



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación
Máster en Enseñanza de Español como
lengua extranjera

Trabajo fin de máster

Los tiempos del pasado:
propuesta inductiva para
sinohablantes a partir del
concepto de temporalidad.

Directora: Aránzazu Bernardo Jimenez
Tipo de TFM: Propuesta didáctica
Ciudad: Hong Kong, China
Fecha: 6 de Febrero de 2020
Firma: Eva María Amigo Chillida

Resumen

El presente trabajo nace del deseo de crear una propuesta didáctica para aprendientes sinohablantes basada en una metodología inductiva para tratar un aspecto gramatical que, gracias a recientes estudios, sabemos que su adquisición constituye una de las máximas dificultades por parte de este colectivo de estudiantes. Nos referimos a la oposición del pretérito indefinido y el imperfecto del modo Indicativo.

Se plantean dos grandes retos. El primero, es la difusión de métodos inductivos entre un alumnado el cual, como veremos más adelante, se muestra un tanto reticente a la hora de renunciar por completo a metodologías tradicionales de memorización. Segundo, el tratamiento de la oposición indefinido / imperfecto es, de por sí, un reto en el aula ELE y más cuando se trata de dos sistemas lingüísticos tan distantes el uno del otro como son el chino mandarín y el español. Siendo conscientes de las dificultades que pueden surgir en el camino, se parte de un análisis de la situación actual de los aprendientes sinohablantes primero, como individuos sociales, con unas determinadas características únicas e intransferibles como son su lengua vehicular y el legado de Confucio, segundo, como estudiantes de una L2 o LE y, tercero, más concretamente como estudiantes de ELE, teniendo en cuenta la variedad de contextos educativos implicados en esta realidad.

Por último, y en un pulso por intentar aproximar los sistemas español y chino, se realiza una comparación entre los tiempos del pasado para encontrar un punto de convergencia entre ambos sistemas que pueda ser útil a la hora de introducir los valores del indefinido e imperfecto. Se tendrán en cuenta, a su vez, las aportaciones de la gramática cognitiva en cuanto al uso del concepto de perspectiva lingüística, cuyo aprovechamiento didáctico en el aula ELE es compatible con metodologías inductivas de razonamiento lógico.

Palabras clave: Metodología inductiva, sinohablantes, Pretérito Indefinido PIN, Pretérito Imperfecto PIM, temporalidad, perspectiva lingüística.

Abstract

The present work stems from the desire to create a didactic proposal for Chinese learners based on an inductive methodology to deal with a grammatical aspect which acquisition becomes, according to recent studies, one of the greatest difficulties for this group of students. We allude to the opposition between the past tense and the imperfect tense in the Indicative mood.

There are two major challenges. The first is how to spread inductive methods among a group of students that, as we will see later, is somehow reluctant to give up completely on traditional memorization methodologies. Secondly, the treatment of the past / imperfect opposition is itself a challenge in the ELE classroom when it comes to two linguistic systems as distant from each other as Mandarin Chinese and Spanish. Being aware of the difficulties that may arise along the way, our starting point remains an analysis of the current situation of Chinese learners as social individuals first, with certain unique and non-transferable features such as their working language and the legacy of Confucius, second, as students of an L2 or LE and, third, more specifically as ELE students, taking into account the variety of learning contexts involved in this reality.

Lastly, and in a pulse to try to bring closer the Spanish and Chinese systems, a comparison between both is crucial to find common ground when introducing the uses of the past and imperfect tenses to students. In turn, the contributions of cognitive grammar, regarding the use of the concept of linguistic perspective, will be taken into account since it fully suits inductive methodologies of logical reasoning in the ELE classroom.

Keywords: Inductive methodology, Chinese speakers, past tense, imperfect tense, temporality, linguistic perspective.

Índice de contenidos

1. Introducción	1
1.1 Justificación del trabajo y planteamiento del problema	1
1.2 Objetivos del TFM	3
2. Marco conceptual	3
2.1 Los estudiantes sinohablantes.....	3
2.1.1 Situación actual de la enseñanza de L2 a sinohablantes	5
2.1.2 Contexto educativo de los estudiantes sinohablantes de ELE en contextos de no inmersión	8
2.2 La enseñanza de los tiempos del pasado para sinohablantes	9
2.2.1 Los sistemas chino y español	9
2.2.2 Problemas	11
2.2.3 Aportaciones de la gramática cognitiva para el aprendizaje de los pasados	14
2.3 La metodología inductiva	16
2.3.1 Principales métodos y enfoques vinculados a la metodología inductiva	18
2.3.2 Características de la metodología inductiva	19
2.3.3 Inconvenientes de la metodología inductiva	20
3. Propuesta didáctica	21
3.1. Presentación	21
3.2. Objetivos de la propuesta	23
3.3. Metodología didáctica, dinámica y materiales	24
3.4. Destrezas	25
3.5. Contexto	25
3.6. Actividades	26
3.7. Evaluación	48
3.8. Cronograma	49
4. Conclusiones	49
4.1 Limitaciones	49
4.2 Líneas de investigación futuras	51
5. Referencias bibliográficas	52
6. Anexos	57

1. Introducción

1.1 Justificación del trabajo y planteamiento del problema

Los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera constituyen un gran porcentaje a nivel mundial. Sin embargo, hasta hace poco existía escasa información acerca de su cultura de aprendizaje (Cortazzi y Jin, 1996). En los años más recientes, se ha extendido una figura estereotipada del estudiante sinohablante: de actitud pasiva, métodos de aprendizaje pobres basados en la repetición y memorización, bajo nivel de participación en clase, etc. Sin embargo, obtienen resultados notablemente superiores a sus homólogos occidentales (Biggs, 1998). Para entender mejor el origen de estos estereotipos, se realiza un breve acercamiento a la cultura de este grupo de aprendientes tan homogéneo para resaltar su legado cultural confuciano y la complejidad de su sistema de escritura como condicionantes en su cultura de aprendizaje. Nótese que el término sinohablante, aunque muy amplio, se usa para designar a individuos cuya lengua materna es el chino mandarín.

El papel de la gramática en clase de ELE, aunque varía según el método “central, periférico, centrado en el proceso, en la forma, en la comunicación (...), totalmente deductiva, en otros totalmente inductiva” (Martín Sánchez, 2010, p.64), para los estudiantes sinohablantes ocupa un papel protagonista. Solo tras alcanzar un dominio perfecto de las formas, podrán realizar producciones orales en la lengua meta (Sánchez Griñán, 2009; Cortazzi y Jin, 2006). Recientes investigaciones en el campo de la adquisición del componente gramatical revelan que, en el caso de los sinohablantes, los pasados presentan los peores resultados entre muchas otras cuestiones gramaticales. Entre los pasados, el pretérito imperfecto y, por ende, el contraste indefinido / imperfecto (Blanco Pena, 2014).

Uno de los principales obstáculos a la hora de aprender los tiempos del pasado del Indicativo, y en concreto la oposición indefinido / imperfecto, es la gran distancia intralingüística entre ambos sistemas. El chino es una lengua aislante o analítica que recurre a adverbios o partículas modales para expresar matices temporales, ya que carece de conjugación verbal (Cortés Moreno, 2002). Real Espinosa (2013), advierte de la complejidad que representa para el aprendiente extranjero aprender a usar una distinción morfológica inexistente en su lengua madre y añade que, la falta de fidelidad de las reglas prescritas en los manuales al uso real que sus hablantes hacen de ella y/o el hecho de que reflejen parcialmente una realidad lingüística, añade

dificultad extra a este asunto. Partiendo de estas premisas, en su artículo “Una revisión crítica de la enseñanza de los tiempos de pasado: ¿son ciertas las reglas que prescribimos”, Real Espinosa presenta las directrices de un nuevo enfoque basado en la perspectiva lingüística para la explicación de la oposición indefinido / imperfecto. El concepto de la perspectiva, al que se hará referencia en repetidas ocasiones a lo largo de este trabajo, es producto de las nuevas aportaciones de la gramática cognitiva (Ruiz Campillo, 2005; Castañeda Castro, 2006), que se tendrá en cuenta para el desarrollo de la propuesta didáctica.

Se considera imprescindible un cambio de paradigma de los métodos deductivos de explicaciones gramaticales descontextualizadas a la metodología inductiva que va del análisis de muestras reales de la lengua a la formulación de reglas. Puesto que esta metodología otorga gran importancia al aducto o input, el discente estará expuesto a gran cantidad de este, proporcionando una mayor visión de la lengua meta. En cuanto a la adecuación de estos métodos a los estudiantes sinohablantes, son muchos los beneficios que enriquecen el proceso de aprendizaje a favor de una mayor autonomía, una enseñanza centrada totalmente en el alumno, más oportunidades para la participación en clase y para el diálogo y la cooperación en grupos (López, 2005). Según Cheng (2000), los aprendientes asiáticos tienen grandes deseos de participar en actividades de clase en ambientes educativos adecuados y presentan un creciente interés por actividades en grupo que fomenten la discusión y cooperación entre ambos, estudiantes y profesores.

Lo que para Cheng son evidencias, muestran que los estereotipos mencionados anteriormente no son del todo ciertos y que hay lugar para un cambio de metodología entre este grupo tan homogéneo de estudiantes. El mayor reto subyace en la ruptura con la tan extensa y arraigada tradición de los métodos mecánicos de repetición y memorización que supone el adoptar una enseñanza basada en la inducción y no en la memorización.

El propósito final de este trabajo es la búsqueda de un punto convergente donde coexistan la metodología escogida y la oposición indefinido /imperfecto al servicio de estudiantes sinohablantes. Se exige cierta implicación en su proceso de aprendizaje para lograr que la inducción tenga resultados satisfactorios en la adquisición del componente gramatical. Como defiende Ellis “Solo cuando los aprendientes se implican en codificar y decodificar mensajes en el contexto de los hechos reales de

comunicación se crean las condiciones idóneas para que se produzca la adquisición” (2004, p.212).

1.2 Objetivos

Objetivo general

El objetivo principal es elaborar una propuesta didáctica basada en una metodología inductiva que presente la dicotomía pretérito indefinido / imperfecto a partir del criterio de la temporalidad verbal.

Objetivos específicos

- Analizar de manera sintética los principales rasgos comunes de los sinohablantes y su influencia en los métodos de aprendizaje de este colectivo.
- Analizar las divergencias entre el sistema verbal español y chino para expresar el pasado.
- Incorporar las nuevas aportaciones de la gramática cognitiva en clase de ELE para sinohablantes que arrojen luz en la comprensión de la dicotomía indefinido / imperfecto.
- Diseñar una propuesta que fomente el razonamiento lógico y anteponga el método inductivo frente a la memorización.
- Trabajar en aspectos como la cooperación, la autonomía y la motivación del estudiante.
- Reflexionar sobre las limitaciones de la propuesta didáctica y advertir de las posibles líneas de investigación futuras.

2. Marco conceptual

A continuación y, como pilar fundamental para el desarrollo de este trabajo, se revisan fuentes bibliográficas agrupadas en torno a los sinohablantes y sus rasgos particulares como colectivo social y como estudiantes de L2 y, más concretamente, de ELE. Más tarde, se realiza un análisis entre los sistemas verbales del español y el chino para los tiempos de pasado y, por último, se describen algunas nociones de la metodología inductiva.

2.1 Los estudiantes sinohablantes

En el presente trabajo el término sinohablante se refiere a aquel individuo cuya lengua materna es el chino mandarín o esta es la lengua vehicular en su ámbito educativo (Blanco Pena, 2011). Los sinohablantes, a su vez, son herederos del Confucianismo, cuya influencia todavía prevalece en países como China, Hong Kong, Singapur, Corea, Taiwán y Japón (Biggs, 1998). En el presente trabajo, el término sinohablante hace referencia concretamente a alumnos de China continental y Taiwán. Para lograr entender la particularidad de este grupo de estudiantes de ELE tan homogéneo, se analizan dos de sus rasgos distintivos: el uso de una lengua común, el chino mandarín, y el legado cultural de Confucio.

El chino mandarín no posee un alfabeto, sino que se compone de un sistema de caracteres (pictogramas). Se estima que los caracteres de uso más extendido alcanzan los 3500. Los estudiantes, desde edades muy tempranas, memorizan sus trazos hasta dominar por completo su sistema de escritura. **El aprendizaje memorístico** se aplica no solo a la caligrafía, sino al estudio de otras materias, incluyendo la enseñanza de segundas lenguas, y ejerce una gran influencia en la concepción que los niños tienen del aprendizaje. Recitales de fragmentos del libro, copia de las producciones del docente y ejercicios repetitivos son prácticas habituales en el aula de idiomas. (Cortazzi y Jin, 2006)

Sánchez Griñán realiza un viaje en el tiempo donde el neoconfucionista Zhu Xi mostró su inquietud por la falta de significado de la metodología que, por aquel entonces, se empleaba para preparar los exámenes imperiales de oposiciones a cargos públicos. Así pues, fomentó estrategias de aprendizaje significativas combinando el tan arraigado recitado de textos, proceso superficial, con la **reflexión**, proceso profundo. Esta combinación de opuestos entre procesos superficiales y profundos es la manifestación ideal de la armonía y coincide con un antiguo enfoque holístico del pensamiento chino (2009). Esto justifica que la memorización ayuda también en la comprensión de la materia estudiada.

Por otro lado, es innegable la gran influencia del Confucionismo en muchas culturas asiáticas: China, Hong Kong, Taiwán, Singapur, Corea y Japón (Biggs, 1998). Según Biggs, la tradición confuciana antepone el **esfuerzo**, la determinación, la perseverancia y la paciencia a la capacidad innata de cada individuo. La diligencia sopesa la habilidad. Así pues, a través de la educación, todo individuo puede obtener riqueza y estatus social (1996, 1998). Por otro lado, Cortazzi y Jin (2006), coinciden con Biggs en la importancia del esfuerzo individual y añaden el pensamiento reflexivo

(Zhu Xi) y la libre interpretación como elementos que tradicionalmente han formado parte del pensamiento de Confucio.

Otro aspecto a tener en cuenta es el hecho de que las culturas procedentes del confucianismo son colectivistas, (un 20% de individualismo para China y un 17% para Taiwán según Hofstede Insights). Gao y Ting-Toomey señalan que las culturas colectivas se preocupan por las necesidades comunes y se centran en el nosotros como seña de identidad. Mientras, las culturas individualistas (Estados Unidos, cultura individualista por excelencia con 91%, Hofstede Insights), se centran en la identidad individual de cada ser (1998). En la cultura china, el éxito en situaciones individuales, tanto en el ámbito académico como en el profesional, está estrechamente relacionado al éxito colectivo en la familia y en la sociedad y “debido a esta relación, los estudiantes procedentes de las culturas del Confucianismo están bajo mayor presión a la hora de obtener éxito en la escuela” (Salili, 1996, citado en Biggs, 1998, p. 728).

En cuanto a las interacciones sociales, Gao y Ting-Toomey, en su reflexión sobre la comunicación efectiva con chinos, hacen hincapié en el contraste entre culturas con alto y bajo contexto comunicativo como condicionante en los distintos procesos comunicativos. Las culturas con alto contexto comunicativo, como las herederas del confucionismo, se expresan de manera indirecta, sin uso del lenguaje no verbal y de manera implícita. Es por ello que este colectivo presenta una barrera psicológica a la hora de expresar sus opiniones, lo que deriva en el concepto del 面子 *miànzi* o perder la cara, que significa ser humillado en público, perder el prestigio social y/o el respeto de los otros.

Estas son algunas de las características del Confucianismo que, de manera sintética, pretenden servir como base para entender la situación actual del contexto educativo sinohablante, concretamente en la enseñanza de segundas lenguas.

2.1.1 Situación actual de la enseñanza de L2 a sinohablantes

En el campo de la enseñanza de lenguas, y en lo que concierne la adquisición de la L2, hay, sin lugar a dudas, una gran influencia de los referentes culturales (Ellis, 1994). Estos determinan en cierta medida que estrategias de aprendizaje son más apropiadas entre un grupo social. Son estas influencias culturales las que crean una brecha entre oriente y occidente y la voluntad de ambos de imponer o salvaguardar los métodos propios frente a los ajenos, (Cheng, Biggs). Cortazzi y Jin defienden que el énfasis se

pone en dos puntos diferentes: la cultura de aprendizaje china se centra en el estudio detallado del vocabulario y la gramática y las culturas occidentales abogan por un desarrollo de las destrezas comunicativas y el uso de la lengua (1996, p.43).

En 1978, tras el fin del maoísmo, China experimenta una apertura educativa con el estudio del inglés como segunda lengua en cabeza. Los métodos que imperaban son los de gramática-traducción y el audiolingual (Marco Martínez y Lee Marco, 2010). Desde el auge del **Enfoque Comunicativo** entre los años 70 y 80 del siglo pasado, no han sido poco los esfuerzos por integrarlo en la enseñanza de segundas lenguas en el continente asiático. Sin embargo, son muchos los autores que advierten una cierta reticencia a los enfoques comunicativos frente a los métodos tradicionales de gramática traducción tan arraigados en la enseñanza de segundas lenguas (Hu, 2002; Marco Martínez y Lee Marco 2010). Hu denota una cierta resistencia cultural a la adopción de métodos comunicativos que ven a los estudiantes como potenciales comunicadores, descubridores, capaces de expresarse personalmente, etc., valores muy contrarios a la tradición educativa china que realza la imitación de los modelos sociales y rechaza el individualismo (2002, p.93). Además, “Los chinos tienen la tendencia de asociar los juegos y actividades comunicativas en clase exclusivamente con el entretenimiento y son escépticos al uso de estas herramientas de aprendizaje” (Rao 1996, citado en Hu, p.97).

En cualquier caso, la incorporación del Enfoque Comunicativo en la enseñanza de L2 implica una presentación implícita de la gramática a través de la inducción (tabla 1) y no memorización. Desde el punto de vista de muchos educadores occidentales, la metodología basada en la repetición y memorización puede parecer inapropiada. Para Ausubel el aprendizaje significativo se produce solo por exposición y no por memorización (citado en Blanco Pena 2011b). Hammond y Gao rechazan los procesos memorísticos a favor de un aprendizaje significativo a través de la construcción de significados por uno mismo (2002). Sin embargo, para Biggs (1998), esto no es más que una concepción errónea. Cuando existe una implicación con la tarea que se desempeña, el aprendizaje basado en la repetición y en estrategias de profunda memorización facilita no solo la mera memorización, sino la comprensión de lo que se estudia, garantizando un aprendizaje significativo.

Tabla 1. Tipos de metodología para la enseñanza de la gramática

	Deductiva	Inductiva
Explícita	a) Método tradicional de gramática-traducción Modelos teóricos-formales	c) Gramática tradicional Metodología Natural o Directa El estudiante tras una primera exposición a un <i>input</i> apropiado, hace una hipótesis y extrae una primera regla provisional
Implícita	b) Método audiolingual Ejercicios o prácticas gramaticales (ejercicios de repetición, de huecos y estructurales)	d) Enfoque comunicativo Muestra de lengua real

Extraída de Martí Contreras, 2015, p.176

Cortazzi y Jin manifiestan que la importancia de la memorización ignora elementos esenciales para el Confucionismo como la reflexión crítica y las preguntas en clase. Así pues, las metodologías que invitan a la reflexión y discusión en clase, son estilos de aprendizaje alienígenas en los ojos de los estudiantes sinohablantes. Esto constituye uno de los principales motivos por los que a menudo, como defiende Sánchez Griñán, se tiende a estereotipar y se considera al estudiante sinohablante “como un ser pasivo, obediente, conformista y carente de las capacidades propias que caracterizan a los buenos estudiantes de lenguas” (2009, p.3). Cheng defiende que la reticencia y pasividad son consecuencia de una sobregeneralización. Las causas por las cuales la participación de los estudiantes asiáticos en clase es baja, su actitud es pasiva y su dependencia del profesor es mayor, son el respeto por el profesor, el miedo a cometer errores, unido a la ansiedad por la falta de dominio de la lengua, el deseo de perfección y el miedo a perder la cara. Puesto que los niveles de ansiedad no son únicos de estas culturas, Cheng apunta como posibles culpables a ciertas estrategias de enseñanza y metodologías inapropiadas. Además, los resultados de investigaciones advierten una cierta voluntad de cambio ya que, los aprendientes asiáticos, manifiestan sus deseos de participar en clase y presentan un creciente interés por actividades que fomenten la discusión en beneficio de la competencia comunicativa (2000).

Por último, Sánchez Griñán, en sus conclusiones acerca de las estrategias de aprendizaje de ELE de los sinohablantes, reclama una falta de **autonomía** generalizada, de la importancia de “aprender a aprender”. Blanco Pena (2011b) añade que el control y dependencia del profesor y de sus propias metodologías y sistema de evaluación, no permiten a los aprendientes familiarizarse con las estrategias de enseñanza explícitas, dificultando el fomento de un aprendizaje autónomo.

Como conclusión, y a favor del desarrollo de la competencia comunicativa, Cortés

Moreno (2002) apunta que el estudio detallado de las formas lingüísticas es insuficiente y se debe complementar con situaciones comunicativas en contextos reales donde los alumnos puedan conversar de manera (semi) espontánea. En estas interacciones, el significado y los aspectos discursivos, pragmáticos y culturales son de máxima importancia. Solo en contextos comunicativos se podrá introducir la metodología inductiva para el tratamiento de la gramática.

2.1.2 Contexto educativo de los estudiantes sinohablantes de ELE en contextos de no inmersión.

Para analizar la situación actual de la enseñanza de español a sinohablantes, se centra el foco de atención en contextos académicos de no inmersión. Una investigación realizada por el Grupo de Investigación SinoELE en China, Hong Kong y Taiwán, mostró en su día, (año 2011), la gran variedad de contextos de ELE, agrupados en tres grupos: contextos fuera y dentro del ámbito universitario y contextos preuniversitarios, es decir, la secundaria (en 2018 el Ministerio de Educación de China anunció la incorporación del español a la enseñanza secundaria) o formación profesional (Blanco Pena, 2011a). Se debe añadir al respecto, las aportaciones de Marco Martínez y Lee Marco sobre la situación de la enseñanza de español en China en 2010. Según estos datos, los programas de enseñanza de español en contextos universitarios giran en torno a características contrastivas de las dos lenguas. Se promueve el uso del español en el aula pero el chino puede reforzar el análisis contrastivo. La metodología es un tanto ecléctica, combinando métodos tradicionales de evaluación centrada en exámenes, y modernos (Blanco Pena 2011a; Cortés Moreno 2013).

Por otro lado, los resultados de las investigaciones muestran que los estudiantes pertenecientes a contextos fuera del ámbito universitario o preuniversitario, ocupan un tercio del porcentaje total. Marco Martínez y Lee Marco señalan que los cursos libres se imparten, o bien en departamentos universitarios de español, o en otras instituciones. Es un grupo muy heterogéneo en cuanto a las características de sus estudiantes (edad, procedencia, etc.) y la naturaleza de su motivación (laboral, emigración a países de habla hispana, interés cultural, etc.). Si bien la influencia del método tradicional ha llegado hasta nuestros días en las aulas de enseñanza de segundos idiomas, estos cursos tienen una orientación práctica, enfatizando la comunicación oral.

2.2 Enseñanza de los tiempos del pasado para sinohablantes

El estudio de la gramática tiene un papel fundamental para los sinohablantes en el aula de ELE. Como se ha descrito hasta ahora en capítulos anteriores, los alumnos chinos estudian meticulosamente las reglas hasta alcanzar un perfecto dominio, solo entonces podrán realizar producciones orales en la segunda lengua (Sánchez Griñán, Cortazzi y Jin). Entre todos los aspectos gramaticales, Cortés Moreno señala que la mayor complejidad para los sinohablantes se halla en la conjugación verbal, en los pretéritos imperfecto, indefinido y perfecto de indicativo principalmente, junto a la diferencia entre los modos indicativo y subjuntivo, y lo atribuye a unas reglas demasiado generales (2002): *Cuando llegamos a casa *jugábamos a cartas toda la tarde*, acción continuada > pretérito imperfecto.

Blanco Pena realizó en 2014 un estudio llevado a cabo sobre 105 alumnos en un contexto universitario (3º año del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang, Taiwán), para averiguar qué temas de la gramática del español ofrecen una mayor complejidad en los niveles A1-B2 (Anexo I). El uso de los tiempos del pasado del indicativo resultó ser el aspecto gramatical con peores calificaciones, aunque los encuestados no lo advirtieron así. Le seguían el futuro y el condicional, los usos de ser y estar y las preposiciones. El pretérito imperfecto apareció como el segundo tiempo más complicado entre los pasados (2014).

Como síntesis, las dos principales causas de la complejidad de los tiempos del pasado son la generalización de reglas, tema al que se hará referencia más adelante, y la enorme distancia intralingüística entre el español y el chino. Para entender estas divergencias, se presenta un análisis entre los diferentes sistemas, el español y el chino, a la hora de expresar los tiempos del pasado.

2.2.1 Los sistemas chino y español

Algunos autores, (Lan 2003; Li 2012), han dedicado sus esfuerzos a investigar las convergencias y divergencias entre el sistema verbal chino y español para ayudar a conocer el funcionamiento global del sistema de la lengua meta en comparación con su L1. El sistema verbal español está compuesto por morfemas verbales que denotan número, persona, tiempo, aspecto y modo. Sin embargo, los verbos en chino carecen de morfemas y recurren a otros mecanismos para crear un marco temporal. Así pues, para expresar el pasado, el chino hace uso de elementos léxicos (adverbios temporales y conjunciones adverbiales) y de partículas temporal-aspectuales.

En primer lugar, el uso de elementos léxicos a la hora de hablar del pasado, difiere entre el sistema chino y el español: prioridad semántica frente a la sintáctica respectivamente (Li, 2012, p. 354-57). Este último es mucho más restrictivo a la hora de combinar tiempos verbales y locuciones. Por ejemplo, *Ayer* se asocia al pretérito indefinido y no al pretérito perfecto, aunque ambos sean tiempos del pasado. Mientras, el chino puede usar una misma oración con adverbios temporales de pasado y futuro (ejemplo 1).

Las partículas temporal-aspectuales, para expresar el pasado en el sistema chino, acompañan al verbo e indican el tiempo interior de la acción (sistema aspectual). Lan (2003, p. 293-302), realiza la siguiente clasificación:

- Aspecto perfectivo → sufijo perfectivo 了 /le/: acción terminada en un determinado momento (no siempre en el pasado).
- Aspecto imperfectivo: no indica ni el término ni el resultado de una acción, se centra en la estructura interna:
 - Progresivo → prefijo 在 /zài/ + verbo de acción
 - Durativo → sufijo 着 /zhe/ + verbo de estado (normalmente)
- Aspecto experiencial → sufijo 过 /guò/: experiencia en el pasado. Se puede añadir 了 /le/ para remarcar experiencia terminada en el pasado.
- Aspecto terminativo → 过 /guò/: acción del pasado reciente. Es intercambiable por 了 /le/.

Es fundamental tener en cuenta que el aspecto de un verbo muestra la acción en su proceso, completada o no, respecto a un punto de origen. Para Li el tiempo del evento (TE) se vincula a un punto de origen o tiempo de referencia (TR) que no se corresponde necesariamente con el momento del discurso (TD), (2003). Veamos un ejemplo donde 了 /le/ expresa la terminación de una acción tanto en pasado como en futuro y son solo los adverbios temporales los que marcan la temporalidad (ejemplo 1):

- 昨天我下班了就回家 → Ayer cuando terminé de trabajar volví a casa.
zuòtiān wǒ xiàbān le jiù húijiā
- 明天我下班了就回家 → Mañana cuando termine de trabajar me iré a casa.
míngtiān wǒ xiàbān le jiù húijiā

Por otro lado, los tiempos verbales del modo indicativo en español giran entorno al

tiempo presente. Se crean así relaciones de anterioridad, posterioridad y simultaneidad (Gutiérrez Araus, 2005), respecto a un punto de origen. Sin embargo, en español, la relación entre el TE y el punto de origen es rígida:

Tabla 2. Temporalidad verbal del pasado del Indicativo

TEMPORALIDAD VERBAL PASADO DE INDICATIVO	
Anterioridad al punto central u origen.	<i>jugué, he jugado</i>
Simultaneidad a un punto anterior al punto central u origen.	<i>jugaba</i>
Anterioridad a un punto anterior al punto central u origen.	<i>había jugado, hube jugado</i>

UNIR, 2019, p.6

El pretérito perfecto y el indefinido establecen una relación directa con el TD mientras que, tanto el pretérito imperfecto como el pluscuamperfecto y el anterior establecen una relación entre el evento y un tiempo de referencia TR que no se corresponde al momento de la enunciación (un punto anterior al punto de origen). Y estas relaciones no son intercambiables.

De acuerdo con Li, esta mayor rigidez sintáctica del sistema español proporciona mayor flexibilidad a la hora de colocar los diferentes elementos en una frase. Por el contrario, el chino ofrece escasa flexibilidad. Los adverbios temporales aparecen al principio de la oración y la posición de las partículas temporal-aspectuales es inamovible, al igual que las conjunciones adverbiales de subordinación (之前, 之后, 的时候):

你下班的时候我们去一起吃饭 → 我们去一起吃饭你下班的时候

nǐ xiàbān deshíhou wǒmen qù yìqǐ chīfàn → wǒmen qù yìqǐ chīfàn nǐ xiàbān deshíhou

Cuando acabes de trabajar vamos juntos a cenar → Vamos juntos a cenar cuando acabes de trabajar.

2.2.2 Problemas

Tras ver las principales diferencias entre ambos sistemas, se exponen dos de las problemáticas que pueden obstaculizar el aprendizaje de las formas del pasado del indicativo. Se trata del aspecto verbal y del modo de acción.

Según Gutiérrez Araus, las formas verbales del español pueden aportar nociones acerca del aspecto verbal (*Hizo*, pretérito indefinido, aspecto perfectivo), aunque estas connotaciones se suelen expresar mediante perífrasis verbales (2005). En chino, sin

embargo, el sistema aspectual es de suma importancia. Desde una perspectiva aspectual, la diferente manera de parcelar el aspecto en chino y en español, en relación a los tiempos del pasado, provoca que no exista una equivalencia absoluta entre ambos sistemas:

Tabla 3. Equivalencias entre español y chino

ASPECTO EN ESPAÑOL	TIEMPO PASADO EN ESPAÑOL	EJEMPLO EN ESPAÑOL	TIEMPO PASADO EN CHINO	EJEMPLO EN CHINO
Perfecto	Pret. Perfecto	He cantado	1. V. + -le (了) 2. V. + -gùo1 (過) 3. V. + -gùo2 (過)	1. 我唱了歌 2. 我唱過歌 3. 我唱過歌
Imperfectivo	Pret. Imperfecto	Cantaba	1. zài- (在) + V. 2. V. + -zhe (著)	1. 我在唱歌 2. 我唱著歌
Perfectivo	Pret. Indefinido	Canté	1. V. + -le (了) 2. V. + -gùo1 (過)	1. 我唱了歌 2. 我唱過歌

Extraída de Lan, 2002, p. 304 más columna extra de elaboración propia

Por último, “el modo de acción posee un carácter semántico que va unido al verbo, por lo que hay verbos que por su significado son imperfectivos (correr, nadar, caminar) y otros que son perfectivos (nacer, morir, entrar, salir)”, (UNIR, 2019, p. 7).

Entre las investigaciones relacionadas con la adquisición de la temporalidad y la aspectualidad, cabe destacar la hipótesis del aspecto léxico (HA) y la hipótesis del tiempo pasado por defecto (HTPD). La HA relaciona la elección de la morfología verbal acorde a aspectos léxicos y la clasificación semántica de los verbos (véase las clases verbales de Vendler, Anexo II). Así pues, el indefinido se usa primero para verbos de logro, después realización, actividad y, por último, de estado. El imperfecto surge en primer lugar con verbos de estado, actividad y, más tarde, realización y logro. Por otro lado, y contrario a la HA, la HTPD sostiene que, en las fases iniciales de adquisición, existe una clara tendencia a usar el indefinido sobre el imperfecto con todos los tipos de verbo y sin tener en cuenta su significado (Kong, X., 2019).

Recientes investigaciones de Sun, Díaz y Taulé (2019), en entorno a estudiantes sinohablantes (niveles B1, B2 y C1), favorecen los patrones de la HTPD y la tendencia de usar el pretérito indefinido (PIN) por defecto frente al pretérito imperfecto (PIM) en niveles inferiores. Según estos resultados, y siguiendo Domínguez et al. (2012,

citado en Sun, Díaz y Taulé , 2019), se puede afirmar que, en cuanto a la asociación entre las formas de tiempos aspectuales y clases aspectuales, solo el contraste entre predicados dinámicos (PIN) / estados (PIM) se percibe desde los niveles de competencia inferiores en la L2.

Algunas limitaciones a tener en cuenta en chino mandarín son: la partícula aspectual perfectiva 了 le no puede acompañar a verbos de estado (我是老师 *Yo fui profesor*) y, sin embargo, las partículas aspectuales imperfectivas 在 zài y 着 zhe no pueden acompañar a verbos de logro como llegar, encontrar, etc. A su vez, es fundamental que “se priorice el trabajo de comprensión de la semántica transmitida por los tiempos aspectuales de PIN y PIM y el trabajo de aprender a seleccionar una forma apropiada según la necesidad del contexto (articulación en planos, relación con el contexto previo); porque solo así se favorecerá un uso de PIN y PIM como el de los hablantes nativos” (Sun, Díaz y Taulé , 2019, p. 16).

Tanto el aspecto verbal como el modo de acción pueden ser un apoyo a la hora de asimilar esas convergencias y divergencias entre lenguas siempre y cuando el aprendiz logre manejar estos conceptos a través del **foco** o la perspectiva lingüística (Ruiz Campillo 2005, Real Espinosa 2013), donde, por ejemplo, un verbo de logro no siempre será sinónimo del aspecto verbal perfectivo (*María descubrió un tesoro* frente a *María descubriría un tesoro*).

Las listas taxonómicas incorporan estos criterios para explicar los tiempos del pasado. Veamos varios ejemplos de cómo se presenta la oposición indefinido / imperfecto. Chamorro Guerrero y Castañeda Castro (1998, p.529), revelan los resultados de una encuesta sobre los criterios empleados para explicar la oposición indefinido /imperfecto a profesores de ELE:

aspectuales-acción terminada/no terminada, puntual/en desarrollo, temporalidad cerrada/abierta, acción con principio y fin/acción sin principio y fin-, semánticos -habitualidad, acción / situación o circunstancias, sucesos, noción de cambio o resultado-, discursivos -línea argumenta. / contexto, informativo / no informativo-, de carácter pragmático -contar / describir.

Desde la perspectiva aspectual (durativo, terminativo), oraciones como *Cuando empecé la clase mi nivel de español *fue muy malo* parecen totalmente correctas, ya que dice cuando empecé, está terminado (aspecto perfectivo del verbo ser > *fue*).

Más ejemplos de la mano de Real Espinosa (2013), que analiza ejemplos prácticos comunes siguiendo los siguientes criterios:

1. La perspectiva lingüística: «fue simpático» versus «era simpático».
2. «Llegaba» versus «llegó»: ¿«no acabado» versus «acabado»? Los efectos de representación
3. «Cuando era» versus «cuando fui»: ¿«Durativo» versus «puntual»?
4. «Visitaba» versus «visitó »: ¿«acción única» versus «acción repetida»?
5. «Llovía» versus «llovió»: ¿«Descripción» versus «narración»?

Otro ejemplo, (acción única vs. repetida) *Visité a mi abuela muchas veces* frente a *Visitaba muchas veces a mi abuela*. Las dos oraciones son correctas, sin embargo, el uso de *muchas veces* convierte la acción en repetida, con lo cual, muchos asociarían este uso solo al imperfecto.

Sin duda, estas listas, que exigen un ejercicio de memorización más que un razonamiento cognitivo, prueban que las reglas no siempre se cumplen y conducen, además, a los inevitables errores de sobregeneralización de estas. En conclusión, se pretende superar el paradigma de las listas taxonómicas para explicar los tiempos del pasado e incorporar las nuevas aportaciones de la gramática cognitiva donde el concepto de perspectiva ayude a arrojar luz en este asunto.

2.2.3 Aportaciones de la gramática cognitiva para el aprendizaje de los pasados

En el presente trabajo se consideran las aportaciones de la gramática cognitiva en el análisis de la oposición indefinido/imperfecto y para el diseño de una propuesta didáctica. Para ello, es fundamental introducir el concepto de perspectiva sobre el que se asienta la gramática cognitiva y sus implicaciones. Cabe añadir que, a día de hoy “no se han tenido en cuenta las aportaciones de la gramática cognitiva aplicada a la enseñanza de ELE en China” (Sánchez Griñán, 2009, p.28).

El pretérito indefinido representa una acción finalizada o consumada en el pasado y marca anterioridad respecto al momento de la enunciación. Por otro lado, el pretérito imperfecto representa una acción alejada del hablante en el tiempo, acción pasada, o en el espacio, al situarse en un escenario hipotético o irreal (Llopis et ál., 2012, p.137 citado en Real Espinosa, 2013), y marca simultaneidad con respecto a un momento anterior al de la enunciación. Gutiérrez Araus sugiere el concepto de “presente del pasado” (2005, p. 157). Castañeda Castro añade que el imperfecto es la expresión del presente en un espacio pasado o no actual:

Tabla 4. Equivalencia entre el presente del Indicativo y el pretérito imperfecto

Ahora	Entonces
<i>Cuánto llueve.</i>	<i>Cuánto llovía aquel día.</i>
<i>Mi novia es muy inteligente.</i>	<i>Mi novia era muy inteligente.</i>
<i>Todas las noches estudio una hora.</i>	<i>Todas las noches estudiaba una hora.</i>

Extraída de Castañeda Castro, 2006, p. 22

A la hora de analizar la oposición indefinido / imperfecto en el presente trabajo, se tendrán en cuenta, en el caso de este último, solo sus valores principales y no secundarios, (valor de presente, de futuro y de pospretérito). Es decir, solo teniendo en cuenta la lejanía de la acción en términos temporales y no espaciales. Es importante entender que, aunque se hable de una oposición indefinido / imperfecto, no existe tal fenómeno. Para entender las implicaciones de un uso u otro, se debe tener en cuenta el concepto de perspectiva según Real Espinosa “tenemos por un lado una forma verbal, el imperfecto, que aprieta el *play* de la acción, dirige su foco al proceso, a lo que ocurre. Además, la acción se proyecta en un plano alejado del espacio inmediato del que habla(...). Por otro lado, tenemos el indefinido, como mera expresión de un hecho consumado” (2013, p.623). En conclusión, el indefinido y el imperfecto son dos expresiones lingüísticas diferentes de una misma realidad.

Lo que Real Espinosa expresa a través del concepto foco, según si se sitúa dentro de la acción (imperfecto) o fuera (indefinido) en el momento de apretar el *play*, para Ruiz Campillo (2005, p.12), el imperfecto es como “una fotografía de una parte de la secuencia” y el indefinido es la “película entera, la secuencia completa”.

Imagen 1. La perspectiva lingüística



Extraída de Ruiz Campillo, 2005, p. 12

Volvamos al ejemplo anterior de Real Espinosa para intentar aplicar el concepto de

perspectiva lingüística:

1. La perspectiva lingüística: «era simpático» versus «fue simpático».
Mi tío fue simpático vs Mi tío era simpático tienen el mismo significado.
2. «Llegaba» versus «llegó»: ¿«no acabado» versus «acabado»?
El sábado llegaba a casa a las tres vs El sábado llegó a casa a las tres son acciones completadas y terminadas pertenecientes a un tiempo pasado, el sábado.
3. «Cuando era» versus «cuando fui»: ¿«Durativo» versus «puntual»?
Cuando era estudiante vs Cuando fui estudiante hacen referencia a un periodo largo de tiempo. Veamos otro ejemplo. Pestañeaba vs Pestañeó, la acción pestañear es puntual pero podemos emplear ambos tiempos según lo que se desee enfatizar.
4. «Visitaba» versus «visitó»: ¿«acción única» versus «acción repetida»?
Visité a mi abuela muchas veces vs Visitaba a mi abuela muchas veces donde *muchas veces* convierte la acción en repetida, cuyo valor no es exclusivo del imperfecto.
5. «Llovía» versus «llovió»: ¿«Descripción» versus «narración»?
Llovía aquella tarde y hacía frío vs Llovió aquella tarde e hizo frío, ambas oraciones pueden pertenecer a una descripción o a un fragmento de una narración.

Para finalizar, y volviendo al concepto de gramática cognitiva (GC), las palabras de Castañeda Castro describen el impacto de esta nueva disciplina y su dimensión pedagógica donde se han resaltado intencionadamente las palabras que la definen más fielmente:

...pensé que se trataba de una concepción con un enorme potencial en relación con la descripción y la explicación del lenguaje y también en relación con su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. (...) me di cuenta de hasta qué punto la forma de abordar el lenguaje que caracteriza a la GC era especialmente apta para la didáctica de la lengua a estudiantes extranjeros. La **flexibilidad** y el realismo descriptivos basados en el uso y fieles a la **intuición** inmediata que el hablante tiene de los signos lingüísticos, la **adecuación psicológica** del modelo, el reconocimiento de la **condición operativa** y activa de las rutinas y patrones gramaticales, la vinculación del lenguaje a otras formas de **representación** (como la **visual**) y la reducción de lo semántico a lo **conceptual**, (...) todo ello, como digo, define un modelo cuyos rasgos fundamentan teóricamente lo que de hecho constituye la práctica diaria de los profesionales empeñados en hacer comprensible la gramática de una lengua a estudiantes extranjeros. (2006, p. 11-12).

2.3 La metodología inductiva

Esta metodología, nacida en contextos filosóficos y destinada al servicio de la comunidad científica, ha tenido una gran repercusión en todos los ámbitos y

disciplinas que han permanecido hasta nuestros días. Sus aportaciones en la enseñanza de segundas lenguas, significa un cambio de paradigma en el proceso de aprendizaje. Veamos que se entiende por aprendizaje inductivo. Según el Diccionario de Términos Clave de ELE:

El aprendizaje inductivo es una de las formas de aprendizaje, en la que el aprendiente realiza un proceso que parte de la observación y el análisis de una característica de la lengua, hasta la formulación de una regla que explique dicha característica. Así, pues, el aprendiente realiza un proceso que va de lo concreto (los casos observados de uso de la lengua) a lo general y abstracto (las reglas que se siguen en los usos observados). Esta forma de aprendizaje se suele contraponer al aprendizaje deductivo.

El procedimiento didáctico, completamente centrado en el alumno, consiste en “la formulación de hipótesis por parte de los estudiantes, tras haber sido expuestos a muestras reales de lengua, verificación de esas hipótesis y comprobación y corrección de las hipótesis acerca de las reglas gramaticales presentadas” (Martín Sánchez, 2010, p.65). ¿Qué entendemos, pues, por aprendizaje deductivo? De acuerdo con el Diccionario de Términos Clave de ELE:

El aprendizaje deductivo es una forma de aprender en la que el aprendiente realiza un proceso que parte de la comprensión de una regla que explica una característica de la lengua, pasa por la observación de cómo funciona dicha regla mediante ejemplos, para llegar a su práctica posterior. Así, pues, el aprendiente realiza un proceso que va de lo general y abstracto (la regla), hasta lo concreto (la lengua).

La enseñanza deductiva exige del docente explicaciones *in situ* de las reglas gramaticales. Los discentes las aplican para completar una serie de ejercicios diseñados para la práctica y asimilación de la regla. Normalmente, son actividades mecánicas que exigen procesos de memorización de las reglas, prácticas muy asociadas, como veremos a continuación, al método tradicional (Martín Sánchez, 2010).

La siguiente tabla facilita de una manera clara el paradigma de la oposición deducción – inducción. A lo largo del próximo apartado, haremos referencia a algunas de estas características para describir los diferentes métodos y enfoques.

Tabla 5. Comparación entre métodos deductivo e inductivo

DEDUCTIVO	INDUCTIVO
<p>¿EN QUÉ CONSISTE? Aprendizaje por medio de la exposición de información por parte del profesor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Teoría</u> (clase expositiva) ⇒ Usos ⇒ Ejercicios ⇒ Aplicaciones reales (si las hubiera). • Memorizar <u>información</u> • Aprendizaje a <u>corto plazo</u> - <u>Memorístico</u> • Profesor <ul style="list-style-type: none"> – Transmite información – Impone reglas y rutinas – Decide qué aprender • Alumno = Recibe – Obedece <ul style="list-style-type: none"> – Aprende con explicación teórica, no con la práctica – Actividades y prácticas: <ul style="list-style-type: none"> o Poco desafiantes o Problemas tipo o Resolución mecánica; no necesitan comprensión o Pregunta > Respuesta > Evaluación • Objetivo > <u>Aprobar</u> (Notas) <p>VENTAJAS / DESVENTAJAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>No es motivador</u> • <u>Desconectado</u> del mundo real > No aplicable a la vida cotidiana • Disminuye la motivación intrínseca vs. <u>extrínseca</u> (notas) • Aprendizaje <u>dependiente</u> (profesor) • Aprendizaje <u>superficial</u> = Memorización para el examen 	<p>¿EN QUÉ CONSISTE? Aprendizaje por medio de la investigación y la experimentación por parte del alumno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Desafío</u> ⇒ Investigación ⇒ Aprendizaje (el doble que con la tradicional) • Desarrollar <u>competencias</u> • Aprendizaje de mayor nivel cognitivo y a más <u>largo plazo</u> • Profesor > Orienta - Informa – Ayuda > Alumnos: Aprendan por sí mismos <ul style="list-style-type: none"> – Decide los desafíos* – Apoyo y guía – Qué necesita – Investigación - Descubrimiento • Alumno = Autonomía – Decide – <u>Aprende a aprender</u> <ul style="list-style-type: none"> – Es el <u>actor</u> de su aprendizaje – Aprendizaje <u>autónomo</u> – Actividades prácticas y <u>desafiantes</u> <ul style="list-style-type: none"> o Resolviéndolos: Entienden la importancia del conocimiento, las habilidades y comprensión de conceptos. o Aprenden a distinguir qué conocimientos y habilidades necesitan. • Objetivo > <u>Aprendizaje autónomo</u> (progresivamente: métodos híbridos) <ul style="list-style-type: none"> – Plantearse sus propios objetivos – Aprender por sí mismos – Evaluar qué necesitan y decidir cómo conseguirlo <p>VENTAJAS / DESVENTAJAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentan el <u>desarrollo intelectual</u> • Ejercitan <u>competencias</u> • Fomentan aprendizajes de <u>alto nivel cognitivo</u> • Fomenta el aprendizaje <u>independiente</u> • Requiere dedicarle <u>más tiempo</u> <p><i>* Posibilidades de desafío:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Interpretar datos experimentales ⇒ Estudio de un caso a analizar ⇒ Resolver un problema complejo real ⇒ Verificar hipótesis

Extraída de https://es.slideshare.net/raqueljimbelfh/pantilla-mtodos-inductivos-vs-deductivos?from_action=save

2.3.1 Principales métodos y enfoques vinculados a la metodología inductiva

La metodología inductiva en la enseñanza de segundas lenguas no ha permanecido intacta a lo largo de la historia sino que ha sufrido diferentes cambios de enfoques. El Método Directo fue el primero en incorporarla en la segunda mitad del siglo XIX. Este método, opuesto al método de tradición gramatical basado en el análisis deductivo y la traducción, se apoyaba en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una LE es similar a la adquisición de la LM, (Diccionario de términos clave de ELE). Durante las siguientes décadas, y hasta la aparición del Enfoque Comunicativo, cabe mencionar a Piaget (1966) y el Enfoque Humanista, cuyas aportaciones establecen un vínculo indirecto con los métodos inductivos.

En primer lugar, Piaget (1966), representante del constructivismo, (teoría psicológica de naturaleza cognitiva), sostiene que “en la enseñanza no tiene sentido dar contenidos lógicos acabados, sino que el individuo ha de llegar a ellos mediante la experimentación” (Diccionario de términos clave de ELE). En las metodologías inductivas se produce un aprendizaje similar por descubrimiento. En segundo lugar, los métodos humanistas de los años setenta, de escasa difusión, aportan gran relevancia a las metodologías inductivas en la medida que se centran en el individuo

para alcanzar un aprendizaje significativo promoviendo aspectos como la autonomía, la cooperación y la motivación en el aula. Un ejemplo de ello es el Enfoque Natural de Krashen y Terrel (1983) y más concretamente su Hipótesis del filtro afectivo. Otra aportación valiosa a las metodologías inductivas de Krasen, (1985), fue su Hipótesis del input comprensible $i+1$, que otorga un papel indispensable al aducto (caudal lingüístico o input), presentado de manera implícita e integrado en la gramática del aprendiz de manera natural e inductiva.

El Enfoque Comunicativo surgido en los años ochenta otorga gran importancia a la competencia comunicativa, a aprender a comunicar. Además, presenta innumerables novedades en el terreno pedagógico que tuvieron una gran acogida en el aula de lenguas extranjeras. Entre ellas, el tratamiento inductivo de la gramática y otras de naturaleza humanista, como la enseñanza centrada en el alumno, el desarrollo de la autonomía del aprendizaje y el reconocimiento de la dimensión afectiva (UNIR, 2019b). Se considera esencial asentar las bases de la propuesta didáctica de este trabajo dentro del Enfoque Comunicativo el cual acoge la metodología inductiva para el aprendizaje de la gramática.

2.3.2 Características de las metodologías inductivas

A continuación, se recogen de manera sintética las principales características de la metodología inductiva basándose en citas de autores con un amplio bagaje sobre el asunto.

Tabla 6. Características del método inductivo y aportaciones de autores

No existe una instrucción gramatical	“Se parte de la observación de los datos lingüísticos. Eso evita una idealización excesiva de las reglas” (García González y Coronado González, 2005, p.13)
Formulación de hipótesis a partir de muestras reales de la lengua	“Lo que proponemos no es partir de un análisis de la lengua objeto de aprendizaje, sino presentarla de manera que el aprendizaje se produzca gracias a su uso, a la observación, a la reflexión consciente y a la posterior formulación de la regla, es decir, de manera inductiva” (Rodríguez Abella y Valero Gisbert, 1998, p.436)
	“Lo habitúa a generar y verificar hipótesis sobre la lengua, estrategias que podrá seguir utilizando fuera del aula de forma autónoma” (García González y Coronado González, 2005, p.13)
	“(…)deciden sus objetivos de aprendizaje, trabajan con las fuentes, sintetizan los conceptos más importantes y los usan para analizar, juzgar y resolver situaciones reales, o al menos verosímiles, que podrán encontrarse en el futuro” (Prieto, Díaz y Santiago, 2014, p.11)

Favorece la autonomía	“Están centrados en el aprendiente, lo cual significa que se otorga más responsabilidad a los estudiantes sobre su propio aprendizaje que los tradiciones enfoques deductivos basados en la lectura”(Prince and Felder, 2007, p.18)
	“Desarrolla un aprendizaje autónomo y responsable, que permite al alumno analizar y formular aspectos gramaticales que todavía no conoce”(Rodríguez Abella y Valero Gisbert, 1998, p.439)
Actitud activa del alumno, implicación en el proceso de aprendizaje	“Los métodos casi siempre implican a los estudiantes en discusiones y resolución de problemas en clase (aprendizaje activo)” (Prince and Felder, 2007, p.14)
	“Se involucra más a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, en lugar de ser receptores pasivos, lo que favorece la atención y motivación” (López, 2005, p. 179)
Fomenta el aprendizaje significativo	“Las reglas que un alumno descubre por sí mismo son probablemente asimiladas y memorizadas de manera más eficaz. Como parece que dice un proverbio chino: «Dímelo y lo olvidaré. Muéstramelo y puede que lo recuerde. Involúcrame y entenderé»” (López, 2005, p. 179)
Promueve la colaboración y cooperación entre compañeros y el trabajo en equipo	“Si los problemas se hacen de manera cooperativa y en la lengua meta, los estudiantes aprenden a la vez que practican” (López, 2005, p.179)
	“Los métodos de instrucción que requieren el uso del aprendizaje cooperativo (en equipo) plantean problemas adicionales como la necesidad de evaluar el desempeño individual de los estudiantes en un entorno de equipo y preparar a los estudiantes para enfrentarse a los problemas interpersonales y de comunicación que inevitablemente surgen en el trabajo en equipo” (Prince and Felder, 2006, p.12)
Se ejercitan estrategias cognitivas	“Los aprendizajes logrados mediante esta metodología son de mayor nivel cognitivo, pues el papel que adoptan los alumnos resulta más activo y les exige realizar tareas mentales de alto nivel, que así son ejercitadas y aprendidas con mayor eficacia” (Prieto, Díaz y Santiago, 2014, p.11)
	“Un enfoque inductivo para la enseñanza de la gramática está diseñado para motivar la "atención" en formas preseleccionadas”(Ellis, 2004, p.213)
Motivación	“Se involucra más a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, en lugar de ser receptores pasivos, lo que favorece la atención y la motivación”(López, 2005, p. 179)

Elaboración propia

2.3.3 Inconvenientes de las metodologías inductivas

A pesar de los innumerables beneficios que se han nombrado acerca de las

metodologías inductivas, se procede a nombrar brevemente sus principales inconvenientes. Según López (2005), son:

- **El tiempo** dedicado a la formulación de reglas resta oportunidades a los alumnos para practicar la lengua.
- **Estilos de aprendizaje en contra de razonamientos inductivos** que pueden llevar a los estudiantes a la frustración, a lo que él mismo responde justificando un incremento de la autonomía, de la motivación y de la atención como razones de peso para equilibrar la balanza.
- **Mayor esfuerzo para el docente** en la planificación de contenidos.

Prieto, Díaz y Santiago, de acuerdo con este último, añaden:

- **La transferencia de responsabilidad y protagonismo al alumno** puede desembocar en una situación de bloqueo ante el nivel de dificultad de los retos planteados. Es fundamental el papel del docente como guía y orientador para evitar que esto suceda (2014).

García González y Coronado González afirman que, aunque el aprendizaje inductivo requiere más tiempo, no significa que sea más rápido y eficaz que el profesor dé una regla ya que cabe la posibilidad de que el estudiante no la comprenda. Respecto a los estilos de aprendizaje defienden que, como en cualquier metodología, se encuentran estudiantes más afines y en contra, además del hecho de que no son características inmutables, sino que se pueden modificar. Por último, añaden que, en la actualidad, existen materiales disponibles para hacer la planificación menos ardua al profesorado (2005).

La propuesta didáctica del siguiente capítulo aspira integrar esta metodología para arrojar luz a una de las cuestiones más complejas a la que se enfrentan los estudiantes de ELE, especialmente los sinohablantes: la oposición indefinido / Imperfecto (estudio Blanco Pena, 2011, Anexo I).

3. Propuesta didáctica

3.1 Presentación

La presente propuesta didáctica introduce conjuntamente el tratamiento de los tiempos del pasado del pretérito indefinido **PIN** y el imperfecto **PIM**. El

planteamiento de la propuesta se apoya en recientes aportaciones de la gramática cognitiva y el concepto de la perspectiva lingüística como herramienta fundamental que defiende una instrucción contextualizada para establecer conexiones lógicas entre los contenidos nuevos y los aprendidos con anterioridad. Se rechaza la existencia de una oposición entre ambos tiempos ya que se consideran expresiones lingüísticas de una misma realidad.

La propuesta está diseñada enteramente para alumnos que se enfrentan a estas formas verbales por primera vez. El desarrollo satisfactorio de las tareas llevará a los aprendientes a realizar hipótesis sobre las reglas gramaticales que rigen el uso de las distintas formas. Para ello se incorporan numerosos mecanismos de apoyo al alumno: variedad del input, diferentes dinámicas, traducciones del vocabulario, uso de la L1 en ocasiones, análisis contrastivo, y el papel activo del docente como guía. Este apoyo es fundamental no solo para la consecución de los objetivos de las tareas y su desarrollo óptimo, sino para tratar de acercar dos sistemas tan alejados lingüísticamente hablando. Puesto que el sistema chino no posee desinencias verbales y le otorga una gran relevancia al aspecto verbal, se incluyen las implicaciones semánticas que algunos verbos en español presentan en relación a su aspecto (durativo, terminativo, etc.) y que no existen en su L1.

Su presentación en clase se realiza a través de muestras de la lengua adaptadas al nivel A2 del MCER. Se recurre al concepto de la perspectiva lingüística para que el estudiante entienda que la elección de un tiempo verbal u otro no es una decisión fundamentada al cien por cien en reglas gramaticales, sino que depende del foco del interlocutor. Se intenta evitar caer en el error de categorizar ambos tiempos como opuestos ya que, siguiendo los principios de la gramática cognitiva (Real Espinosa, 2013), son dos expresiones lingüísticas de una misma realidad.

Para una mayor continuidad entre sesiones, se crea un personaje ficticio: Inés, una joven de habla hispana de la que no se especifica su nacionalidad. Inés se convierte en el vínculo entre los estudiantes y la realidad hispanohablante, inexistente entre este tipo de alumnado en contextos de no inmersión.

Las sesiones se detallan a continuación:

- Introducción - Sesión 0: La perspectiva lingüística
- **Bloque 1- Anterioridad y simultaneidad:** Introducción al **PIN** como tiempo verbal para expresar acciones pasadas completadas por excelencia. A

continuación, se introduce el **PIM** como tiempo que expresa simultaneidad junto a una acción en **PIN** u otra en **PIM**. Importancia de los marcadores y conjunciones y de las implicaciones semánticas de algunos verbos.

- Sesión 1: Anterioridad, acciones completadas en el pasado **PIN**
- Sesión 2: Anterioridad **PIN** & simultaneidad **PIM**
- Sesión 3: ¿Acción completada? Implicaciones semánticas
- **Bloque 2 - Hábitos en el pasado:** Se habla de hábitos de la infancia y de la juventud y de acciones repetidas en el pasado. Importancia de la perspectiva y de los marcadores temporales y de frecuencia.
 - Sesión 4: Hablar de hábitos en el pasado
 - Sesión 5: Acciones repetidas & acciones únicas: perspectiva
- **Bloque 3 - Descripciones en el pasado:** En primer lugar, se trabaja con descripciones de personas, mascotas y lugares del pasado, y con narraciones de eventos en segundo, para analizar las diferencias entre **PIN** y **PIM** desde el punto de vista de la perspectiva.
 - Sesión 6: Descripciones con verbos de estado
 - Sesión 7: Descripción & narración: perspectiva
- Repaso - Sesión 8: materiales complementarios para deberes, una actividad por tema. No puntuable.

Junto con el desarrollo de las actividades se incluye, en los anexos, una guía docente, un vocabulario por sesiones y la conjugación verbal (verbos regulares). Aunque los estudiantes a los que se dirige la propuesta nunca han estudiado previamente estos valores, no es un objetivo inducir la conjugación verbal. Así que, el tratamiento de esta en clase, será decisión personal de cada docente.

3.2 Objetivos de la propuesta

El objetivo principal de esta propuesta es la adquisición, por parte de nuestros alumnos sinohablantes, de los valores del **PIN** y **PIM** teniendo en cuenta las implicaciones de la perspectiva lingüística en su alternancia como expresión de una misma realidad y no como tiempos verbales opuestos.

Los objetivos específicos para la consecución del objetivo principal son (algunos se recogen en la rúbrica de evaluación, otros no serán evaluados):

- Distinguir de la alternancia PIN / PIM (aplicación de la perspectiva lingüística: dentro-fuera; culminación-proceso)

- Establecer conexiones entre el PIN, PIM y marcadores temporales, de frecuencia y conjunciones
- Aprender y dominar la conjugación verbal de estos tiempos (verbos regulares e irregulares).
- Distinguir los tipos de verbo (estado, acción, realización y logro) y sus implicaciones léxico-semánticas en el aspecto verbal (durativos, terminativos, etc)
- Desarrollar la comprensión auditiva y la expresión escrita necesaria para el cumplimiento de las tareas
- Adquirir nuevo vocabulario
- Fomentar un aprendizaje contextualizado y promover gran variedad de input a favor de los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado
- Establecer conexiones con conocimientos previos para formular nuevas hipótesis
- Expresar opiniones, defender posturas y crear debate en torno a la formulación de reglas con la L2
- Interactuar con los miembros del grupo y fomentar el trabajo en grupo como pilar fundamental de la metodología inductiva
- Fomentar la autonomía, la motivación y la autoestima y reducir el estrés en el aula

Actuación en grupo:

- Nivel de interacción con los compañeros (uso de L1 y LE)
- Grado de implicación en las tareas y aportaciones
- Participación en clase (propone temas, abre debates, comenta, pregunta, etc.)

3.3 Metodología didáctica, dinámica y materiales

La metodología empleada es la inductiva. Se pretende que los alumnos absorban nuevos conocimientos mediante la inducción siguiendo las siguientes fases de desarrollo: **observación y análisis del input, formulación de la regla, comprobación y corrección y conclusiones.** La dinámica de la clase y los materiales empleados siguen de manera estricta estas fases de desarrollo metodológico por lo que presentan un orden específico e inmutable. Se rechaza la instrucción formal en las fases previas. Solo durante las conclusiones se aportará, si se considera necesario, cierta instrucción gramatical para reformular y reforzar los hallazgos de los alumnos. Durante la fase de observación y análisis, la organización

lógica de las actividades y las preguntas que se plantean en ellas constituyen, en sí mismas, una guía para el discente. Se evita así centrar la atención en otros aspectos de la lengua que no se incluyen en los objetivos establecidos.

La dinámica de las clases parte de la observación y la reflexión, a veces individual y otras en grupo, para continuar trabajando en la ejecución de las diferentes tareas, la formulación de reglas y, por último, la comprobación de estas. Mediante las dinámicas grupales, se busca la colaboración e interacción entre compañeros.

Los materiales están diseñados en ambas versiones, en papel y/o digital, pero se requiere el uso de los ordenadores personales de los alumnos para el análisis de input y ejecución de tareas al igual que un proyector en clase para el visionado en conjunto. A la hora de repartir los materiales, se sigue un orden predeterminado para evitar entregar materiales que comprometan las respuestas de los ejercicios que se están desarrollando. Los materiales de apoyo se recogen en los anexos III y IV.

3.4 Destrezas

- Comprensión de lectura y expresión escrita: a la hora de leer los enunciados de las actividades y realizar producciones escritas para completar algunos ejercicios que serán posteriormente entregados al docente para su evaluación.
- Comprensión auditiva y expresión e interacción oral: se potencia el uso del español como lengua de interacción en clase con otros compañeros y con el profesor para las puestas en común y el apartado de conclusiones. El uso de la L1 entre miembros de un grupo está también permitido. En cuanto a las actividades de expresión oral, se proporciona un tiempo de preparación en clase antes de la puesta en común.

3.5 Contexto

La propuesta va dirigida a alumnos sinohablantes de ELE con un nivel A2 del MCER que no han adquirido todavía los valores del **PIN** y el **PIM**. Para la realización satisfactoria de las tareas, se considera un grupo de tamaño mediano, entre 10-12 estudiantes, aunque se requiere un mínimo de 6 alumnos de manera que las actividades puedan ser trabajadas de tres maneras diferentes: individualmente, en parejas o en grupos (de tres).

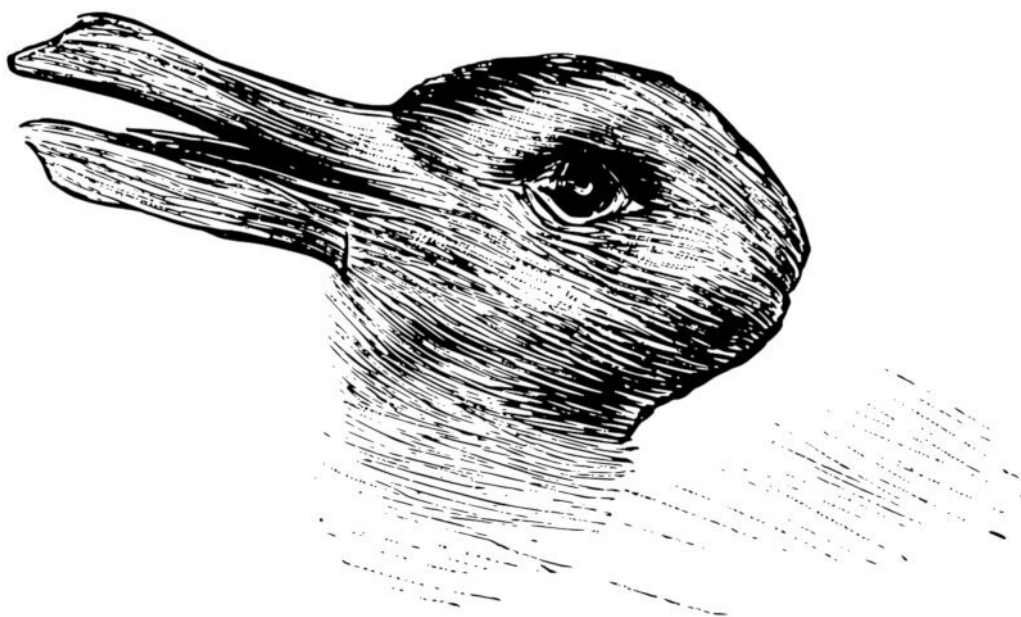
En cuanto al contexto educativo, y debido a la mayor flexibilidad curricular, se consideran más adecuados los contextos no reglados, aunque la propuesta podría aplicarse en cualquier contexto, preferiblemente entre jóvenes y adultos, debido a la contextualización que se ha hecho de los contenidos, dirigidos a estas edades.

3.6 Actividades

SESIÓN 0: INTRODUCCIÓN

¿Qué animal ves? Introducción a la perspectiva lingüística.

Imagen 2. ¿Conejo o pato?



Extraída de https://www.lespanol.com/omicron/20190308/conejo-ia-google-resuelve-clasica-ilusion-optica/381713002_0.html





BLOQUE 1: ANTERIORIDAD Y SIMULTANEIDAD

SESIÓN 1: Anterioridad: acciones completadas en el pasado **PIN**

Objetivos:

- Familiarizarse con el uso del **PIN**: ¿Qué hiciste ayer?

Dinámica:

1	OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS	
2	FORMULACIÓN DE LA REGLA	
3	COMPROBACIÓN Y CORRECCIÓN	
4	CONCLUSIÓN Y PUESTA EN COMÚN	

Materiales:

- Actividades 1-3
- Guía para formulación de la regla
- Repaso 1 (Sesión 8)
- Vocabulario (Anexo V)

Actividad no puntuable

Duración: 45 min.

Observación y análisis

1. Lee esta conversación entre dos amigas, Inés y Marta.

Hola Inés, cómo estás? Qué hiciste ayer?

14:55 ✓✓

Ayer estuve muy ocupada... Trabajé todo el día y cuando volví a casa me llamó Pedro. Y tú?

15:10

- ¿ De qué hablan?
- ¿ Cuántos verbos hay?
- ¿ Qué tiempo usan?

Conversación 1. Imagen 1.1

2. Observa las siguientes imágenes sobre el día de ayer de Inés. ¿Qué tres cosas **hizo** Inés ayer?

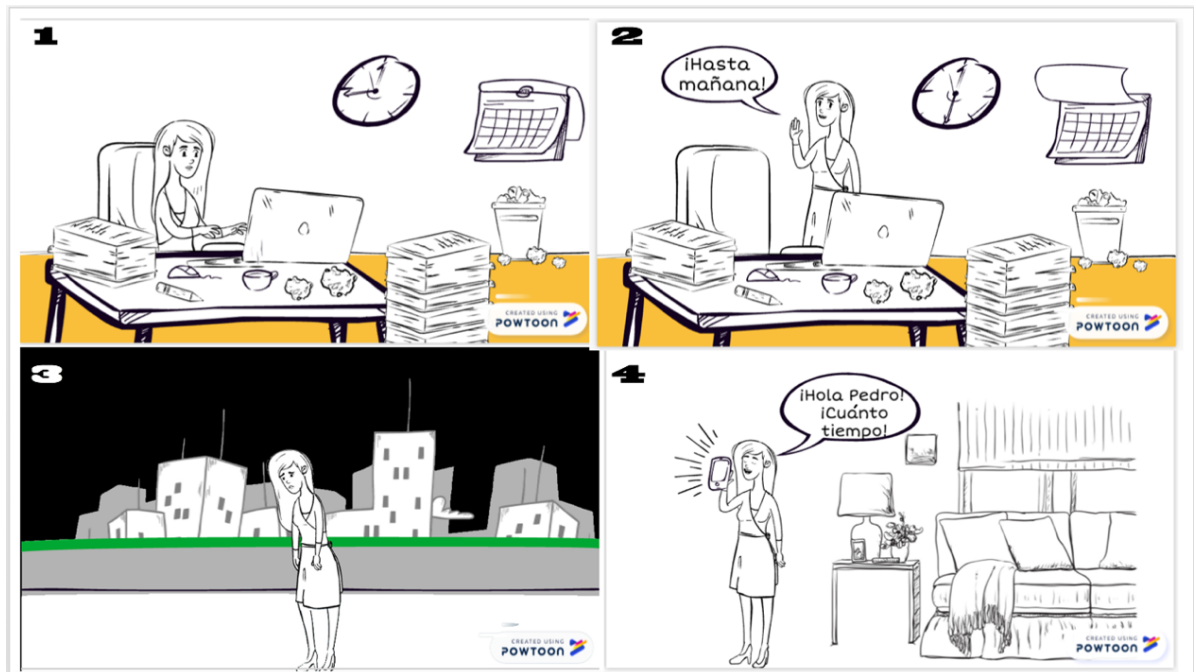


Imagen 1.2

3. Lee los siguientes ejemplos y contesta:

- ¿En qué tiempo están los verbos?
- ¿Qué palabras expresan tiempo?
- Completa la línea del tiempo:

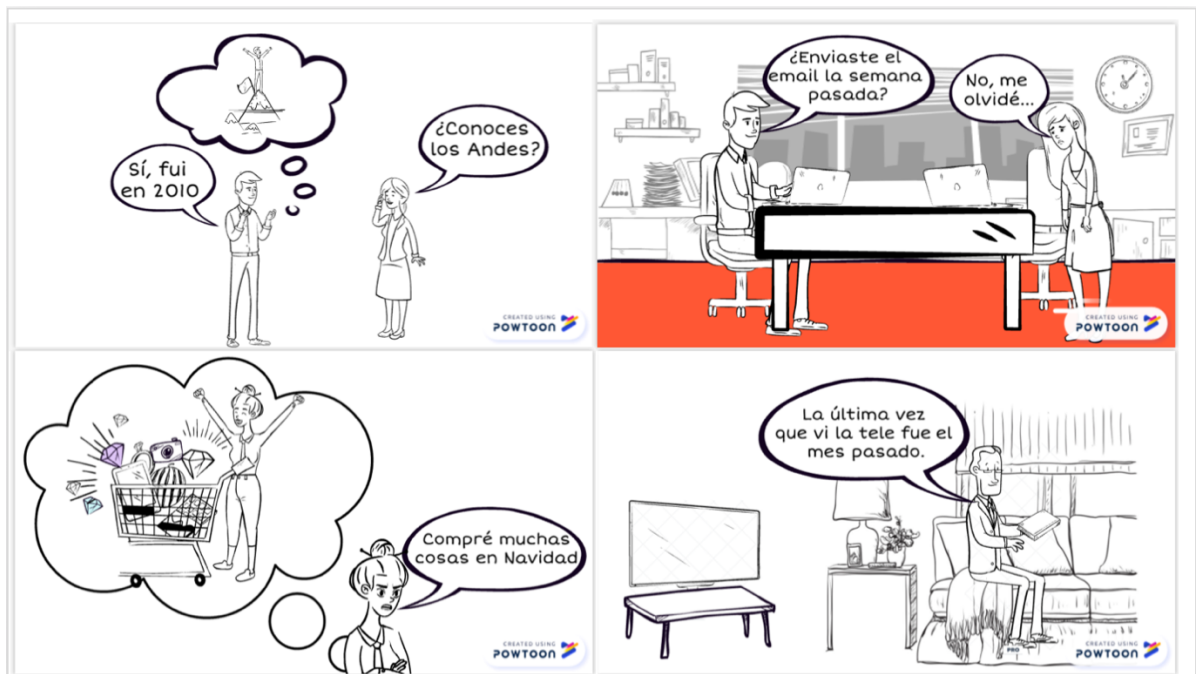


Imagen 1.3



Formulación de la regla

¿Cuándo se usa el **PIN**? Elige la opción correcta:





- Acciones pasadas / presentes
- Acciones completadas / no completadas
- Expresa anterioridad absoluta / relativa

Comprobación y corrección

Comprueba con tu profesor/-a

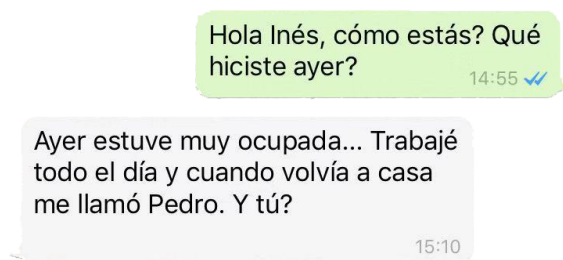
Conclusiones

¿Qué palabras o grupos de palabras expresan tiempo pasado? Añade otras.

BLOQUE 1: ANTERIORIDAD Y SIMULTANEIDAD	
SESIÓN 2: Anterioridad PIN & simultaneidad PIM	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">▪ Conocer la función de simultaneidad del PIM en alternancia con el PIN en una misma oración: ¿Qué hiciste ayer?▪ Diferenciar los usos▪ Realizar una breve producción usando los dos tiempos	
Dinámica:	Materiales:
<div>1 OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS </div> <div>2 FORMULACIÓN DE LA REGLA </div> <div>3 COMPROBACIÓN Y CORRECCIÓN </div> <div>4 CONCLUSIÓN Y PUESTA EN COMÚN </div>	<ul style="list-style-type: none">▪ Actividades 1-6▪ Video act. 4▪ Guía para formulación reglas▪ Repaso 2 (Sesión 8)▪ Vocabulario (Anexo V)
Actividades puntuables: 4, 5 y 6 y formulación de la regla.	
Duración: 60 min.	

Observación y análisis

1. Lee la conversación 2 entre Inés y Marta. ¿Qué diferencia hay? ¿Encuentras algún tiempo verbal diferente?



Conversación 2. Imagen 2.1

2. Observa las imágenes sobre el día de ayer de Inés y responde:

- ¿Cuándo **llamó** Pedro?
- ¿**Volvió** Inés a su casa?

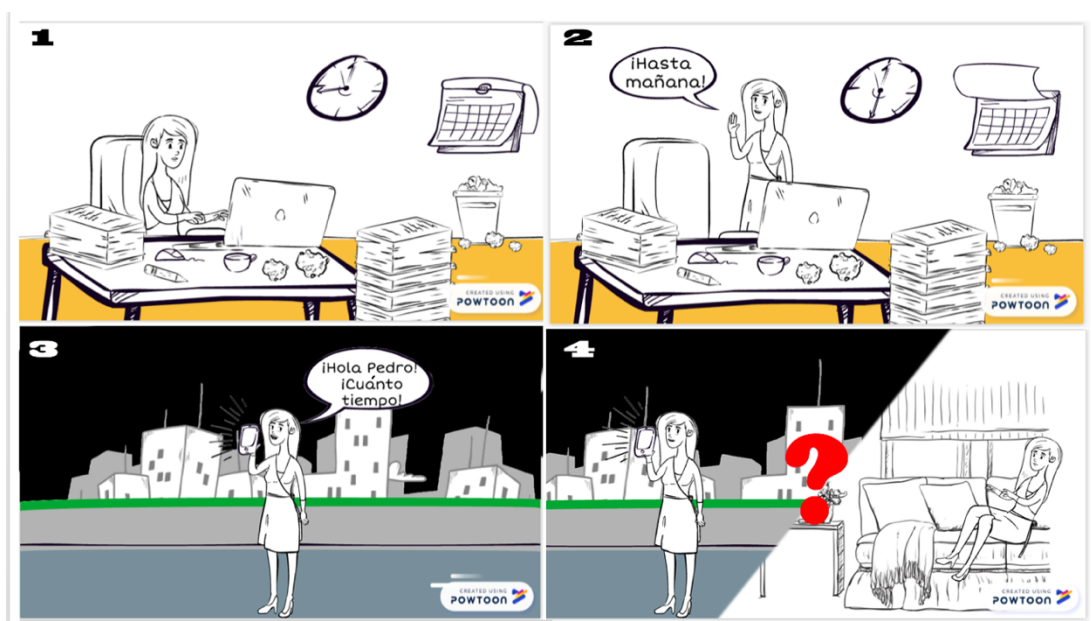


Imagen 2.2

3. Observa las imágenes y lee su descripción:

- a) Ayer Inés **trabajó** todo el día.



PIN

Imagen 2.3a

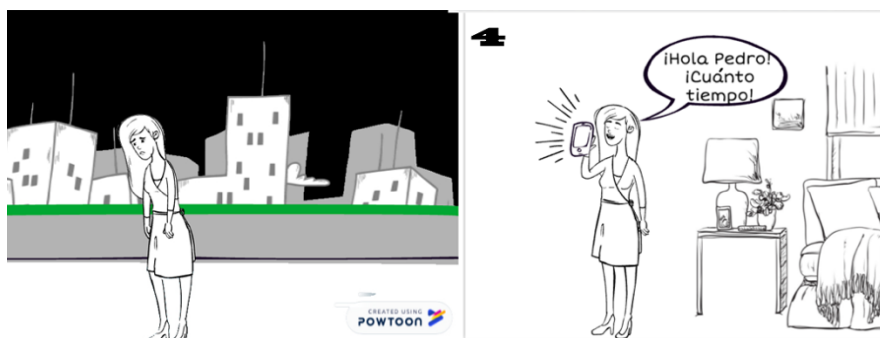
- b) Ayer Inés **trabajaba** cuando **llegó** un compañero nuevo.



PIN – PIM

Imagen 2.3b

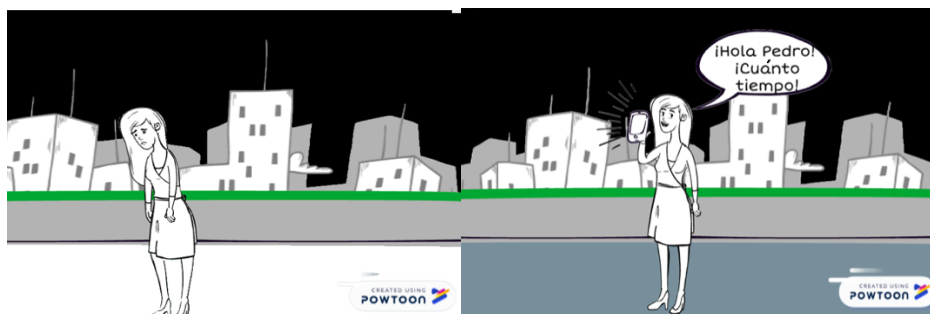
c) **Volvió** a casa y le **llamó** Pedro.



PIN – PIN

Imagen 2.3c

d) Cuando **volvía** a casa le **llamó** Pedro.



PIN – PIM

Imagen 2.3d

4. Lee los siguientes pares de oraciones. Después mira el video sobre el día de ayer de Inés y escoge la opción correcta:

<https://www.youtube.com/watch?v=r1bLaNzuzfI&rel=0>

- a) **Llegó** a la oficina **y empezó** a llover.
- b) **Llegaba** a la oficina **cuando empezó** a llover.
- c) **Envío** un email **y llegó** David, el nuevo compañero.
- d) **Enviaba** un email **cuando llegó** David, el nuevo compañero.

- e) **Volvió** a casa y le **llamó** Pedro.
- f) **Cuando volvía** a casa le **llamó** Pedro.
- g) **Cenó** y **vio** una película.
- h) **Cenaba** mientras **veía** una película.

4.1 Observa las palabras en negrita y analiza su función. ¿Puedes sustituirlas por las siguientes: **de pronto, de repente, entonces?**

4.2 ¿Puedes intercambiar **y** y **mientras** de los ejemplos 7 y 8?

5. Escribe la respuesta de Inés al mensaje de Marta sobre su día de ayer.

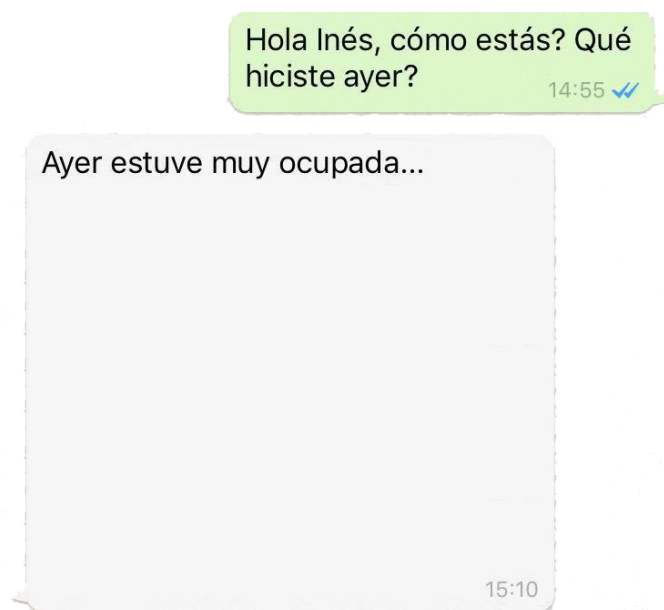
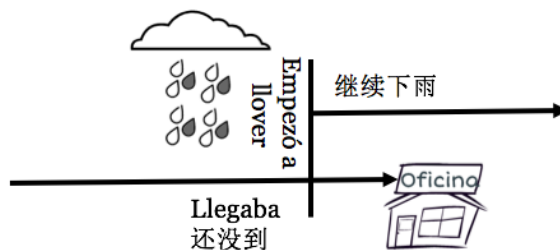


Imagen 2.5

Formulación de la regla

- Reflexiona sobre la función de las palabras en negrita de la actividad 4. ¿Cómo se llaman estas palabras?
- Realiza dibujos para explicar las reglas. Sigue el ejemplo:
 - **PIN** + **PIN**
 - **PIM** + **PIN**
 - **PIM** + **PIM**



Comprobación y corrección

Comprueba con tu profesor/-a

Conclusiones





BLOQUE 1: ANTERIORIDAD Y SIMULTANEIDAD

SESIÓN 3: ¿Acción completada? Implicaciones semánticas

Objetivos:

- Conocer las diferencias semánticas entre distintos verbos dinámicos: de acción, realización y logro.
- Diferenciar los usos
- Realizar una breve producción usando los dos tiempos

Dinámica:

1	OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS	
2	FORMULACIÓN DE LA REGLA	
3	COMPROBACIÓN Y CORRECCIÓN	
4	CONCLUSIÓN Y PUESTA EN COMÚN	

Materiales:

- Actividades 1-3
- Video act. 4
- Guía para formulación de la regla
- Repaso 3 (Sesión 8)
- Vocabulario (Anexo V)
- Guía docente (Anexo VI)
-

Actividades puntuables: Todas

Duración: 60 min.

Observación y análisis

1. Lee las siguientes oraciones y contesta:

- a) “**Iba** de camino a los Andes cuando **empezó** a llover.”
 - ¿**Fui** a los Andes?
- b) “**Enviaba** el email cuando internet **falló**.”
 - ¿**Envíé** el email?
- c) “**Compraba** regalos cuando **perdí** la cartera.”
 - ¿**Compré** regalos?
- d) “**Veía** la película cuando me dormí en el sofá.”
 - ¿**Vi** la película?

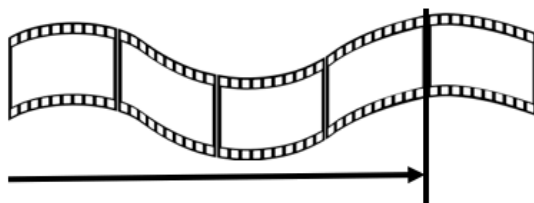
1.1 ¿Cómo podemos saber si la acción en **PIM** se completó? Mira la imagen 1.3 y responde de nuevo.

1.2 Mira estos ejemplos sacados de 2 y 4 completa la tabla con las frases:



Enviaba un email > internet falló

► ¿Envié el email?
¿Acción completada?
¿Acción interrumpida?



Veía la película > me dormí

► ¿Terminé?
¿Acción completada?
¿Vi una parte?

Acción PIM continúa 继续	Acción PIM se para	
	Se realiza una parte	No se realiza

Tabla 3.1

2. Verbos de realización. Observa los siguientes ejemplos. ¿Qué implican las expresiones en negrita?

Comer**se** una bolsa de golosinas > terminar todas las golosinas



Ir en bici **hasta** el campus > llegar al campus



Tocar la guitarra **durante tres horas** > parar de tocar después de tres horas



2.1 Escribe los verbos en **PIN** y añade un marcador temporal. Ejemplo: Ayer **me comí** una bolsa de golosinas.

2.2 Combinación **PIN** + **PIM**. Las siguientes oraciones son todas incorrectas. ¿Por qué?

- a) **Se comía** una bolsa de golosinas cuando, de repente, **olió** tofu apestoso.
✗
¿Se **terminó** las golosinas?
- b) **Iba** en bici **hasta** el campus y, de pronto, **vio** a Messi. ✗
¿Dónde **vio** a Messi?
- c) **Tocaba** la guitarra **durante tres horas** cuando **llegó** Shakira al concierto. ✗
¿Cuándo **llegó** Shakira?

2.3 Lee ahora las oraciones correctas. ¿Cuál es la diferencia?

- d) **Comía** golosinas cuando, de repente, **olió** tofu apestoso. ✓
- e) **Iba** en bici **al/hacia el** campus y, de pronto, **vio** a Messi. ✓
- f) **Tocaba** la guitarra cuando **llegó** Shakira al concierto. ✓

2.4 ¿Puedes parar la acción en **PIM**? Clasifica estos ejemplos en la tabla 3.1 del ejercicio 3. (Verbos de realización)

3. Verbos de logro. Observa la siguiente tabla:

Verbos de realización con PIM	Interrumpir la acción con PIN	Resultado con PIN
Salía de casa	pero empezó a llover	y al final no salí
Enviaba un email	pero Internet falló	y al final no lo envié
Llegaba a casa	pero olvidé algo	y al final no llegué a casa

3.1 Observa ahora los siguientes verbos de logro: encontrar, marcar (un gol), pestañear, romper, abrir, cerrar. ¿Puedes interrumpir estas acciones?

3.2 ¿Cuál es la diferencia entre los verbos de logro y los de realización?

Formulación de la regla: Simultaneidad PIM y PIN

Escribe tus reflexiones sobre las actividades 1, 2 y 3:

- **Actividad 1:**
- **Actividad 2:**
- **Actividad 3:**

Comprobación y corrección

Comprueba con tu profesor/-a

Conclusiones

<

Observación y análisis

1. Mira este video: <https://www.youtube.com/watch?v=uV6MZVaR6ps&rel=0>

¿De qué habla Inés? ¿Qué tiempo verbal utiliza? Completa:

Cuando Inés **era** pequeña _____ las verduras y la guitarra de su padre. _____ golosinas **casi todos los días**. No _____ en bici porque no **sabía**. **Cuando** Inés **iba a la universidad**, _____ verduras todas las semanas, _____ en bici a la universidad **muchas veces** y _____ la guitarra en un grupo **los fines de semana**.

1.1 Clasifica las expresiones en negrita y añade otras (Anexo x). ¿Cuáles puedes combinar?

Marcadores temporales	Frecuencia

1.2 Habla sobre tres de tus hábitos cuando eras pequeño/-a y tres cuando eras joven siguiendo el ejemplo de Inés. Usa las expresiones de la actividad anterior. Tiempo para preparar: 10 minutos.

2. Analiza estos ejemplos y tradúcelos a tu lengua. Después relaciónalos con las expresiones de abajo:

- a) Se **comió** una bolsa de golosinas.
- b) Se **comía** una bolsa de golosinas.
- c) **Fue** en bici **hasta** el campus.
- d) **Iba** en bici **hasta** el campus.
- e) **Tocó** la guitarra **durante tres horas**.
- f) **Tocaba** la guitarra **durante tres horas**.

- ☐ Anoche
- ☐ Los lunes
- ☐ Por las tardes después de clase
- ☐ El lunes pasado
- ☐ Por las noches
- ☐ Ayer después de clase

- 2.1** ¿Qué verbos expresan hábitos del pasado de Inés? ¿Cuáles no expresan hábitos?
- 2.2** Forma oraciones con las expresiones de tiempo e intercambia con tus compañeros. ¿Cuándo preguntas “¿Qué **hiciste**...?” o “¿Qué **hacías**...?”.

Formulación de la regla: Hábitos pasados





- Uso del **PIM** para...

Comprobación y corrección

- Comprueba con tu profesor/-a.

Conclusiones

Hablar de la importancia de los adverbios para que se entienda si es hábito o no

BLOQUE 2: HÁBITOS EN EL PASADO	
SESIÓN 5: Acciones repetidas & acciones únicas: perspectiva	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none">▪ Alternar el uso de PIN y PIM para hablar de un viaje. (act.1)▪ Uso correcto de PIN y PIM (conjugación y concordancia).▪ Realizar una breve producción oral hablando de las últimas vacaciones. Se valorará el uso adecuado de los verbos (tiempo, conjugación y concordancia) y de los marcadores temporales. (act. 1)▪ Diferenciar la perspectiva proceso & acción completada.▪ Diferenciar la perspectiva dentro & fuera de una acción.	
Dinámica:	Materiales:
<div><div>1</div><div>OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS</div><div></div></div>	<ul style="list-style-type: none">▪ Actividades 1-3▪ Video act. 1▪ Guía para formulación de la regla▪ Repaso 5 (Sesión 8)▪ Vocabulario (Anexo V)
<div><div>2</div><div>FORMULACIÓN DE LA REGLA</div><div></div></div>	
<div><div>3</div><div>COMPROBACIÓN Y CORRECCIÓN</div><div></div></div>	
<div><div>4</div><div>CONCLUSIÓN Y PUESTA EN COMÚN</div><div></div></div>	
Actividades puntuables: Todas	
Duración: 60 min.	

Observación y análisis

1. Observa el calendario de las últimas vacaciones de Inés. Escribe los verbos en infinitivo con **PIM** o **PIN** y completa la historia:

*En mis últimas vacaciones **ir** con mi abuela a la playa. Todos los días **desayunar** juntas muy temprano y **hacer** yoga con otros turistas. El primer domingo...*

Agosto 2019

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO
			1	2	3	4
5	6	7	8	18.00 Vuelo	8.00 Desayuno 10.00 Yoga 19.00 Cena Playa	8.00 Desayuno 10.00 Yoga 16.00 Masaje
8.00 Desayuno 12.00 Barco 17.00 Yoga	8.00 Desayuno 10.00 Yoga 20.00 Restaurante	8.00 Desayuno 11.00 Templo 15.00 Yoga	8.00 Desayuno 10.00 Yoga 16.00 Excursión	8.00 Desayuno 12.00 Yoga 19.00 Mercado	8.00 Desayuno 9.00 Yoga 21.00 Fiesta	8.00 Desayuno 12.00 Vuelo
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Imagen 5

1.1 Las acciones **desayunar** y **hacer yoga** se repiten todos los días. Lee este par de oraciones y analiza sus diferencias:

- Todos los días **desayunábamos** juntas y **hacíamos** yoga.
- Todos los días **desayunamos** juntas y **hicimos** yoga.

1.2 Observa el siguiente video de los recuerdos de Inés del viaje:
<https://www.youtube.com/watch?v=RPPAWtYDSYw&rel=0>

1.3 ¿Crees que Inés se encuentra **dentro** de las memorias cuando las cuenta?
 ¿Qué tiempo usa?

1.4 Ahora cuéntale a tus compañeros que hiciste en tus últimas vacaciones.
 Tiempo de preparación: 10 minutos.

2. ¿Qué diferencia hay entre este par de oraciones?

- trabajó** mucho



Imagen 5.21

b) **trabajaba** mucho



Imagen 5.22

c) **volvió** a casa

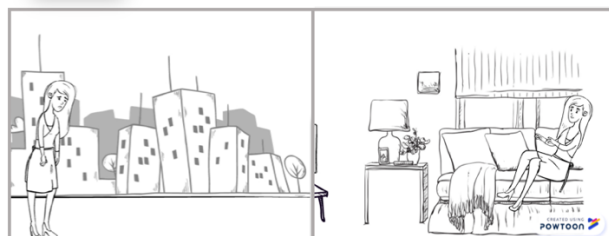


Imagen 5.43

d) **volvía** a casa



Imagen 5.24

2.1 ¿Qué tiempo muestra la acción como **finalizada**?

2.2 ¿Qué tiempo muestra el **proceso**?

3. Lee las oraciones siguientes. ¿Tienen diferente significado?

De pequeña...

- a) **Comía** muchas golosinas
- b) **Comí** muchas golosinas

De joven...

- c) **Iba** en bici muchas veces
- d) **Fui** en bici muchas veces
- e) **Tocaba** la guitarra en un grupo cada fin de semana

f) **Toqué** la guitarra en un grupo cada fin de semana

3.1 ¿Qué palabras convierten a las acciones en habituales o repetitivas?

3.2 ¿Qué acciones se ven como procesos y cuales como acciones finalizadas?

3.3 ¿En que ejemplos el hablante está **dentro** de sus recuerdos y en cuáles **fuera**?

Formulación de la regla

Escribid vuestras reflexiones tras responder las preguntas de las actividades 1, 2 y 3.

Comprobación y corrección

Comprueba el resto con tu profesor/-a.

Conclusiones

La importancia de los marcadores temporales y de frecuencia para convertir una acción en repetitiva en el pasado.





BLOQUE 3: DESCRIPCIONES EN EL PASADO

SESIÓN 6: Descripciones con verbos de estado

Objetivos:

- Comprensión auditiva (act. 2):
 - diferenciar el tiempo verbal
 - ordenar las partes del relato
- Comprensión escrita, descripción en el pasado (act. 3):
 - Uso correcto del tiempo verbal, conjugación y concordancia
 - alternancia **PIN** y **PIM** para contar una anécdota

Dinámica:

1	OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS	
2	FORMULACIÓN DE LA REGLA	
3	COMPROBACIÓN Y CORRECCIÓN	
4	CONCLUSIÓN Y PUESTA EN COMÚN	

Materiales:

- Actividades 1-3
- Audio act. 2
- Guía para formulación de la regla
- Repaso 6 (Sesión 8)
- Vocabulario (Anexo V)

Actividades puntuables: 2 y 3

Duración: 60 min.

Observación y análisis

1. Describe la chica de la fotografía.



Juega con tu imaginación y describe cómo son sus ojos, el color de su pelo, si crees que es una persona alegre, simpática, seria, ...

Usa los verbos **ser**, **estar**, **tener**, **llevar**, **parecer**,

Extraída de <https://www.pexels.com/search/old%20photo%20a%20woman/>

1.1 Esta chica es la abuela de Inés cuando era joven. ¿Puedes cambiar tu descripción al pasado? Ejemplo: *La abuela de Inés **era** una mujer..., **estaba**..., **tenía**..., **llevaba**..., **parecía**...*

2. Después escucha a Inés hablar de su abuela. Completa y ordena:



- ☐ _____ una actriz famosa
- ☐ _____ el pelo corto y gris
- ☐ _____ contenta
- ☐ _____ los labios rojos
- ☐ _____ una mujer muy guapa de joven

2.1 Lee el texto y comprueba tus respuestas:

Todos dicen que mi abuela **era** una mujer muy guapa de joven. Cuando yo era pequeña, siempre **estaba** contenta. **Tenía** el pelo corto y gris y **llevaba** los labios rojos. **Parecía** una actriz famosa, siempre tan guapa. Cuando **iba** a visitarla me **daba** golosinas. A ella tampoco le **gustaba** la guitarra de papá, **isonaba** muy mal! Antes, **salía** a bailar con sus amigas los fines de semana. Solo he visto a mi abuela enfadada una vez porque **olvidé** su cumpleaños. **Estuvo** muy seria durante un rato pero después **volvió** a sonreír.

2.2 ¿Qué verbos se usan para **describir en el pasado** y en qué tiempo?

2.3 ¿Qué tiempo verbal se usa para expresar **hechos habituales** del pasado?

2.4 ¿Qué expresa el **PIN** al final del texto?

3. Responde describiendo estas cosas del pasado: **era + adjetivo**

- ¿Cómo **era** tu primera mascota?
- ¿Cómo **era** tu primera profesora de español?
- ¿Cómo **era** tu ciudad cuando **eras** niño?

3.1 Escribe alguna anécdota. Ejemplo: *Un día mi perro **jugaba** en el jardín cuando...*

3.2 Cuando describes estas cosas, ¿en qué piensas? En una foto, en recuerdos, ...

Formulación de la regla





Incluye tu análisis de la actividad 2:

- Tipo de verbo para describir y tiempo verbal:
- Uso de **PIN** en descripciones:

Comprobación y corrección

- Comprueba las soluciones del ejercicio 2 en el texto.
- Comprueba el resto con tu profesor/-a.

Conclusiones

BLOQUE 3: DESCRIPCIONES EN EL PASADO	
SESIÓN 7: Descripción & narración: perspectiva	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diferenciar las implicaciones entre el uso del PIN y PIM a la hora de describir y/o narrar eventos ▪ Diferenciar entre foco en la culminación PIN y foco en el proceso PIM ▪ Diferenciar el uso de PIN en descripciones con verbos de estado. 	
Dinámica: <div> <div> 1 OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS  </div> <div> 2 FORMULACIÓN DE LA REGLA  </div> <div> 3 COMPROBACIÓN Y CORRECCIÓN  </div> <div> 4 CONCLUSIÓN Y PUESTA EN COMÚN  </div> </div>	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades 1-3 ▪ Video act. 2 ▪ Guía para formulación de la regla ▪ Repaso 7 (Sesión 8) ▪ Vocabulario (Anexo V) ▪ Guía docente (Anexo VII)
Actividades puntuables: Todas	
Duración: 60 min.	

Observación y análisis

1. Por parejas, responde describiendo estos eventos del pasado: **fue** + **adjetivo**.

Ejemplo: - ¿Qué tal la fiesta de ayer?

- La fiesta de ayer **fue** maravillosa.

- ¿Qué tal tu última fiesta de cumpleaños?

- ¿Qué tal tu último viaje?

- ¿Qué tal tu primer día de trabajo?

- ¿Qué tal tu primer examen de español?

1.1 ¿Puedes sustituir **qué tal** por **cómo** + **ser**?

1.2 Clasifica con los ejemplos de esta actividad 1 y de la sesión 6. Añade más ejemplos. ¿Qué ejemplos van con **PIN fue** y cuáles con **PIM era**? ¿Por qué?

Cómo fue	Cómo era
La fiesta de ayer	Tu abuela

1.3 Cuenta alguna anécdota a la clase. Tiempo de preparación: 5 min.

Ejemplo: *Mi última fiesta de cumpleaños **fue** muy divertida. **Estaba** en un restaurante con amigos y...*

2. Inés (I) y Marta (M) están hablando. Elige la opción correcta:

M: ¿Qué tal la fiesta de ayer?

I: La fiesta de ayer **fue** maravillosa.

a) Toda la fiesta, desde el principio hasta el final

b) Solo un rato

M: ¿Qué tal la fiesta de ayer?

I: La fiesta de ayer **fue** maravillosa hasta que...

c) Al principio fue maravillosa pero al final no

d) Toda la fiesta, desde el principio hasta el final

M: ¿Qué tal la fiesta de ayer?

I: La fiesta de ayer **era** maravillosa...

e) No sabemos si la fiesta fue maravillosa hasta el final

f) Toda la fiesta, desde el principio hasta el final

2.1 Mira el video sobre la fiesta de ayer y comenta con tu compañero: ¿Qué fiesta era? ¿Con quién? ¿Tuvo un final feliz para Inés?

<https://www.youtube.com/watch?v=THqIKh-quD8&rel=0>

2.2 De acuerdo con el video, elige la opción a o b para contar el principio de la fiesta y justifica por qué:

- a) La fiesta de ayer **fue** maravillosa al principio: **hablamos** entre todos, **bebimos** mucho, **bridamos** por el jefe...
- b) La fiesta de ayer **era** maravillosa: **hablábamos** entre todos, **bebíamos** mucho, **bridábamos** por el jefe...

FIN \> Hasta que David, mi nuevo compañero de trabajo, me **invitó** a bailar. Mientras **bailábamos**, mi zapato se **rompió**... ¡Qué vergüenza!

2.3 Los verbos en el siguiente fragmento son incorrectos. Justifica por qué y cambia la historia para poder usar estos verbos.

Hasta que David, mi nuevo compañero de trabajo, me **invitaba** a bailar. Mientras **bailamos**, mi zapato se **rompía**... ¡Qué vergüenza!

3. Lee este dialogo entre Inés (I) y Marta (M) recordando cómo era el perro de Marta, su primera mascota:

M: ¿Cómo **era** tu perro?

I: Mi perro **era** muy travieso.

M: ¿A sí? Mi perro **fue** travieso solo los primeros años. Al principio **estaba** muy gordo, ¿te acuerdas?

I: Sí, sí, claro que me acuerdo. Pero **estuvo** gordo unos meses hasta que **adelgazó**.

M: Es que **tuvo** una enfermedad, por eso **adelgazó** tanto. No **tenía** hambre.

I: **Parecía un fideo**... Además **llevaba** el pelo corto entonces.

M: Sí, pero luego lo **llevó** más largo. ¡**Estaba** tan mono! Le **poníamos** lacitos.

3.1 Las acciones de la historia, ¿cuáles se usan para describir y cuáles para narrar?

3.2 Reflexiona: ¿Para qué se usa el **PIN**? ¿Y el **PIM**?

3.3 ¿Qué tiempo nos coloca dentro de la acción y no pensamos en su final?

Formulación de la regla

Reflexiona y responde:

- ¿ Hay un tiempo verbal **PIN** o **PIM** exclusivo para descripciones?
- ¿ Hay un tiempo verbal **PIN** o **PIM** exclusivo para narraciones?
- ¿Puedes diferenciar entre descripción y narración siempre?

Comprobación y corrección

Conclusiones

Perspectiva lingüística

SESIÓN 8: REPASO



Cada actividad del repaso se corresponde con el número de su sesión.

1. Cuenta la vida de una persona. (Nacer, casarse, morir, ...)

2. Escribe la historia:

Imagen 3. ¿Qué paso ayer con Elena, Pepe Luis?

¿QUÉ PASÓ AYER CON ELENA, Pepe Luis?



1. **Ser** un día triste
2. **Estar** pensando qué hacer con Elena (yo)
3. **Bajar** a la calle (yo)
4. **Ir** al bar "Manolo" (yo)
5. **Tomarme** una cerveza
6. **Olvidarme** de Elena (yo)
7. **Acordarme** otra vez de Elena (yo)
8. **Estar** lloviendo
9. **Volver** a mi casa (yo)
10. **Encontrarme** a Elena en ropa interior (yo)
11. **No querer** decirle por qué estaba enfadada (ella)
12. **Explicarle** mi relación con Ana (yo)
13. **Irse** (ella)
14. **Decir**: "Te quiero" (yo)
15. **Volver** sonriendo (ella)

Pues...
Pero...
Porque...

Cuando..., ...
De pronto, ...
Mientras..., ...

De repente, ...
Entonces...
Así que...
Después...
Y luego...
En ese momento...
Al final, ...

...un rato...
...diez minutos...

José P. Ruiz Campillo

Extraído de UNIR, 2019c

3. Lee el par de oraciones y elige la opción correcta:

Resultado 结果

- | | |
|---|---|
| a) Corría cuando empezó a llover. | <input type="checkbox"/> Solo corrí 2km. |
| b) Iba a correr cuando empezó a llover. | <input type="checkbox"/> No corrí nada. |
| c) Estudiaba y, <u>de repente</u> , llegó Marta. | <input type="checkbox"/> No estudié nada. |
| d) Iba a estudiar y, <u>de repente</u> , llegó Marta. | <input type="checkbox"/> Solo estudié una lección. |
| e) Dormía la siesta cuando llamó Pedro. | <input type="checkbox"/> No dormí nada. |
| f) Iba a dormir la siesta cuando llamó Pedro. | <input type="checkbox"/> Solo dormí media hora. |

4. Escribe verbos en infinitivo que puedes combinar con los siguientes ejemplos: 3km, 1kg de naranjas, 5 lecciones, 2 horas, durante 10 minutos, 2 copas de vino, 10 canciones, 3 bailes.

4.1 Forma frases usando **PIN** y **PIM** con los ejemplos anteriores. Ejemplo:

- El sábado en la fiesta me **bebí** dos copas de vino.
- En mi último viaje, me **bebía** 2 copas de vino cada noche.

5. Lee los ejemplos siguientes y responde a las preguntas:

- a) Se **comía** una bolsa de golosinas **mientras leía** un libro.
- b) **Iba** en bici hasta el campus **mientras cantaba** “Despacito”.
- c) **Tocaba** la guitarra durante tres horas **mientras bailaba** como Shakira.

- ¿Qué expresan dos **PIM** en la misma oración?
- ¿Pueden expresar hábitos del pasado? Escribe ejemplos.
- ¿Pueden expresar hábitos del pasado? Escribe ejemplos.

6. Reflexiona:

- | | |
|-----------------------|---------------------------------|
| a) Fue médico | e) Tuvo los ojos azules |
| b) Era médico | f) Tenía los ojos azules |
| c) Tuvo pecas | g) Fue un buen día |
| d) Tenía pecas | h) Era un buen día |

7. **Verbos de estado:** elige en cada frase una forma verbal

M: Esta ciudad ha cambiado mucho desde que era pequeña.

I: ¡Muchísimo! Antes **fue/era** un lugar tranquilo.

M: Bueno... **fue/era** tranquilo unos años hasta que se hizo famoso por sus playas.

I: Antes las playas **estuvieron/estaban** vacías. Mi familia de Madrid **estuvo/estaba** aquí un verano hace años y no había gente.

M: Antes la ciudad solo **tuvo/tenía** dos hoteles. Ahora hay más de cien. Y solo hubo / había un Zara en el centro.

I: **Hubo/había** otro al lado de mi casa pero lo cerraron. Y al tiempo, abrieron dos centros comerciales.

M: ¿Y te acuerdas cuando jugábamos en la calle? No **hubo/había** casi coches...

I: Sí, ¡qué maravilla! Ahora es imposible. Hay tantos coches que el color cielo es diferente. De pequeña **fue/era** más azul.

M: ¿Y los edificios? Fueron/eran antiguos. El edificio de al lado de mi casa **fue/era** el primero hecho de vidrio.

3.7 Evaluación

Se evaluarán las diferentes tareas de acuerdo a la rúbrica (Anexo VIII), bien de manera individual o en grupo. Se tendrán en cuenta los siguientes parámetros:

Actuación individual:

- Adquisición de los valores del PIN y PIM
- Distinción de la alternancia PIN / PIM (aplicación de la perspectiva lingüística: dentro-fuera; culminación-proceso)
- Conexión entre el PIN, PIM y marcadores temporales, de frecuencia y conjunciones
- Corrección en la conjugación verbal
- Distinción de los tipos de verbo (estado, acción, realización y logro) y sus implicaciones léxico-semánticas en el aspecto
- Comprensión auditiva necesaria para el cumplimiento de las tareas
- Conexión con conocimientos previos para formular nuevas hipótesis

Actuación en grupo:

- Nivel de interacción con los compañeros (uso de L1 y LE)
- Grado de implicación en las tareas y aportaciones
- Participación en clase (propone temas, abre debates, comenta, pregunta, etc)

La competencia gramatical es, sin lugar a dudas, la de mayor relevancia en la propuesta.. La actuación grupal nos proporciona información acerca del desarrollo de las actividades a través de una metodología inductiva en todas sus fases (observación y análisis, formulación de regla, comprobación y corrección y conclusiones). La

evaluación en grupo se hará a través de una valoración holística en relación al grado de integración y colaboración con el grupo y de participación en clase.

La entrega de las actividades al final de cada sesión es obligatoria para realizar un seguimiento exhaustivo de la evolución de los alumnos y evaluar las diferentes tareas y las conclusiones a las que se han llegado, no solo a través de la puesta en común oral al final de cada clase, sino también por escrito. Estas entregas serán individuales o grupales dependiendo de las exigencias detalladas en la ficha de clase. Es así como se evaluará la competencia gramatical del alumno para la alternancia de **PIN** y **PIM**.

En cuanto a la actuación de cada individuo, tanto en grupo como en clase, la evaluación se hará a través de una valoración holística en relación al grado de integración y colaboración con el grupo y de participación en clase.

Atendiendo a la rúbrica, los aprendientes pueden obtener las siguientes calificaciones:

- Sobresaliente > mayoría de 3
- Notable > mayoría de 2
- Suficiente > mayoría de 1
- Suspenso > mayoría de 0

3.8 Cronograma

La actividad se compone de tres bloques con un total de siete sesiones, más una de repaso. La sesión de repaso es voluntaria y como deberes. El resto, tienen una duración de 60 minutos a excepción de las sesiones 1 y 4, de 45 minutos.

Para las actividades de expresión oral se incluye el tiempo de preparación pero se desconoce del número de alumnos al que se impartirá la propuesta, por lo cual no se puede saber con exactitud la duración de las actividades de interacción oral. Así pues, se propone una clase de 12 estudiantes para un desarrollo idóneo de las actividades. Por otro lado, estas sesiones se complementarán con sesiones de tutoría puesto que se asume la dificultad que, para algunos alumnos, puede suponer el aprendizaje inductivo.

4. Conclusiones

4.1 Limitaciones

Durante el desarrollo de la presente propuesta se ha tenido en cuenta, primero, la dificultad que puede suponer el aprendizaje por descubrimiento e inducción de las reglas, en cuanto a lo que se refiere a la alternancia PIN / PIM y, segundo, la variedad de estrategias de aprendizaje presentes en el aula ELE. Así pues, para facilitar este aprendizaje, se diseñan actividades de diferente naturaleza en un intento por mantener el equilibrio entre las destrezas escritas y orales, actividades individuales, por parejas y en grupo e input escrito, visual o audiovisual.

En un supuesto ideal, se espera que cada individuo haga uso de sus competencias y conocimientos, únicos e intransferibles, para un bien común a nivel grupal. Las actividades individuales se limitan a favor de las comunes para promover la cooperación entre miembros del grupo. Problemas entre miembros, falta de adaptación en el grupo, (diferentes en cada sesión), o personas con un mayor grado de introversión, pueden considerar esta dinámica de clase una amenaza para su proceso de aprendizaje. Es fundamental que se realicen grandes esfuerzos en torno al filtro afectivo para reducir la ansiedad que puede producir el aumento de autonomía en el aprendizaje, la transferencia de responsabilidades y el enfoque en torno a la discusión y la puesta en común que, de alguna manera, pretende fomentar las destrezas comunicativas. Controlar la ansiedad, por un lado, y aumentar la autoestima y la motivación, por otro, son los tres grandes pilares de apoyo. Para conseguir este propósito, se hace un uso reiterado del refuerzo positivo ya que se intenta desvincular la participación en clase con el error y la posibilidad de “perder la cara” en frente de los compañeros.

Para mantener un ambiente favorable que cuide de todos estos aspectos mencionados anteriormente, es fundamental el papel del docente como guía y curador de contenidos. Un guía que cuide de las emociones y el bienestar en clase de sus alumnos ya que ,solo de esta manera, se cumplen las condiciones favorables para desarrollar con éxito la metodología inductiva. Del docente se exige un alto grado de adaptabilidad para, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado, tomar decisiones respecto al temario y la organización de las sesiones en consecuencia. Durante el desarrollo de las sesiones, el docente adopta un rol activo, comprueba el trabajo de los grupos, lanza preguntas y promueve el debate. Esta actitud es fundamental como refuerzo motivador pero, no hay que olvidar que las explicaciones del profesor en la fase de las conclusiones, tras la formulación y comprobación de las reglas, son indispensables para despejar cualquier duda y evitar los errores

fosilizados. Así, la propuesta diseñada solo puede llevarse a cabo con éxito gracias a un buen papel del docente y no por sí misma.

En un esfuerzo por ser realistas, se acepta el uso de la L1 durante el desarrollo de las actividades. Para las puestas en común, se promueve el uso del español siempre con el apoyo del docente. Hablar de aspectos gramaticales de tal complejidad no es parte de las competencias del nivel A2, según el MCER, y se admiten producciones con la L1, el chino mandarín, para la aclaración de cualquier duda. Es por ello que el dominio del chino, en cierta medida, se considera esencial para el desarrollo de este tipo de actividades donde, el análisis contrastivo, puede ser de gran utilidad (Blanco Pena, 2011a).

Por último, y en cuanto al tratamiento de la alternancia de **PIN** / **PIM**, se intenta ofrecer un aprendizaje contextualizado donde los estudiantes puedan realizar conexiones con lo anteriormente aprendido. Las muestras de la lengua ofrecidas en esta propuesta son insuficientes para que el aprendiente adquiriera todos valores y sus matices al completo y, solo la continuación con el estudio de la lengua, garantiza una mayor competencia gramatical y comunicativa en el futuro. Las muestras también pueden considerarse demasiado abstractas en ojos de algunos estudiantes, dificultando su comprensión.

4.2 Líneas de investigación futuras

A día de hoy, no se poseen datos que verifiquen o refuten los posibles beneficios de la presente propuesta inductiva para el tratamiento de la alternancia **PIN** / **PIM** en estudiantes sinohablantes, pero sí se advierte un gran potencial y alto grado de aprovechamiento didáctico en el aula ELE. Posibles vías de investigación podrían ser aquellas que aboguen por la convivencia en el aula ELE de metodologías tradicionales e inductivas de manera que estas últimas se den a conocer a los estudiantes progresivamente, sin suponer una ruptura. Para aquellos discentes más dependientes de las estrategias tradicionales de memorización, se podría realizar el recorrido inverso tras la finalización de las tareas y la formulación de reglas: memorización de las reglas gramaticales para aplicarlas de nuevo en las actividades iniciales que se han usado para el análisis y la observación.

La transferencia de responsabilidades en su aprendizaje, a favor de un fomento de la autonomía, es indispensable (Sánchez Griñán, 2014). Por otro lado, un componente motivador como parte fundamental del aprendizaje significativo es el input. Se plantea una mayor contextualización, para que ayude a establecer conexiones entre conceptos, y mayor variedad: mayor incidencia de input visual y las representaciones icónicas de las palabras e incorporación en clase de esquemas y dibujos que aproximen a los aprendientes a la nueva realidad que están analizando.

La introducción de las aportaciones de la gramática cognitiva en el aula ELE para sinohablantes, supondría también un cambio de paradigma no tanto metodológico, sino como oponente a las listas taxonómicas, a favor de la perspectiva lingüística y un aprendizaje contextualizado que dé lugar a conexiones lógicas entre los nuevos contenidos y los ya almacenados en nuestra memoria.

5. Referencias bibliográficas

- BIGGS, J. (1998). Learning from the Confucian heritage: so size doesn't matter? *International Journal of Educational Research* (29), 723-738. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.4130&rep=rep1&type=pdf>
- BLANCO PENA, J.M. (2011a). Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sinohablantes. IV Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China. *Suplementos SinoELE*, (5), 60-81. Recuperado de http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/blanco_60-81.pdf
- BLANCO PENA, J.M. (2011b). Application of visual learning to the teaching of Spanish grammar to Taiwanese students. Ponencia presentada en EDULEARN 11, Barcelona, España. Recuperado de <http://www.sinoele.org/images/Bibliografia/blancoedulearn11.pdf>
- BLANCO PENA, J.M. (2014). Percepción y adquisición del componente gramatical por parte de los alumnos universitarios taiwaneses de E/LE. *Monográficos SinoELE*, (10), 17-49. Recuperado de http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2012/EPES%20oIII%20-%20BLANCO_17-49.pdf
- GONZÁLEZ, P. (2005). 6: Distribución de los morfemas de aspecto gramatical en interlenguaje. Estudios de lingüística del español Elies. *Actas del II Congreso de la Región Noroeste de Europa de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*, 22. Recuperado de <http://elies.rediris.es/elies22/index.htm>
- CASTAÑEDA CASTRO, A., (2006). Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español

- LE. *Boletín ASELE* (34), 11-28. Recuperado de <http://www.aselered.org/pdfs/boletin34.pdf>
- CHAMORRO GUERRERO, M.D. y CASTAÑEDA CASTRO, A., (1998). Imperfecto e indefinido: Valor general y usos discursivo-pragmáticos. Implicaciones didácticas. *IX Congreso Internacional ASELE*, 529-536. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0532.pdf
- CHENG, X (2000). Asian students' reticence revisited. *System*, (28), 435-446. Recuperado de [https://scholar.google.com.tw/scholar?q=Cheng+\(2000\).+Asian+students%C2%B4reticence+revisited.+System,+28,+435446&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.com.tw/scholar?q=Cheng+(2000).+Asian+students%C2%B4reticence+revisited.+System,+28,+435446&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)
- CORTAZZI, M. y JIN, L.X. (1996). Cultures of learning: Language classrooms in China. In H. Coleman (ed.) *Society and the Language Classroom*, p. 169–206. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Cortazzi%2C+M.+and+Jin%2C+L.X.+%281996%29Cultures+of+learning%3A+Language+classrooms+in+China.+In+H.+Coleman+%28ed.%29+Society+and+the+Language+Classroom+%28pp.+169%E2%80%93206%29.+Cambridge%3A+Cambridge+University+Press.&btnG=
- CORTAZZI, M. y JIN, L.X. (2006). Changing Practices in Chinese Cultures of Learning. *Language, Culture & Curriculum*, (19), 5-20. Recuperado de https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Cortazzi+y+Jin+%282006%29.+Changing+Practices+in+Chinese+Cultures+of+Learning.%C2%AoLanguage%2C+Culture+%26+Curriculum%2C+19%2C+5-20.&btnG=
- CORTÉS MORENO, M. (2002). Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE. *Carabela*, (52), 77-98. Madrid: SGEL. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/294445273_20_2002_Dificultades_linguisticas_de_los_estudiantes_chinos_en_el_aprendizaje_del_ELE
- DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE. Recuperado el 15 de Octubre de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- ELLIS, R. (2004). Principles of instructed language learning. *System* (33), 209-224. Recuperado de http://lingueletteratureculturestraniere.uniroma3.it/bacheca/enuzzo/wp-content/uploads/sites/46/2015/01/Ellis_instructed-language-learning.pdf
- GAO Y TING-TOOMEY (1998). *Communicating Effectively with the Chinese*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Recuperado de [https://books.google.com.tw/books?hl=en&lr=&id=ZR_LCQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Gao+y+Ting-Toomey+\(1998\).Communicating+Effectively+with+the+Chinese.%C2%AoThous](https://books.google.com.tw/books?hl=en&lr=&id=ZR_LCQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Gao+y+Ting-Toomey+(1998).Communicating+Effectively+with+the+Chinese.%C2%AoThous)

[and+Oaks,+CA:+Sage+Publications.&ots=1IzK6C6X_w&sig=38KDdT2XrA2_Oq86-eTgzHFgtnQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://www.sagepub.com/and+Oaks,+CA:+Sage+Publications.&ots=1IzK6C6X_w&sig=38KDdT2XrA2_Oq86-eTgzHFgtnQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

GARCÍA GONZÁLEZ, J. y CORONADO GONZÁLEZ, M.L. (2005). El tratamiento inductivo de la gramática y del léxico en el aula de español. *Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*. Recuperado de https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&scioq=El+tratamiento+inductivo+de+la+gram%C3%A1tica+y+del+l%C3%A9xico+en+el+aula+de+espa%C3%B1ol.+Congreso+Internacional%3A+El+espa%C3%B1ol%2C+lengua+del+futuro.+&q=GARC%C3%8DA+GONZ%C3%81LEZ%2C+J.+y+CORONADO+GONZ%C3%81LEZ&btnG=

GUTIÉRREZ ARAUS, M.L (2005). Tema 9: El verbo. Modos verbales. Formas no personales y perífrasis. En Gutiérrez Arau, M.L., et al. (2005), *Introducción a la lengua española*, p.147-168. España: Universitaria Ramón Areces. Recuperado de <https://books.google.com.tw/books?id=-16nDAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

HAMMOND, S.C. y GAO, H. (2002). Pan Gu's paradigm: Chinese education's return to holistic communication in learning. En Xing Lu , Edited by D. Ray Heisey , Edited by Wenshan Jia, *Chinese Communication Studies: Contexts and Comparisons*, p.227-244. Westport, United States: Ablex Publishing. Recuperado de [https://books.google.com.tw/books?hl=en&lr=&id=B942NcT1is4C&oi=fnd&pg=PA227&dq=Hammond+y+Gao+\(2002\).+Pan+Gu%C2%B4s+paradigm:+Chinese+education%C2%B4s+return+to+holistic+communication+in+learning.%C2%A0&ots=EQftaAeAG-&sig=rMWQ8RSBcRgze9wfjUQ1FJUhnLE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tw/books?hl=en&lr=&id=B942NcT1is4C&oi=fnd&pg=PA227&dq=Hammond+y+Gao+(2002).+Pan+Gu%C2%B4s+paradigm:+Chinese+education%C2%B4s+return+to+holistic+communication+in+learning.%C2%A0&ots=EQftaAeAG-&sig=rMWQ8RSBcRgze9wfjUQ1FJUhnLE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

HOFSTEDE INSIGHTS (s.f.) Recuperado el 20 de Noviembre de: <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>

HU, G. (2002). Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China. *Language Culture and Curriculum*, 15 (2), 93-105. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/07908310208666636>

KONG, X.W. (2019). *La enseñanza del pretérito indefinido y pretérito imperfecto del español a alumnos sinohablantes: análisis contrastivo, análisis de errores y aplicación didáctica*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid. Recuperada de <https://eprints.ucm.es/51042/1/T40830.pdf>

KRASHEN, S.D. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*, p.77-109. New York: Longman. Recuperado de <https://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/ho8/The%20Input%20Hypothesis.pdf>

- LAN, W.C. (2003). Los pretéritos en español y chino: estudio y comparación. *Encuentros en Catay*, (17), 287-307. Recuperado de [http://www.sinoele.org/images/Encuentros/lan%20\(2003\).pdf](http://www.sinoele.org/images/Encuentros/lan%20(2003).pdf)
- LI, Y.C. (2012). Aproximación a la enseñanza de los tiempos pasados del español a los estudiantes sinohablantes desde las perspectivas cognitiva, discursiva y pedagógica. Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico. *Selección De Artículos Del II CELEAP*, (2), 347-365. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/24_aplicaciones_04.pdf
- LÓPEZ, F. (2005). Reflexiones sobre la gramática en el aula de ELE. *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera, Manchester*, 171-182. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/05_lopez.pdf
- MARCO MARTÍNEZ, C. y LEE MARCO, J. (2010). La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo Faspe* (56), 3-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3402357>
- MARTÍ CONTRERAS, J. (2015). ¿Gramática implícita o explícita en enseñanza de segundas lenguas?: Estudio de campo. *Revista Normas* (5), 171-195. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/normas/article/view/6818/6610>
- MARTÍN SÁNCHEZ, M.A. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, (8), 59-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3219208.pdf>
- PRIETO, A., DÍAZ, D. y SANTIAGO, R. (2014). Metodologías Inductivas: El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos. *DigitalText*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/299584811_Metodologias_Inductivas_El_desafio_de_ensenar_mediante_el_cuestionamiento_y_los_retos
- PRINCE, M. J. y FELDER, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: definitions comparisons and research bases. *Journal of Engineering. Education*, (95), 123-138. Recuperado de <http://www.it.uu.se/edu/course/homepage/cosulearning/st11/reading/ITLM.pdf>
- PRINCE, M. y FELDER, R. (2007) The Many Faces of Inductive Teaching and Learning. *Journal of College Science Teaching*, (36), 14-20. Recuperado de [https://www.engr.ncsu.edu/wpcontent/uploads/drive/1CMw7nMrnQqQAylqRRgfnnsZn-ehcqBbx/2007-Induction%20paper%20\(JCST\).pdf](https://www.engr.ncsu.edu/wpcontent/uploads/drive/1CMw7nMrnQqQAylqRRgfnnsZn-ehcqBbx/2007-Induction%20paper%20(JCST).pdf)
- REAL ESPINOSA, J. M. (2013). Una revisión crítica de la enseñanza de los tiempos de pasado: ¿son ciertas las reglas que prescribimos? *Actas del I Congreso*

Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest. Budapest: Instituto Cervantes, 621-633. Recuperado de https://campus.unir.net/cursos/lecciones/lecc_ele02v2_1/documentos/tema3/enlaces/t3act1.pdf

RODRÍGUEZ ABELLA, R.M. y VALERO GISBERT, M. (1998). La gramática para comunicar: una propuesta inductiva. *IX Congreso Internacional ASELE*, 433-440. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0436.pdf

RUIZ CAMPILLO, J.P. (2005). Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza de español*, (15), 9-17. Recuperado de https://scholar.google.com.tw/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=instruccion+definida+para+un+aprendizaje+imperfecto+2005+universidad+de+granada&btnG=

SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *Suplemento de marcoELE*, (8), 1-38. Recuperado de http://www.marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf

SUN, Y., DÍAZ, L. y TAULÉ, M. (2019). Patrones de adquisición de los pasados aspectuales, pretérito indefinido e imperfecto, en distintos tipos de tarea. ¿Cómo se acercan al uso nativo del aspecto los aprendices sinohablantes de ELE? *Revista marcoELE*, (28), 1-21. Recuperado de <https://marcoele.com/adquisicion-de-los-pasados-aspectuales/>

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (2019a). *Tema 3: La enseñanza de las formas verbales de pasado de indicativo en el aula de E/LE*. Material no publicado.

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (2019b). *Tema 7: Metodología de enseñanza de L2 (III)*. Material no publicado.

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (2019c). *Tema 3: La enseñanza de las formas verbales de pasado de Indicativo en el aula E/LE*. Clase online. Material no publicado. Recuperado el 5 de Julio de 2019, de <https://campus.unir.net/ClasesAnteriores>

6. Anexos

Anexo I

1. ¿Qué tema del libro te ha parecido más difícil? Ordénalos de más difícil (1) a más fácil (6).

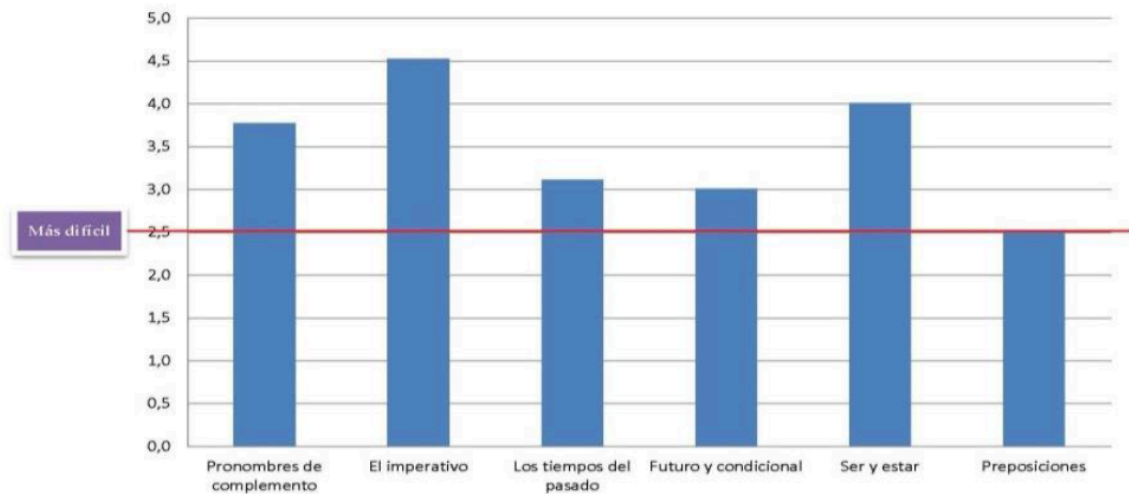


Fig. 1 – Resultados globales: test de opinión

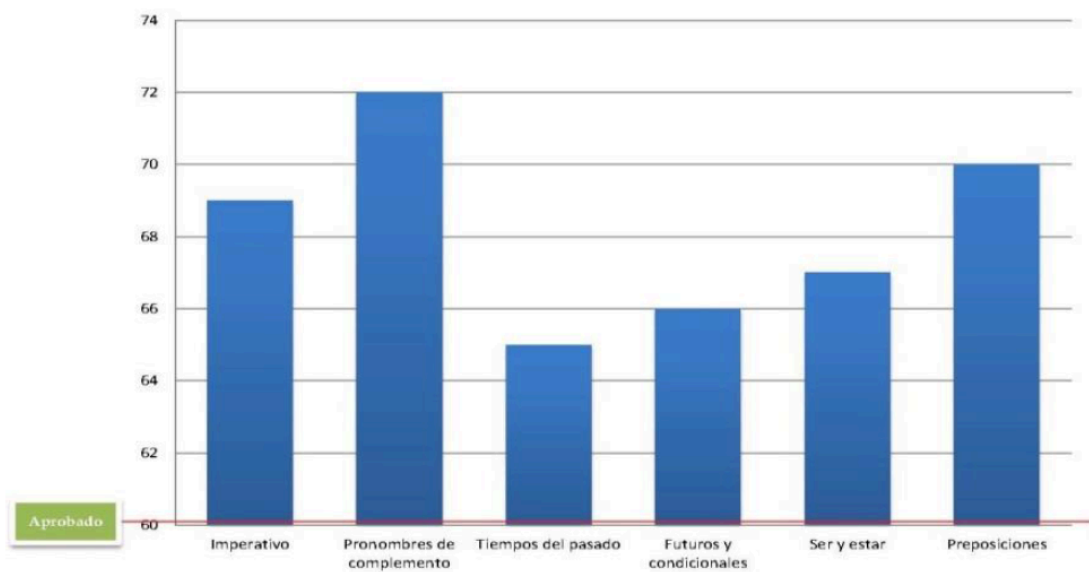


Fig. 2 – Resultados globales: notas

Extraída de Blanco Pena, J.M.(2014)

Anexo II: Clasificación verbos Vendler

Esta clasificación de los verbos según su significado y su carácter aspectual inherente está basada en las clases verbales de Vendler (Vendler, Z., 1957, citado en González, P., 2005):

- (1) Alicia quiere un libro (estado (state))
- (2) Alicia camina (actividad (activity))
- (3) Alicia camina un kilómetro (realización (accomplishment))
- (4) Alicia descubre un tesoro (logro (achievement))

Anexo III: Conjugaciones PIN y PIM

Conjugaciones del Pretérito Indefinido PIN e Imperfecto PIN del Indicativo (I): Verbos regulares			
Pretérito Indefinido PIN	-ar	-er	-ir
Yo	-é	-í	-í
Tú	-aste	-iste	-iste
Él/ Ella, usted	-ó	-ió	-ió
Nosotros/-as	-amos	-imos	-imos
Vosotros/-as	-asteis	-isteis	-isteis
Ellos/Ellas, ustedes	-aron	-ieron	-ieron
Pretérito Imperfecto PIM	-ar	-er	-ir
Yo	-aba	-ía	-ía
Tú	-abas	-ías	-ías
Él/ Ella, usted	-aba	-ía	-ía
Nosotros/-as	-ábamos	-íamos	-íamos
Vosotros/-as	-abais	-íais	-íais
Ellos/Ellas, ustedes	-aban	-ían	-ían

Elaboración propia

Anexo IV: Clasificación de los verbos según propiedades

	Dinámico	Télico	Durativo	Asociación
Estado	✗	✗	✓	PIM
Actividad	✓	✗	✓	PIN
Realización	✓	✓	✓	PIN

Logro	✓	✓	✗	PIN
--------------	---	---	---	-----

Elaboración propia

Anexo V: Vocabulario

Sesión	Español	Chino 中文
1	anterioridad	之前
2	mientras	同时
	función	作用
	de pronto, de repente	突然
3	de camino	在路上
	falló (fallar)	失败
	perdí (perder)	丢
	me dormí (dormirse)	睡着
	interrumpido/-a	停
	realización	体认
	tofu appestoso	臭豆腐
	logro	成果
	marcar un gol	破门
4	golosinas	糖果
	comerse	吃完
5	repetitivo/-a	复述
6	volver a + infinitivo	再 + 动词
	sonreír	微笑
	mascota	宠物
7	brindar	干杯
	hasta que	到
	rompió (romper)	坏, 破
	mono	可爱
	lacitos	带子
	coloca (colocar)	放
8	hecho de vidrio	用玻璃做的

Anexo VI: Guía para el profesor, sesión 3

En el apartado de formulación de la regla:

- Actividad 1: PIN puede modificar el proceso, pararlo, aportar nueva información,...
- Actividad 2: Verbos que por significado si se paran no se realizan (técnicos)
- Actividad 3: y otros que no se pueden parar porque son puntuales (romper, pestañear,...)

Anexo VII: Guía para el profesor, sesión 7

En el apartado de formulación de la regla y conclusiones: EL PIM se mete dentro de la acción, entonces parece que es más idóneo para descripciones pero no es un uso exclusivo del PIM. Explicar que el concepto de perspectiva lingüística nos ayuda a entender una misma realidad expresada con dos tiempos diferentes **PIN** y **PIM** sin que se entiendan como opuestos.

Anexo VIII: Rúbrica de evaluación

Objetivos individuales	0	1	2	3
Adquisición valores PIN y PIM	No adquiere ningún valor.	Adquiere sus valores primarios y es capaz de usarlos en contextos aislados y/o siguiendo un ejemplo.	Adquiere sus valores primarios y es capaz de usarlos en contextos semicontrolados.	Adquiere sus valores primarios y es capaz de usarlos en todos los contextos.
Distinción de alternancia PIN / PIM	No distingue.	Distingue la alternancia a través de imágenes y marcadores temporales.	Distingue la alternancia a través de imágenes , marcadores temporales y de la perspectiva lingüística en contextos semicontrolados.	Distingue la alternancia en cualquier contexto y es capaz aplicar la perspectiva lingüística para la formulación de reglas.
Conexión entre PIN, PIM, marcadores y conjunciones	No establece conexión.	Establece conexión con marcadores sencillos pero no los incorpora en sus producciones escritas u orales.	Establece conexión con marcadores sencillos y los incorpora en sus producciones escritas u orales.	Establece conexión con marcadores más complejos y los incorpora en sus producciones escritas u orales.
Corrección conjunción verbal	No es capaz de usar las desinencias verbales correctamente.	Es capaz de usar las desinencias verbales pero comete muchos errores.	Es capaz de usar las desinencias verbales pero comete algunos errores.	Es capaz de usar las desinencias verbales correctamente sin errores.
Distinción tipo verbo e implicaciones semánticas	No distingue.	Distingue verbos de estado y dinamismo.	Distingue verbos de estado, acción, realización y logro pero no sus implicaciones.	Distingue verbos de estado, acción, realización y logro y sus implicaciones.
Comprensión auditiva	Comprensión nula o casi nula.	Comprende palabras aisladas. No cumple con el objetivo de las actividades.	Cumple con los objetivos de las actividades.	Comprensión mayor al nivel establecido. Cumple con los objetivos de las actividades.
Conexión con conocimientos previos	No establece conexión. Considera las sesiones aisladas.	Establece conexión con los contenidos más recientes.	Establece conexión con los contenidos de todas las sesiones previas.	Establece conexión con todos los contenidos de la asignatura.

Objetivos en grupo	0	1	2	3
Nivel de interacción	Bajo y siempre en la L1.	Bajo-medio y en ambas lenguas con predominio de la L1.	Medio-alto y en ambas lenguas con predominio de la L1.	Alto y en ambas lenguas con predominio de la L2.
Grado de implicación y aportaciones	Implicación baja. Muestra poco interés. Escasas aportaciones y con ayuda de los compañeros.	Implicación baja-media. Muestra interés en ocasiones. Número reducido de aportaciones con cierto valor.	Implicación media-alta. Muestra un interés notable. Número considerable de aportaciones valiosas.	Implicación alta. Muestra gran interés. Numerosas aportaciones valiosas.
Participación en clase	Solo si el profesor lo exige.	Nunca o raramente.	Activa.	Muy activa: formula preguntas, genera debate,...