stages of learning.

Keywords: Como si "as if", teaching, foreign language, subjunctive mood, cognitive grammar.

مقترح تعليمي لاستخدام المصطلح "كما لو كان" في الجمل المركبة في أثناء تعلم اللغة الإسبانية كلغة أجنبية

د. عواد حسين ندى

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / دائرة البعثات والعلاقات الثقافية

تاريخ التقديم: ١٠/٣/٢٠١٨

تاريخ القبول: ١٨/٧/٢٠١٨

المخلص:

يرمي هذا البحث إلى تزويد الطالب ببعض المهارات اللغوية اللازمة ليكون قادراً على التفاعل في الحالات المختلفة والتعامل مع المشاكل اليومية، حتى يتسنى له تطوير مهارات الاتصال اللغوي ليس على مستوى الفصل الدراسي بل في كل حالات الاتصال الأخرى في واحدة من التراكيب المهمة جداً في تعلم الإسبانية كلغة أجنبية الأ وهو استخدام المصطلح "كما لو كان". نحن ندرك أننا لن نستطيع طرح كل ما يمكن أن يقال عن الموضوع ولكننا نسعى للتقديم محاولة للتمكين الطالب من استخدام والتعرف على هذا النوع من التراكيب و بطريقة أقل تعقيداً وإن لم يكن بنفس الدرجة في اللغة الأم ولكن على الأقل الاقتراب منها قدر الإمكان لاسيما في المراحل الأولى في تعلم اللغة الأجنبية وذلك عن طريق مقترح تدريبي متمثلاً ببعض التمارين المستندة على وجهات النظر و التوجهات والنظريات الحديثة وخاصة تلك التي تسلط الضوء على أهمية دور القواعد الخاصة بتعليم اللغات الأجنبية .
الكلمات المفتاحية: كما لو كان، تعليم، اللغة الأجنبية، الصيغة الذهنية، قواعد معرفية.

1. Introducción:

Generalmente, en los primeros niveles de español como lengua extranjera a partir de ahora (ELE), la enseñanza de los modos y los tiempos verbales en indicativo no suele aportar dificultades durante la explicación tanto para los estudiantes como para los profesores. Por ello, se aprenden fácilmente las formas verbales del modo indicativo y su uso cuando se refiere, por ejemplo a los estados de cosas, dar consejos u órdenes etc. Hasta este momento, puede ser útil explicar el modo de acuerdo con la actitud del estudiante. Pero en los niveles intermedios incluso en los avanzados aparecen a la vista ya las formas verbales del modo de subjuntivo. Durante la enseñanza de estas formas suele llevar muchas dificultades debido a: la naturaleza morfológica de los verbos a la hora de conjugar en este modo (verbos regulares e irregulares), la aparición de las oraciones subordinada y la gran cantidad de los marcadores temporales, condicionales, etc. utilizados en este modo, o debido a que el estudiante no ha reflexionado sobre el tema o porque conoce el funcionamiento del subjuntivo en su lengua materna y la compara con el español. Una regla muy conocida para

todos los interesados en el campo de enseñanza, que durante el aprendizaje de la lengua meta cuando se aprende un componente más, surge la necesidad de reconstruir los contenidos aprendidos antes, esto exige mover lo aprendido para acceder un paso a ese nuevo componente. Por ellos las dificultades, se multiplican. En primer lugar, la razón consiste en que los elementos que explican la aparición de subjuntivo son varios y distintos, y se consideran ciertamente complejos.

Muchas veces y hasta un cierto punto es muy sencillo explicar qué es un consejo o una orden (*no hagas esto, no lo lleves es que pesa mucho, que lo disfrutesⁱ...*), pero hablar de posibilidad o hipótesis o hacer una comparación para mostrar una cualidad o modo, etc. requiere un mayor esfuerzo (*si hubiera salido cinco minutos antes habría cogido el ocho/ salta muy bien como si hubiera entrenado años y años*). La capacidad del alumno en relación con el modo resulta ahora insuficiente, incluso idónea. Como si eso fuera poco, en algunos casos del uso de subjuntivo, se disminuye o anula el valor temporal de las formas y se pone en primer plano su significado modal. Por ejemplo, en frases como: *él montó en la terraza una silla y una sombrilla como si estuviera en la playa* el valor temporal de pretérito da lugar al valor modal de baja posibilidad de que algo suceda. En segundo lugar, también resulta difícil explicar por qué en muchos usos, sobre todo en la lengua coloquial o familiar, el subjuntivo convive con el indicativo, modo que cada vez gana más espacio en esta competencia: *Quizá(s) venga / Quizá(s) viene*. En estos casos se va más allá de lo tradicional y hay que explicar cuál es el "extra valor" añadido al significado que aporta cada modo. Dada la amplitud del tema y la existencia de muchos factores que entran en el juego tales como: La lengua materna de los alumnos, la motivación etc., nos hemos ceñido solamente en una de las estructura que creemos que es muy influyente en la participación y en el rendimiento de los estudiantes y que siempre requiere el uso del modo de subjuntivo tanto en pretérito imperfecto subjuntivo como en pluscuamperfecto de subjuntivo. Además de esto será una buena ocasión para practicar la conjugación de los verbos sobre todo los que presentan una irregularidad vocálica (*tuviera, conociera,..*) y también reducir las confusiones de interlengua en el uso de ser y estar, dado que el árabe, como ya sabemos, cuenta con un solo verbo de copula que puede traducirse por *ser, estar o haberⁱⁱ*.

Generalmente, y como es sabido para todos los que estamos implicados en la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), se señala que la forma "como si" se usa en las oraciones comparativas condicionales, también conocidas como ejemplificativas, es decir, aquellas oraciones en las que se describen las cualidades poniendo un ejemplo que da énfasis o comprensión al concepto o la idea que se muestra en la oración principal (pueden ser informaciones que explican, describen o caracterizan

personas, cosas, acciones, anécdotas, hechos etc...). El nexos de este tipo de oraciones exige siempre subjuntivo: pretérito imperfecto o pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo.

Ejemplos:

- Juan corre muy rápido como si fuera /fueseⁱⁱⁱ un tigre.
- Es redonda como si fuera una pelota.
- No me lo imagino, se le dio como si fueran cinco.
- Iba vestida con un traje como si fuera Penélope Cruz.
- Se puso rojo como si fuera un tomate.
- Se montó en la terraza una sombrilla y un taburete como si estuviera en la playa.

Cuando hablamos sobre las construcciones comparativas, se puede pensar que es una tarea muy fácil y no necesita mucho esfuerzo para construir tal formas, sobre todo, si apretamos nuestra observación en que, el español se cuenta con expresiones que denotan una situación considerada como superior (*habla más que ella*), inferior (*habla menos que ella*) e igual (*las chanclas de Antonio son igual que las de Javier*) y (*no me gusta nada tanto como esto, eres lista tan como una profesora*). No obstante, cuanto más penetramos en los entresijos de estas estructuras, más complicaciones encontramos, y como siempre, contra una enorme contradicción de diferentes propuestas teóricas. Por ello, las estructuras comparativas del español siguen siendo un tema de debate igual que el resto de las estructuras gramaticales; por ejemplo, Alarcos Llorach (1994:198) clasifica las construcciones comparativas dentro de la subordinación, mientras que, en estudios más recientes, como la Gramática descriptiva de la lengua española (Bosque, 1999:234) y la Nueva Gramática de la Lengua Española (RAE, 2009), se las clasifican como “construcciones”, sin hacer referencia al concepto de subordinación. Por ello, en el presente trabajo no nos iremos más allá de estas contradicciones, solamente intentaremos arrojar luz acerca de la estructura “Como si” clasificada como hemos señalado más arriba dentro del ámbito de las oraciones comparativas, estructura que creemos que es muy importante e influyente durante el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) por las razones que hemos venido comentando más arriba.

En realidad, no hemos podido encontrar bastante informaciones sobre los estudios que se llevaron a cabo sobre el uso del nexos “como si”, para exponer y comparar los puntos de vista de los autores y también de los interesados en la enseñanza del español (LE). El motivo de esta escasez es desconocido, pero puede ser atribuido, en primer lugar a la dificultad de acceso a este tipo de información por parte de nosotros y en segundo lugar a que todavía no se ha llevado a cabo investigaciones exhaustivas e importantes sobre el mismo. Así pues, nuestro objetivo primordial es poner

de relieve el uso de estas estructuras e intentar proponer un método práctico basándonos, en primer lugar en las tendencias nuevas de enseñanza y en segundo lugar en nuestra experiencia por haber estudiado el español como lengua extranjera es decir por ser ex estudiantes. Tampoco nuestra opinión es válida y oportuna ofrecer a los alumnos unos pesados, y casi siempre, pocos efectivos diversos puntos de vista de autores para lograr este objetivo. En breve, hemos intentado, mostrar dichos usos y valores con el fin de ofrecer a los alumnos unas pistas generales, básicas y suficientemente sólidas y claras, de modo que tengan la posibilidad de razonar por sí mismos algunas de las reglas gramaticales que rigen los usos del pretérito imperfecto y el pluscuamperfecto de subjuntivo en el habla, es decir, lograr el aspecto comunicativo. Así mismo partimos de la meta que ha conseguido la corriente del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, en la cual se resume que la teoría cognitiva ha mostrado que “hablar” es una destreza que siempre requiere adiestramiento y que la automatización de las estructuras sintácticas, consideradas parte integradora de la competencia comunicativa, reclama ejercicios variados, graduales y continuados. Así pues, la influencia de la instrucción en la adquisición de lenguas no se determina sólo por prestar atención a la relación forma /función, sino también por el efecto de la práctica repetitiva, ya que, según Ellis, como ha señalado Castañeda Castro en su tesis doctoral, la práctica controlada persigue la automatización del conocimiento declarativo^{iv} que ya posee el aprendiz, de modo que debe considerarse como una fuente de *input* (*input* que sirve para que desarrollemos nuestro conocimiento lingüístico).

«La posesión de procesos automatizados que liberen capacidad de procesamiento controlado puede lograrse mediante la conversión, con la práctica repetida, de procesos controlados en procesos automáticos». (Castañeda, 1994b:115)

2. Metodología

Entre las subcompetencias que determinan el uso del lenguaje en un momento dado para negociar, intercambiar ideas, etc.(la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica y los mecanismos psicofisiológicos que intervienen en la realización del lenguaje y que fijan la existencia de las cuatro destrezas "ver, escuchar, hablar y escribir"), se destaca la importancia del papel de la gramatical. En este componente de la lengua se encuentra la tarea de incorporar las reglas y elementos necesarios (lengua como sistema) para construir los signos a partir de los cuales se puede producir lingüísticamente una relación comunicativa (lengua como instrumento). Definir todos los componentes de la competencia gramatical necesitaría un estudio exhaustivo que va más

allá del objeto del actual cometido. Por eso, de ese gran montón de formas y reglas, nos hemos ceñido nuestra intención en una estructura cuyo aprendizaje la consideramos como una de las partes fundamentales durante el proceso de la adquisición de la competencia comunicativa.

Una de las cuestiones más polémicas relacionadas con la enseñanza de la gramática, ha sido la manera de la instrucción gramatical por la cual se facilita el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera y el tipo de enfoque gramatical el que debería ser adoptado para maximizar este proceso. En general, la polémica se orbita sobre la necesidad de su enseñanza explícita o implícita. Los seguidores de la primera corriente defienden que la enseñanza explícita de la gramática tenga algún efecto positivo en el curso del desarrollo de la competencia gramatical. Pero Krashen (1987) siempre afirmaba que el conocimiento adquirido y el conocimiento aprendido son dos procesos diferentes, y que, por lo tanto, el conocimiento aprendido a través de la instrucción gramatical (las reglas y las estructuras que están descritas y clasificadas se analizan y se organizan conscientemente por el alumno en un sistema aprendizaje) no puede convertirse en conocimiento adquirido (las reglas y las estructuras no son accesibles conscientemente por eso, los hablantes nativos en su mayoría no saben explicar el funcionamiento gramatical de sus producciones). En este sentido, la exposición del alumno a la lengua objeto de aprender en situaciones comunicativas naturales es más efectiva que la propia enseñanza explícita de la gramática. Como consecuencia de estas opiniones, los contenidos gramaticales han pasado, en muchas ocasiones, a un segundo plano, con el objetivo de dar un paso más a la enseñanza desde una perspectiva natural y funcional.

Más tarde los estudios desarrollados por el lingüista Rod Ellis, han presentado una serie de reflexiones sobre la enseñanza y la adquisición de segunda lengua. En estas reflexiones Ellis ha dedicado una parte especial a la gramática, en la cual menciona tres posibles métodos para su enseñanza: 1) el foco gramatical en el ámbito de las actividades comunicativas; 2) la construcción de una gramática explícita propia de los aprendices cuando realizan tareas de concienciación gramatical diseñadas para esta finalidad; 3) las actividades de interpretación gramatical en las que los aprendices trabajan sobre un input determinado que presenta cierta estructura gramatical aumentan cada vez la necesidad de construir, una gramática pedagógica en la lengua meta (Ellis R. ,1993:9-11).

En una situación de lengua extranjera (como el caso del ELE en Irak), el *input* será mucho más pobre, debido a los documentos auténticos (revistas, libros) y material didáctico. Además de esto, las oportunidades para la práctica lingüística son mínimas (los estudiantes salen de sus clases y hablan en árabe) y se reducirán en su mayor parte a los ejercicios y tareas realizadas dentro del aula teniendo en cuenta que la gramática expuesta en

dichas fuentes no se adapta en muchas veces a su uso real, se basta con centrarse en la forma gramatical estándar, por ejemplo, en muchos de esos manuales se suele enseñar que el imperativo del verbo venir en la segunda persona del singular es "ven", pero no se suele explicar que cuando se insiste para la realización de acción, también se puede utilizar "que vengas". O el uso del pretérito imperfectivo de indicativo en frases del tipo "cuando me miraba, parecía que tenía celos" para dar una opinión frente a "me miraba como si tuviera celos" para dar énfasis. Esto indica que es imposible dar cuenta de todos los usos posibles de la gramática (Ortega Olivares, 1998:18). Por último, la hipótesis del periodo crítico o hipótesis de la edad óptima (Martín Morillas 1987: 185- 199) viene a demostrar que los estudiantes de una segunda lengua, una vez que pasan determinada edad (su límite parece situarse en la pubertad) serán incapaces desde un punto de vista psicológico de adquirir una competencia gramatical completa con una simple exposición a la lengua extranjera, es decir que aprendizaje será más difícil pero no imposible; porque en tal edad el cerebro pierde parte de la elasticidad que tenía anteriormente, y la personalidad se vuelve mucho más cerrada, etc.

Según las opiniones expuestas anteriormente, estamos de acuerdo hasta cierto punto con la eficacia de la enseñanza de la gramática explícita para el aprendizaje de una lengua extranjera. Pero quedan pendientes muchas preguntas cuyo contenido se centra en el tipo de la gramática que tenemos que elegir, en el grado que tenemos que enseñar según los niveles y la manera de enseñar. Existe una tendencia a apartar las enseñanzas de la gramática tradicional o de la gramática normativa por sus propuestos cuestionables. Y lo mismo para gramática descriptiva. Por gramática descriptiva hoy no suele entenderse más que la simple descripción del uso estándar vigente, tanto oral como escrito, de una lengua. Por consiguiente, en lo que toca al orden de la enseñanza gramatical, puede discutir que, en los niveles iniciales, probablemente resulte conveniente acceder al conocimiento de la gramática inductivamente (el alumno deduce las reglas por sí mismo), mediante ejercicios de modelo o por observación de unas muestras de la lengua se les proporcionan (ejercicios-deducción de las reglas). En los niveles avanzados, conviene profundizar en el estudio deductivo de la descripción gramatical y en la terminología para ayudar a los alumnos a comprender mejor y familiarizarse con la estructura propia y el funcionamiento de la lengua meta (regla-practica).

Bajo el método de la gramática descriptiva, se suele hablar sobre, tres estrategias para enseñarla: a) la situacional, b) la de práctica de modelo, y c) la de explicación gramatical. En la enseñanza situacional se pretende usar siempre el lenguaje en el contexto real en el cual los alumnos están involucrados. La finalidad del uso del lenguaje permite al alumno, a través de la observación y de la imitación del lenguaje en situaciones realistas,

dominar inductivamente las reglas sin necesidad de ser consciente de ellas por medio de generalizaciones gramaticales deductivas directamente expuestas. La práctica de los modelos ayuda al alumno a producir y responder a las señales del significado estructural sin necesidad de ser explícitamente conscientes de las reglas gramaticales implicadas. En este sentido la gramática no se concibe como un fin en sí misma, sino como un importante elemento para conseguir la competencia comunicativa. Para desarrollar estos hábitos, se ofrece actividades de tipo oral. El método de explicación gramatical difiere notablemente de los dos anteriores, porque su objetivo es ofrecer al alumno un conocimiento reflejo de las reglas. La justificación de este procedimiento hay que buscarla en el hecho de que parece que los esquemas se enseñan con mayor eficacia si aprovecha la capacidad de razonamiento de los estudiantes en vez de utilizar sólo la práctica de modelos y la memorización.

En nuestra opinión creemos que el modelo de gramática que el docente y el alumnado de ELE debemos utilizar es aquel que corresponde a las variables de enseñanza y aprendizaje presentes en el aula (variables internas: la motivación, la personalidad del alumno, etc.; variables externas: practica, materiales de enseñanza, disciplina escolar, personalidad del profesor, etc.), y el entorno que la rodea. Esto significa que el acercamiento a la enseñanza de la gramática debe ser adaptado con el conocimiento y con lo que puede ser realmente problemático para los alumnos junto con esos variables; ignorar estos factores significaría escaparse de la propia realidad del aula. Las gramáticas pedagógicas deben tener en cuenta las necesidades de los alumnos como puntos de partida, describir la lengua de modo simple y coherente, y prestar especial atención a los usos habituales de la lengua y poner a segundo plano las excepciones. Creemos también que los conocimientos adquiridos por los alumnos tienen que ser explotados por el profesor en su programa docente tanto al presentar contenidos como en las diferentes actividades entre las cuales la traducción. La traducción bien enfocada (Hurtado Albir, 1988:42-45) puede resultar de gran utilidad y puede contribuir en: a) lograr un buen dominio de los recursos del idioma traducido tanto en el léxico como en la sintaxis; b) un buen método para descubrir los matices que se encuentran en esa lengua, tales como los rasgos estilísticos e idiomáticos, correlación o conexión causal entre lengua y cultura; c) Fomenta un entendimiento más profundo del significado, las estructuras y uso de la lengua meta. d) Estimula la reflexión del estudiante sobre las diferencias y similitudes entre la lengua que traduce y la lengua materna, esta reflexión le ayudará a entender la interacción entre ambas y, por tanto, a evitar ciertos errores frecuentes por la llamada interferencia negativa^v. Por otra parte, es evidente que el tipo de gramática que precisamos no debe consistir simplemente en una descripción de las reglas que nos permitan construir oraciones correctas, sino que esas reglas nos

deben facilitar establecer conexiones entre las formas gramaticales y el mundo del uso real.

Con la llegada del enfoque comunicativo, el papel de la enseñanza de gramática en lenguas extranjeras ha sufrido, y sobre todo a lo largo de los años setenta, un notable cambio. Desde aquel entonces, ha surgido la aplicación de la lingüística funcionalista, al estudio de la enseñanza de lenguas extranjeras. Tanto los materiales, como los modelos didácticos utilizados por los profesores han sido reflejo de los principios generales de esa nueva tendencia, la cual ha sufrido diversas transformaciones. El objeto principal es la adquisición por parte del aprendiz de cierto nivel de competencia comunicativa, integrada por sus subcomponentes esenciales y el eje del programa se base en torno a unidades significativas, de esto se deriva el hecho de que se retrasara un componente importante, el código formal, y que la instrucción gramatical prácticamente se evitara, al contrario de lo que había sucedido con los métodos estructurales, en los que el sistema gramatical de una lengua era el eje en torno al cual se articulaba la enseñanza.

Pero, más tarde se vio con estudios como el de Long (1983:344) que la instrucción gramatical puede proporcionar unos resultados efectivos en el aprendizaje y en muy diferentes aspectos de la adquisición de segundas lenguas. Luego vino Cadierno (1995:71) que ha presentado una exposición de las investigaciones que, en las líneas más avanzadas del enfoque comunicativo, demuestran el efecto positivo de la enseñanza gramatical y señala que, frente a la tradicional, en la explicación gramatical y ejercicios de producción, la instrucción gramatical de procesamiento, mejora no sólo la comprensión, sino también la producción del aprendiz. Más tarde vinieron autores como Lee y Van Patten (1995) que han desarrollado esta perspectiva de investigación lingüística que está basada en la explicación gramatical apoyada con actividades de procesamiento. El objetivo de estas intenciones era prestar especial atención, por parte de los aprendices, a las formas gramaticales escogidas para que puedan manejarlas correctamente. En el método del enfoque comunicativo se encuentra también otra línea: la de la *focalización de la forma* mediante la cual se trata la lengua a través de la presentación de contenidos concretos en los que la explicación directa a un *input* lingüístico con fines comunicativos rige un desarrollo en el conocimiento explícito y reconoce la relación entre forma y función que a su vez propician la adquisición (Castañeda Castro, 2001).

Finalmente podemos decir, y dada la amplitud del tema, que nuestra opinión personal, compartida con los autores mencionados más arriba junto con otros (Ortega Olivares), es superar las oposiciones teóricas planteadas y sacar partido del cúmulo de las preguntas que se procuran por la integración de las reglas del sistema y de uso ya que sin las cuales

juntamente, el aprendizaje saldrá sin utilidad. En otras palabras es procurar por la necesidad de la enseñanza de la gramática, siempre que ésta esté bien integrada en un programa donde el alumno sea el eje principal, y se persiga como uno de los objetivos principales el desarrollo de la competencia comunicativa. Y a la hora de aplicar un posible método en la didáctica de segundas lenguas, es necesario advertirse que ningún modelo de alta relevancia puede ser considerado definitivo, porque cada técnica tiene sus limitaciones. El modelo metodológico idóneo no existe, es necesario hacer combinación con otros modelos.

Las investigaciones aunque sugerentes y representativas de por dónde van las cosas, no dan respuestas, sin embargo, al cúmulo de preguntas que se plantea la integración de la enseñanza de la gramática en el currículo comunicativo; cómo influye la atención en la forma en la adquisición de una lengua, qué tipo de instrucción formal es más efectivo, cuál es el mejor momento para aplicar la técnica, qué rasgos lingüísticos pueden suministrarse con ella, o qué variables individuales del aprendiz refuerzan o no sus efectos. El trabajo por realizar es ingente. Una cosa sí parece cierta, sin embargo; la necesidad de promover el conocimiento consciente gramatical de los aprendices es ineludible, y, debido a esto, la enseñanza de la gramática, sean cuales fueren las tendencias metodológicas que se desarrollan en el siglo que viene, deberán tenerla en cuenta o, mejor, considerarla como ingrediente esencial. (Ortega Olivares, 1998:138)

3. Actividades propuestas:

Las actividades propuestas en el presente trabajo no han sido una mera revisión de las estrategias y las experiencias acumuladas en los manuales de ejercicios prácticos de la lengua española sino que representan una muestra de un modelo adaptado a nuestra experiencia como ex-estudiantes de español como lengua extranjera, al mismo tiempo han sido un reflejo del modelo de las gramáticas que corresponden a las tendencias del enfoque comunicativo. En la propuesta de las actividades y las tareas hemos seguido las estelas de unos autores como: Bratt Paulston (1976), C. James (1987), Marsá Francisco (1987), Miguel López y Sans et al. (1995), Chamarro Guerrero (1998), entre otros. Hemos adaptado estas actividades cuidadosamente no solamente con el fin de manejar el uso de la estructura "como si" sino que también para enriquecer las posibilidades expresivas del aprendiz árabe sobre el uso de una de las formas más complicadas en el modo verbal que es el uso del subjuntivo. Como hemos venido comentando que con esta gama de actividades no pretendemos abarcar, ni siquiera de modo somero, de los casos, sino aquellos apartados que ofrecen cierta complejidad. También, es importante referirse a que no todos los ejercicios están concebidos para que los alumnos los realicen por su cuenta. Algunos

han de realizarse bajo la inmediata intervención del profesor, quien procurará extraer de ellos máxima información lingüística posible. Los ejercicios del uso de subjuntivo- por ejemplo -ofrecen verbos con problemas ortográficos, que en muchas veces cuestan tiempo para el profesor buscarlos por sí mismo y escribirlos después ante los alumnos, para su corrección.

4. Tareas y Ejercicios:

Generalmente los ejercicios contribuyen al éxito del aprendizaje del estudiante. Partiendo de esta idea, en el presente trabajo hemos intentado presentar un modelo de actividades pensadas para el tema que está en cuestión. Nuestro principal objetivo no solamente, es controlar lo que los estudiantes saben o no saben, sino que también pretendemos crear un ambiente dinámico, lúdico y motivador mediante el cual se puede estimular y despertar el interés de los estudiantes para sacar lo mejor. Lo importante, en esta tipología de actividades no es saber una información detallada sobre el alumno, sino su interacción en el aula con los demás al contar hechos reales o irreales. Sobre los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras podemos distinguir dentro de la clase LE tres tipos básicos de ejercicios y actividades: a) cognitivas; b) productivas; c) creativas.

A- Actividades cognitivas

Después de hacer una exposición gramatical, tanto en forma deductiva o inductiva, los alumnos empiezan a comprobar por sí mismos si pueden utilizar las distintas partes de la gramática en contextos nuevos para expresar significados específicos. A través de los ejercicios cognitivos se exploran las posibilidades de la gramática y se concientian más de las restricciones que impone. También sirven para aclarar los casos particulares que se aprendieron de forma vaga o que se entienden mal. El éxito en estos ejercicios no significa necesariamente que los alumnos serán capaces de utilizar las reglas gramaticales correctamente cuando estén construyendo sus propias frases. Es, sin duda alguna, un paso más y los estudiantes tienen que no saber que tales ejercicios muestran sólo el primer paso, y que este conocimiento básico es imprescindible para el uso efectivo de la lengua real. Los ejercicios cognitivos pueden distribuir entre: rellenar espacios en blanco, múltiples selecciones, este tipo de ejercicios son motivadores y ayudan al alumno a relacionar los elementos dentro del discurso. El modelo, a pesar de su utilidad para clarificar conceptos gramaticales, no exige que el alumno construya sus propias oraciones para expresar algo personal, ni desarrollar sus ideas durante el uso de la lengua. Se necesita, entonces, la práctica de otros ejercicios más creativos y más efectivos en este sentido.

B- Actividades productivas:

Cuando los alumnos terminan de aprender cognitivamente la regla gramatical, y necesitan ponerla en práctica con las diferentes partes de forma más productiva y creativa. Las observaciones y la intervención del profesor son aquí muy importantes para encajar las formas nuevas con las aprendidas ya. Como ya sabemos que las la manera de actuar y la capacidad de los alumnos varían de forma clara con respecto a las diferentes destrezas de cada uno. Algunos alumnos por ejemplo, necesitan bastante ayuda para desarrollar una operación efectiva, para formar modelos propios. La tarea del profesor aquí es muy necesaria para distinguir estos tipos pronto y especificar las actividades para sacar partido al máximo, de acuerdo con lo que es preferido por parte del alumno sea de escribir, hablar, etc. Las actividades de productivas suelen comprender: conversiones mediante las cuales el alumno piensa en las reglas gramaticales y selecciona las adecuadas en cada caso, expansiones: a partir de palabras, frases titulares, se reconstruye un texto completo, combinaciones: unir frases aisladas, combinar elementos para formar un párrafo.

C. Actividades creativas:

Este tipo de actividades es el más que presenta dificultades en respecto a las tareas de composición escrita. Los ejercicios creativos suelen ser: tomar notas que mediante los cuales se pretende habituar al alumno a que tome notas y a que las utilice. Esta técnica es esencial para la preparación de escritura de textos completos, y fomenta integración de algunas destrezas tales como; comprensión oral y escritura. De las actividades creativas se destaca también el tipo de hacer resúmenes: en este modelo, el alumno por su parte debe entender la importancia relativa de los distintos elementos con respecto al propósito del resumen. Las actividades creativas se consideran válidas a niveles avanzados porque requiere tiempo y esfuerzo. De las actividades creativas se resalta también: escribir cartas, informes y reportajes, descripción de personas y lugares todos estos tipos, son siempre motivadores y amenas dentro de la clase, y finalmente las preguntas y respuestas: que suponen una destreza en sí mismas, ya que cumplen un objetivo comunicativo y dan confianza de poder usar la lengua ya.

Dada la amplia taxonomía de las actividades, hemos seleccionado una muestra que corresponde al tipo de ejercicios cognitivos y de producción mediante la traducción. Se trata de ejercicios para concienciar y remediar explícitamente las reglas gramaticales y partimos del hecho de que los elementos lingüísticos tratados cognitivamente son siempre aptos de ser

utilizados en la comunicación. De ahí que pueda decirse que las actividades lingüísticas cognitivas son potencialmente comunicativas y son muy importantes para proceso comunicativo. Pero hay que recordar que es necesario advertirse de que ningún modelo de alta relevancia puede ser considerado definitivo, porque cada metodología tiene sus limitaciones.

Finalmente no hay que olvidar que el desarrollo tecnológico de la información y de la comunicación, que están presentes hoy día en todos los ámbitos de la vida, han contribuido de forma notable en el ámbito educativo. En este sentido, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras han visto, en las últimas décadas, cómo esta intervención ha contribuido a desarrollar una metodología comunicativa, a través de aprovechar las ventajas de estas modernas herramientas.

5. Propuesta de Ejercicios

En un principio podemos decir que la hora de organizar las actividades, no hay que olvidar establecer algunas consideraciones sobre la situación de los alumnos tales como: el número de alumnos dentro del aula que es muy importante para su organización y su agrupación, y para su motivación ante la lengua meta, los factores psico -sociales que entran en el juego tales como la timidez, sexo, entre otros, las preferencias dentro del aula: hablar, escuchar, escribir, leer y hacer ejercicios. El objetivo de estas consideraciones contribuye en crear un ambiente de comodidad, autoestima y motivación por parte del alumno. Por otro lado, Alonso Raya (2010: 19) ha propuesto unas recomendaciones respecto a las actividades que pueden ayudar al alumnado a obtener un mejor resultado en su proceso de aprendizaje: a) Las actividades deben poner de manifiesto la operatividad de la regla o forma objeto de atención y b) han de tener una finalidad y una contextualización claras y deben usar muestras de lengua viables. Para nosotros tomar las actividades como herramienta de análisis de una regla gramatical puede ser una fuente muy real que nos permite hacer una examinación de la ejecución realizada por el docente. También las consideramos factores relevantes para comprender todo el proceso de adquisición de la lengua en un marco formal dentro de la clase. Finalmente podemos aclarar que durante la formulación de los modelos de actividades gramaticales hemos tenido en cuenta los siguientes parámetros:

- En los modelos propuestos se ha contemplado lo más diversificado posible de las opiniones que íbamos presentado a lo largo de este trabajo
- Las actividades propuestas están introducidas a nivel de la oración rompiéndose así las reglas de los modelos estructuralistas, que parten de la palabra al texto. Creemos que esto es muy útil para familiarizar al alumno con las estructuras propias de la L2.

- Presentar una sola forma gramatical para que el aprendiz pueda dirigir su atención sobre dicha forma.
- Se ha tratado de dirigir la atención sobre el significado y la forma a la vez.
- Todas las actividades parten de un input escrito, por su simplificación formal, aunque se piense para una próxima fase se puede trabajar también con el input oral.
- Todas las actividades exigen una participación activa de los aprendices para ser consciente de su reflexión sobre la lengua meta.

A continuación se ofrecen estos modelos de actividades.

A. Conjugar en los espacios en blanco las correspondientes formas de los verbos cuyo infinitivo aparece entre paréntesis.

Las ventajas que se despliegan de este tipo de actividades residen en crear conciencia en el aprendiz de la irregularidad morfológica y fonológica de las formas verbales del español, remediar y reforzar el uso correcto de las mismas. En este tipo de actividades, la intervención del profesor será necesaria para explicar ciertas dudas o matizar ciertas explicaciones gramaticales.

- Ellos actuaron como si ----- (saber) lo que pasaba.
- Parecía como si le ----- (conocer) cuando estaba en Granada.
- Hacen como si no----- (enterarse).
- Parece como si ----- (tener) prisa.
- Ella nos miraba como si no nos ----- (conocer).
- Ayer hablé con él y se comportaba como si no ----- (pasar) nada.
- ¡qué simpático! nos recibió como si nos ----- (conocer) de toda la vida,
- Lo hacía como si lo ----- (hacer) siempre.
- Hablaba como si no le ----- (importar) nada de lo que dijeran.
- Estás muy rojo, como si te ----- (quemar).
- Viste como si ----- (tener) mucho dinero.
- Como si ella ----- (tener) siempre la razón.
- Después de discutir, se comportaban como si no (pasar)..... nada.
- Mi madre se comporta como si ----- (tener) quince años.
- Mi madre se comportaba conmigo como si ----- (tener) diez años.
- Mi hijo tiene dos añitos y me mira como si -----me (comprender).

B. Conjugar en los espacios en blanco las correspondientes formas de los verbos copulativos cuyo infinitivo aparece entre paréntesis.

La función del siguiente tipo de actividades se halla en la práctica del uso de los verbos de copula y reducir las confusiones intrelanguales dada que el árabe cuenta con un solo verbo de copula que puede traducirse por *ser*, *estar* o *haber*. En este tipo de actividades, la intervención del profesor también es necesaria para explicar ciertas dudas o matizar ciertas explicaciones gramaticales (por ejemplo: el vaivén entre ser y estar, la presencia y la ausencia del pronombre personal...).

- Se comportan como si ----- (ser-ellos) buenas personas.
- Habláis como si ----- (ser - vosotros) unos críticos.
- Tu primo te habla como si ----- (ser- él) tu jefe.
- Conduce como si----- (estar- él) borracho.
- Me manda muchos mensajes, como si----- (estar - ella) aburrida.
- Adriano hablaba como si ----- (ser- él) un político.
- Te oigo como si ----- (estar- tú) al lado, aunque estés en Madrid.
- Se ríen como si ----- (estar- ellos) locos. Seguro que han bebido mucho.
- Desde mi primer llegada a España me trataron como si ----- (estar-yo) en casa.
- Roberto siempre actúa como si ----- (ser -él) un político.
- Parece como si ----- (estar -ellos) enfadados contigo.
- Raquel come muy poco, como si ----- no (estar-ella) dos días sin comer.
- Raquel come con mucho apetito, como si ----- (estar- ella) dos días sin comer.
- Raquel come poco, como si ----- (ser- ella) un pájaro.
- Claudia imitaba a Paqui como si (ser-ella) un espejo.
- Claudia imitaba a Paqui como si (estar-ella) delante de un espejo.

C. Responder a las siguientes preguntas. Piensa en que te preguntan el modo o la manera como hiciste algo:

El objetivo de este tipo de actividades reside en que el intercambio de preguntas ayuda a crear un ambiente interactivo dentro de la clase y da confianza de poder usar la lengua ya. Éste puede ser el primer paso. Es muy interesante, efectivo y lúdico cuando los estudiantes comienzan a hacer preguntas uno a otro sobre algo de mutuo interés así se potencia el desarrollo comunicativo e interactivo. Además, el intercambio oral, facilita

el aprendizaje cooperativo, la empatía y la afectividad entre los estudiantes. En los ejercicios de preguntas los alumnos pueden expresar sus observaciones sobre todo lo que les rodea. . En este tipo de actividades, la intervención del profesor será también necesaria para explicar ciertas dudas o matizar ciertas explicaciones gramaticales sobre todo en la alternancia del uso pretérito imperfecto de subjuntivo y el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo.

- ¿Qué tal el examen de conducir? ¿Cómo te salió?
- ¿Cómo hiciste la tortilla al Sacromonte?
- ¿Cómo hiciste la paella?
- ¿Qué tal el examen de cocinar?
- ¿Cómo te salió cuando lo habías frito?
- ¿Cómo viajaste a España?
- ¿De qué manera conseguiste el trabajo?
- ¿Cómo te vestiste para el último corpus?

D. Un concurso de tiempos verbales: ¿Cuánto tiempo tardas en poner el plural del imperfecto de subjuntivo?

La intención básica reside en: el reconocimiento entre verbo y sujeto gramatical y la concordancia entre ambos, remediar y reforzar el uso correcto de las mismas. También puede resultar de gran utilidad para crear conciencia en el aprendiz de las formas verbales del modo de subjuntivo desde una perspectiva creadora.

- Lo hice como si fuera un experto conductor.
- Lo hizo como si hubiera estado toda mi vida conduciendo.
- Lo hiciste como si fueras un experto cocinero
- Ella lo hice como si estuviera con Arguiñano.
- Lo hice como si hubiera estado toda mi vida cocinando.
- Metió un gol como si fuera Inhiesta.
- Mi madre hacía la paella como si la hubiera hecho mil veces.
- Los dos realizaban sus deberes como si hubieran terminado ya el bachillerato.

E. Traducción directa de frases^{vi}

La función básica de este tipo de actividad consiste en anticipar posibles errores en el uso del modo de subjuntivo. También contribuye a la formalización con el manejo del diccionario y la consulta de enciclopedias especializadas que a su vez contribuyen a la adquisición de muchas informaciones adicionales, es decir fuera del tema objeto.

- **Traducir al árabe las siguientes frases:**
 - Me trataron bien como si estuviera en mi casa.
 - Trabaja 24 horas como si fuera una máquina.

- Cortaba la madera como si fuera un profesional.
- Siempre iba con su abrigo como si estuviéramos en Siberia.
- El no conducía bien como si no hubiera aprendido.
- Cuando lo había visto en el Corte Inglés, no me saludó como si no me hubiera visto.

F. Traducción inversa

Las ventajas de la traducción inversa reside en facilitar el conocimiento de las divergencias entre la lengua materna del aprendiz y la lengua meta y evitar los casos de interferencia que puede producirse durante la traducción, tales como: el uso de los verbos copulativos ser y estar, el uso del modo subjuntivo y su equivalencia en la lengua árabe, el orden de elementos. También permite practicar y aplicar las reglas gramaticales de la lengua meta.

• Traducir al español las siguientes frases:

- كان دائماً يطلب النقود مني كما لو كان لا يملك شيئاً.
- كان يتكلم الاسبانية كما لو كان اسبانياً.
- انهم يضحكون كما لو انهم كانوا مجانين.
- كان يلعب الكرة بمهارة عالية كما لو كان انيستا.
- لقد شعر بارتياح كبير كما لو كان في بيته.
- كان يشعر بارتياح كبير كما لو كان في بيته.

6. Conclusiones:

Sobre todo lo expuesto, parece evidente que la cuestión principal por lo que se refiere al uso de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras no radica en la cuestión de la posible aparición dicotómica explícita -implícita de la misma en el aula, sino en su indudable existencia en la metodología de enseñanza. La presencia de la gramática en aula ha sido y sigue siendo una realidad inevitable. Los métodos nuevos intentan integrar su utilización en la programación de aprendizaje como un recurso imprescindible. Un recurso que seguramente facilita la labor del docente. Los profesores de español como lengua extranjera, tanto nativos como no nativos, podemos y debemos aprovechar las ventajas que nos ofrece este elemento esencial, sin aspirar en ello todo el éxito dentro de la clase. Así pues, nuestra opinión personal, compartida con muchos autores (Long 1983, Cadierno 1995, Lee y VanPatten 1995, Ortega Olivares 1998), se concluye en la necesidad de la enseñanza de la gramática, siempre que ésta esté bien integrada en un programa donde el alumno sea el verdadero

protagonista, y se persiga como uno de los objetivos principales el desarrollo de la competencia comunicativa, sin que olvidar de la necesaria existencia de una sólida formación combinada por varios métodos, así como el apoyo de nuestra experiencia.

Somos conscientes de que en el presente trabajo no hemos incluido todo lo que se puede decir al respecto pero sí hemos intentado ajustar al máximo para organizar con precisión y claridad. Nuestro trabajo ha sido un acercamiento mediante el cual se puede posibilitar al aprendiz de LE a capacitar y aplicar adecuadamente no sólo los ejemplos con los que se trabaje en las clases, sino cualquier otro y en cualquier situación comunicativa. Repetimos que nuestro cometido era un intento mediante el cual no vamos a posibilitar a los alumnos a adquirir tanto la competencia lingüística como la comunicativa que posee el hablante nativo, pero sí al menos los acerquemos lo más posible a ellas.

No vemos recomendable pensar que deban enseñarse en las clases de español, a golpe, todos los usos de subjuntivo una vez que hayamos empezado a dar explicaciones sobre este modo ni siquiera en los niveles avanzados. Pero esto no significa que tenemos que ocultar el panorama completo. Es recomendable tener en cuenta presentar los anexos y el significado asociado de manera que los estudiantes vinculen o separen una forma de un modo a otro. Es recomendable también, y sobre todo en las primeras fases del aprendizaje, concienciar a los estudiantes que el modo de subjuntivo es el modo de la hipótesis, de la probabilidad, de la duda y de lo eventual, mientras que el indicativo es el modo de la realidad y prestar especial atención a los usos habituales de la lengua más que a las excepciones. Estas consideraciones dan la seguridad y sirven el uso de este modo, pero tenemos que estar atentos para explicar por qué son incorrectos las frases del tipo Como si*esta, en la playa. Y por si fuera poco hay que tener en cuenta que en las explicaciones gramaticales no se debe centrar solamente en la forma gramatical estándar sino también dar cuenta de todos los usos posibles de la gramática.

Hay que centrar también en los mejores ejemplos y sobre todo los que corresponden a los fines comunicativos de modo que estemos preparados para la discusión. Creemos que los ejercicios planteados en nuestra propuesta son muy ajustados a hablantes con determinados rasgos sociolingüísticos, pero quizá con un estudio empírico sea posible extraer alguna conclusión más precisa toda vía sobre el uso del término "como si". Estamos promovidos a realizar este tipo de tarea en el futuro para confirmar lo que hemos venido comentando.

ⁱ Todos los ejemplos citados en este trabajo han sido ideados por nosotros y siempre hemos intentado perseguir los pasos de las actividades desarrolladas por autores como: Bratt Paulston (1976), C. James (1987), Marsá Francisco (1987), Miguel López y Sans et al. (1995), Chamarro Guerrero (1998), los cuales siempre procuraran por una gramática que corresponde a las tendencias del enfoque comunicativo.

ⁱⁱ Las oposiciones entre los verbos “ser” y “estar” siempre ha sido y es un tema de debate. Esta oposición, representa uno de los puntos que mayor dificultad presentan para los aprendices extranjeros y sobre todo para los que no poseen más que un solo verbo copulativo en su lengua materna. Y dada la amplitud del tema, en nuestra propuesta hemos ceñido, por un lado, su uso solamente con el anexo "como si" sin prestar atención a las características que rigen el uso de estos dos verbos, y por el otro lado hemos dejado un papel al profesor para activar su intervención cuando sea necesaria para explicar ciertas dudas o matizar ciertas explicaciones gramaticales sobre el uso de estos dos verbos.

ⁱⁱⁱ En general, parece que la forma "fuera" se utiliza con más frecuencia en el trato diario (coloquial), mientras que "fuese" cantado se emplea más a menudo en la lengua escrita. Lo normal es que las dos formas se alternen para evitar la repetición monótona de las terminaciones. (Ejemplo: corre muy rápido como si *fuera (fuese) un tigre* y salta muy alto como si *fuese (fuera) un canguro*).

^{iv} En psicología cognitiva, el **conocimiento declarativo** es una de las tres maneras en que se almacena la información en la memoria a largo plazo. Consistente en hechos o conceptos conocidos conscientemente y que se pueden almacenar como proposiciones. Por ejemplo, el sistema gramatical en español o en cualquier lengua puede presentarse como un conjunto de datos (nombre, formas verbales, adverbios, conjunciones, reglas, etc.), que se pueden aprender como conocimiento declarativo. Mientras el conocimiento procedimental o “conocimiento sobre cómo hacer cosas”, se refiere a cómo ejecutar las diferentes tareas; este conocimiento facilita el uso de destrezas en forma automática y con mayor eficiencia. Y en cuanto al conocimiento condicional conocido como conocimiento explicativo que se refiere al “por qué” y “cuándo” aplicar diferentes acciones cognoscitivas. Contiene los dos anteriores a nivel teórico, influyendo en la toma de decisiones para saber cuándo hacer algo.: <https://www.tiposde.com/conocimiento-declarativo-y-proposicional>. Consultado el día 1 de abril de 2018).

^v La Interferencia es un término usado en didáctica de la lengua extranjera y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1. Generalmente el término siempre ha cobrado un carácter negativo, aunque no lo es. En breve el concepto puede ser negativo o positivo. Para el primer punto cabe señalar que cuando las estructuras son diferentes en ambas lenguas y retardan el aprendizaje y se genera un error por el contrario el efecto será positivo cuando las estructuras de las dos lenguas se parecen entre sí y se acelera el aprendizaje porque los conocimientos lingüísticos y previos en la lengua materna del aprendiz pueden sufrir muy ligeras adaptaciones para que se transfieran a la lengua extranjera.

^{vi} La traducción de oraciones aisladas ha sido muy criticada por su desvinculación con situaciones comunicativas reales, pero es útil para familiarizar al alumno con estructuras propias de la L2. (ver Joaquín García, 2002)

Bibliografía:

- i. Alarcos Llorach, E. (1994): Gramática de la Lengua Española. Madrid: Espasa Calpe.
- ii. Alcina, J. y J. M. Blecaua (2001): Gramática Española, Barcelona: Ariel.
- iii. Alonso Raya, R. (2010): "Cómo mejorar tu vida con la gramática", *Revista de Didáctica Marco ELE, monográficos*, vol. 10, 1-19.
- iv. Bosque Y Demonte (1999): Gramática Descriptiva de la Lengua Española, Madrid, Real Academia Española, Espasa Calpe.
- v. Castañeda Castro, A. (1994a): "Adquisición de la gramática de algunos aspectos del español: comprensión práctica": *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*: 135. 142.
- vi. Castañeda Castro, A. (1994b): Procesos de Automatización y Prácticas Gramaticales Comunicativas (de la adquisición del subjuntivo en español como lengua extranjera). *Tesis Doctoral*. Universidad de Granada.
- vii. Castañeda Castro, A. (1997): Aspectos Cognitivos en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera. Granada: Método Ediciones.
- viii. Chamorro Guerrero, M^a. D. (1993): "Sobre imperfecto e indefinido: algunas actividades para clase". *II Jornadas sobre Aspectos de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Granada: Universidad de Granada. 31-39.
- ix. Chamorro Guerrero, M^a. D. et al. (1998): *Abanico*: Curso avanzado de español lengua extranjera (libro del alumno). Barcelona: Difusión.
- x. Ellis, R. (1993): "Second language acquisition research: How does it help teachers?" en *English Language Teaching Journal* (47):3- 1.
- xi. García Santos, J. F. (1999): Curso de Perfeccionamiento, Ed. Universidad de Salamanca.
- xii. Gómez Torrego, L. (2005): Nuevo Manual de Español Correcto II. Madrid: Arco Libros.
- xiii. Hurtado Albir, A. (1988): "La traducción en la enseñanza comunicativa". *Cable* 1: 42-45.
- xiv. Joaquín García, M. (2002). "La traducción en la enseñanza de lenguas". *Revista de traducción e interpretación*, N^o 3, p.133-140. Universidad de Valladolid. Disponible en: https://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=78&catid=10&Itemid=51, consultada el día 30 de marzo 2018.
- xv. Long M. (1983): "Does second language instruction make a difference? A view of research". *TESOL* 17: 359-382.
- xvi. Martín Morillas, J. M. (1984): "Sistema de monitorización y errores de competencia y actuación en una segunda lengua: método de educación y análisis". *Actas del Segundo Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Granada Universidad de Granada: 185- 199.
- xvii. Miguel López, L. (1995): Rápido: Curso Intensivo de Español (libro del alumno). Barcelona: Difusión.
- xviii. Ortega Olivares, J. (1998): "La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo", en Jiménez, T., M. C. Losada y J. F. Márquez, eds., *Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y gramática IX Congreso Nacional ASELE, Santiago de Compostela*: ASELE, 133-142.
- xix. Sánchez Lobato, J.; C. García Moreno y I. Santos Gargallo (1996): Español sin Fronteras: nivel elemental. Madrid: SGEL.
- xx. Sánchez Pérez, A. (1993): Hacia un Método Integral en la Enseñanza de Idiomas. Madrid: ASELE.
- xxi. Sánchez Pérez, A. (1997): Los Métodos en la Enseñanza de Idiomas: evolución histórica y análisis didáctica. Madrid: SGEL.
- xxii. Santos Gargallo, I. (1999): Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera. Madrid: Arco libros.
- xxiii. Sastre, M. A. (2002): "El subjuntivo en español, Ed. Colegio de España", *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, educación*, Anaya, Madrid.