

Un puente entre L1 y L2: aportes a la enseñanza del uso de los tiempos verbales en hablantes nativos¹

Recibido: 16/12/13 – Evaluado: 23/12/13 – Publicado: 30/12/2013

[Cómo citar este artículo](#)

[Soledad Alen](#)

Universidad del Salvador
soledad.alen@gmail.com

[Alejandra Lamberti](#)

Universidad del Salvador
alejandra.lamberti@usal.edu.ar

Resumen

Este trabajo recupera la experiencia de los integrantes del equipo del Programa de Español para Extranjeros de la USAL que se desempeñan como docentes de L2 y, en el nivel medio, de L1.

La hipótesis inicial es que los alumnos de nivel medio, cuya lengua madre es el español, tienen dificultades en el uso y comprensión de los tiempos verbales del español, y que el recorrido realizado por los docentes de español como lengua extranjera puede contribuir a resolver esta dificultad.

Para comprobar esta hipótesis, se elaboró un examen sobre uso y comprensión de verbos, que fue realizado por una muestra de alumnos del nivel medio. Se analizaron esos resultados, con el objetivo de extraer conclusiones preliminares en torno de los errores que se cometieron y de esa manera poder pensar en alternativas posibles para establecer "un puente entre la enseñanza de L1 y L2".

Además, se analizaron el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires y la propuesta de los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para ver qué lugar se le concede al estudio de la gramática en general y al de los verbos en particular.

Palabras clave: enseñanza de la gramática española; tiempos verbales; nivel medio

Abstract

This paper has its origin in the experience of the teachers that are members of the Spanish as a Second Language Programme of USAL (Universidad del Salvador). The authors have been working for many years in this field as well as language teachers in secondary school level.

The initial premise is that secondary school students who have Spanish as their first language have problems in the use and understanding of Spanish verbal tenses, and that the experience of Spanish as a Second Language teacher could contribute to solve these problems.

In order to confirm this premise, the authors elaborated an exam towards the use and comprehension of verbal tenses, which was taken by secondary level students. The results confirm the initial hypothesis.

At the same time the authors analyze the Curriculum established by the Ministries of Education of Ciudad de Buenos Aires and Provincia de Buenos Aires in order to see which is the place Grammar has in them and, therefore propose possible course of actions.

Key words: Spanish grammar teaching; verbal tenses; Spanish as Second language; secondary level.

¹ Este artículo expande una ponencia leída en el *Tercer Congreso Internacional de español: La didáctica del español como L1 y L2*, organizado por la Universidad del Salvador, Buenos Aires, 14 y 15 de noviembre de 2013. Ambos trabajos resultan de una investigación en curso vinculada con la didáctica del español (Alen y Lamberti. Programa de Español para Extranjeros, USAL, 2011-2013).

Introducción

Este artículo recupera la experiencia los integrantes del equipo del Programa de Español para Extranjeros de USAL que se desempeñan como docentes de L2 y, también, como docentes de L1 en el nivel medio. Nuestra actividad en el área de L2 nos llevó a desarrollar un intenso trabajo en el análisis del uso de los tiempos verbales del español, en su metodología de enseñanza y en el diseño de secuencias didácticas para abordar este tema, así como en la capacitación de profesores. El recorrido metodológico específico de la enseñanza del español como L2 nos llevó a replantearnos la necesidad algunas de las prácticas de enseñanza de L1. En este documento, nos dedicaremos específicamente al abordaje del uso de los tiempos verbales, las correlaciones temporales y los usos modales.

Si tenemos en cuenta los contenidos del diseño curricular del área de Lengua del nivel medio hasta el 2006 (año de la sanción de la Ley de Educación Nacional) y los materiales diseñados para la escuela media hasta el día de hoy por las diferentes propuestas editoriales, de su lectura se desprende que los alumnos nativos no necesitarían un estudio sistemático de los usos de los tiempos verbales del español. Esto podría deberse a la creencia de que, aun cuando los alumnos no puedan dar cuenta de determinados usos temporales o matices modales, aun cuando no puedan explicarlos, sí podrían usarlos correctamente y comprender los textos en los que estos usos aparecen; por lo tanto, su estudio sistemático y su ejercitación no serían necesarios para garantizar una correcta producción escrita y comprensión lectora. De ahí, la ausencia de estos contenidos en las instancias antes mencionadas.

Aun más, si recordamos nuestro propio paso por la escuela secundaria, vemos que solamente estudiábamos el paradigma de los verbos irregulares, pero los usos del modo indicativo o subjuntivo, los usos del condicional, la existencia de "usos modales", jamás fueron objeto de análisis, sistematización o ejercitación. Para nosotros estos planteos surgieron como tema de estudio en nuestra formación como docentes de ELE y, curiosamente, no en nuestra formación como docentes de L1. También recordamos que no figuraba la segunda persona del singular "vos" en el paradigma ni la perifrástica de futuro como opción para referirnos a hechos posteriores al momento de la enunciación. Esta distancia entre la lengua que hablábamos y la que estudiábamos, más de una vez, fue motivo de reflexión en nuestra práctica docente.

Volviendo al tema de los estudiantes actuales de la escuela media, nuestra experiencia en el aula nos llevó a reconocer que los alumnos nativos de este nivel tienen dificultades en el uso de los distintos tiempos del paradigma verbal del español, no pueden comprender ni explicar determinados matices modales y tampoco pueden usarlos correctamente ni interpretar de manera cabal los textos en

los que estos usos aparecen. De ahí que nos preguntemos si su estudio sistemático y ejercitación no serían necesarios, y si no sería útil que recurriéramos al camino ya trazado por el español como L2 para resolver esta cuestión.

Para empezar a estudiar el tema, establecimos los siguientes pasos. Primero, diseñar un test para tomarlo en una pequeña muestra que nos permitiera observar si aquella hipótesis sobre la problemática que percibíamos era general o no y establecer con más precisión cuáles eran las dificultades que observábamos. Segundo, revisar los diseños curriculares para la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires y para la escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ámbitos en los que trabajamos, para ver qué lugar ocupa la enseñanza de la gramática y, en particular, el tema de los usos de los tiempos verbales, así como lo que se espera de los alumnos al respecto.

I. Test para evaluar la comprensión y producción de los tiempos verbales del español del Río de la Plata. (Apéndice I)

Para el diseño del test no se tomó el paradigma completo de los usos de los verbos del español del Río de la Plata, sino que se seleccionaron aquellos tiempos y usos en los que -como docentes- habíamos notado más dificultad en nuestras aulas de español L1, y aquellos usos modales del subjuntivo que sabemos presentan dificultades en las aulas de español L2:

- ✓ correlación temporal entre los pretéritos del indicativo,
- ✓ diferencias aspectuales entre los pretéritos imperfecto y perfecto simple del indicativo,
- ✓ periodo condicional de presente irreal,
- ✓ periodo condicional de pasado irreal,
- ✓ correlación temporal entre pretéritos del indicativo en la oración principal y el verbo subordinado en pretérito imperfecto del subjuntivo,
- ✓ uso modal del futuro imperfecto del indicativo para indicar probabilidad con respecto a un hecho presente,
- ✓ uso modal del futuro perfecto del indicativo para indicar probabilidad con respecto a un hecho pasado,
- ✓ uso modal del condicional compuesto para indicar probabilidad con respecto a un hecho pasado,
- ✓ uso modal del condicional simple para indicar una probabilidad con respecto a un hecho pasado,
- ✓ uso del condicional simple como futuro del pasado.
- ✓ Valor eventual de los tiempos del subjuntivo cuando se utiliza con "ojalá", "como si" y en períodos condicionales.

El test está dividido en dos secciones. En la primera parte se evalúa la comprensión escrita. Para esto se presentan pares de oraciones y se les pregunta a los estudiantes, primero, si reconocen alguna diferencia de sentido entre ambas oraciones y, después, si pueden explicar cuál es.

Pretéritos del Indicativo: Se contrasta perfecto simple e imperfecto para ver las diferencias aspectuales.

¿Encontrás alguna diferencia de sentido entre estos dos finales? ¿Podrías explicarla?

- La semana pasada estaba viendo televisión mientras Ana preparaba la cena, cuando sonó el teléfono. Era ella. Hacía 10 años que no escuchaba su voz. Juan vio mi cara de asombro. Se acercó y preguntó con señas quién era. Yo no podía ni quería contestarle.

- La semana pasada estaba viendo televisión mientras Ana preparaba la cena, cuando sonó el teléfono. Era ella. Hacía 10 años que no escuchaba su voz. Juan vio mi cara de asombro. Se acercó y preguntó con señas quién era. Yo no pude ni quise contestarle.

Condicional Simple para indicar una probabilidad con respecto a un hecho pasado. Se lo presenta contrastado con el pretérito imperfecto del indicativo, para que perciban la diferencia con respecto a la eventualidad o realidad de la acción descrita.

¿Encontrás alguna diferencia de sentido entre estas oraciones? ¿Podrías explicarla?

- Tenían 18 años cuando se conocieron. Juan ya había terminado la escuela secundaria.
- Tendrían 18 años cuando se conocieron. Juan ya había terminado la escuela secundaria.

Futuro Perfecto para indicar una suposición con respecto a un hecho pasado. Se lo presenta contrastado con el pretérito perfecto simple del Indicativo, para que perciban la diferencia entre ambos tiempos.

¿Encontrás alguna diferencia de sentido entre estas oraciones? ¿Podrías explicarla?

- No encuentro las llaves de mi oficina. Quedaron en mi auto.
- No encuentro las llaves de mi oficina. Habrán quedado en el auto.

Condicional compuesto para indicar probabilidad con respecto a un hecho pasado, anterior a otro hecho pasado. Se lo presenta contrastado con el pretérito pluscuamperfecto del indicativo para que perciban la diferencia con respecto a la eventualidad o realidad de la acción descrita.

¿Encontrás alguna diferencia de sentido entre estas oraciones? ¿Podrías explicarla?

- ¿Cuántos años tiene tu abuelo?
- No sé. Cuando él nació, ya había terminado la Segunda Guerra Mundial.

- ¿Cuántos años tiene tu abuelo?
- No sé. Cuando él nació, ya habría terminado la Segunda Guerra Mundial.

Período condicional de presente irreal: la prótasis describe un estado de cosas que no se da en la realidad; **período condicional de pasado irreal o contrafáctico:** la prótasis describe un estado de cosas que no se dio en la realidad. Estos dos períodos se presentan contrastados para que perciban la diferencia entre ambos tiempos.

¿Encontrás alguna diferencia de sentido entre estas oraciones? ¿Podrías explicarla?

- Si fueras más amable con los clientes, no estarías a punto de perder tu trabajo.
- Si hubieras sido más amable con los clientes, no estarías a punto de perder tu trabajo.

Valor eventual de los tiempos del subjuntivo cuando se utiliza con "ojalá". Se los contrasta entre sí para que observen las diferencias entre hechos más o menos eventuales.

¿Encontrás alguna diferencia entre estas situaciones? ¿Podrías explicarla?

Es sábado a la mañana y un grupo de amigos está preparando un pic-nic para ir a almorzar a una de las islas del Tigre. Una de las chicas dice:

- Ojalá salga el sol.

Es sábado a la mañana y un grupo de amigos está preparando un pic-nic para ir a almorzar a una de las islas del Tigre. Una de las chicas dice:

- Ojalá saliera el sol.

Necesitan un libro para el colegio y un amigo tuyo le pidió a su papá que se los consiguiera.

Durante el recreo, tu amigo dice:

- Ojalá papá consiga el libro.

Necesitan un libro para el colegio y un amigo tuyo le pidió a su papá que se los consiguiera.

Durante el recreo, tu amigo dice:

- Ojalá papá haya conseguido el libro.

Necesitan un libro para el colegio y un amigo tuyo le pidió a su papá que se los consiguiera.

Durante el recreo, tu amigo dice:

- Ojalá papá hubiera conseguido el libro.

Producción:

En la segunda parte se evalúa el uso de estos tiempos verbales en la producción escrita.

Para esto se solicita la reescritura de determinadas oraciones aisladas:

- **Correlación temporal entre pretéritos del indicativo y el verbo subordinado en pretérito imperfecto del subjuntivo:**

- Los argentinos no querían a Maradona como director técnico del seleccionado de fútbol.
- Los argentinos no querían que

(En relación con la obra de teatro *Romeo y Julieta*)

El plan es perfecto. Romeo partirá al exilio, Julieta beberá la poción y todos la crearán muerta. El fraile le escribirá, después, una carta a Romeo para organizar el reencuentro entre los amantes.

El plan consistía en que Romeo
..... El fraile

- **Período condicional de pasado irreal:**

- La carta del fraile nunca llegó y el final de los amantes fue trágico.
- Si la carta del fraile....., el final de los amantes

- **Período condicional de presente irreal:**

- En mi edificio no permiten mascotas, por eso no tengo perro.
- Si en mi edificio

Se solicita, también, un llenado de blancos para evaluar la correlación temporal entre pretéritos del indicativo y el verbo subordinado en pretérito imperfecto del subjuntivo, y el uso de del pluscuamperfecto del indicativo en correlación con los otros pretéritos del modo.

- 1- Cuando era chica, mis padres exigían que..... (acostarse) a las 9 de la noche.
- 2- Yo todavía no..... (terminar) el examen, pero igualmente tuve que entregarlo.
- 3- No me gustó nada que Martín..... (llegar) tarde a mi fiesta.
- 4- La profesora quería empezar el experimento, pero ningún alumno..... (traer) los elementos necesarios.

5- Cuando los bomberos llegaron, la casa ya..... (quemarse).

Por último, los alumnos deben reescribir en pasado un fragmento de un cuento de Manuel Mujica Láinez. En esta reescritura, se evalúan: la correlación temporal entre los pretéritos del indicativo, las diferencias aspectuales entre los pretéritos imperfecto y perfecto simple del indicativo, el uso del condicional simple como futuro del pasado, el uso modal del condicional compuesto para indicar probabilidad con respecto a un hecho pasado, el valor eventual de los tiempos del subjuntivo cuando se utiliza con "como si".

El patio iluminado (adaptación)

(Mujica Láinez, Manuel, *Misteriosa Buenos Aires*, Buenos Aires, Sudamericana, 1995.)

Todo ha terminado ya. Benjamín cruza el primer patio sin ver los jazmines en flor que desbordan de los tinajones. Apenas tendrá tiempo de asegurar las alforjas sobre el caballo y desaparecer por la salida del huerto, rumbo a Córdoba o a Santa Fe. Antes de la noche surgirá por allí algún alcalde, con soldados del Fuerte, para prenderlo. Detrás del negro fiel que llegó de Mendoza, tartamudeando las malas nuevas, habrán llegado a la ciudad sus acusadores. La fortuna tan velozmente amasada se le escapará entre los dedos. Abre las manos, como si sintiera fluir la plata que no le pertenece. Pálido de miedo y de cólera, imagina quién lo habrá delatado. Pero eso no importa. Lo que importa es salvarse, poner leguas entre él y sus enemigos.

Todo _____. Benjamín _____ el primer patio sin ver los jazmines en flor que _____ de los tinajones. Apenas _____ tiempo de asegurar las alforjas sobre el caballo y desaparecer por la salida del huerto, rumbo a Córdoba o a Santa Fe. Antes de la noche _____ por allí algún alcalde, con soldados del Fuerte, para prender al contrabandista. Detrás del negro fiel que _____ de Mendoza, tartamudeando las malas nuevas, _____ a la ciudad sus acusadores. La fortuna tan velozmente amasada se le _____ entre los dedos. _____ las manos, como si _____ fluir la plata que no le _____. Pálido de miedo y de cólera, _____ quién lo _____. Pero eso no _____. Lo que _____ salvarse, poner leguas entre él y sus enemigos.

El material para diseñar el test surgió, en parte, de los manuales de clase de ELE de la USAL, producidos por los docentes del Programa; otras actividades fueron diseñadas específicamente para la investigación que permitió la formulación de este

artículo, y, otras, fueron tomadas del material de sensibilización entregado a las escuelas secundarias durante el Operativo Nacional de Evaluación de 2013 (Ver *DINIECE*, 2013).

II. Quiénes fueron evaluados

El test se tomó a dos grupos de estudiantes del último año del nivel medio, un grupo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y otro en la localidad de Tigre, Provincia de Buenos Aires. En total fueron evaluados 52 jóvenes.

Se eligieron alumnos del último año del secundario para observar esta problemática en estudiantes que ya han recibido casi toda la formación en el área de Lengua propuesta por el Ministerio de Educación de la Nación y han alcanzado un nivel de madurez suficiente que les permita reflexionar sobre sus propias prácticas de lectura y escritura con la capacidad de abstracción necesaria.

III. Resultados del test. (Ver Apéndice II)

Es importante destacar que ninguno de los alumnos realizó el test correctamente en toda su extensión. Asimismo, no hubo ningún ítem que fuera contestado de manera correcta por todos los alumnos, aunque hubo algunos puntos en los que las respuestas incorrectas fueron notablemente recurrentes.

Comprensión:

Punto I: (*Yo no podía ni quería contestarle. / Yo no pude ni quise contestarle.*)

El 75% de los alumnos no explicó de manera correcta la diferencia entre las oraciones finales en perfecto simple e imperfecto. Es decir, no pudo dar cuenta del cambio aspectual de los pretéritos. No vio la diferencia, no pudo explicarla o la explicó con algún error de concepto. Una justificación que se reiteró fue que el imperfecto era un "presente". Confundieron el nombre del tiempo al intentar describir que esa acción tenía lugar en el momento de los hechos y no se indicaba su final. Muy pocos pudieron explicar que la acción descrita en pretérito perfecto se refería a una acción acabada.

Punto II:

A) Solo el 13,46% no reconoció el uso modal del condicional simple. La mayoría pudo ver su valor eventual; es decir, que el hablante estaba realizando una suposición con respecto a un hecho pasado.

B) En este caso, la mayoría pudo comprender correctamente el periodo condicional de presente irreal, pero un 23% no percibió la introducción de un pasado irreal o contrafáctico.

C) Solamente un 3,8% no reconoció el uso del futuro perfecto para indicar una probabilidad con respecto a un hecho pasado.

D) Un 11, 53% no comprendió el uso del condicional compuesto para indicar una probabilidad con respecto a un hecho pasado, anterior a otro hecho pasado.

Punto III:

Con respecto al valor eventual de los tiempos del subjuntivo con el adverbio "ojalá", en el punto **A**, un 23% no pudo explicar el valor del presente del subjuntivo como futuro probable, y un 46,15 % (casi la mitad de los estudiantes) no pudo explicar el valor de futuro irreal o poco probable del imperfecto del subjuntivo.

En el punto **B**, donde nuevamente se presenta "ojalá" con presente del subjuntivo, un 9,61 % no logró explicar su significado. Un 19,23% no reconoció que el pretérito perfecto del subjuntivo daba cuenta de una acción pasada, cuyo resultado era desconocido por el hablante, y un 15,38% no pudo explicar que el pluscuamperfecto del subjuntivo describía una acción pasada irreal, es decir que no había tenido lugar.

Producción Escrita

Los resultados que más llamaron nuestra atención se dieron en la parte de producción escrita.

En los ejercicios más pautados de reescritura de determinadas oraciones aisladas, en el punto I. A, un 28,8 % de los alumnos no colocó el imperfecto del subjuntivo en la subordinada que dependía de un imperfecto del indicativo, y lo reemplazó por un presente del subjuntivo.

En el punto B, en una oración que planteaba la misma dificultad, pero era más extensa, un 50% se equivocó en uno o varios de los verbos y no colocó el imperfecto del subjuntivo. En esta misma oración un 21,5 % no usó el condicional simple como futuro del pasado y en la mayoría de estos casos lo reemplazó por el futuro imperfecto del indicativo.

En el punto C, un 13,46% no pudo realizar la correlación de tiempos verbales para formular un período condicional de pasado irreal y, en el punto D, solo un 7,69% no pudo realizar la correlación de tiempos verbales para formular un período condicional de presente irreal.

En los ejercicios de llenado de blancos del punto II, un 40,38% no colocó el imperfecto del subjuntivo en las subordinadas que dependían de un pretérito del indicativo; y un 61,53% no utilizó el pluscuamperfecto en relación con los otros pretéritos del indicativo.

En el ejercicio del punto III de transcripción de un texto del presente al pasado se dieron los resultados más significativos. Un 90,38% no pudo utilizar el

condicional simple como futuro del pasado (nótese que el reemplazo por la perifrástica "iba a + infinitivo se aceptaba como correcto, pero no fue utilizado). Un 73,07% no pudo utilizar el condicional compuesto para indicar una probabilidad con respecto a un hecho pasado anterior a otro hecho pasado, y un 75% no usó el imperfecto del subjuntivo después del conector "como si" para indicar una hecho eventual simultáneo al verbo pretérito de la oración principal. Un 48,07% no utilizó el pluscuamperfecto del indicativo para describir una acción pasada anterior a otra acción pasada y un 34,61% tuvo errores en la alternancia pretérito perfecto simple - pretérito imperfecto del indicativo.

En conclusión, en el área de la comprensión lectora, la mayor cantidad de errores se dio en la distinción aspectual entre imperfecto y perfecto simple del indicativo, y en la comprensión de la eventualidad y el matiz de irrealidad futura del imperfecto del subjuntivo.

En el área de producción escrita, la mayor cantidad de errores se dio en la transcripción de un texto en presente al pasado, ya que esta actividad los forzó a replantearse todo el sistema de correlaciones temporales. En este punto, las mayores dificultades estuvieron en el uso del pluscuamperfecto del indicativo, la posibilidad de expresar el futuro del pasado, el uso del condicional compuesto para describir una probabilidad en el pasado, y los valores eventuales del subjuntivo después de un nexo del tipo de "como si".

IV. Diseño curricular de provincia de Buenos Aires²

A partir del nuevo diseño curricular de 2006 (DC), en Provincia de Buenos Aires, al área de lo que tradicionalmente se llamó "Lengua" se la denomina "Prácticas del Lenguaje", ya que, según establece el DC, el aprendizaje debe centrarse en "las diferentes formas de relación que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje". Es decir, interesa enseñar el dominio práctico del lenguaje en el marco de situaciones sociales reales.

En los primeros tres años de la educación secundaria básica (ESB) el área se organiza a partir de tres grandes ejes:

- las prácticas del lenguaje en torno a la literatura,
- las prácticas del lenguaje en torno al estudio y
- las prácticas del lenguaje en torno a la participación ciudadana.

Estos mismos ejes son los que organizan el trabajo, también, en la escuela primaria.

² El sistema educativo vigente en Argentina está reglamentado por la Ley de Educación Nacional, que fue sancionada en 2006 y que expresa que el Estado deberá fijar los lineamientos de la política educativa nacional. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) se desprenden de esta ley y son el fundamento de los Diseños Curriculares particulares de cada una de las jurisdicciones.

El diseño curricular se centra en la práctica y no en un contenido teórico como podría ser la "lengua española", porque entiende que "las prácticas del lenguaje ponen en juego acciones comunicativas donde *hacer* (es decir, actuar en intercambios comunicativos orales y escritos) presupone un *saber hacer*, un poder hacer *con* y *sobre* el lenguaje". (DGCyE, *Literatura*, 4º año, 2010, p. 9) y pretende que en las aulas se lleven adelante propuestas que aborden el lenguaje de una manera integral; es decir, "sin fragmentar el uso en unidades menores (sea textuales, oracionales o léxicas) sino preservándolo como objeto". (DGCyE, *Literatura*. 4º año. 2010, p. 9)

Considerar que el objeto de enseñanza de la materia son las prácticas del lenguaje implica, desde esta perspectiva:

Revisar aquellas prácticas de enseñanza centradas fundamentalmente en la descripción de aspectos formales y estructurales de la lengua, difícilmente significativas para los alumnos y desvinculadas de los contextos reales donde esos aspectos efectivamente se usan. (DGCyE, 4º año, *Literatura*, Versión preliminar, 2010, p. 1.)

El sentido que tiene la enseñanza de las prácticas del lenguaje es precisamente tomar el *uso* como objeto de enseñanza y de aprendizaje. Las posibles sistematizaciones y conocimientos de diversa índole se pueden realizar a partir de estas prácticas: para ello es fundamental, imprescindible y protagónica la participación de los alumnos en distintos intercambios comunicativos con y a través de los discursos orales y escritos. (Ver *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. 1º año ESB, 2006, p. 201.)

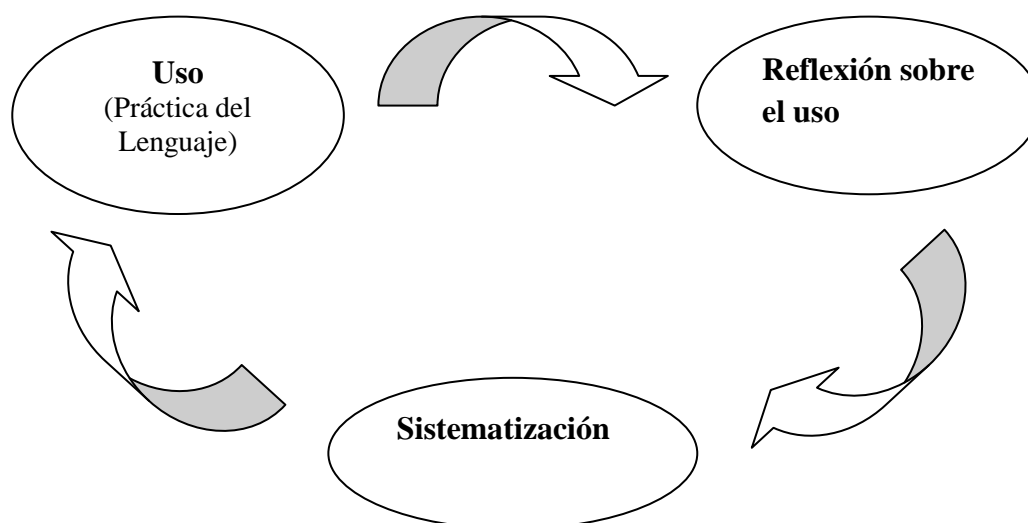
El objetivo general del área es, entonces, formar a los alumnos como practicantes activos de la cultura escrita; intérpretes críticos de los mensajes de los medios de comunicación; personas capaces de hacer oír su voz en los diversos contextos en los que se desempeñen y dispuestas a escuchar la voz de los otros; conocedores y practicantes de los usos más especializados, como es el discurso literario; estudiantes que, a partir de sus prácticas del lenguaje adecuadas a los propósitos de este ámbito discursivo, puedan permanecer en el sistema educativo, completar su escuela secundaria y proseguir sus estudios académicos.

Con respecto a la enseñanza de la gramática, el Ministerio da una serie de orientaciones en las que destaca que a lo largo de la escuela secundaria se debe generar tanto un constante enriquecimiento de las prácticas, como una profundización progresiva de la reflexión sobre el lenguaje. Se espera que el docente ayude a los alumnos a comprender que cuando hablan, escuchan, leen y escriben están poniendo en juego constantemente estructuras sintácticas particulares, categorías gramaticales, estructuras textuales, etc., que para comprender cualquier discurso oral o escrito (en especial el literario) es necesario poder darle sentido a cierta información implícita que se apoya en la estructura

gramatical. Se espera que los alumnos puedan identificar en el uso cuáles son las generalidades en la construcción de los textos, en la construcción de las estructuras sintácticas y en cada género en particular; en el uso de los tiempos, modos y aspectos verbales, etc. Se espera, también, que puedan observar la relación que existe entre los elementos gramaticales y los contextos enunciativos donde estos cobran sentido, y adviertan que entre esas regularidades hay una serie de convenciones gramaticales que deben conocer y usar.

Asimismo, se espera que el docente planifique y lleve a cabo acciones concretas y reiteradas, orientadas a favorecer estas reflexiones; que realice "cortes" que permitan sistematizarlas y construir conceptos; y que estos aspectos o conceptos contruidos y sistematizados vuelvan, después, al uso. Es decir, el docente debe lograr que los alumnos utilicen esos conocimientos en nuevas situaciones de lectura y escritura, y debe propiciar constantemente reflexiones a partir de los nuevos usos que surjan.

Se entiende que la gramática debe volverse una necesidad planteada por el uso, superando el divorcio entre el uso y la descripción de los elementos que componen el lenguaje.



En el ciclo superior (4º, 5º y 6º año) la materia tiene continuidad con los años anteriores en el enfoque didáctico y en la progresión de las prácticas, y se focaliza en el ámbito de la "Literatura". Los otros dos ejes -el de estudio y formación ciudadana- no desaparecen, sino que son abordados en el marco de la Literatura.

La progresión de las prácticas a lo largo de los diferentes años se da a través de la propuesta de tres grupos de cosmovisiones vinculadas entre sí. Cada cosmovisión planteada para cada año funciona como un criterio para la selección de los textos, y las prácticas propuestas por el diseño curricular orientan la forma de

tratar estos textos en las aulas. Para cada cosmovisión el diseño propone, sugiere, una lista de textos. Los docentes pueden seleccionar los textos que deseen, estén o no en la lista, la única condición es que el corpus central trabaje con literatura española, argentina y latinoamericana. Como se propicia la intertextualidad, las obras seleccionadas podrán dialogar con otras de la literatura universal.

4º año: cosmovisiones míticas y fabulosas, épicas y trágicas.

5º año: cosmovisiones realistas y miméticas, fantásticas y maravillosas.

6º año: las formas cómicas, paródicas, alegóricas, de ruptura y experimentación.

Las prácticas son las mismas para los tres años:

- participar de situaciones sociales de lectura y escritura literaria;
- establecer relaciones entre el lenguaje literario y otros lenguajes artísticos;
- leer y producir textos académicos (de estudio) y críticos (de análisis) de literatura;
- construir un proyecto personal de lectura literaria.

En cada una de estas prácticas se desarrollan los aspectos involucrados en las mismas y se dan una serie de orientaciones didácticas.

El marco teórico al que responde todo el diseño del área es mencionado explícitamente en la serie de documentos para capacitación semipresencial, en la "Introducción al Diseño Curricular. Prácticas del lenguaje" (DGCyE, octubre de 2006). En él, se parte de los conceptos de *actuación* y *competencia lingüística* de Chomsky, para llegar al concepto de *competencia comunicativa* de Hymes y, posteriormente, analizar los cuatro subcomponentes o subcompetencias que propone Canale. En este mismo documento se hace un análisis del enfoque comunicativo y de los riesgos que este enfoque puede tener cuando se cae en el reduccionismo de centrarse en el uso y dejar de lado la reflexión sobre ese uso, así como la sistematización de conocimientos y aspectos regulares de las prácticas.

Como plantea Cenoz Irigui (Cenoz Irigui, 1996), el concepto de competencia comunicativa está relacionado directamente con la distinción chomskiana de *competencia lingüística* y *actuación*. La *competencia lingüística* se refiere al conocimiento de la lengua y la *actuación* al uso real de la lengua en situaciones concretas. Estos conceptos se consideraron reduccionistas al aplicarse a la adquisición y enseñanza de lenguas porque no consideraba el aspecto social de la competencia ni la importancia de que los enunciados se adecuaran a los contextos en los que se daba la comunicación; es decir, no consideraba elementos sociolingüísticos. Hymes (1972) propone el concepto de *competencia comunicativa* y no ya meramente lingüística. Según el autor, los hablantes a la hora de comunicarse consideran factores como las características de los interlocutores o las relaciones que los unen con el interlocutor. El concepto de competencia

comunicativa amplía de manera cualitativa el de *competencia lingüística* al considerar no solo el conocimiento de las reglas sino también la habilidad o destreza para usar ese conocimiento. Se distingue del concepto de *actuación*, ya que la competencia comunicativa es conocimiento y habilidad, la actuación es lo que el hablante hace en el acto de comunicación.

A partir del planteo de Hymes, diferentes autores propusieron diferentes modelos para describir las dimensiones de la competencia comunicativa. Canale (1983) plantea la existencia de cuatro subcompetencias: la competencia sociolingüística, que permite la adecuada producción y comprensión, tanto de significado como de forma, de los enunciados en los diferentes contextos sociolingüísticos; la subcompetencia discursiva, que se refiere a la selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases y enunciados para lograr un texto unificado; la subcompetencia estratégica, que hace al manejo de estrategias verbales y no verbales para compensar quiebres en la comunicación o para aumentar la efectividad de la misma; la subcompetencia gramatical que se refiere al conocimiento del sistema: el léxico, la morfología, la sintaxis y la fonología.

Tanto la enseñanza de español como lengua extranjera y la enseñanza del español como lengua materna comparten este mismo marco teórico, antes brevemente descripto, así como la inquietud acerca del lugar que ocupa la reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua y la mejor forma de llegar a esta reflexión.

V. Los NAP en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

A diferencia de lo que ocurre en la Provincia de Buenos Aires, la Capital se encuentra en pleno proceso de discusión en torno de la implementación de lo que se ha denominado la "Nueva Escuela Secundaria" (NES). Algunos colegios comenzarán, en 2014, con proyectos piloto para esta implementación, aunque la mayoría de las instituciones recién la aplicarán en 2015.

Los documentos que se han dado a conocer son todavía preliminares y en ellos, por ahora, se plantean algunos lineamientos generales sobre lo que se considera prioritario y fundamental para la educación del siglo XXI. Se considera que la realidad educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires invita a pensar distintas formas para adaptarse a los cambios y particularidades de una sociedad cambiante, globalizada e interconectada. A su vez, exige repensar nuevas estrategias para asegurar que todos los jóvenes transiten por experiencias educativas completas, continuas y significativas.

La construcción de la "Nueva Escuela Secundaria de Calidad para los Estudiantes del Siglo XXI" consiste, precisamente, en la búsqueda de las respuestas más apropiadas a estos desafíos. Es un proceso que se centra en el derecho a aprender, y que considera la importancia de la escuela y la comunidad educativa para el éxito de los procesos educativos.

Ahora bien, concentrándonos en el área de Lengua en particular, no se presenta un marco teórico tan claro como el de Provincia de Buenos Aires, pues todavía no se ha desarrollado el diseño curricular. Lo que sí se ha anunciado es el recorte de los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios). Desde este lugar, se ha introducido como primera modificación la no distinción entre Lengua y Literatura, y Literatura. Actualmente, en el ciclo básico (1º a 3º) la materia se denomina Lengua y Literatura; en el ciclo superior (4º y 5º), se denomina Literatura. En la NES, más allá de que el ciclo básico está compuesto por 1º y 2º año y el ciclo orientado, por los tres últimos años, no se establece una distinción entre Lengua y Literatura. Asimismo, se puntualiza en la necesidad de reforzar (de hecho se agregan horas en el ciclo orientado) el estudio de la Lengua.

Según el documento NAP de Lengua y Literatura, "un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente". (CFCE, NAP, enero 2006, p. 12) Así entendidos, los NAP se constituyen como organizadores de la enseñanza orientada a promover múltiples procesos de construcción de conocimiento.

En el área de Lengua específicamente, sin el desarrollo teórico que hemos visto para el caso de Provincia de Buenos Aires y con una postura todavía tradicional respecto de la separación entre las áreas de Lengua y Literatura, se esbozan algunas aproximaciones a las necesidades de apropiación, tanto para la formulación oral y escrita, como para la comprensión de diferentes tipologías textuales y de las problemáticas en torno a la temporalidad. Así, podemos leer como uno de los objetivos:

Incorporar nociones como la del tiempo en el relato para advertir las rupturas y coincidencias temporales (paralelismos, alternancias, retrocesos, anticipaciones) y reconstruir el eje temporal (CFCE, NAP, 2006, p. 44)

Por otro lado, una de las propuestas que se mencionan (aunque sin reflexionar ni dar herramientas sobre su aplicación) es la participación de los alumnos (en el ámbito mismo de la clase de Lengua) en talleres de escritura, en los que se plantea el trabajo con sucesivas correcciones de producciones en las que intervengan las problemáticas a las que nos estamos refiriendo en esta presentación.

Como cierre de este breve planteo, podemos decir que en el caso de la CABA la propuesta también apunta a que en las aulas se favorezca la reflexión sobre las diferencias que presentan los diversos discursos en sus múltiples manifestaciones: orales, escritas, de comprensión. De los objetivos que se fijan, se desprende que el eje ahora está puesto en el uso, como una postura superadora de las prácticas anteriores en las que la mirada estaba puesta sobre la gramática, descontextualizada y fuera de las prácticas cotidianas.

Conclusiones

Si bien la pequeña muestra evaluada no es suficiente para describir la realidad de todos los alumnos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del conurbano bonaerense con respecto al uso de los tiempos verbales, creemos que confirma –al menos en una primera instancia- nuestra hipótesis de trabajo y nos abre el camino para profundizar la investigación, plantear nuevos métodos de análisis y empezar elaborar una forma de intervención.

Asimismo, al comparar los resultados del test con las expectativas de logro propuestas por los diferentes organismos nacionales con respecto al área de Lengua / Prácticas del Lenguaje / Literatura, surge la necesidad de replantearnos no solo los temas o prácticas que estamos enseñando sino también la forma en que lo estamos haciendo y cuál es el tipo de reflexión sobre la lengua que desde la escuela secundaria les pedimos a nuestros estudiantes nativos. De acuerdo con estos resultados, es evidente que no es suficiente ser nativo para usar y comprender de manera completa y eficaz los diferentes tiempos verbales del español.

Alguno de los errores, como el reemplazo del imperfecto del subjuntivo por presente del subjuntivo, puede explicarse como parte de una tendencia generalizada por la que los hablantes están dejando de utilizar dicho tiempo y lo están reemplazando por el presente del subjuntivo (cosa que ya ha sucedido en otras lenguas como el francés). Pero hay otros, como la correlación de los pretéritos del indicativo o los usos modales de los futuros del indicativo, que pueden trabajarse desde la reflexión sobre el lenguaje, y el docente tiene la obligación de planear estrategias y actividades que ayuden a los alumnos a alcanzar estas prácticas. Como se plantea en el diseño curricular de Provincia de Buenos Aires, "es necesario orientar la atención didáctica hacia lo que hacen los lectores y escritores *expertos* cuando leen y escriben textos, y los problemas que se les plantean al hacerlo." (DGCyE. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 1º año ESB*, 2006, pp. 202-203.)

Ahora bien, lo que encontramos es que para llegar a prácticas expertas es necesario que los alumnos cuenten con un dominio de la lengua y una ductilidad

que incluye el uso y comprensión de los diferentes tiempos verbales (tanto los usos temporales como los modales). Por ejemplo, en torno a la práctica de leer y producir textos académicos / críticos sobre las obras literarias leídas, una de las expectativas de logro es que los estudiantes puedan distinguir aspectos exclusivamente informativos de aquellos que son subjetivos, con hipótesis personales, argumentaciones críticas, etc. Asimismo, nos preguntamos: ¿es posible comprender las formas cómicas, paródicas, alegóricas, de ruptura y experimentación de la literatura sin un dominio de los usos modales de los verbos del español?

Como se menciona en el apartado del diseño curricular de Provincia de Buenos Aires, el trabajo en el área debería centrarse en el uso, en la práctica; y, por lo visto en los test y en nuestra experiencia en general como docentes del área, ese es un contenido todavía pendiente. La pregunta que surge es: ¿queremos centrarnos en la práctica y el uso pero seguimos enseñando el paradigma de los verbos regulares e irregulares sin hacer mención a los usos modales o las correlaciones temporales, ambos aspectos esenciales tanto para la comprensión como la producción de todo tipo de texto?

El camino ya recorrido por el español como L2 puede ser de gran ayuda en distintas instancias: en la formación de docentes de español L1, en la interpretación de los diseños curriculares, en el diseño de secuencias didácticas, en la producción de materiales de clase. No debemos olvidar que en el área de ELE se viene trabajando en la línea teórica propuesta por Provincia de Buenos Aires desde hace muchísimos años.

Con respecto a los pasos futuros con los que se podría continuar la investigación, nos proponemos:

- analizar los planes de estudio y programas de diferentes instituciones de formación docente para profesores de español L1;
- ampliar la muestra de alumnos evaluados;
- analizar en profundidad la oferta editorial para Prácticas de Lenguaje en Provincia de Buenos Aires y para Lengua en Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Nuestro objetivo sería ver la coherencia entre estas realidades, conocer hasta qué punto lo planeado en los diseños se lleva a cabo en las aulas y, en función de esto, pensar (por qué no) en la producción de materiales para el secundario usando la experiencia de tantos años de capacitación y diseño de materiales en el área de ELE.

Apéndice I

USO DE TIEMPOS VERBALES - TEST

COMPRENSIÓN

I. Leé el siguiente párrafo:

Era rubia de pelo largo y pesado. Usaba pantalones de lona verde y camisolas de bambula. Siempre sacaba buenas notas porque estudiaba mucho. Vivía en la casa de sus padres, una cabaña de madera que parecía sacada de una foto de Bariloche. Su habitación era luminosa y tenía un aura de misterio como todo lo relacionado con ella.

A fines de ese año sus padres vendieron la casa, los muebles, el auto, todo. La familia entera se fue de viaje. Dijeron que iban a dar la vuelta al mundo. Nunca más supimos de ellos.

La semana pasada estaba viendo televisión mientras Ana preparaba la cena, cuando sonó el teléfono. Era ella. Hacía 10 años que no escuchaba su voz. Juan vio mi cara de asombro. Se acercó y preguntó con señas quién era. Yo no podía ni quería contestarle.

¿Encontrás alguna diferencia de sentido entre estos dos finales? ¿Podrías explicarla?

- La semana pasada estaba viendo televisión mientras Ana preparaba la cena, cuando sonó el teléfono. Era ella. Hacía 10 años que no escuchaba su voz. Juan vio mi cara de asombro. Se acercó y preguntó con señas quién era. Yo no podía ni quería contestarle.

- La semana pasada estaba viendo televisión mientras Ana preparaba la cena, cuando sonó el teléfono. Era ella. Hacía 10 años que no escuchaba su voz. Juan vio mi cara de asombro. Se acercó y preguntó con señas quién era. Yo no pude ni quise contestarle.

.....
.....
.....

II- ¿Encontrás alguna diferencia de sentido entre estas oraciones? ¿Podrías explicarla?

A)

-Tenían 18 años cuando se conocieron. Juan ya había terminado la escuela secundaria.

- Tendrían 18 años cuando se conocieron. Juan ya había terminado la escuela secundaria.

.....
.....

B)

- Si fueras más amable con los clientes, no estarías a punto de perder tu trabajo.

- Si hubieras sido más amable con los clientes, no estarías a punto de perder tu trabajo.

.....
.....
C)

- No encuentro las llaves de mi oficina. Quedaron en mi auto.
- No encuentro las llaves de mi oficina. Habrán quedado en el auto.

.....
.....
D)

- ¿Cuántos años tiene tu abuelo?
- No sé. Cuando él nació, ya había terminado la Segunda Guerra Mundial.
- ¿Cuántos años tiene tu abuelo?
- No sé. Cuando él nació, ya habría terminado la Segunda Guerra Mundial.

.....
.....
III- ¿Encontrás alguna diferencia entre estas situaciones? ¿Podrías explicarla?

A)

Es sábado a la mañana y un grupo de amigos está preparando un pic-nic para ir a almorzar a una de las islas del Tigre. Una de las chicas dice:

- Ojalá salga el sol.

Es sábado a la mañana y un grupo de amigos está preparando un pic-nic para ir a almorzar a una de las islas del Tigre. Una de las chicas dice:

- Ojalá saliera el sol.

.....
.....
B)

Necesitan un libro para el colegio y un amigo tuyo le pidió a su papá que se los consiguiera. Durante el recreo, tu amigo dice:

- Ojalá papá consiga el libro.

Necesitan un libro para el colegio y un amigo tuyo le pidió a su papá que se los consiguiera. Durante el recreo, tu amigo dice:

- Ojalá papá haya conseguido el libro.

Necesitan un libro para el colegio y un amigo tuyo le pidió a su papá que se los consiguiera. Durante el recreo, tu amigo dice:

- Ojalá papá hubiera conseguido el libro.

USO

I- Leé las oraciones y reescribilas a partir del inicio dado. Debés mantener el mismo significado:

A) - Los argentinos no querían a Maradona como director técnico del seleccionado de fútbol.

- Los argentinos no querían que

B) (En relación con la obra de teatro *Romeo y Julieta*)

- El plan es perfecto. Romeo partirá al exilio, Julieta beberá la poción y todos la crearán muerta. El fraile le escribirá, después, una carta a Romeo para organizar el reencuentro entre los amantes.

- El plan consistía en que Romeo
..... El fraile

C) - La carta del fraile nunca llegó y el final de los amantes fue trágico.

- Si la carta del fraile, el final de los amantes
.....

D) - En mi edificio no permiten mascotas, por eso no tengo perro.

- Si en mi edificio

II- Completá los espacios en blanco con el verbo entre paréntesis en el tiempo que corresponda:

1- Cuando era chica, mis padres exigían que (acostarse) a las 9 de la noche.

2- Yo todavía no (terminar) el examen, pero igualmente tuve que entregarlo.

3- No me gustó nada que Martín(llegar) tarde a mi fiesta.

4- La profesora quería empezar el experimento, pero ningún alumno (traer) los elementos necesarios.

5- Cuando los bomberos llegaron, la casa ya(quemarse).

III- Volvé a escribir en pasado el siguiente texto:

El patio iluminado (adaptación) (Mujica Lainez, Manuel, *Misteriosa Buenos Aires*, Buenos Aires, Sudamericana, 1995.)

Todo ha terminado ya. Benjamín cruza el primer patio sin ver los jazmines en flor que desbordan de los tinajones. Apenas tendrá tiempo de asegurar las alforjas sobre el caballo y desaparecer por la salida del huerto, rumbo a Córdoba o a Santa Fe. Antes de la noche surgirá por allí algún alcalde, con soldados del Fuerte, para prenderlo. Detrás del negro fiel que llegó de Mendoza, tartamudeando las malas nuevas, habrán llegado a la ciudad sus acusadores. La fortuna tan velozmente amasada se le escapará entre los dedos. Abre las manos, como si sintiera fluir la plata que no le pertenece. Pálido de miedo y de cólera,

imagina quién lo habrá delatado. Pero eso no importa. Lo que importa es salvarse, poner leguas entre él y sus enemigos.

Todo _____. Benjamín _____ el primer patio sin ver los jazmines en flor que _____ de los tinajones. Apenas _____ tiempo de asegurar las alforjas sobre el caballo y desaparecer por la salida del huerto, rumbo a Córdoba o a Santa Fe. Antes de la noche _____ por allí algún alcalde, con soldados del Fuerte, para prender al contrabandista. Detrás del negro fiel que _____ de Mendoza, tartamudeando las malas nuevas, _____ a la ciudad sus acusadores. La fortuna tan velozmente amasada se le _____ entre los dedos. _____ las manos, como si _____ fluir la plata que no le _____. Pálido de miedo y de cólera, _____ quién lo _____. Pero eso no _____. Lo que _____ salvarse, poner leguas entre él y sus enemigos.

Apéndice II - Resultados del test:

Temas: Comprensión	Sobre 23 tests (se indican las respuestas incorrectas)	Sobre 29 tests (se indican las respuestas incorrectas)	TOTAL de respuestas incorrectas
(I) Imperfecto /perfecto del Indicativo (diferencias aspectuales)	15/23	24/29	39/52 (75%)
(II A) tenían / tendrían (Condicional modal, para indicar suposición con respecto a un hecho pasado)	3/ 23	4/29	7/52 (13,46%)
(II B) si fueras (Periodo condicional de presente irreal)	4/23	6/29	10/52 (19,23%)
(II B) si hubieras sido (Periodo condicional de pasado irreal o contrafáctico)	4/23	8/29	12/52 (23,07%)
(II C) quedaron /habrán quedado (Fut. perfecto modal, para indicar suposición con respecto a un hecho pasado)	0/23	2/29	2/52 (3,8 %)
(II D) había terminado / habría terminado (condic. compuesto modal, para indicar suposición con respecto a un hecho pasado anterior a otro hecho pasado.)	1/23	5/29	6/ 52 (11,53%)
(III A) ojalá salga (subjuntivo para acciones eventuales, matices de irrealidad futura)	4/23	8/29	12/52 (23,07%)
(III A) ojalá saliera (subjuntivo para acciones eventuales, matices de irrealidad futura)	7/23	17/29	24/52 (46,15%)
(III B) ojalá consiga (matiz de irrealidad futura)	1/23	4/ 29	5/52 (9,61%)
(III B) ojalá haya conseguido (matiz de irrealidad pasada, resultado desconocido)	1/23	9/29	10/52 (19,23%)
(III B) ojalá hubiera conseguido (matiz de irrealidad pasado)	2/23	6/29	8/52 (15,38%)

Temas: Producción	Sobre 23 tests (se indican las respuestas incorrectas)	Sobre 29 tests (se indican las respuestas incorrectas)	TOTAL de respuestas incorrectas
(I A) Reescritura: Querían + imperfecto del subj. Correlación temporal entre pretéritos del indicativo y verbo subordinado en subjuntivo.	12/23	3/29	15/52 (28,8 %)
(I B) Reescritura: consistía en que... Correlación temporal entre pretéritos del indicativo y verbo subordinado en subjuntivo.	17/23	9/ 29	26/52 (50%)
(IB) Reescritura: el fraile le escribiría... Condicional como futuro del pasado	5/23	6/29	11/52 (21,15%)
(IC) Reescritura: Periodo condicional de pasado irreal o contrafáctico.	2/23	5/29	7/52 (13,46%)
(ID) Reescritura: Periodo condicional de presente irreal.	2/23	2/29	4/52 (7,69%)
(II) Llenado de blancos: Correlación temporal entre pretéritos del indicativo y verbo subordinado en subjuntivo	9/23	12/29	21/52 (40,38%)
(II) Llenado de blancos: Uso del Pluscuamperfecto del Indicativo.	14/23	18/29	32/52 (61,53%)
(III) Reescritura en pasado: correlación temporal entre los pretéritos del Indicativo.	16/23	9/29	25/52 (48,07%)
(III) Reescritura en pasado: diferencias aspectuales entre los pretéritos imperfecto y perfecto simple del indicativo.	9/23	9/29	18/52 (34,61%)
(III) Reescritura en pasado: Condicional como futuro del pasado. Se considera correcta el reemplazo por la perifrástica "iba a + infinitivo"	21/23	26/29	47/52 (90,38%)
(III) Reescritura en pasado: Condicional compuesto para indicar probabilidad con respecto un hecho pasado.	19/23	19/29	38/52 (73,07%)
(III) Reescritura en pasado: valor eventual de los tiempos del subjuntivo con "Como si". (Imperfecto subjuntivo para indicar simultaneidad con respecto al verbo principal.)	17/23	22/29	39/52 (75%)

Bibliografía

- BOSQUE, Ignacio y Violeta DEMONTE (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.
- CANALE, Michael (1983). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje" (traducción de Javier Lahuerta), en *El enfoque comunicativo: Antologías didácticas*, Centro Virtual Cervantes. Disponible: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/default.htm. (Consultado 15/09/2013.)
- CENOS IRAGUI, J. (1996) "La competencia comunicativa: su origen y componentes", en J. Cenoz y J. F. Valencia (eds.) *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y Psicosociales*. Leioa, Universidad del País Vasco, UPV-EHU, pp. 95-114.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios – Ciclo EGB/ Nivel Medio- Lengua*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006. Disponible: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/3lengua.pdf>
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006. Disponibles: <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/contenidos-curriculares-comunes-nap/>; <http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html>
- DGCyE. *Diseño Curricular de la para la Educación Secundaria. Marco General para el Ciclo Superior*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2010. Disponible: http://isfd54.bue.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio//0/92/marco_general_ciclo_superior.pdf
- DGCyE. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 1º año (7º ESB)*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2006. Disponible: <http://bibliografiaeducacion.files.wordpress.com/2012/11/secundaria1.pdf>
- DGCyE. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 2º año (SB)*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2006. Disponible: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/escuelasecundaria.pdf>
- DGCyE. *Diseño curricular para la Educación Secundaria. 3º año (SB)*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008. Disponible: <http://bibliografiaeducacion.files.wordpress.com/2012/11/secundaria3.pdf>
- DGCyE. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Ciclo Superior ES4º. Literatura*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2010. Disponible: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/literatura.pdf
- DGCyE. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Ciclo Superior ES.4. Literatura*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2012.
- DGCyE. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Ciclo Superior ES.5. Literatura*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2011.

- DGCyE. *Introducción al Diseño Curricular. Prácticas del Lenguaje*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, octubre de 2006. Disponible: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direcciondecapacitacion/modulos/documentosdedescarga/lenguajes.pdf>
- DI TULLIO, Ángela. *Manual de Gramática del Español*. Buenos Aires, La isla de la luna, 2005.
- DINIECE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2013). *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa*. Actividad de simulación, Lengua. Material de apoyo para docentes y estudiantes. Disponible: <http://diniece.me.gov.ar>. (Consultado: 12/06/2013.)
- HYMES, Dell. "On Communicative Competence", en J. B. Pride y J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Inglaterra, Penguin Books, 1972.
- MARTÍNEZ VÁZQUEZ, Julián y Soledad ALEN. *Diccionario pedagógico del español - verbos-*. Buenos Aires, Ediciones Universidad del Salvador, 2013.
- PORTAL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN, 2006. Disponible: <http://portal.educacion.gov.ar/centro/leyes-nacionales/>. (Consultado: 04/11/2013.)
- RAE y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Nueva Gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa, 2009.

Soledad Alén

María Soledad Alén es Licenciada en Letras y Profesora de Lengua y Literatura, por la Universidad del Salvador (USAL), en donde se desempeña como docente e investigadora del Programa ELE/USAL. Fue coordinadora, por esa misma universidad, del Proyecto EL Gate, Programa ALFA III. Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas y ha participado como coautora de algunos libros específicos en el tema, como la *Gramática del Español. Una visión del español como lengua nativa y extranjera* y, con Julián Martínez Vázquez, el *Diccionario Pedagógico del Español: Verbos*, de reciente aparición.

Es docente y coordinadora del área de Prácticas del Lenguaje del Colegio Santa Teresa de Tigre, y examinadora del Bachillerato Internacional en el área de Español como Segunda Lengua.

Alejandra Lamberti

María Alejandra Lamberti es Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), y Licenciada en Letras y Profesora de Lengua y Literatura por la Universidad del Salvador (USAL), en la que se desempeña como docente, desde 1995, en las modalidades presencial y a distancia. Actualmente, es también académica del Programa de Educación a Distancia (PAD/USAL) e integra la Comisión Académica de la Especialización en Enseñanza de Español para Extranjeros de dicha universidad, carrera en la que es docente titular de dos materias. Es también autora de diferentes artículos publicados en revistas especializadas y ha participado en paneles de congresos del área y de educación a distancia.

Tiene también una extensa experiencia como docente de Lengua y Literatura del nivel medio. Ejerce la jefatura del Departamento de Comunicación y Expresión y Referente TIC y, como tal, es la coordinadora del Plan Global de Inclusión de TIC en el Colegio Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús (CABA).

Subir

Cómo citar este artículo

Alén, Soledad y Alejandra Lamberti: "Un puente entre L1 y L2: aportes a la enseñanza del uso de los tiempos verbales en hablantes nativos", *SIGNOS ELE*, diciembre de 2013, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2007>, ISSN 1851-4863.

Subir