



UiT Norges arktiske universitet

Facultad de humanidades, ciencias sociales y formación del profesorado

**Una propuesta de producción de materiales para introducción de las perífrasis de fase en la clase de español (Spansk II) para hablantes noruegos**

Gonzalo Laguna Gonzalez

Masteroppgave i spansk og latinamerikanske studier SPA-3994 – november 2023



# Índice

<b>1</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> .....	<b>3</b>
2.1	LAS PERÍFRASIS EN ESPAÑOL.....	3
2.1.1a	<i>Tipos de perífrasis verbales. Perífrasis verbales de fase</i> .....	5
2.1.1b	<i>Perífrasis de fase de infinitivo</i> .....	6
2.1.1c	<i>Perífrasis de fase de gerundio</i> .....	8
2.2	ALTERNANCIAS EN LA POSICION DE LOS PRONOMBRES ÁTONOS EN LAS PERÍFRASIS.....	9
2.3	LAS PERÍFRASIS EN NORUEGO.....	10
2.4	LAS PERÍFRASIS EN LOS MANUALES ESCOLARES.....	12
2.5	LOS PLANES EDUCATIVOS PARA EL NIVEL SPANSK I Y SPANSK II.....	16
<b>3</b>	<b>PRINCIPIOS DIDÁCTICOS Y METODOLÓGICOS</b> .....	<b>20</b>
3.1	TEORIAS SOBRE EL APRENDIZAJE.....	22
3.1.1	<i>Perspectivas sociocognitivas</i> .....	22
3.1.2	<i>Constructivismo cognitivo</i> .....	24
3.1.3	<i>Teoría del aprendizaje sociocultural</i> .....	27
3.2	ENFOQUES METODOLÓGICOS.....	29
3.2.1	<i>Enfoque comunicativo</i> .....	30
3.2.2	<i>El enfoque por tareas</i> .....	31
3.2.3	<i>Enfoque por competencias</i> .....	32
3.2.4	<i>Aprendizaje basado en juegos</i> .....	34
3.2.5	<i>Motivación</i> .....	36
<b>4</b>	<b>PROPUESTA DE MATERIALES Y ACTIVIDADES</b> .....	<b>39</b>
4.1	INTRODUCCIÓN A LAS PERÍFRASIS TEMPORALES DE FASE. MATERIALES Y ACTIVIDADES.....	40
4.1.1	<i>Presentación sobre los aspectos teóricos de las perífrasis</i> .....	41
4.1.2	<i>Formación y uso de las perífrasis de fase objeto de estudio</i> .....	47
4.1.3	<i>Actividad 1. Corrección de oraciones perífrásticas con errores</i> .....	49
4.1.4	<i>Actividad 2. Práctica de la forma de las perífrasis</i> .....	50
4.1.5	<i>Actividad 3. Práctica del uso de las perífrasis</i> .....	53
4.1.6	<i>Actividad 4. Juego de rol: comprensión lectora y práctica oral</i> .....	56
4.1.7	<i>Actividad 5. Producción escrita</i> .....	60
4.1.8	<i>Control de resultados y usos de las perífrasis en textos</i> .....	61
<b>5</b>	<b>ANÁLISIS DE LA PROPUESTA</b> .....	<b>64</b>

<b>6</b>	<b>CONSIDERACIONES FINALES</b> .....	<b>69</b>
<b>7</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>72</b>
<b>8</b>	<b>ANEXOS</b> .....	<b>75</b>
8.1	JUEGO DOBBLE ADAPTADO PARA L2.....	75
8.2	SPEED DATING CON FORMAS PERIFRÁSTICAS.....	76
8.3	JUEGO DE TARJETAS. PERÍFRASIS.....	77

# 1- Introducción

En el sistema verbal del idioma español sucede que, en muchas ocasiones, las formas sintéticas de los verbos no pueden por sí mismas expresar nociones temporales o aspectuales sin la ayuda de sintagmas, en su mayoría adverbiales, que den información adicional. Las construcciones perifrásticas cumplen ese cometido. Así, *estoy escribiendo* significa lo mismo que *escribo ahora mismo*, y *sigo escribiendo* es lo mismo que *escribo todavía*. La gramaticalización, proceso en el que el verbo auxiliar de la perífrasis pierde su significado original y pasa a ser un componente gramatical, tiene cierta semejanza con las metáforas (Fernandez Martín, 2018 p. 40): lo recto se transforma en lo figurado (RAE, s.f.) y es uno de los elementos más eficaces de la lengua española para transmitir matices sobre lo informado. Véase la diferencia entre *empezó a cantar* y *le dio por cantar*. Para llegar a enseñar, entre otros, este contraste de significados a un estudiante de lengua española, hacen falta conocimientos previos sobre las perífrasis, hay que empezar de alguna forma y eso, en parte, es también de lo que tratan las siguientes páginas.

El propósito específico de este trabajo de fin de máster es hacer una propuesta de secuencia didáctica para introducir las perífrasis verbales de fase en el nivel de Spansk II dentro del sistema educativo de Noruega, tomando como referencia los objetivos de competencia que se especifican en los vigentes planes educativos para esta asignatura. En el estudio que hago de cómo el tema es tratado en los manuales de texto, creo ver una posibilidad de mejora que deseo presentar. Uno de los motivos que esgrimo para defender la viabilidad de mi propuesta es su relativa baja dificultad gramatical, dada la similitud de las perífrasis que presentaré con su equivalente en el idioma noruego. A esto debe añadirse al positivo impacto que puede tener para las producciones que los estudiantes deben realizar en este nivel, algo que se explicará en apartado de análisis de la propuesta. Aparte de estas consideraciones, estimo necesario introducir de manera formal y general el tema de las perífrasis en este nivel educativo. Lo veo como una sencilla puerta de entrada a otras perífrasis con este nivel de dificultad, y un fundamento teórico necesario para posteriormente afrontar otras con una gramaticalización más marcada.

En las sucesivas páginas hablaré, primeramente, en el estado de la cuestión, cómo se exponen en los textos académicos las perífrasis de fase. Para ello me basaré principalmente en RAE & ASALE y en Gómez Torrego. Trataré aquellos aspectos que son significativos para la propuesta didáctica teniendo en cuenta quiénes son los destinatarios de la misma, no es mi intención hacer una profundización teórica sobre el tema de las perífrasis. Incluyo en este apartado información de estructuras equivalentes a las analizadas en el idioma noruego. Asimismo, en este mismo apartado, me referiré a qué objetivos dentro de los mencionados en los planes educativos vigentes tienen una relación más directa con las perífrasis de fase, y cómo estos contenidos aparecen en los manuales de texto publicados para su uso en las escuelas noruegas.

En el apartado de didáctica introduzco, en primer lugar, diferentes teorías sobre el aprendizaje y enfoques metodológicos que considero significativos para la enseñanza de español como lengua extranjera. También muestro ejemplos de cómo esas concepciones metodológicas se reflejan en los contenidos de algunos manuales, incluidos los noruegos. Mientras expongo lo anterior, lo relaciono con mi propuesta de introducción de las perífrasis faseales, mostrando cómo estas teorías y enfoques sirven de respaldo a las diferentes partes de la secuencia didáctica que presento.

Finalmente, presento la propuesta. Esto incluye el momento, dentro del nivel Spansk II, en que estimo oportuno realizarla, el tiempo necesario y la secuencia didáctica en sí misma. En las explicaciones a las actividades también me detengo para explicar las razones metodológicas que las motivan. El presente trabajo es una investigación teórica, una propuesta que no contiene estudios de campo o investigación realizada en el aula, pero que pretende ser una reflexión y una investigación de los materiales más adecuados que pueden usarse para el mencionado objetivo.

## 2. Estado de la cuestión

En este apartado voy a presentar las bases teóricas que tiene mi propuesta. El propósito es desarrollar el tema de las perífrasis y los usos concretos que, posteriormente, incluiré en el apartado 4, cuando hable de los materiales y actividades propuestas para usar con el alumnado. Las explicaciones que incluyo aquí, por tanto, no son exhaustivas respecto a los diferentes tipos y usos de las perífrasis, ya que no es el objetivo del presente trabajo.

### 2.1 Las perífrasis en español

El aspecto verbal, de acuerdo a RAE & ASALE (2010: §23.1.3a) informa de la estructura interna de los sucesos y afecta, por lo tanto, al tiempo interno de la situación, no al momento del habla. Nos permite saber si una acción surge, termina o se repite; pero también expresa si la acción se muestra en su totalidad o solo en un punto de su desarrollo. Es un recurso gramatical que permite focalizar ciertos componentes de situaciones, y también ocultar u omitir otros. Por ejemplo, la diferencia entre *Adela ve el telediario* y *Adela está viendo el telediario*, no es el tiempo verbal, que es presente en ambas oraciones, sino el aspecto, ya que, mediante él, en la primera frase, se expresa repetición de la acción. De acuerdo a la forma en que se manifiesta, el aspecto se divide en tres grupos: aspecto léxico o modo de la acción, aspecto morfológico o desinencial y aspecto sintáctico o perifrástico. Este último corresponde a las perífrasis verbales, especialmente a las perífrasis de fase, aunque también incluye a las tempoaspectuales, las escalares y las de gerundio.

RAE & ASALE (2010: §28.1a) define las perífrasis verbales como combinaciones sintácticas en las que un verbo auxiliar incide sobre un verbo auxiliado, llamado a veces principal o pleno, que está construido en forma no personal sin dar lugar a dos oraciones distintas. De esta forma, (1-3) son ejemplos de perífrasis, pero no (4), dado que en esta oración encontramos dos verbos léxicos diferentes y cada uno de ellos da un papel semántico diferente al sujeto:

- (1) Rosa va a leer un libro.
- (2) Rosa está leyendo un libro.

(3) Rosa lleva leídos todos esos libros.

(4) Rosa necesita leer todavía más.

Según Gómez Torrego (2000, §51.1.1), en las perífrasis verbales se unen dos o más verbos que constituyen el ‘núcleo’ del predicado. El primer verbo, llamado ‘auxiliar’, comporta las informaciones morfológicas de número y persona, y se conjuga en todas (o en parte de) las formas o tiempos de la conjugación. El segundo verbo, llamado ‘principal’ o ‘auxiliado’, debe aparecer en infinitivo, gerundio o participio, es decir, en una forma no personal. En este núcleo del predicado no se diferencian funciones complementarias o coordinativas en relación al otro verbo.

RAE & ASALE (2010: §28.1.b) explica que el verbo auxiliar en las perífrasis no aporta argumentos ni adjuntos. En el ejemplo *Tuve que comprarlo ayer*, el complemento *ayer* indica cuándo algo tuvo que ser comprado. Sin embargo, en la oración *Me obligaron a comprarlo ayer*, el mismo complemento puede expresar cuándo lo compró, pero también cuándo lo obligaron a hacerlo. Puede verse claramente que, en la primera oración, en la que el núcleo del predicado es una perífrasis, el verbo auxiliar no tiene estructura argumental propia y forma una sola predicación junto con el verbo auxiliado.

En muchos casos, los verbos auxiliares que aparecen en las perífrasis también actúan como verbos léxicos plenos y su función auxiliar se debe a un proceso en el que pierden parte de su significado, se desemantizan a la vez que adquieren valores aspectuales o modales, pero manteniendo ciertas características de su uso como verbo de significado pleno. RAE & ASALE (2010: §28.1a) denomina este proceso *gramaticalización*. Por ejemplo, en *Volvió a cantar*, el valor de repetición que expresa esta perífrasis puede relacionarse con el valor de *volver* como verbo léxico que expresa *ir al lugar de donde se partió*, como en la oración *volvió pronto a su casa*. Otro ejemplo lo tenemos en *Terminó de cantar* donde se percibe el significado de conclusión que posee *terminar* como verbo léxico.

El verbo auxiliado es el encargado de seleccionar los argumentos, en forma de complementos directos, indirectos, o de régimen, y también escoge el sujeto. En la oración *Sancho estuvo viendo una película*, el complemento directo *una película* no depende del verbo auxiliar *estuvo*, sino que depende del verbo auxiliado. Aunque esta es la regla general, en algunas ocasiones los



auxiliares sí seleccionan los complementos (RAE & ASALE, 2010: §28.1.3a), como en el caso de *llevar, pasar y tardar*, que necesitan complementos temporales como en la oración *Lleva dos horas cocinando*.

Torrego (2000, §51.1) comenta que el hecho de que los verbos de una perífrasis constituyan un solo núcleo del predicado no implica que entre ellos no puedan introducirse otros elementos. Así, por ejemplo, en la mayoría de los casos se pueden intercalar adverbios, locuciones adverbiales o secuencias nominales de complemento circunstancial (*Empezamos inmediatamente a comprar papel higiénico, harina y levadura...*), o bien incisos varios (*Termina, si te es posible, de limpiar antes de ver el partido*), o bien el sujeto (*¿Sigue alguien comprando DVD?*). Esto sugiere, sigue Torrego diciendo, que el grado de conexión entre los verbos de una perífrasis no es tan fuerte como en los verbos compuestos. En algunos auxiliares de perífrasis que están altamente gramaticalizados no es posible introducir naturalmente estos elementos: *\*Acaba tu hermano de llegar*.

### **2.1.1a Tipos de perífrasis verbales. Perífrasis verbales de fase.**

RAE & ASALE (2010: §28.1.4a-4c) clasifica las perífrasis en perífrasis de infinitivo, de gerundio y de participio, de acuerdo a la forma no personal del verbo elegido por el auxiliar. La carga semántica del auxiliar hace que se puedan diferenciar perífrasis modales y tempoaspectuales. En las perífrasis modales (1) se expresa capacidad, posibilidad, probabilidad, necesidad y obligación en relación a la acción señalada por el verbo no personal.

- (1) a. Tengo que limpiar la casa.
- b. Ana puede venir si lo desea.
- c. Hay que esforzarse al máximo.
- d. Deberíais dejar el teléfono.

Estas perífrasis, sin embargo, no formarán parte de nuestro estudio.

Por otra parte, la información aportada por las perífrasis temporales aspectuales afecta al aspecto y al tiempo. Por ejemplo, en la perífrasis *ir a + infinitivo* predominan los rasgos temporales y en *empezar a + infinitivo* o en *estar + gerundio* el aspecto tiene mayor importancia. Las perífrasis tempoaspectuales pueden clasificarse de la siguiente forma:

- a. Temporales (p. ej. *ir a + infinitivo*)
- b. De hábito (p. ej. *soler + infinitivo*) o repetición (p. ej. *volver a + infinitivo*)
- c. Escalares (p. ej. *acabar por + infinitivo*)
- d. De fase (p. ej. *empezar a + infinitivo*).

En estos dos últimos grupos (c, d) predomina la noción de aspecto gramatical. En el presente trabajo trataré algunas perífrasis del último grupo, las perífrasis de fase, por su relevancia para los contenidos de los programas de Spansk II.

Las perífrasis fasales (RAE & ASALE, 2010: §28.1.4c) nos transmiten los diversos estadios o periodos que pueden apreciarse en un proceso. El verbo auxiliado puede ser un infinitivo o un gerundio, y las que aparecen en infinitivo llevan normalmente una preposición. Para hablar sobre algunos aspectos de aquellas que son relevantes para este trabajo sigo la clasificación de RAE & ASALE (2010, §28.3.2).

### **2.1.1b Perífrasis de fase de infinitivo**

Perífrasis de fase preparatoria: "*estar a punto de + infinitivo*", "*estar por + infinitivo*", etc. Reciben este nombre porque focalizan un estadio previo a la realización o al inicio del estado de cosas que se presenta. Estas perífrasis pueden expresar la inminencia de un suceso en mayor grado que "ir a + infinitivo" (RAE & ASALE, 2016, §28.10a). Así en el ejemplo *Esa silla va a romperse un día de estos* el hablante predice un suceso futuro, mientras que en *esa silla está a punto de romperse* el hablante predice algo que cree sucederá inmediatamente.

Torrego (2000, §51.3:2.7) dice que cuando esta construcción aparece en pasado se indica que la acción no se realizó, pero estuvo muy cerca de realizarse. Equivale semánticamente a las

formas adverbiales *casi, por poco (no), etc.*: *Estuvimos a punto de ganar la final (casi la ganamos).*

Perífrasis de fase inicial o incoativas: "*empezar a + infinitivo*", "*comenzar a + infinitivo*", etc.

De igual forma que casi todas las perífrasis de fase, estas perífrasis se usan con eventos que tiene duración (estados, actividades o realizaciones), ya que carece de sentido expresar la fase inicial de un suceso que es puntual (sin duración). Por esta razón sentimos como agramatical la oración *Empecé a encontrar mi teléfono*, frente a *Empecé a buscar mi teléfono*.

De acuerdo a Torrego (2000, §51.3:2.2), estas perífrasis, al contrario que otras perífrasis fase, permiten la intercalación del adverbio *no*. Esto es aceptable para los estados, *Empezó a no ser tan amable*, y para las actividades, *Empezó a no leer todas las noches antes de acostarse*. Sin embargo, los enunciados que se producen con las realizaciones y los logros suenan agramaticales: *\*Empezó a no leer un libro*, *\*Empezó a no llegar a casa*. La intercalación del adverbio *no* tiene, además, la consecuencia de que se sobreentiende que la actividad mencionada es realizada antes del cambio expresado con la perífrasis, acercándose en significado a un paso previo a *dejar de + infinitivo*.

Perífrasis de interrupción: "dejar de + infinitivo". Expresan un cese o parada en una acción determinada o un hábito que no llega a su final. Esta perífrasis no da información sobre si la detención mencionada será reanudada en el futuro o no.

Torrego (2000, §51.3:2.11) dice que el carácter continuativo de la acción que se interrumpe exige que los infinitivos de esta perífrasis pertenezcan a verbos de acción continuada con valor 'permanente' o 'imperfectivo': *Dejó de entrenar* frente a *\*Dejó de llegar a casa*. Sin embargo, un verbo que perfectivo como *llegar* puede percibirse como frecuentativo en un contexto dado: *Dejó de llegar tarde a casa después de comprar una bicicleta*. En su forma negativa, esta perífrasis niega la interrupción de la acción, y por tanto expresa que continúa: *No he dejado de pensar en ti*.

Perífrasis de fase final: "*terminar de + infinitivo*", "*acabar de + infinitivo*", etc. Estas perífrasis tienen valor aspectual perfectivo al igual que las de interrupción y presuponen un desarrollo anterior de la acción. Todas ellas son terminativas, de acción acabada. Con esta acepción,

"terminar de + infinitivo" y "acabar de + infinitivo" son construcciones sinónimas (Torrego, 2000, §51.3:2.10):

*He terminado/acabado de trabajar por hoy*

RAE & ASALE (2010, §28.3.2f) dice que las perífrasis de fase final expresan que una acción en marcha llega a su final. A diferencia del grupo de las perífrasis de interrupción, el suceso en cuestión ha de estar delimitado como en *Terminé de hacer la comida*. Esta es la razón por la que la oración *Dejé de ver el coche alejarse por la carretera* es gramatical, y no *\*Terminé de ver el coche alejarse por la carretera*.

### **2.1.1c Perífrasis de fase de gerundio**

Perífrasis Cursivas: “*seguir + gerundio*”, “*continuar + gerundio*”. RAE & ASALE (2010, §28.4.3d) dice que, en las perífrasis de gerundio, se menciona un estado, un proceso o una acción en marcha; siendo por esto aspectuales. Expresan que la situación mencionada persiste o se mantiene en el momento del habla o en el punto temporal de referencia que se introduzca: *Cuando entré en el aula, los alumnos siguieron hablando*. Suele considerarse que esta perífrasis tiene significado opuesto a las de interrupción (dejar de + infinitivo, por ejemplo), ya que la una expresa la negación de la otra y viceversa. Compárese la anteriormente citada con *Cuando entré en el aula, los alumnos dejaron de hablar*.

Yllera (2000, §52.1:5.4) menciona que, en estas perífrasis, la acción arranca en un momento anterior y se prolonga en la época designada por el auxiliar, sin precisar su movimiento desde el pasado ni hacia el futuro. Esta continuidad se refuerza en muchos casos con adverbios como *todavía* o *aún*.

*¿Todavía sigues viviendo en Madrid?*

Según RAE & ASALE (2016, §28.15p) la perífrasis «*seguir + gerundio*» se asemeja a «*estar + gerundio*» y otras perífrasis de gerundio en que, construida con verbos que denotan realizaciones o consecuciones, da lugar a la suspensión de su límite final. Así pues, la oración *seguí leyendo el libro* no informa acerca de la posible terminación de esa acción.

## 2.2 Alternancias en la posición de los pronombres átonos en las perífrasis

Se dice en RAE & ASALE (2016, §16.12a) que, en el idioma español, existe cierta libertad en la colocación de los pronombres átonos en las series de verbos. Los infinitivos y los gerundios que admiten pronombres enclíticos forman parte muy a menudo de perífrasis verbales, y una de las características de estas construcciones es que admiten sin problema los pronombres enclíticos (*Estuve a punto de comprarlo, sigue limándolo hasta que quede regular*), o proclíticos junto al verbo auxiliar si aparece en forma personal (*¿Cuándo lo terminarán de arreglar?, lo sigo creyendo a pies juntillas*). No hay diferencia de significado en estas alternancias:

*Estuve a punto de comprarlo ~ Lo estuve a punto de comprar*

*Lo sigo creyendo ~ Sigo creyéndolo*

El hecho de que un auxiliar acepte la anteposición de los pronombres átonos no es prueba irrefutable de que estamos ante una perífrasis, pues hay muchos casos en los que construcciones no perífrásticas siguen este modelo: *Lo había dicho, lo pensaba decir*. Sin embargo, el que una construcción con dos verbos la rechace, es prueba de que no nos hallamos ante una perífrasis (salvo unas contadas excepciones).

Torrego (2000, §51.1:2.7) comenta que siempre que se trate de dos clíticos agrupados, estos deben aparecer juntos en la anteposición o en la posposición.

*Te lo sigo contando después ~ Sigo contándotelo después*

*\*Te sigo contándolo después*

Cuando el verbo auxiliar aparece en modo imperativo no puede tomar el clítico y, en este caso, debe acompañar al infinitivo o al gerundio.

*Empezad a contárselo.*

*\*Se lo empezad a contar.*

En RAE & ASALE (2016, §28.1a-1b) leemos que los verbos auxiliares de las perífrasis se pueden encadenar, como en *Debemos seguir caminando* o en *Tienes que empezar a dejar de*

*echarte a llorar cada vez que la ves*. En tanto en cuanto el concepto de perífrasis verbal es subsidiario del de verbo auxiliar, se forman perífrasis encadenadas como consecuencia natural de que los auxiliares se puedan subordinar unos a otros. El verbo pleno o principal mantiene en estas combinaciones sus complementos y, en general, sus propiedades gramaticales, con excepción de la flexión verbal.

RAE & ASALE (2016, §16.2d) trata de cómo la encadenación perifrástica funciona con los clíticos. El pronombre enclítico del verbo principal puede serlo también de los auxiliares intermedios o convertirse en proclítico del primer auxiliar de la serie. Se obtienen de esta forma alternancias como

*Lo tengo que empezar a leer ~ Tengo que empezarlo a leer ~ Tengo que empezar a leerlo.*

La perífrasis *estar a punto de + infinitivo* es mencionada en RAE & ASALE (2016, §16.12l, 28.10c). La anteposición de clíticos en esta perífrasis no aparece frecuentemente en los registros formales, aunque es correcta: *Lo están a punto de reeditar*. De todas formas, la posición pospuesta es mucho más frecuente en este tipo de perífrasis: *Están a punto de reeditarlo*.

En el idioma noruego, los clíticos aparecen siempre pospuestos y separados del verbo auxiliado, sin otra posible ubicación, tal como puede verse en los ejemplos señalados a continuación:

*Lo tengo que empezar a leer - Jeg må begynne å lese den*

*Siguen criticándonos nos - De fortsetter å kritisere oss*

Es debido a esta diferencia que la posición de los clíticos en las perífrasis será una de las cuestiones desarrolladas en los contenidos didácticos del apartado 4, ya que es un tema que puede suponer cierta dificultad para los estudiantes.

### **2.3 Las perífrasis en noruego**

El término *perífrasis* como estructura sintáctica no es un concepto habitual dentro de la gramática noruega y la mayor parte de los manuales no hacen referencia a él. Hay, sin embargo, algunos conceptos relacionados con las perífrasis que son relevantes para este trabajo y que

estimo interesante conocer. Theil (2023) define *perifrastisk konstruksjon* (construcción perifrástica) como una estructura que consta de varias palabras, donde algunas de las palabras expresan relaciones gramaticales. Dentro de estas expresiones, Theil incluye combinaciones verbales conjugadas como el pretérito perfecto (vi har sett), adverbios acompañando adjetivos (meir interessant) y otras. Por otra parte, Chiquito (2009, p. 209) en su *Spansk referanse grammatikk*, comenta que las *verbalperifraser* son formas verbales compuestas por un verbo auxiliar y uno principal, y pone como ejemplo todas las formas verbales que se forman con el verbo å ha + partisipp (haber + participio) además de otras que son similares a estructuras perifrásticas en español, como *begynne + infinitiv, få+ infinitiv*. De esto se desprende que el concepto de perífrasis no corresponde exactamente al expresado por RAE & ASALE (2010: §28.1a).

Kulbrandstad y Kinn (2016, p. 168-169) dicen, en su libro de gramática noruega *Språkets mønstre* (Patrones del lenguaje), que los verbos auxiliares, en combinación con verbos principales, forman estructuras verbales compuestas (sammensatt verbal). La función del verbo auxiliar es marcar el tiempo y la modalidad, por lo que se pueden diferenciar auxiliares verbales temporales y modales. Esta clasificación y su subsecuente explicación recuerda mucho al concepto de verbo auxiliar en idioma inglés, salvando algunas diferencias. Los auxiliares temporales que menciona son *å ha* con participio y algunos usos de *skulle* y *ville*. No menciona construcciones como *begynne å + infinitiv* u otras que aparecen en este trabajo. Estos autores hacen referencia a que los infinitivos que aparecen con los verbos auxiliares modales (*ville, burde, må...*) no llevan el distintivo *å*, mientras que otros verbos sí llevan este distintivo antes del infinitivo. De esta forma *jeg må spise, du burde spise* son formas correctas, de igual forma que *jeg begynner å spise, jeg liker å spise*. Aunque no es mencionado, las formas temporales *skulle* y *ville* tampoco usan *å* delante del infinitivo. Esta presencia o ausencia de esta partícula es relevante para el presente trabajo y el docente debe conocer este hecho cuando compare las formas perifrásticas españolas con sus equivalentes noruegos.

Es también importante señalar que muchas construcciones perifrásticas en español no corresponden a construcciones de verbo auxiliar + verbo en forma impersonal en noruego. En el presente trabajo aparece una de ellas. El equivalente de la perífrasis *terminar de + infinitivo* es *bli + ferdig (med)* y otras estructuras que incluyen el adjetivo *ferdig* como: *å spise ferdig* (terminar de comer), *å skrive ferdig* (terminar de escribir)...etc.

## 2.4 Las perífrasis en los manuales escolares

En este apartado explicaré cuáles son los diferentes niveles educativos en los que se enseña español como lengua extranjera en Noruega y en qué etapas los alumnos reciben enseñanza formal sobre las perífrasis de acuerdo a los programas de los manuales escolares. Detallaré, a su vez, cómo para algunas de las competencias centrales los alumnos pueden beneficiarse de los matices expresados mediante las perífrasis fasales.

En las escuelas de secundaria noruegas existen tres niveles de estudio del español como lengua extranjera. Spansk I se estudia durante los tres años de Ungdomsskole, que es la educación secundaria obligatoria, cursos 8º, 9º y 10º. Spansk I puede también estudiarse durante los dos primeros años de Videregående, que es la educación secundaria superior, cursos 1º y 2º. Asimismo, es posible estudiar Spansk II durante los dos primeros años de Videregående y Spansk III durante el tercero de ese mismo nivel.

Los alumnos de Spansk I de secundaria obligatoria suelen entrar en contacto con las perífrasis por primera vez en 9º de la secundaria obligatoria, cuando se introduce en el primer semestre del curso la perífrasis temporal *ir + a + infinitivo* para expresar planes de futuro, y *tener que + infinitivo* para formular obligaciones. En el 10º curso, los manuales incluyen la perífrasis *estar + gerundio* como una forma de expresar acciones en progresión. Se explica la forma de estas perífrasis y también los usos que corresponden a esta etapa inicial.

A continuación, veremos ejemplos de cómo se refleja el tema de las perífrasis en diferentes libros de texto. Empezaré por la enseñanza secundaria obligatoria. Los libros analizados son la serie *Gente* (Aschenhoug, 2019a, 2019b, 2019c). *Gente* es el único manual que sigue el último plan de estudios aprobado, el *Kunnskapsløftet 2020* (LK20) para este nivel. Cappelen Damm, la editorial del antiguo manual *Vale* (2008), está todavía en proceso de hacer los libros de texto acordes con el LK20. De momento, existe una versión digital del correspondiente a octavo curso llamado *Spansk 8*, pero no tiene continuación para noveno y décimo curso. En el índice de materias correspondiente, al igual que en *Gente 8* (2019a), no aparece mención a las perífrasis. No analizaré el manual *Vale* porque no está escrito siguiendo el LK20 y apenas es usado actualmente.



<h2>2 ¿Qué vamos a hacer? 33</h2>		
<p><b>¿Ya sabes?</b> 34</p> <p>7 ¿Qué vas a hacer mañana? 36</p> <p>8 ¿Vamos a hacer algo el fin de semana? 38</p> <p>9 Voy a cumplir 15 40</p> <p>10 Miss quince 42</p> <p><b>Mochila cultural:</b> Paisajes del mundo hispanohablante 44</p> <p><b>iYa sé!</b> 46</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• å snakke om noe som skal skje</li> <li>• å snakke om klokka</li> <li>• litt om Colombia</li> <li>• litt om 15-årsdagsfeiring i Latin-Amerika</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ir + a + verb i infinitiv</b></li> </ul> <p><b>Repetisjon</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• å snakke om klokka</li> <li>• verb i presens</li> <li>• verbet <i>querer</i> + infinitiv</li> </ul>
<h2>3 Un día normal 49</h2>		
<p><b>¿Ya sabes?</b> 50</p> <p>11 Un día en la vida de Lorena 52</p> <p>12 Un día en la vida de Federico 56</p> <p>13 Tengo que ayudar en casa 58</p> <p>14 La familia Rodríguez 62</p> <p><b>Mochila cultural:</b> Alimentos del mundo hispanohablante 64</p> <p><b>iYa sé!</b> 66</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• å snakke om en vanlig dag</li> <li>• å snakke om noe man må gjøre</li> <li>• litt om matvarer fra den spansktalende verden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>refleksive verb</b></li> <li>• <b>tener que (å måtte)</b></li> <li>• <b>taste ut</b> + <b>ykk</b> med verbet <i>tener</i></li> </ul> <p><b>Repetisjon</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• framtid med <i>ir + a + verb i infinitiv</i></li> <li>• uregelrette verb i presens</li> </ul>


Ilustración 1. Gente 9 (novenno curso), p. 4

<h2>1 ¿Qué vas a hacer y qué has hecho? 15</h2>		
<p><b>¿Ya sabes?</b> 16</p> <p>3 ¿Qué vas a hacer esta semana? 18</p> <p>4 Voy a hacer muchas cosas 20</p> <p>5 Vacaciones en Fuengirola 22</p> <p>6 Viajes 24</p> <p><b>Mochila cultural:</b> Fiestas en España 26</p> <p><b>iYa sé!</b> 26</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• å fortelle om hva du og andre gjør</li> <li>• å fortelle om hva du og andre skal gjøre</li> <li>• å fortelle om hva du og andre har gjort og steder dere har vært</li> <li>• litt om folkefester og tradisjoner i Spania</li> </ul>	<p><b>Repetisjon</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• futurum med <i>ir + a + infinitiv</i></li> <li>• presens perfektum</li> <li>• bindeord</li> </ul>
<h2>2 Este cuadro me gusta 31</h2>		
<p><b>¿Ya sabes?</b> 32</p> <p>7 En el museo 34</p> <p>8 Una pintora muy famosa 36</p> <p>9 ¿De quién es este cuadro? 38</p> <p>10 El Día de los Muertos 40</p> <p>11 El cine 42</p> <p>12 ¿Estás ready? 44</p> <p><b>Mochila cultural:</b> Chile y Noruega 46</p> <p><b>iYa sé!</b> 48</p> <p><b>Vurdering for læring:</b> Presentasjon 50</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• å si hva du syns og mener om noe</li> <li>• å fortelle om noe som pågår</li> <li>• litt om malerkunst</li> <li>• litt om Frida Kahlo</li> <li>• litt om «De dodes dag»</li> <li>• litt om film og tv-serier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>estar + gerundio</b></li> <li>• de for eienskap (genitiv)</li> <li>• verbene <i>gustar, encantar, interesar</i></li> <li>• pekeord</li> </ul> <p><b>Repetisjon</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tidsuttrykk</li> <li>• preposisjoner</li> <li>• verb med vokalendring</li> </ul>

Ilustración 2. Gente 10 (décimo curso), p. 4

Para nivel Spansk II (enseñanza secundaria superior), reviso en este trabajo 2 manuales que siguen los planes estatales vigentes. *Pasos* (Aschenhoug, 2020) y *Encuentros* (Cappelen Damm, 2020a, 2020b). Incluyo también en el análisis *Pasiones* (Aschenhoug, 2016a, 2016b), que muchas escuelas tienen y combinan su uso con los más recientes.

En *Pasiones* no aparece mención expresa a las perífrasis de fase en los índices de contenidos, aunque sí aparece en los textos. Véase el siguiente ejemplo:



Estudió técnicas de imagen durante el bachillerato en Noruega y luego hizo un curso de animación 3D en Madrid. Pero no fueron sus estudios los que le llevaron a la fama. Dice que descubrió YouTube en el 2006. «El boom vino en noviembre del 2011, con Skyrim. Subí un vídeo a YouTube comentando el juego y tuvo mucho éxito. Cuando vi que se podía cobrar por ello, empecé a subir más vídeos», explica.

Ilustración 3. Pasiones 2, p.38. Texto El Rubius: Rey de Youtube

En el manual *Pasos* no aparece tampoco mención a las perífrasis de fase, pero aparece a menudo en los textos.

<p><b>empezar (ie)</b> å begynne  <b>serenata, f</b> serenade  <b>conocer (zco)</b> å bli kjent med  <b>quinto, a</b> femte</p>	<h3>Juan Manuel de Andújar</h3> <p>Mi bisabuelo, Juan Manuel, nació en Andújar en 1892. Vivió toda su vida en Andújar, un pueblo de la provincia de Jaén en Andalucía.</p> <p>Empezó en la escuela a los 6 años, pero solo estudió 2 años. A los 8 años <u>empezó a trabajar</u>. Más tarde aprendió a tocar la guitarra y cantar serenatas y a los 21 años con guitarra en la mano, conoció a mi bisabuela.</p>
---	--

Ilustración 4. Pasos, p. 88. Texto La biografía de mi abuelo



<h3>Ana Sol, 16 años, La Ceiba, Honduras</h3> <ol style="list-style-type: none"> <li>Yo prefiero la música folclórica de mi país. Honduras tiene un tesoro musical muy especial. Y me encanta toda la música de Guillermo Anderson. Es música popular, pero mezclada con ritmos tradicionales del país. Tras su muerte, <u>sigue siendo</u> uno de los músicos más importantes de Honduras.</li> <li>Aquí se escucha música por todos lados, sobre todo el reggaetón y otra música popular, pero cuando yo escucho música prefiero escucharla en mi casa o ir a un concierto. Me encanta ir a conciertos.</li> </ol>	 <p><b>muerte, f</b> død  <b>sigue siendo</b> fortsetter å være  <b>por todos lados</b> overalt</p>
	<h3>Lily, 16 años, Buenos Aires, Argentina</h3> <ol style="list-style-type: none"> <li>A mí me gusta el rock, el indie y a veces un buen tango. Cuando oigo un tango por casualidad <u>empiezo a pensar</u> en mis abuelos.</li> <li>Escucho música cuando estoy con mis amigos, normalmente los fines de semana. Para mí es una manera de hacer vida social.</li> <li>No, no toco ningún instrumento.</li> </ol> <p><b>por casualidad</b> tilfeldigvis  <b>empezar (ie)</b> å begynne  <b>fin de semana, m</b> helg  <b>manera, f</b> måte</p>

Ilustración 5. Pasos, p. 74-75. Texto ¿Qué tipo de música te gusta?

En el manual *Encuentros 2 (2020b)* sí encontramos mención a las perífrasis fasaes *seguir + gerundio* y *acabar de + infinitivo* (acepción de acción recientemente terminada). Aparecen en los textos y hay ejercicios de repetición. No hay, sin embargo, una explicación formal de cómo se forman ni de sus usos.

## Las dictaduras

En la actualidad hay estados latinoamericanos donde los derechos democráticos están limitados. Hay países con elecciones donde solamente se puede votar por un partido político. También los hay con más partidos políticos, pero sus seguidores son perseguidos. No obstante, en la gran mayoría de los países hispanos, el proceso democrático ha dado resultado. Hay elecciones libres y se respetan los derechos fundamentales. Estos países siguen trabajando para intentar dar voz a todos los ciudadanos que vivieron la dictadura. Este proceso se conoce como la memoria histórica. Este es el caso de países como Argentina, Chile y España.

### GRAMÁTICA

#### 3. Seguir o continuar y gerundio

Bruk verbene *seguir* eller *continuar* og gjør om setningene i presens med *todavía* eller *aún*.

Ejemplo:

*Todavía hablamos de la guerra civil.*

**Seguimos hablando** de la guerra civil.  
Vi snakker fremdeles om borgerkrigen.

**Continuamos hablando** de la guerra civil.  
Vi fortsetter å snakke om borgerkrigen.

Ilustración 6. *Encuentros 2*, p. 96. Texto *Las dictaduras*, *Encuentros 2*, p. 102

YUSUF DE MARRUECOS, 17 AÑOS

Llevo unos meses viviendo en Almería. He aprendido el idioma rápidamente. Vivo en la casa de mis tíos, que llevan muchos años en España. Mi familia en Marruecos es muy numerosa, somos seis hermanos y la situación es bastante difícil. Yo he tenido suerte y acabo de encontrar trabajo en un invernadero donde se cultivan tomates y otras frutas.

### GRAMÁTICA

#### 3. Seguir o continuar y gerundio

Bruk verbene *seguir* eller *continuar* og gjør om setningene i presens med *todavía* eller *aún*.

Ejemplo:

*Todavía hablamos de la guerra civil.*

**Seguimos hablando** de la guerra civil.  
Vi snakker fremdeles om borgerkrigen.

**Continuamos hablando** de la guerra civil.  
Vi fortsetter å snakke om borgerkrigen.

Ilustración 7. *Encuentros 2*, p. 131. Texto: *La migración*, *Encuentros 2*, p. 144

## 2.5 Los planes educativos para el nivel Spansk I y Spansk II.

Los planes educativos vigentes para los niveles de educación secundaria obligatoria y secundaria superior están descritos en la reforma educativa de 2020 (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, LK20). El código para el currículo de idioma extranjero, en donde se incluye el español, es FSP01-02 que corresponde a Spansk I y Spansk II. Aquí se encuentran los objetivos generales, los temas transversales, los currículos para las diferentes materias, los diferentes niveles de cada una de ellas y los tipos de métodos evaluativos.

Dentro de las competencias especificadas en el FSP01-02 (Udir, 2020, p. 4-5) se puede leer que los alumnos deberán *explorar y describir formas de vida, tradiciones y geografía en áreas donde se habla el idioma y ver conexiones con sus propios orígenes... describir experiencias, eventos y planes...* En muchos libros de texto, estos temas son presentados en forma de relatos o diálogos sobre viajes con destino a países hispanohablantes. Posteriormente, es una forma habitual de evaluación que el alumnado produzca oral o de forma escrita relatos en los que describen reales o hipotéticos viajes a esos destinos. Comúnmente se da la opción de presentarlos como algo realizado basándose principalmente en las formas de pasado, o como planes a realizar con las formas de futuro. Hablar de un país hispanohablante es también uno de los temas fijos que les puede tocar a los alumnos en los exámenes orales con censor externo al final de la etapa de Spansk I y de Spansk II (*Lokalt gitt eksamen*). Muchos alumnos escogen exponer el tema en forma de viaje a ese destino. Véanse los siguientes recortes de los índices de contenidos de dos libros de nivel Spansk II.

<b>8 Por fin fuimos al mar 93</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• å snakke om en reise eller en opplevelse</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mexico</li></ul>
México 94		
Viajo, voy a viajar, he viajado, viajé 96	<ul style="list-style-type: none"><li>• ir og estar + preposisjoner</li><li>• <i>gustar</i> og lignende verb i fortid</li><li>• preteritum 1 – <i>pretérito perfecto simple</i></li></ul>	
Fuimos a México 98		
¡Bienvenidos a Oaxaca! 100		
Pasos activos y Un paso atrás 102		

Ilustración 8. Pasos. Índice de contenidos, p. 4

<b>Viajes</b> .....		<b>63</b>
4	<b>COMUNICACIÓN</b>	<b>GRAMÁTICA</b>
	■ fortelle om en reise man har vært på	■ perfektum ( <i>pretérito perfecto compuesto</i> )
	■ snakke om været og årstidene	■ tidsuttrykk som brukes sammen med <i>pretérito perfecto compuesto</i> ( <i>hoy, este fin de semana...</i> )
	■ forstå rutetabeller og kjøpe billetter	■ direkte objektspronomen

Ilustración 9. Encuentros 1. Índice de contenidos, p. 3

Como es fácil comprender, la habilidad para transitar la línea de tiempo, ya sea en pasado o en futuro, es fundamental para poder realizar una buena presentación y mantener conversaciones con contenido variado. Durante todo el periodo de secundaria, los alumnos reciben enseñanza formal de solamente dos perífrasis temporales, *ir a + infinitivo* y *estar + gerundio*. La premisa del presente trabajo es que puede ser conveniente introducir otras perífrasis temporales en esta etapa y así ampliar la gama de perspectivas de sus discursos. Las perífrasis factuales permitirían al alumno decir oraciones como *cuando salíamos del mar empezó a llover*, o *cuando terminamos de cenar ya era de noche*, por ejemplo.

Otra competencia mencionada en los planes estatales es *mantener una conversación sobre diferentes situaciones cotidianas, sobre temas habituales, y escribir diferentes tipos de texto sobre temas personales académicamente relevantes* (Udir, 2020, p. 4-5). Para reflejar estos temas, encontramos en los manuales escolares diferentes textos y actividades relacionados con su jornada escolar, las actividades de tiempo libre y descripciones de su rutina diaria. Como en el caso de las tareas sobre viajes, aquí encontramos, de nuevo, que el alumno debe relatar hechos siguiendo secuencias temporales, independientemente del tiempo verbal en que se expresen. La capacidad de poder acotar comienzo, desarrollo y final dentro de un relato es una gran ventaja que da más riqueza al relato.

A continuación, puede verse un recorte del libro *Pasos* en el que se trata el tema de la rutina diaria. *Pasos* (premio BELMA 2020) es actualmente un libro muy popular en las escuelas de Videregående. También se incluye un recorte con las competencias a tratar en un capítulo del libro *Encuentros 1 (2020a)*, donde uno de los temas es un día normal en la escuela.

## Un día en la vida de Emiliano

Emiliano es un alumno de intercambio mexicano, que actualmente vive en Noruega. Hoy es miércoles y son las once y diez de la mañana.



Ilustración 10. Pasos, p. 61

## 9 | La escuela antes y ahora

### COMUNICACIÓN

- fortelle om en vanlig skoledag
- snakke om forskjellen på skolen før og nå
- sammenlikne utdanningsystem i Norge, Spania og Chile
- lære om utdanning og demokratisk utvikling i Latin-Amerika

### GRAMÁTICA

- regelrette verb i *pretérito imperfecto* (fortid)
- *pretérito imperfecto* av de uregelrette verbene *ser, ir* og *ver*
- fortid og nåtid i samme setning
- tidsuttrykk og bindeord

Ilustración 11. Encuentros 1, p. 151

Se puede argumentar que una prueba de que las perífrasis que tienen una presentación formal y práctica separada en los libros de texto (*ir a + infinitivo, tener que + infinitivo, estar + gerundio*) no son suficientes para los objetivos comunicativos planteados por el LK20 en los niveles Spansk I y II, es el hecho de que los autores de los manuales recurren a otras cuando escriben los textos, como puede verse en las ilustraciones del apartado 2.4. Estas perífrasis,

tanto modales como temporales, aparecen sin una explicación específica, solo una traducción del auxiliar en algunos casos.

Los alumnos pueden, por lo tanto, entender el texto, pero posiblemente no sea tan fácil que logren producir el mismo tipo de enunciados sin una explicación de cómo se forman esas estructuras y sus diferentes usos. Me extenderé más sobre este punto en el apartado de Análisis.

En este apartado, he intentado exponer los aspectos teóricos que considero importantes para la introducción de las perífrasis de fase, el marco educativo en el que se pretendo implementar la propuesta y una revisión de cómo el tema tratado en el presente trabajo aparece expuesto en los manuales que los estudiantes destinatarios del mismo están actualmente usando. En el siguiente apartado, trataré las bases didácticas y los enfoques metodológicos en los que me baso y que pretendo reflejar prácticamente.

### 3. Principios didácticos y metodológicos

En este apartado voy a tratar de los principios didácticos y metodológicos que asumo para presentar la propuesta de introducir cuatro perífrasis fasaes en el nivel de Spansk II de acuerdo a lo expresado en los planes educativos vigentes.

Lyngsnes y Rismark (2022, p. 17) dicen que la didáctica trata del “arte de enseñar” y radica en el *qué, por qué y cómo* hacerlo. El tema para tratar y la razón para hacerlo fueron introducidos en el apartado anterior. Para contestar más en profundidad a esto y explicar el cómo hacerlo, voy a revisar, primeramente, los puntos más importantes que, en mi opinión, tiene el plan de estudios de lengua extranjera (FSP01-03) en el LK20 en relación al tema que voy a plantear (Udir, 2020, p. 2-4):

- En la introducción al mismo, se lee que aprender un idioma extranjero se trata de comprender y ser comprendido y que, por lo tanto, la comunicación es el elemento central del aprendizaje.
- Los puntos centrales son las competencias comunicativas orales, de escritura y lectura. En todas ellas, resalta como competencia inicial el poder comunicarse acerca de las acciones y situaciones cotidianas, para pasar más adelante a temas más específicos, textos académicos y literarios de diferentes géneros. Se resalta asimismo la necesidad de aprender vocabulario, expresiones y estructuras gramaticales de la lengua de estudio.
- Para terminar con las competencias básicas, se menciona la importancia del uso de los medios digitales para ampliar el campo de aprendizaje y agregar experiencia digital como un medio de conocer la cultura y sociedad de los países que hablan el idioma de estudio.

Uno de los principios didácticos que son resaltados en la actual ley educativa y también en los planes de estudios de lengua extranjeras es el *underveisvurdering* (Udir, 2020, p. 5), que se puede traducir como una *evaluación formativa*, una evaluación continua que se basa en valorar la competencia del alumno y darle información de lo que sabe y lo que puede hacer para saber más. La información así obtenida es gestionada por el docente para adaptar la materia a las diferentes características de los discentes (*tilpasset opplæring*). Esto último debe hacerse mediante la variación, tanto de los recursos y como de las estrategias educativas, algo que incrementa el deseo de aprender (*lærelyst*), afirma el LK20 (Udir, 2020, p. 6).



Repstad y Tallaksen (2019, p.82) en su libro *Enseñanza con variación (Variert undervisning)* dicen que, dado que los alumnos son diferentes, prefieren diferentes métodos de enseñanza y aprenden de diferentes formas, es necesario variar los métodos de enseñanza, algo que los docentes deben conocer y usar. El antiguo dicho de *cada maestrillo tiene su librillo* parece hoy en día un poco desfasado, y quizás podía actualizarse con *cada estudiante es lo importante*. El foco se mueve del profesor al alumno. La idea de que hay un mensaje único para un contenido dado que todos deben intentar asimilar, debe permutarse por diferentes modos de transmitir un mismo contenido para que esto sea compatible con diferentes formas de recibirlo. Para conseguir esto, la variación, entre otros elementos, es fundamental. Repstad y Tallaksen (2019, p. 83) comentan también que otra de las características de un docente competente es, aparte de poseer un amplio arsenal de métodos, saber escoger lo adecuado para cada situación. No es lo mismo presentar un tema por primera vez que hacer una profundización o una repetición, por ejemplo.

En el apartado 3.2 de la parte general de la última reforma del plan educativo (Udir, 2017, p. 17) se lee *que la escuela debe facilitar el aprendizaje a todos los alumnos y estimular la motivación de los individuos, el deseo de aprender y la creencia en su éxito personal*. En otros tres lugares dentro de este apartado, se hace de nuevo referencia a la motivación como elemento primordial para el aprendizaje de cualquier materia. Por este motivo, incluyo al final de este apartado un análisis de las implicaciones que este tema tiene para el aprendizaje de la segunda lengua y con foco específico en cómo la secuencia didáctica y los materiales aquí presentados pueden cumplir con este propósito.

El plan de estudios menciona detalladamente los objetivos, tanto para el nivel I como para el II, pero no dice mucho de cómo llegar a ellos, aparte del *underveisvurdering* y de la variación en los métodos de enseñanza. Repstad y Tallaksen (2019, p. 36) comentan que una de las opciones es el libro de texto y que muchos profesores se conforman con seguirlo de principio a fin. Sin embargo, el libro de texto es, simplemente, la interpretación del plan de estudios por sus autores, y no libera al docente de preguntarse si la forma en que cierto tema es presentado es la mejor para su grupo. Repstad y Tallaksen concluyen diciendo que la elección del material y los métodos empleados debe basarse en un análisis personal del docente del plan de estudios y del su grupo de alumnos.

Lyngsnes y Rismark (2022, p. 27) explican que la didáctica tiene una parte teórica y una parte práctica, aunque la parte práctica es la predominante, ya que es en la que se produce el aprendizaje. De todas formas, la parte teórica no debe obviarse porque es el sustrato sin el que la otra no podría existir de una forma razonada y estructurada.

A continuación, hablaré sobre diferentes teorías del aprendizaje y haré comentarios que las relacionan con la enseñanza de español como segunda lengua (L2), tal como yo la planteo en la propuesta de introducción de las perífrasis de fase. También trato el tema la motivación y el método pedagógico ABJ, aprendizaje basado en juegos, que estimo una valiosa herramienta en el campo de la enseñanza de idiomas, y que también se refleja en la propuesta.

### **3.1 Teorías sobre el aprendizaje**

Diferentes teorías sobre el aprendizaje hacen énfasis en uno u otro aspecto de cómo el aprendizaje tiene lugar. Lyngsnes y Rismark (2022, p. 48) expresan que cada una de ellas destaca y resalta diferentes condiciones, tales como procesos individuales, procesos sociales, el contexto, la situación o la interacción. Un docente no necesita adscribirse a una teoría en particular, pero de estas teorías puede obtenerse una comprensión que modele la práctica pedagógica. Atkinson (2011, p.1) dice que el campo de la adquisición de la segunda lengua (ASL) ha estado en los últimos años dominado por el acercamiento cognitivista, en cómo las estructuras mentales internas asimilan, ordenan y localizan la información recibida. Sin embargo, dado que el ASL es un campo extremadamente complejo, parece que ninguna perspectiva teórica individual permite comprenderlo adecuadamente. Por esto, recomienda investigar cómo se relacionan y complementan las diferentes teorías para llegar a una comprensión multidimensional.

#### **3.1.1 Perspectivas sociocognitivas**

La teoría sociocognitiva explica la conducta humana basándose en la interacción entre el sujeto (factores cognitivos, emocionales y biológicos) y su entorno. De acuerdo a Bandura (citado en Manger et al., 2013, p. 241) la creencia en nuestra propia capacidad (*autoeficacia*) para lograr

realizar tareas determina lo que hacemos con el conocimiento o las habilidades que tenemos. Schunk (citado en Manger et al., 2013, p. 241) dice que esta percepción es decisiva para qué tipo de tareas un alumno decide intentar realizar, el nivel de esfuerzo, cómo reacciona cuando encuentra dificultades, y en qué medida puede tener éxito. Esta creencia, *la autoeficacia*, se desarrolla por las experiencias de éxito previas en entornos que son interpretados como relevantes por el sujeto, por ejemplo, entre los compañeros de clase. Manger et al. dejan claro que la autoeficacia no es un rasgo de la personalidad, sino una creencia y que no es algo estable, sino que depende de cada situación. Un alumno puede tener confianza en su capacidad para comprender un texto en español, pero no en poder contestar correctamente a preguntas sobre él, por ejemplo.

Como fuentes para desarrollar la autoeficacia, se nombran experiencias interpretadas como auténticas, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y aspectos fisiológicos. La experiencia vicaria, o aprendizaje por imitación, se produce cuando la persona observa a otros tener éxito realizando una tarea. De acuerdo a Manger et al. (2013, p. 253), existen numerosos estudios que muestran que las experiencias vicarias son útiles para aumentar el rendimiento escolar. Los modelos a imitar que mejor funcionan son los que tienen semejanzas con la persona que los observa. Así, por ejemplo, si un profesor decide que los alumnos trabajen en parejas para explotar esta característica del aprendizaje, lo más recomendable es poner juntos a alumnos con un nivel no muy diferente. De esta forma el alumno que debe experimentar el aprendizaje vicario se identificará con su pareja, algo que no ocurrirá si los niveles son muy dispares. Es posible, en mi opinión, organizar parejas de niveles similares puesto que cada alumno, incluso aquellos que están en niveles similares, tiene facetas más fuertes que otras, y de esta forma dos alumnos de estas características pueden complementarse beneficiosamente.

El profesor puede facilitar experiencias previas positivas mediante una planificación debidamente escalonada, y la variación en los métodos y prácticas para que la mayor cantidad de alumnos consigan seguir la clase. También puede considerarse que se deben evitar las experiencias de no lograr completar tareas. Si, por ejemplo, se van a introducir las perífrasis de fase en la clase (apartado 4.1.1) es conveniente valorar si el significado de los verbos en forma impersonal que se van a usar para ejemplificarlas es conocido o recordado por los alumnos, o si recuerdan cómo se forma el gerundio a partir del infinitivo, tanto las formas regulares como las irregulares. Las prácticas de repaso para preparar al grupo antes de introducir un tema nuevo

siempre son recomendables, especialmente de vocabulario o de flexión verbal. Puede verse un ejemplo de actividad con este propósito que contiene asimismo características del aprendizaje por imitación en el anexo 1.

### 3.1.2 Constructivismo cognitivo

En la teoría del aprendizaje cognitivo, el punto de partida para comprender el aprendizaje son los procesos cognitivos internos, es decir, la actividad del pensamiento humano. El término constructivismo señala que el conocimiento no se transmite simplemente de una persona a otra, sino que se reconstruye por cada individuo (Lyngsnes y Rismark, 2022, p. 57, 61). Piaget, uno de los principales contribuidores a esta corriente, afirma que comprendemos todo lo nuevo que se nos es presentado basándonos en lo que sabemos de antemano. Piaget acuñó una serie de términos (Imsen, 2014, p. 153) para explicar cómo adquirimos nuevos conocimientos. El conocimiento y experiencia que ya poseemos se encuentran organizados en estructuras cognitivas que él denomina *esquemas*. Cuando interpretamos nueva información, la adaptamos (*adaptación*) tomando como base estos esquemas. Si la esta información es compatible con los esquemas que uno ya posee, se da un proceso denominado *asimilación*. Sin embargo, cuando percibimos que la nueva información no corresponde totalmente con los esquemas previos, entramos en un nuevo proceso que se denomina *acomodación*. La nueva información se reorganiza y amplía dichos esquemas. Este es un proceso continuo, asimilación y acomodación, y recuerda el método científico clásico: hipótesis (asimilación), comprobación de las hipótesis empíricamente, y eventualmente creación de una nueva hipótesis (acomodación) que deben ser verificadas.

Lyngsnes y Rismark (2022, p. 59) dicen que puede haber situaciones en las que no se produce asimilación ni acomodación, ya que la información obtenida nos es completamente desconocida y no podemos relacionarla con nada, por ejemplo, cuando se presenta un texto en tamil a alguien que solo habla español. Otra situación que estas autoras citan se da cuando el receptor del mensaje interpreta como imposible de entender dada su complejidad lo que el otro intenta transmitir. Ponen como ejemplo un profesor de estadística que da una clase de análisis de regresión con un nivel muy alto. Ningún estudiante sigue la explicación porque los esquemas

que poseen son tan limitados que no les es posible asimilar la nueva información a esquemas previos, y por lo tanto tampoco acomodarla. Esto último nos indica la importancia de que la nueva información que se presenta en la clase sea fácilmente relacionable con esquemas que los alumnos tienen de antemano. Dada la relevancia de este tema, voy a profundizar un poco más en él.

La *teoría de los esquemas cognitivos* es un campo de estudio dentro del cognitivismo que trata cómo el cerebro estructura el conocimiento. Rumelhart (1980, p. 34) dice que el conocimiento de un individuo está *empaquetado en unidades* llamadas esquemas, y que dichas unidades tienen aparte del conocimiento en sí mismo, la información de cómo usarlo. La función primordial de los esquemas es construir la interpretación de un evento, objeto o situación. Cuando intentamos comprender un discurso y no lo conseguimos, dice Rumelhart (1980, p. 48), puede deberse a una de estas circunstancias:

- a. No tenemos los esquemas necesarios.
- b. Tenemos los esquemas necesarios, pero no tenemos las claves para asociar los contenidos.
- c. Hacemos una interpretación errónea y no asociamos el discurso al contenido pretendido por el emisor.

Rumelhart (1980, p.48) pone un ejemplo ilustrativo (texto abreviado):

*En realidad, el procedimiento es bastante sencillo. Primero organizas las cosas en diferentes grupos. Por supuesto, un montón puede ser suficiente dependiendo de cuánto haya que hacer. Si tienes que hacer muchos puede ser muy laborioso. Es importante no exagerar. Una vez completado el procedimiento, se vuelven a organizar los materiales en diferentes grupos. Luego deben colocarse en sus lugares apropiados para su uso posterior...*

Este texto es muy oscuro si no se tiene el contexto, pero en cuanto se comenta que trata de lavar ropa, el receptor evoca su esquema de “lavado de ropa” y entiende la historia. En este caso, tenemos previamente el esquema necesario, pero nos faltan claves para asociar los contenidos.

Muchos autores hablan de la necesidad de activar los esquemas cognitivos que los alumnos ya poseen para maximizar el aprendizaje. Hijaz et al. (2021) dicen que el dominio lingüístico que poseen los lectores en términos de vocabulario, gramática y modismos se halla almacenado en

esquemas lingüísticos. Estos esquemas son la base de otros esquemas y juegan un papel esencial en la comprensión de un texto. Roe et al. (2018, p. 232) explican, hablando de la activación de esquemas, que el profesor debe ayudar a sus estudiantes a activar los conocimientos previos sobre el tema que se va a tratar. De esa forma, contribuimos a desarrollar conceptos importantes relacionados con el material de lectura que no poseen actualmente. Ambrose et al. (2010, p. 32) dicen que uno de los métodos para activar conocimientos previos (esquemas) es citarlos expresamente ya que el aprendizaje es más eficiente al conectar el nuevo tema a algo tratado anteriormente, esto es, recordar a los estudiantes que ya poseen un esquema en el que de alguna forma encaja lo nuevo. Ambrose et al. recomiendan empezar la clase preguntando a los estudiantes qué es lo que recuerdan del tema/esquema que quiere activar. Las analogías y los ejemplos también son métodos que activan esquemas previos y en muchos casos pueden usarse juntamente con la cita expresa. A continuación, presento a modo de ejemplo cómo, usando este método, puede introducirse el tiempo verbal gerundio en la clase de español.

Esta forma verbal, de acuerdo al *Store norske leksikon*, no existe en noruego y por lo tanto no puede usarse como un esquema previo cuando se introduce este tema. Sin embargo, los estudiantes sí tienen el esquema del gerundio en inglés (*gerund*) porque es una lengua que han practicado desde el primer curso de infantil. Por esta razón, es bueno asociarlo a ese esquema de forma expresa y, de esta forma, facilitar la adaptación de la nueva información. Nótese que, en los apéndices gramaticales de todos los libros de texto de español en Noruega, cuando se trata el gerundio, se compara con la terminación *-ing* en inglés. Además, un esquema similar en inglés sirve para explicar la perífrasis de fase cursiva *estar + gerundio*. En ambos idiomas, el verbo auxiliar conjugado *estar* (*to be* en inglés) es el que nos indica la persona el modo y tiempo verbal, y el gerundio indica cuál es la acción en curso. Posteriormente, cuando los estudiantes han acomodado esta perífrasis (*estar + gerundio*), puede usarse como esquema para introducir el concepto de perífrasis de una forma general.

**Gerundium (el gerundio)**

Når vi snakker om at vi holder på med noe akkurat nå, bruker vi på spansk en form som heter gerundium. Den tilsvarer den engelske -ing-formen:

Gerundium lages av verbet **estar** + en egen bøyingsform av verbet. Verb som ender på **-ar** i infinitiv får endelsen **-ando**. Verb som ender på **-er** eller **-ir** i infinitiv får endelsen **-iendo**:

Ilustración 12. Gente 10, p. 125

### 3.1.3 Teoría del aprendizaje sociocultural

Esta teoría toma como base las ideas de Lev Vygotsky, un psicólogo ruso de principios de siglo. Sus libros, traducidos en las décadas de los 60 y 70, tuvieron un gran impacto en el desarrollo de las teorías del aprendizaje.

Mientras Piaget consideraba al niño como un pequeño investigador que construye su conocimiento sobre el mundo por sí solo, Vygotsky creía que el aprendizaje depende de las personas que se encuentran en el entorno del niño. El aprendizaje, piensa Vygotsky, ocurre mediante la interacción con otros, siendo el lenguaje la herramienta para desarrollar procesos cognitivos (Lyngsnes y Rismark, 2022, p. 63). Inicialmente, el lenguaje es una forma de actuar para el niño, un hecho externo, por ejemplo, decir “leche”, es una forma de obtener leche. Gradualmente, el lenguaje se interioriza como parte de la actividad mental del niño: “leche” se convierte en un concepto en la mente (Cook, 2008, p. 228).

Central dentro de la teoría de Vygotsky es *la zona de desarrollo próximo* (ZDP), definida como "la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en cooperación con compañeros más capaces» (Vygotsky, 1935/1978, p. 86). Esta zona describe los conocimientos que el individuo no alcanza a aprender por sí mismo, pero que puede asimilar con la ayuda de otros con más competencia. Cuando el conocimiento es asimilado se convierte en *la zona de desarrollo real*, que es la competencia autónoma. El incremento de la zona de desarrollo real tiene como consecuencia que se crea una nueva zona de desarrollo próximo en la que el individuo puede de nuevo ser asistido para aprender nuevos conocimientos.

Uno de los conceptos derivados de las ideas de Vygotsky es la teoría del andamiaje de Bruner. El alumno va construyendo el conocimiento mediante la ayuda de andamios que el docente va “colocando” en su zona de desarrollo próximo para así aumentar su competencia real. En un artículo llamado *El papel de la tutoría en la solución de problemas* (Wood, Bruner y Ross, 1976, p. 98) se explica así:

*El andamiaje consiste esencialmente en que el adulto "controle" aquellos elementos de la tarea que inicialmente están más allá de la capacidad del alumno, permitiéndole así*

*concentrarse y completar sólo aquellos elementos que están dentro de su rango de competencia. De este modo, la tarea llega a una conclusión exitosa. Sin embargo, asumimos que el proceso puede potencialmente lograr mucho más para el alumno que una finalización asistida de la tarea. Puede resultar, eventualmente, en el desarrollo de la competencia para la tarea por parte del alumno a un ritmo que superara con creces sus esfuerzos sin ayuda.*

Greenfield (1984, p. 118) aclara que el profesor estructura la interacción basándose en lo que sabe que el estudiante puede lograr y, aunque la tarea vaya más allá, el andamio cierra la brecha entre los requisitos de la tarea y el nivel de comprensión del alumno. Este es un proceso dinámico que se basa en una evaluación continuada de las competencias asimiladas.

De acuerdo a Cook (2008, p. 230), el andamiaje se ha usado en el contexto de la adquisición de segunda lengua con diferentes sentidos. Para algunos, cualquier cosa que el alumno use, por ejemplo, un manual de gramática, virtualmente casi todo lo que ocurre en una clase, es andamiaje. Otros, continúa Cook, mantienen la idea original de Vygotsky de la ZPD como el profesor ayudando al alumno y el andamiaje como una mediación social en la que intervienen dos personas y la realiza una persona experta. Yo, personalmente, me identifico con la segunda visión. En mi forma de entenderlo, el andamiaje se monta alrededor de la competencia comunicativa que el profesor intenta que los alumnos desarrollen, necesita un programa con una progresión claramente delimitada, y es el profesor quien lo proporciona. Por ejemplo, un grupo de alumnos van a practicar cómo describir lugares por primera vez en el primer trimestre del noveno grado, algo que es habitual. Algunos andamiajes que pueden usarse son:

- Un texto que funcione como modelo a imitar.
- Les pido que usen los verbos *ser, estar, tener* y el impersonal *hay*. Normalmente ya se han tratado en la clase y conocen como conjugarlos en este nivel.
- Hablarles de lo que conocen de antemano y cómo pueden usarlo, verbos y preposiciones de lugar, por ejemplo.
- Listas de vocabulario dependiendo del tema.



- Esquemas o listas de aspectos a tratar. Esta forma de dar andamiaje es trabajar con la producción de ideas sobre un tema. Muchos alumnos no encuentran puntos de vista o temas suficientes cuando tienen que hablar de algo, por eso es positivo trabajar con ello antes de empezar la actividad. Lo llamo *¿De qué puedo hablar cuando hablo de X?* Los alumnos hacen una lista en su idioma de, por ejemplo, temas de los que pueden hablar cuando hablan de su escuela. Es una buena actividad en grupo compitiendo por ver quién tiene más ideas. Luego se comparten. Esta lista puede servir de guion para producir posteriormente el texto en español.

– Explicaciones relevantes en la pizarra. Como el profesor ha de observar la progresión de la actividad, puede ser importante corregir un error común que observa. Por ejemplo, la dicotomía *hay/es* en textos descriptivos, tema difícil para los hablantes noruegos iniciales.

Esto es una lista de los andamiajes que yo consideraría usar para el tema mencionado, pero no significa que deban todos ellos usarse simultáneamente en la misma clase, todo lo contrario. El profesor debe elegir lo que es más conveniente dependiendo del objetivo y la composición del grupo. En algunas situaciones puede ser conveniente restringir los andamiajes al mínimo para que el alumno enfoque toda su energía en lo elegido por el profesor. Véase un ejemplo a continuación.

Los alumnos son requeridos a hacer un relato de planes futuros después de practicar la perífrasis temporal *ir a + infinitivo* por primera vez. Los alumnos se encuentran en noveno grado y este es su primer contacto con estructuras consistentes en verbo auxiliar + verbo principal. Quizás es conveniente dejar que simplemente hagan en primera instancia un texto breve para tener toda la atención en la nueva forma verbal sin ninguna forma de andamiaje aparte del usado en la presentación de la nueva forma verbal. Posteriormente, en un segundo texto sobre planes, pueden usarse como andamiaje una explicación y materiales de cómo incluir en el texto competencias previas, tales como descripciones, el tiempo atmosférico, actividades de tiempo libre, expresiones tiempo y frecuencia, expresar opiniones y gustos, comida, y otras similares.

## 3.2 Enfoques metodológicos

En este apartado, trataré los enfoques metodológicos que son reflejados con más frecuencia en los libros y manuales para profesores de idiomas, y de los cuales extraigo perspectivas para el presente trabajo. Asimismo, hablaré del aprendizaje basado en juegos y la motivación, dos elementos importantes a la hora de confeccionar planes de clases.

De acuerdo a Vazquez y Lacorte (2019, p. 11), la metodología de enseñanza de la segunda lengua enfatiza hoy en día la adaptación de un amplio abanico de conceptos teóricos y nociones pedagógicas a las diversas características académicas, institucionales y sociales de cada contexto de enseñanza. Añaden estos autores que muchos de los libros de texto actuales incorporan en su concepción procedimientos y técnicas del *enfoque comunicativo* que se caracteriza por concepción didáctica orientada hacia quien aprende (motivación, estrategias, estilos de aprendizaje...) y hacia la tarea a realizar. Actualmente, dentro de este marco comunicativo, cabe destacar el *enfoque por tareas* y el *enfoque por competencias*, ambos de especial interés para el desarrollo curricular.

### 3.2.1 Enfoque comunicativo

En el enfoque comunicativo, se programa la enseñanza tomando como base las funciones lingüísticas y las nociones –campo semántico del enunciado- que es necesario para un determinado objetivo comunicativo. El diccionario de términos clave ELE del Centro virtual Cervantes (A.A.V.V., 2008a) dice sobre este enfoque que los alumnos deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma; por ejemplo, consultar un horario de aviones para saber si hay vuelo directo de Barcelona a Singapur y no, por ejemplo, para poder responder a las preguntas del libro. Los manuales que se usan en las escuelas de Noruega siguen este enfoque de forma general. No usan los enfoques por tareas o por competencias explicados más adelante en este trabajo. Como puede verse en el recorte del libro *Gente 10* (2019c), los objetivos comunicativos aparecen en la columna del centro, y se van introduciendo, siguiendo una progresión que compagina los elementos lingüísticos que aparecen en la columna de la derecha, y los contenidos temáticos que reflejan el LK20 a la izquierda.

<b>2 Este cuadro me gusta 31</b>		
<b>¿Ya sabes?</b> 32 <b>7</b> En el museo 34 <b>8</b> Una pintora muy famosa 36 <b>9</b> ¿De quién es este cuadro? 38 <b>10</b> El Día de los Muertos 40 <b>11</b> El cine 42 <b>12</b> ¿Estás ready? 44 <b>Mochila cultural:</b> Chile y Noruega 46 <b>iYa sé!</b> 48 <b>Vurdering for læring:</b> Presentasjon 50	<ul style="list-style-type: none"> <li>• å si hva du syns og mener om noe</li> <li>• å fortelle om noe som pågår</li> <li>• litt om malerkunst</li> <li>• litt om Frida Kahlo</li> <li>• litt om «De dødes dag»</li> <li>• litt om film og tv-serier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>estar + gerundio</i></li> <li>• de for eierskap (genitiv)</li> <li>• verbene <i>gustar, encantar, interesar</i></li> <li>• pekeord</li> </ul> <b>Repetisjon</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tidsuttrykk</li> <li>• preposisjoner</li> <li>• verb med vokalendring</li> </ul>
<b>3 Viajamos a Chile y España 53</b>		
<b>¿Ya sabes?</b> 54 <b>13</b> ¿Qué tiempo hace? 56 <b>14</b> ¡Chi chi chi, le le le, viva Chile! 60 <b>15</b> ¿Dónde está el restaurante? 62 <b>16</b> Comer en Elche 64 <b>Mochila cultural:</b> Chile y Noruega 66 <b>iYa sé!</b> 68	<ul style="list-style-type: none"> <li>• å snakke om været og årstidene</li> <li>• å snakke om en reise</li> <li>• å spørre om og forklare veien</li> <li>• uttrykk for å sammenligne</li> <li>• litt om Chile og Spania</li> </ul>	<b>Repetisjon</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verbtider: presens, futurum, presens perfektum</li> </ul>

Ilustración 13. Gente 10, p. 4

### 3.2.2 El enfoque por tareas

Se centra en todos los elementos lingüísticos necesarios para la preparación y ejecución de la tarea. Este enfoque propone un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas. Postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación (A.A.V.V., 2008b).

El CVC resalta que el enfoque por tareas se diferencia de los ejercicios tradicionales que se centran mayormente en la forma gramatical practicada mediante repeticiones de estructuras, normalmente fuera de un contexto. El aprendizaje por tareas lleva la atención a la comunicación de ideas y contenidos. La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Para ello los estudiantes deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma. Vázquez y Lacorte (2019, p. 14) dicen que la actividad puede ser de aprendizaje de aspectos lingüísticos o comunicativa, primando la creatividad y ligada a los intereses del alumnado, con soluciones abiertas y frecuentemente con el uso permitido de la simulación. El aprendizaje de aspectos lingüísticos de la comunicación permite al alumnado reflexionar y expresar mejor sus intenciones. Las tareas intermedias que ayudan a completar la meta comunicativa se suelen programar con la técnica de andamiaje.

Algunos manuales de enseñanza de español siguen este enfoque. Sirva de ejemplo el índice de contenidos del tercer capítulo de uno de ellos. En él, se puede ver la tarea a realizar (y los diferentes recursos que se utilizarán en el proceso).

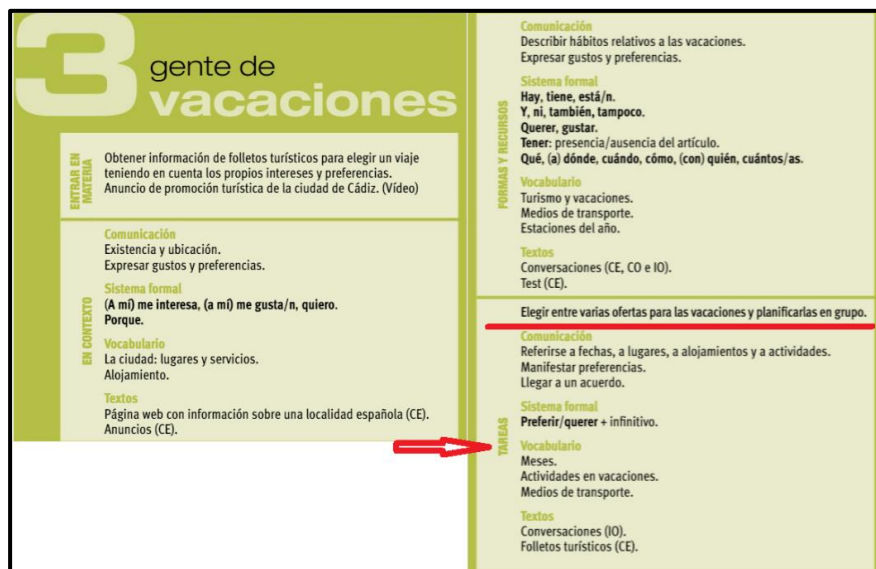


Ilustración 14. Gente hoy 1, p. 5

Ellis (citado en Zyzik, 2009, p. 127) argumenta que el enfoque por tareas se puede compaginar con métodos más tradicionales a la enseñanza de L2. En concreto, Ellis mantiene que existe un amplio margen para el tratamiento de formas gramaticales dentro de las tareas. Matte Bon (2007, p. 3) expresa la misma opinión sobre la gramática, refiriéndose al enfoque comunicativo en la clase de español:

*Esto no significa en lo más mínimo que la "gramática" (en un sentido tradicional de la palabra) tenga que desaparecer de las clases de lengua, sino que tiene que estar subordinada a otros objetivos más inmediatos: en lugar de sacar listas de conjunciones sin ninguna conexión entre ellas, se tratará de ir las sacando a medida que vayan siendo necesarias, en contextos.*

### 3.2.3 Enfoque por competencias

La idea general del enfoque por competencias es lograr una competencia comunicativa sobre un tema mediante el desarrollo de las competencias individuales necesarias para ello. Se centra

en temas concretos, en habilidades comunicativas en circunstancias de interacción reales. Según Cerrolaza Aragón et al. (2009, p. 3), el enfoque por competencias contempla al estudiante como agente social dentro de una cultura y lengua; como hablante intercultural en un contexto cultural y social; y como aprendiente autónomo, evaluador de su aprendizaje y reparador de sus deficiencias.

En el siguiente recorte de un libro basado en ese enfoque, puede verse que cada unidad temática está dividida cada uno de estos ámbitos: personal, público, profesional y académico<sup>1</sup>. En ellos se trabajan contenidos y habilidades necesarias para realizar la actividad real.

**Acción**  
**Ámbito Personal**  
 Creas un *blog* personal.  
 - Competencia léxica: los adjetivos de carácter y los estados de ánimo.  
 - Competencia funcional: hablar del carácter y de los estados de ánimo.  
 - Competencia gramatical: uso de *ser* y *estar* con adjetivos.  
 - Competencia sociolingüística: los apelativos cariñosos.  
 - Competencia fonética y ortográfica: repaso de la acentuación de la palabra.

**Acción**  
**Ámbito Público**  
 Eliges programas de televisión.  
 - Competencia funcional: expresar preferencias.  
 - Competencia léxica: los deportes.  
 - Competencia gramatical: el género de los sustantivos.  
 - Competencia sociolingüística: hacer un cumplido (!).  
 - Competencia fonética y ortográfica: el sílabeo.

**Acción**  
**Ámbito Profesional**  
 Lees y eliges una oferta de trabajo.  
 - Competencia léxica: las características profesionales.  
 - Competencia funcional: expresar la causa y la opinión.  
 - Competencia gramatical: las oraciones causales.  
 - Competencia sociolingüística: las exclamaciones de uso social.  
 - Competencia fonética y ortográfica: la separación en sílabas de grupos de letras.

**Ámbito Académico**  
 Portafolio: evalúa tus conocimientos.  
 Laboratorio de Lengua: refuerza tu aprendizaje.

Pasaporte nivel 2 (2008, p. 6)

Ilustración 15'. Pasaporte, p. 6

Williams y Burden (citado en Vazquez y Lacorte, 2019, p. 15) dicen que el enfoque por competencias insiste en la autoevaluación y la autonomía, y que este último punto requiere un grado de madurez cognitiva no siempre presente en aprendices más jóvenes. Este extremo hace que este enfoque ha de valorarse antes de ser usado como principal en el ámbito escolar, pero no le quita su validez para algunas actividades específicas.

<sup>1</sup> Esta clasificación sigue los ámbitos recomendados en el Marco europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa. 2002, p. 10).

### 3.2.4 Aprendizaje basado en juegos

Se podría hacer una larguísima lista de las aplicaciones que tiene el uso de los juegos en la clase de idioma: método para romper el hielo en un grupo, actividad comunicativa para desarrollar escogidas destrezas, alternativa para hacer andamiaje, observación por parte del profesor para valorar competencias y desarrollo, aprendizaje vicario, atenuante de la ansiedad, factores afectivos de socialización, y muchas otras. Y, si esto fuera poco, el LK20 pide expresamente variación en la enseñanza, y la variedad de juegos que pueden usarse con fines educativos es numerosísima. Por esta razón, el juego es una de las actividades más comunes en las clases de L2 para la práctica de las destrezas comunicativas de cualquier nivel del proceso de aprendizaje de los alumnos ya sean niños, adolescentes o adultos (Pujolà y Herrera Jiménez, 2009, p. 584).

Wright, Betteridge y Buckby (2006, p. 2-6) resaltan que los juegos ayudan a mantener el interés, sirven al profesor para crear contextos en los que la lengua se desarrolla, y permiten al alumno experimentar la lengua en vez de estudiarla. Además de esto, los juegos involucran emociones y, por lo tanto, el significado del lenguaje se experimenta y recuerda más vívidamente.

Algunos juegos provocan el uso y repetición de algunos elementos lingüísticos tanto como los ejercicios que aparecen en un libro clásico de L2. Por ejemplo, la concordancia de género y número se practica en el juego *¿Quién es quién?* con la misma intensidad que en un ejercicio de este tipo de un manual. Lo mismo puede decirse de la práctica de las conjugaciones verbales con el juego Dobble adaptado para L2 (anexo 1). La ventaja que tienen los juegos es la motivación añadida que da el componente lúdico y social. No se trata, sin embargo, de simplemente llevar juegos a la clase para “jugar”. Todo lo que se presenta a los alumnos ha de tener un propósito de acuerdo al plan educativo diseñado por el profesor, ya sea, por ejemplo, recordar esquemas, hacer andamiaje para un tema o, simplemente, repetir una competencia antes de una evaluación.

Camino Carrasco (2023) asocia el aprendizaje basado en juegos con las teorías constructivistas argumentando que, cuando un participante se involucra en un juego, se produce una interpretación de la situación que lo lleva a tomar decisiones de forma analítica y formativa. Otro aspecto que resalta es su relación con la *teoría del flow* de Csíkszentmihályi, que describe el estado mental en el que una persona se encuentra inmersa y comprometida con una actividad

concreta. Esta actividad, *la experiencia óptima*, de acuerdo a la teoría de Csíkszentmihályi (Pujolà y Herrera Jiménez, 2009, p. 590), debe representar un reto adecuado, debe tener unas normas claras, ha de proponer un objetivo preciso, requiere un feedback continuo y la actividad realizada debe ser un fin en sí misma. Camino Carrasco explica que, con el juego, es fácil ajustar el nivel de dificultad (el reto) al nivel del participante, por lo que es especialmente apropiado para esto. Una tercera e interesante referencia de esta autora es al concepto de *círculo mágico* de Huizinga, que expresa el espacio y el tiempo especial que se da dentro del juego en el que las reglas no son las de la realidad cotidiana del participante. Esto permite adoptar diferentes roles en los que es posible tener una mayor libertad expresiva para desarrollar y expresar mensajes.

Hay dos aspectos de los juegos, no relacionados directamente con la lengua, que quiero señalar. El primero es la experiencia cooperativa de los juegos en grupo en una situación en la que las reglas son definidas por el propio juego. En muchas ocasiones, alumnos con desafíos de comportamiento en la clase, tienen una actitud más colaborativa cuando se juega a algo que les motiva. Las normas de la situación no las define el profesor, sino el juego, y esto hace que las acepten de mejor grado, en parte porque tienen una responsabilidad respecto a los otros miembros del grupo. Sánchez Montero, en su libro *En clase sí se juega* (2021, p. 73) señala que un estudio de 2019 sobre alumnado en etapa escolar obligatoria, realizado por la Universidad de Lleida, ha encontrado una mejora considerable en los problemas de conducta mediante el uso de los juegos de mesa en la clase, pues estos requerían el control de normas y una interacción social adecuada con otros participantes.

El otro aspecto que deseo resaltar son los valores que pueden ser reflejados en los juegos. Valores que se incluyen en la parte principal del LK20, *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Udir, 2017, p. 3-9) tales como conciencia ecológica o respeto por otras culturas son fácilmente incluidos en ciertos juegos, por ejemplo, en el *juego de la oca*, en donde el profesor incluye competencias lingüísticas o temas sobre los que quiere trabajar.



Ilustración 16. Recorte de un juego de la Oca. Realizado por el autor del trabajo

### 3.2.5 Motivación

De acuerdo a Arnold (2015, p. 14), el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende en gran medida de factores individuales, tales como la motivación, la confianza, la autoestima, la ansiedad, las actitudes, los valores..., y también de los aspectos de relación entre alumnos y entre profesor y alumnos.

Dörnyei (citado en Arnold, J., 2019, p. 27) dice que la motivación proporciona el impulso principal para iniciar el aprendizaje de la L2 y, más tarde, la fuerza impulsora para sostener el largo y a menudo tedioso proceso de aprendizaje. Todos los demás factores implicados en la adquisición de una L2 presuponen, hasta cierto punto, la motivación, dice este autor. Dado que el presente trabajo es una propuesta de materiales voy a centrarme en analizar que dice la literatura especializada sobre lo que hace motivadores los recursos que se usan en la clase de español.

Alarcón (2005, p. 96-107) enumera diferentes elementos que fomentan la motivación en la clase de ELE que voy a citar a continuación con mis comentarios. En primer lugar, menciona el contenido de la actividad, que ha de ser relevante para que el alumno se pueda identificar con ella. Hay varias formas de conseguir esto: bien relacionando el contenido con los conocimientos previos del alumno, con su realidad personal o cultural, sus experiencias, sus intereses o sus



valores. En muchas de las actividades, y también en las evaluaciones formales, se pide a los estudiantes que produzcan contenidos relacionados con su vida personal. Textos o actividades en las que aparezcan personajes que se encuentran en las mismas circunstancias que ellos tienen, normalmente, una acogida positiva porque pueden servir de ejemplo para expresar su situación propia. También, normalmente es más fácil identificarse con alguien similar a uno mismo. Esto no quiere decir que no se puedan usar contenidos ajenos al entorno del estudiante, por ejemplo, de un país de habla hispana, sino que han de presentarse de forma que pueda producirse la identificación por la edad, los valores personales, los intereses... He procurado incluir en los ejemplos y en los textos de la propuesta contenidos con los que los estudiantes puedan identificarse. Por ejemplo, Marco, el protagonista del papel A en el juego de rol de la actividad 4.1.6, es profesor de autoescuela. En el momento que propongo hacer la actividad, los alumnos se acercan a los 18 años y uno de los temas que ocupa su mente es el carnet de conducir. Esta es la razón por la que incluyo este personaje, al igual que Rosa en el papel B, una chica de Flekkefjord que estudia en Stavanger, que, como todos los estudiantes desplazados, debe conseguir un sitio donde vivir, en su caso, en casa de sus tíos.

Otra forma de conseguir que las actividades sean relevantes para los alumnos es explicando el propósito y la finalidad de la tarea para que sean conscientes de la utilidad práctica de dicho aprendizaje. Un ejemplo de esto puede apreciarse en 4.1.1 (Presentación sobre los aspectos teóricos de las perífrasis) cuando explico cómo las perífrasis pasivas tratan el aspecto temporal de relato y que les va a posibilitar decir más cosas, explicar desde diferentes puntos de vista relatos que normalmente son parte de sus evaluaciones, tales como viajes, rutina diaria o descripciones de eventos.

Los aspectos culturales también pueden fomentar la motivación, especialmente si se comparan con la propia cultura, viendo semejanzas y diferencias, algo que ayuda a comprender mejor la nueva cultura y a aceptar las diferencias. Ejemplo de esto puede ser el texto *Vacaciones en Fuengirola* (Gente 10, 2019c, p. 22) donde un joven español habla con un noruego de la celebración de la noche de San Juan en España y se compara con el equivalente noruego (*Sankthansfeiring*).

El aprendizaje cooperativo mediante actividades que lo requieran es también mencionado, ya que tiene un componente afectivo importante, además de ser una fuente de autoeficacia con un

claro efecto motivador. Me remito a las explicaciones dadas en el apartado sobre el aprendizaje vicario (3.1.1) en relación a este asunto. De acuerdo a Alarcón (2005, p. 29), la motivación puede incrementarse asimismo por medio de la competición, pero comenta que se trata de un tipo de motivación extrínseca ya que se da más importancia al hecho de ganar. La competición en grupos tiene características tanto de la cooperación como de la competición y es, en mi opinión, positiva en muchos aspectos. En los juegos competitivo-cooperativos en grupo, por ejemplo *quizlet live* (actividad 4, apartado 4.1.4), todos los alumnos comparten sus conocimientos para que el grupo consiga completar la tarea y ganar. Aparte del mencionado componente afectivo, se da una situación en la que los alumnos más fuertes ayudan a los otros, y estos reciben la ayuda normalmente de buena gana porque entonces su participación cobra relevancia, con las consecuencias que esto tiene desde el punto de vista de la *zona de desarrollo próximo* de la teoría sociocognitiva.

Arnold (2015, p. 32) opina que poder elegir a veces entre diferentes opciones es esencial para la motivación, como lo es para la autonomía en el aprendizaje. El sentirse obligado a hacer algo reduce la motivación intrínseca, y por esto *los profesores pueden buscar formas de incorporar opciones en sus clases [ . . . ] alentar a los estudiantes a desarrollar sus recursos de aprendizaje dándoles tareas cada vez más abiertas* (Arnold, 2011). Un ejemplo de esto puede verse en la actividad 4.1.7 (Propuesta de materiales y actividades) en el que, con base a una narración que sitúa a los alumnos en contexto, se les pide continuar la historia. Se proponen dos direcciones diferentes y la posibilidad de crear una original.

#### **4. Propuesta de materiales y actividades**

En este apartado, presento una propuesta para introducir de manera formal un grupo de perífrasis de fase en una clase de educación secundaria superior (videregående skole). Es una propuesta basada en el enfoque comunicativo en la primera parte (actividades 1, 2 y 3) y con énfasis en la tarea en la parte final (actividades 4 y 5).

Como se menciona en diferentes ocasiones en este trabajo, las directrices generales, los objetivos de la asignatura de Spansk II, vienen marcados por los planes educativos. Es labor del profesor hallar la forma de conseguir que los alumnos adquieran dichas competencias. Con este enfoque empiezo esta secuencia. El motivo para que los alumnos practiquen la forma y el uso de las perífrasis fasales es mejorar su competencia para expresar aspectos temporales en los temas incluidos en su currículo. No se trata de aprender más gramática o estructuras desligadas de un objetivo. Esta es la misma idea que Matte Bon expresa en 3.2.2, la gramática no ha de verse como algo negativo, sino que ha de presentarse a los aprendices cuando es necesaria, cuando la tarea que se va a realizar así lo requiera. Esta aproximación es la que justifica las tres primeras actividades y su denominación de enfoque comunicativo. Después de esto y como objetivo ulterior, están las tareas de las actividades 4 y 5, en las que los alumnos son puestos en situaciones ficticias pero que bien podrían reflejar realidades de personas de su edad.

Como tema para ilustrar diferentes momentos de la acción, he elegido actividades y rutinas cotidianas siguiendo los contenidos que aparecen en el LK20 para Spansk I y II. Creo que es acertado, ya que es algo con lo que el estudiante puede fácilmente identificarse y también porque es posible utilizarlo en otros tipos de relatos, como, por ejemplo, viajes, experiencias o un evento en particular. Otra ventaja que tiene trabajar con este contenido es que el estudiante ya posee mucho vocabulario al respecto, ya que, desde el noveno curso, ha trabajado con estos temas.

En primer lugar, explicaré de forma sencilla a los estudiantes qué es una perífrasis, los elementos que las componen, los tipos que hay y cuáles vamos a tratar. La intención es dar los elementos necesarios para que el estudiante comprenda el concepto y entienda la importancia que tiene para poder comunicar más perspectivas temporales en sus discursos. Tras esto, les

entregaré un documento que contiene explicaciones de las perífrasis con ejemplos de su uso, con el que trabajaremos en la clase.

Para practicar la forma y uso de las perífrasis he elegido usar aplicaciones de ordenador: Quizlet para practicar la forma y Quizizz para practicar y ejemplificar sus usos. Tras esto, los alumnos participarán en un juego de rol que consta de una comprensión lectora en primer lugar, y en una actividad oral después. Para terminar, los estudiantes pueden practicar lo aprendido escribiendo un texto basado en la trama del juego de rol.

#### **4.1 Introducción a las perífrasis temporales de fase. Materiales y actividades**

En principio, el tiempo necesario para esta introducción es de semana y media, tres clases de dos horas. La carga horaria por semana en la secundaria obligatoria para Spansk II es cuatro horas. Mi sugerencia es hacerlo después de que los estudiantes hayan practicado durante un periodo el contraste entre los tiempos del pasado para, de esta forma, tener más libertad a la hora de escoger los textos y ejemplos que se utilizan. Esto, de acuerdo a los manuales escolares y la praxis habitual en las escuelas, nos sitúa normalmente en el primer semestre del segundo curso de la secundaria superior (videregående).

Las perífrasis que presentaré son las siguientes:

*Empezar a + infinitivo*

*Seguir + gerundio*

*Dejar de + infinitivo*

*Terminar de + infinitivo*

He elegido estas perífrasis, principalmente, por el efecto positivo que pueden tener en la competencia comunicativa temporal aspectual. Otra razón es que no creo que su uso presente especial dificultad para los hablantes de noruego, ya que los auxiliares tienen baja gramaticalización y hay estructuras muy similares en noruego para casi todas ellas. Por ejemplo, la oración *Empecé a estudiar en NTNU en 2020*, es fácilmente comprendida por los estudiantes,

incluso sin explicación, porque se asemeja a *Jeg begynte å studere ved NTNU i 2020*. Necesita, sin embargo, explicación formal para poder producirla autónomamente.

#### **4.1.1 Presentación sobre los aspectos teóricos de las perífrasis**

Antes de empezar la introducción creo conveniente explicar cuál es el objetivo de las siguientes horas de enseñanza. Les digo a los alumnos por qué es importante el tema de las perífrasis de fase para el nivel en que se encuentran. Explico que, con la competencia que poseen en ese momento, la posibilidad de expresar ideas de un suceso se encuentra limitada a referirse a él en las formas y estructuras verbales que conocen. Escribo a continuación las formas verbales correspondientes al verbo *estudiar* en el orden que lo aprendieron: *estudio, voy a estudiar, he estudiado, estoy estudiando, estudié, estudiaba*. Les digo que, sin tener que aprender nuevas formas verbales, sino usando las que ya conocen, va a poder expresar cuatro matices diferentes: comienzo, continuación, interrupción y término. Asocio estos conceptos con temas que habitualmente tienen en pruebas evaluativas, o simplemente tomo como ejemplo la última prueba y ejemplifico cómo dicho tema puede enriquecerse con lo que vamos a aprender. Esto es coherente con el concepto de motivación explicado en 3.2.5.

Para explicar el concepto de perífrasis, sigo en el siguiente párrafo las ideas y progresión del libro de gramática española *Spansk referanse grammatikk* de Chiquito (2011, p. 209-210), puesto que creo conveniente, comparar el idioma noruego y el español tal como ella lo hace para familiarizar a los estudiantes con este nuevo elemento gramatical.

#### **En la pizarra:**

En principio, hablo del pretérito perfecto como forma verbal compuesta y su similar en noruego, el *presens perfektum*. Como los estudiantes ya han practicado esta forma verbal desde el noveno curso, no hay problema para que vean la analogía. Continúo diciendo que existen otras construcciones, otras formas verbales compuestas que funcionan de una forma similar, y que, aunque no forman parte del sistema de conjugación con un nombre propio, cumplen funciones importantes en el idioma. Les presento algunas perífrasis en noruego para ejemplificar este hecho, por ejemplo, *komme til å + infinitivo, begynne å + infinitivo*. Les invito a reflexionar cuál es la función del verbo auxiliar y el verbo en forma no personal en ellas. El propósito de

esta analogía es, siguiendo los principios constructivistas, que los estudiantes formen un esquema cognitivo de cómo las perífrasis funcionan en su idioma materno y puedan después asociarlo al tratar las perífrasis en idioma español (asimilación).

Una vez que el concepto está explicado, les digo a los alumnos que ya han practicado anteriormente tres perífrasis en español en sus estudios de secundaria y que funcionan de una forma similar a las que hemos visto en noruego.

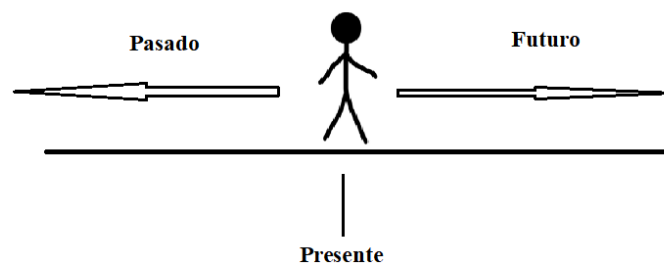
Voy a comer                      *Jeg skal spise*

Tengo que comer                *Jeg må spise*

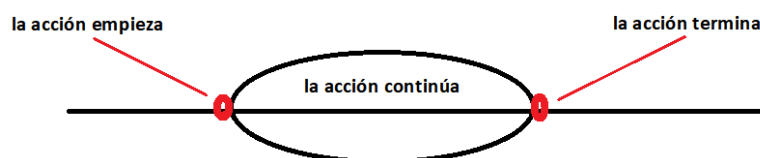
Estoy comiendo                 *Jeg holder på å spise (I am eating)*

Explico que dos de las perífrasis mencionadas tienen que ver con el tiempo y la otra con la idea de obligación. De nuevo, trato el tema del verbo auxiliar y verbo principal al analizarlas.

Después, introduzco el concepto de *línea de tiempo*, ya que trataremos perífrasis temporales. Un concepto abstracto como es el *tiempo*, especialmente si se va a tratar el análisis fasal, es conveniente representarlo físicamente para que el alumno tenga ante sí una imagen que le ayude reflexionar durante la presentación, un soporte al que volver para interpretar la nueva información. Dibujo una línea temporal en la pizarra y explico que en ella se pueden representar diferentes momentos de una acción dada. En esta línea temporal represento presente, pasado y futuro, y lo asocio con los siguientes verbos: *hablo, hablé, voy a hablar*.



Cuando el concepto *línea temporal* está claro, explico que es posible analizar diferentes partes de una acción concreta, bajo diferentes puntos de vista. Por ejemplo, en una carrera, es posible marcar su comienzo, su continuación y su término. Lo ilustro con la siguiente línea temporal.



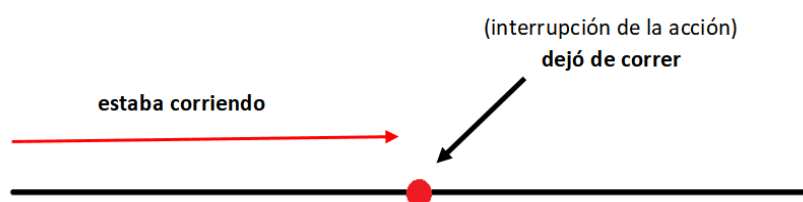
A continuación, presento tres perífrasis de fase, las traduzco a su idioma y las situo en la anterior línea temporal. Uso el ejemplo de una corredora.

Empezar a + infinitivo: Empezó a correr

Seguir a + gerundio: Siguió corriendo

Terminar de + infinitivo: Terminó de correr

Para ilustrar la perífrasis *dejar de + infinitivo*, comento que, quizás, nuestra corredora ha sufrido una lesión durante la carrera y se ve obligada a abandonarla, a interrumpir la acción. Represento este hecho en otra línea de tiempo.



Explico que *dejar de + infinitivo* expresa una interrupción en la acción, mientras que *terminar de + infinitivo* señala que la acción ha llegado a su término.

Dejó de correr                      hun sluttet å løpe

Terminó de correr                hun var ferdig med å løpe

### Con el documento de trabajo:

Después de esto, distribuyo el documento de trabajo. Lo usaré como guion para que los estudiantes se familiaricen con su contenido y puedan consultarlo si les es necesario. En primer

lugar, asocio las construcciones perifrásticas noruegas a las españolas y menciono dónde pueden ver el esquema de la estructura de una perífrasis. Después, enumero las perífrasis fasmales que vamos a tratar asociándolas con las imágenes y comienzo a tratarlas individualmente. Nótese que el documento incluido en este trabajo está casi en su totalidad en español. En el que propongo usar en las escuelas, incluiría las explicaciones en el idioma materno de los estudiantes. Esto es una práctica habitual hasta el nivel de Spansk II para que alumnos con competencia media-baja entiendan y sigan la clase. En los libros de texto de este nivel, también aparecen este tipo de explicaciones en idioma noruego, tal como puede comprobarse en las imágenes del apartado 2.

A lo largo de la presentación, pido a los alumnos que trabajen en parejas o en grupos de tres en varias ocasiones. Normalmente, organizo la clase de español una vez conozco a los alumnos, siguiendo los principios del aprendizaje vicario (3.1.1) y la zona de desarrollo próximo (3.1.3) para que las asociaciones resultantes sean beneficiosas. Más adelante en este apartado, comentaré este hecho para situaciones específicas.

Como se puede apreciar en el documento, incluyo ejemplos del uso de los clíticos en las perífrasis. Este es un tema que normalmente representa cierta dificultad en el aula de español para los estudiantes noruegos, tal como comenté en el apartado 2.2. Como la intención es que el alumnado lleve su atención al aspecto formal y el uso de las perífrasis, las oraciones propuestas son de fácil comprensión. De todas formas, explicaré y daré ejemplos de las posiciones antepuestas y pospuestas de los mismos, algo que suele tratarse en el primer semestre del primer curso de la secundaria superior. En el estudio de errores que realizaré con los estudiantes al final de la secuencia didáctica, tendré ocasión de comentar de nuevo este extremo con algo más de detenimiento.

El documento de trabajo que los alumnos recibirán se muestra a continuación.



# Las perífrasis temporales

En el idioma noruego, existen combinaciones de verbos auxiliares con verbos principales como las siguientes que tienen diferentes funciones comunicativas:

Kommer til å + infinitiv (jeg kommer til å jobbe) y få + infinitiv (du får jobbe nå). Estas estructuras también se usan en español. Las llamamos *perífrasis verbales*. Las perífrasis pueden formarse con un infinitivo (voy a comer) o un gerundio (estoy comiendo).

En las perífrasis hay dos partes:

**(V1)** verbo auxiliar (*hjelpesverb*). Persona y tiempo verbal.

**(V2)** Verbo principal (*hovedverb*). Verbo impersonal. Infinitivo o Gerundio.

Muchas perífrasis de infinitivo tienen preposición entre el **V1** y el **V2**

Empiezo	a	correr
<b>V1</b> Verbo auxiliar con persona (yo)		<b>V2</b> Verbo en forma no personal



**Empezaron a correr**  
De begynte å løpe



**Siguieron corriendo**  
De fortsatte å løpe



**Terminaron de correr**  
De ble ferdig med å løpe

● La perífrasis **Empezar a + infinitivo** expresa que una actividad comienza.

¿Has empezado a conducir con tu madre? \_\_\_\_\_

Todavía no he empezado a entrenar. \_\_\_\_\_

Susana empezó a estudiar medicina. \_\_\_\_\_

Los pronombres de objeto directo o indirecto ocupan su lugar habitual en las perífrasis.

Lo empecé a escribir ayer = Empecé a escribirlo ayer. \_\_\_\_\_



- La perífrasis **Seguir + gerundio** usa gerundio en español, pero en noruego usa infinitivo.

Expresa que una actividad continúa, que no termina.

Sigo trabajando en una tienda \_\_\_\_\_

*Las perífrasis de gerundio no usan preposición entre los dos verbos.*

Sigo viviendo con Ana \_\_\_\_\_

Seguimos tomando el autobús a las 8. \_\_\_\_\_

- La perífrasis **Terminar de + infinitivo** usa la preposición "de" y expresa que una acción está terminada y completada (*å bli ferdig med noe*).

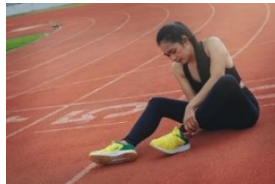
Escribí la solicitud cuando terminé de trabajar. \_\_\_\_\_

No he terminado de escribir la solicitud. \_\_\_\_\_

*¿Ya **la** has terminado de escribir? = ¿Ya has terminado de escribirla?*

\_\_\_\_\_

- **Dejar de + infinitivo.** Usamos esta perífrasis cuando se produce una pausa o interrupción en una actividad o situación.



**Dejó de correr**

Hun sluttet å løpe

Puedes ver la diferencia entre **terminar de + infinitivo** y **dejar de + infinitivo** en los siguientes ejemplos:

*Pablo dejó leer ese libro. (Pablo sluttet å lese den boken.)*

*Pablo terminó de leerlo. (Pablo leste den ferdig)*

*Voy a dejar de hacer la comida.* \_\_\_\_\_

*Voy a terminar de hacerla.* \_\_\_\_\_

#### 4.1.2 Formación y uso de las perífrasis de fase objeto de estudio

Tras entregar el material anterior a los alumnos, empiezo la explicación de cada perífrasis una a una. Explico su formación, haciendo hincapié en la preposición o la ausencia de ella. Recuerdo que la posición del adverbio *no*, para hacer la oración negativa, es antepuesta al verbo, como en *No empecé a escribir la solicitud*. En el documento entregado, hay ejemplos que señalaré cuando comente esto. Pediré, después de hablar de cada perífrasis y presentar mis ejemplos en la pizarra, que traduzcan los ejemplos del documento trabajando en parejas o en grupos de tres, dependiendo de la composición del grupo.

La primera perífrasis, *empezar a + infinitivo* es la que presenta menos dificultad dado que es muy similar a *begynne til å + infinitiv* en noruego. Las perífrasis de fase inicial, como *empezar a + infinitivo* permiten colocar la negación en algunos casos después de la preposición, pero no lo mencionaré, ya que no es el propósito de esta actividad entrar ese tema. Escribo ejemplos usando diferentes tiempos verbales con el tema las actividades cotidianas. Haré lo mismo en las otras perífrasis presentadas.

Empecé a comer más vegetales después de las fiestas de Navidad.

Voy a empezar a hacer yoga los miércoles.

He empezado a ver *La casa de papel* con mi novio.

Explico que la posición de los pronombres enclíticos es la misma que han aprendido anteriormente, con por ejemplo el futuro *ir a + infinitivo* o con *estar + gerundio*. Pongo ejemplos de estas formas para refrescar la memoria, y después lo comparo con ejemplos que contienen la perífrasis tratada.

Voy a contar una historia = Voy a contarla → Empiezo a contarla

¿Vas a leer ese libro? = ¿Vas a leerlo? → ¿Vas a empezar a leerlo?

La perífrasis *seguir + gerundio* presenta la dificultad de que, en noruego, el verbo en forma personal va en infinitivo (*fortsette å + infinitiv*) y los alumnos pueden, inconscientemente,

copiar esta estructura al comunicarse en español. Aclaro esta diferencia y escribo en la pizarra más ejemplos.

Sigo estudiando en St. Olav skole.

Empezó a llover a las 3 y siguió lloviendo toda la tarde.

¿Sigues trabajando en Kiwi?

El verbo *seguir* puede presentar dificultades por sus conjugaciones irregulares. Recuerdo a los alumnos que la forma del presente tiene dos irregularidades, igual que el verbo *decir*, con el que están más familiarizados: primera persona irregular con terminación *-go*, y alteración vocálica en la última vocal de la raíz *e-i* en la segunda y tercera persona del singular, y en la tercera del plural. El imperfecto es regular, pero el indefinido tiene formas irregulares en la tercera persona, tanto en singular como en plural, con cambio *e-i*, igual que *sentir* o *pedir*. Enseño las siguientes tablas y les digo que pueden encontrar esta información en el anexo final de su libro de texto.

Presente de indicativo

Indefinido

	<b>SEGUIR</b>	<b>DECIR</b>		<b>SEGUIR</b>	<b>PEDIR</b>
<i>Yo</i>	<b>Sigo</b>	<b>Digo</b>	<i>Yo</i>	Seguí	Pedí
<i>Tu</i>	<b>Sigues</b>	<b>Dices</b>	<i>Tu</i>	Seguiste	Pediste
<i>Él, ella, usted</i>	<b>Sigue</b>	<b>Dices</b>	<i>Él, ella, usted</i>	<b>Siguió</b>	<b>Pidió</b>
<i>Nosotros/as</i>	Seguimos	Decimos	<i>Nosotros/as</i>	Seguimos	Pedimos
<i>Vosotros/as</i>	Seguís	Decís	<i>Vosotros/as</i>	Seguisteis	Pedisteis
<i>Ellos/as, ustedes</i>	<b>Siguen</b>	<b>Dicen</b>	<i>Ellos/as, ustedes</i>	<b>Siguieron</b>	<b>Pidieron</b>

Voy a tratar las perífrasis *terminar de + infinitivo* y *dejar de + infinitivo* de forma conjunta porque veo la necesidad de contrastar sus significados. Explico la diferencia entre interrumpir una acción y terminarla. Les pido que vean las fotos del material entregado. Los corredores han terminado la carrera y eso es una acción completada. Sin embargo, la chica que siente dolor y se para, deja de correr, se interrumpe la acción. Ella, sin embargo, podría correr otra vez, terminar de correr y completar la acción. Pongo dos ejemplos más de cada una de ellas.

¿Quieres ir al cine hoy? Terminó de trabajar a las 8.

He terminado de ver La casa de papel. Me ha gustado mucho.

He dejado de ver La casa de papel. No me gustó tanto.

He dejado de trabajar en la tienda.

La perífrasis *terminar de + infinitivo* no corresponde a una combinación de verbo auxiliar + verbo en forma impersonal en noruego. Su traducción, como se menciona anteriormente, es *bli ferdig (med)*.

#### **4.1.3 Actividad 1. Corrección de oraciones perifrásticas con errores**

A continuación, comparto con los estudiantes un grupo de oraciones que contienen errores que deben ser corregidos. El propósito es que releen con detalle el documento entregado anteriormente y que así reflexionen sobre la estructura perifrástica. El profesor tiene también la oportunidad de hacer comentarios sobre los errores más comunes que pueden cometerse en el uso de las perífrasis tratadas. Me baso en el tipo de errores que los alumnos tienen cuando trabajan con estructuras similares. Unas cinco oraciones son suficiente para esto con el objetivo de no hacer muy tedioso este apartado, que tiene todavía alto contenido teórico. Les pido que lo hagan en parejas.

***Encuentra los errores en las siguientes oraciones y escríbelas correctamente***

1- Terminé a cenar y me fui al teatro.

2- Ana empezó a entrenó en un gimnasio nuevo.

3- Yo sigo a trabajar en una tienda en el centro.

4- He empezado no a entrenar todavía.

5- ¿Has terminado a escribir el correo o sigues escribiendo lo?

En la oración 1, el error consiste en el uso de la preposición *a* en la perífrasis *terminar de + infinitivo*. Los estudiantes pueden pensar que se usa *a* en la posición de *å*, igual que en la perífrasis *empezar a + infinitivo*.

Sobre la oración 2: muchos alumnos comenten este error de conjugar todas las formas verbales cuando aparecen juntas en una oración. También en estructuras no perifrásticas. Creo que traducir al noruego la forma verbal es una forma eficaz de mostrar la no validez de la construcción. *Ana begynte hun trente*. Recuerdo a los estudiantes que el verbo 2 debe aparecer en forma no personal, también en su idioma, en este caso, en infinitivo.

La oración 3 muestra una imitación de la estructura noruega que usa infinitivo y no gerundio. *Jeg fortsetter å jobbe*. Comento a los alumnos que las perífrasis de gerundio no llevan preposición o nexos entre las dos formas verbales.

El error de la oración 4 es la posición del adverbio *no*, que copia la del noruego. De nuevo nos encontramos con un error que se produce también en otras formas verbales que se han tratado anteriormente, pero que no está mal recordar.

La oración 5 tiene dos errores. El primero es el uso incorrecto de la preposición a y el segundo es la posición del clítico. La oración propuesta imita la posición del objeto directo en noruego. Aprovecho la ocasión para recordar las dos posibilidades, *sigues escribiéndolo*, *lo sigues escribiendo*.

#### **4.1.4 Actividad 2. Práctica de la forma de las perífrasis**

En esta actividad, los estudiantes van a practicar la forma de las perífrasis tratadas en diferentes tiempos verbales. Lo hacemos mediante una sesión de Quizlet. Esta es una aplicación que

permite a los alumnos practicar vocabulario o formas verbales, y que tiene varios aspectos positivos. En primer lugar, representa una variación en la clase en cuanto al soporte que utiliza, la pantalla, y eso es un aliciente para muchos estudiantes. Por otra parte, la aplicación en sí tiene diferentes formas de practicar, y el profesor puede incluir o eliminar elementos para que tenga justo lo que ha planeado practicar.

Aquí, he hecho un set en el que incluyo las perífrasis conjugadas en diferentes personas y tiempos verbales. Comparto el enlace con mis estudiantes. Después de la explicación teórica y el trabajo en parejas, creo que es adecuado dejar que cada estudiante explore individualmente el tema, que tenga tiempo para asentar los nuevos conocimientos y que se familiarice con las perífrasis que hemos tratado. Sugiero a los estudiantes que, en un primer momento, vean todas las tarjetas en la modalidad *Flashcards*, que las muestra en español y después su traducción al noruego.

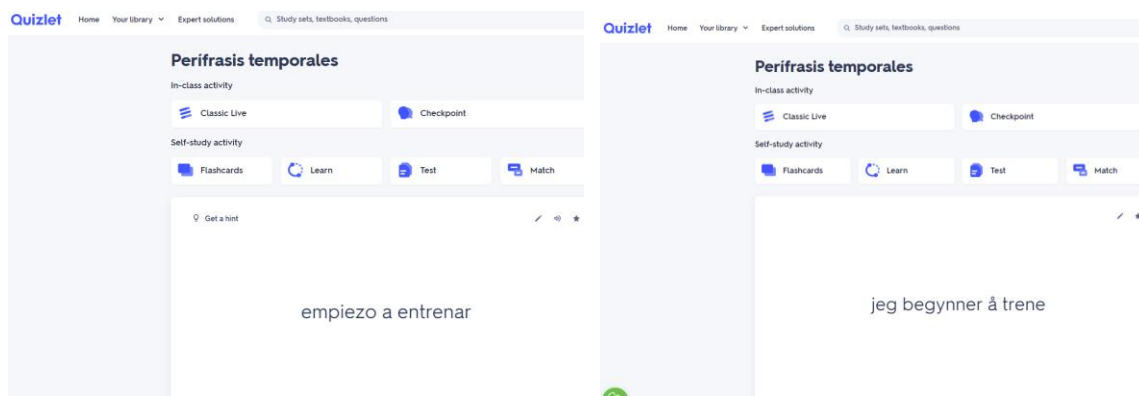


Ilustración 17. Quizlet. *Flashcards*

Después de ver las tarjetas, pido a los estudiantes que practiquen en la modalidad *Match*. En esta opción, aparecen 12 tarjetas que constituyen 6 pares de verbos en ambos idiomas. Marcando sucesivamente dos tarjetas con el mismo significado, se consigue que desaparezcan. Esta modalidad tiene un contador en el que se registra el tiempo empleado en superar la tarea, permitiendo ver quién ha tenido la mejor marca. No siempre son los estudiantes más avanzados quienes ganan porque en este juego la velocidad con las manos también es importante, y esto es un interesante aliciente que distiende la clase. Pueden jugar varias rondas.

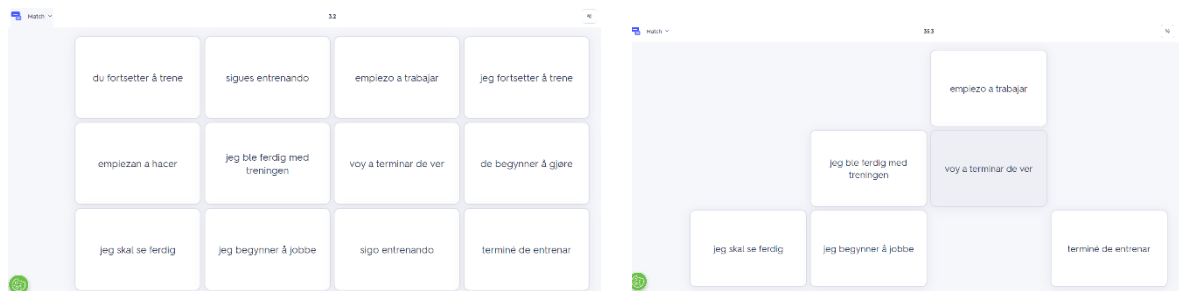


Ilustración 18. Modalidad Match antes de empezar a jugar y tras eliminar algunas parejas de verbos

En el apartado 3.2.4, he tratado el uso de los juegos en la clase de español y las ventajas que conlleva. En esta ocasión, he elegido usar este juego online, *Match*, que se practica individualmente. Pienso que se adapta mejor a la secuencia introductoria que presento y tiene un efecto positivo, mitigador de la intensidad que representa la introducción de nuevos conceptos teóricos.

Para terminar con esta aplicación, organizo un juego de competición entre grupos. Aquí, el uso del juego en la clase es aprendizaje cooperativo. La aplicación lo hace en la modalidad *Quizlet live*. Pido a los estudiantes ir a la página [www.quizlet.live](http://www.quizlet.live) y que ingresen el código que ha sido generado. Organizo aleatoriamente grupos de tres o cuatro participantes.

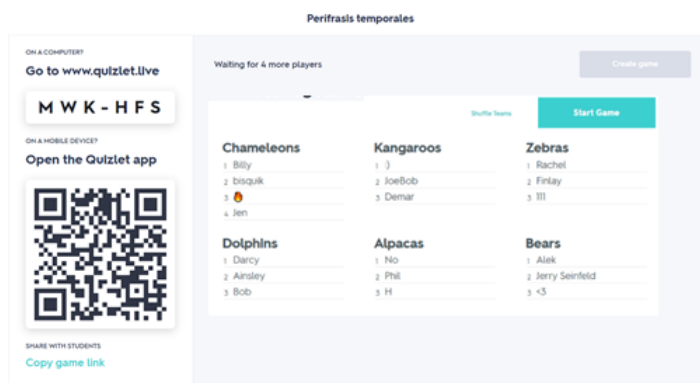


Ilustración 19. Grupos creados por Quizlet

La aplicación hace una pregunta que se presenta a todo el grupo en las pantallas, pero solo un participante tiene la respuesta correcta. Todos los estudiantes reciben igual número de preguntas. Pido a los alumnos que se ayuden unos a otros dentro de cada grupo. La ayuda debe



darse oralmente para fomentar la cooperación, nunca viendo la pantalla del compañero, y de esta forma evitar jugadores pasivos. Jugamos 2 rondas, cambio la configuración de los equipos y jugamos 2 rondas más. Como expliqué en el apartado 3.2.5, los juegos cooperativos como este tienen un claro efecto motivador con componentes afectivos y son fuente de autoeficacia por aprendizaje vicario.

Una vez hemos terminado con la anterior actividad, pido a los estudiantes que lean estas dos perífrasis:

Tengo que empezar a conducir a las 6.

Voy a seguir ayudando a tu hermano.

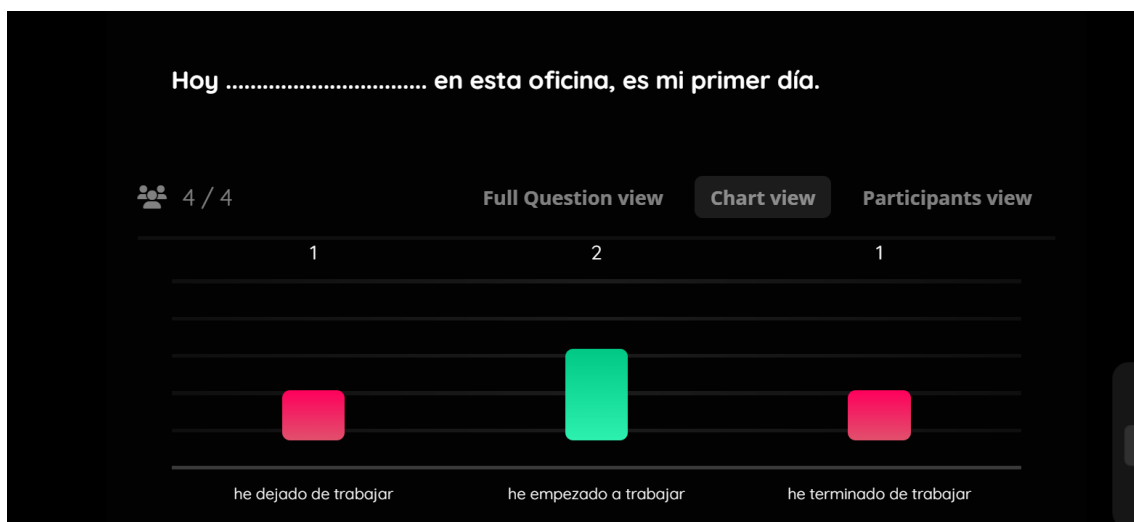
Les pido que las traduzcan sin dar explicación alguna. Normalmente, los estudiantes las entienden perfectamente. Les explico que esto se denomina *perífrasis encadenadas*, en este caso, dos perífrasis encadenadas en cada oración, y que aparecen habitualmente en los textos o en las conversaciones cotidianas, igual que ocurre en su idioma. Analizamos en la pizarra la forma verbal que cumple función auxiliar y las formas no personales, y explico que la persona gramatical siempre se expresa con el verbo que tiene función auxiliar, que es el que se conjuga. Les comento que en el documento entregado hay otros ejemplos de perífrasis encadenadas.

#### **4.1.5 Actividad 3. Práctica del uso de las perífrasis.**

En la siguiente actividad, después de haber practicado la forma, los estudiantes practicarán el uso de las perífrasis introducidas con Quizizz, que es una herramienta pedagógica digital que tiene diferentes formas de presentar preguntas sobre un tema. La ventaja que tiene es que tanto alumnos como profesor obtienen información de los resultados tras contestar. Para los alumnos esto confirma su elección o les da la respuesta correcta, mientras que al profesor le sirve de orientación de la progresión del grupo. En esta ocasión, elijo la modalidad de múltiples respuestas. Presento a los estudiantes una oración a la que le falta la perífrasis. Explico que deben escoger una de las perífrasis en la parte inferior de la pantalla, pero que el significado debe ser coherente con el resto de la oración propuesta.



Quizizz da la opción de que los alumnos contesten a todas las preguntas seguidas hasta el final y presentar una lista de alumnos ordenada por cuántas respuestas correctas han obtenido. Otra opción es que el profesor presente cada pregunta en pantalla, y después de contestar los alumnos, se vean cuáles han sido los porcentajes que cada respuesta ha obtenido. Dado que se trata de la introducción de un tema nuevo, escojo la segunda opción para poder hacer comentarios aclaratorios en cada oración.



A continuación, presento una lista de oraciones similares que pueden incluirse en esta actividad:

- Cuando Arturo..... la comida, llamó a los invitados para comer.

(empezó a hacer, continuó haciendo, terminó de hacer)

- Alicia..... hasta las 7, después se fue.

(empezó a estudiar, siguió trabajando, terminó de trabajar).

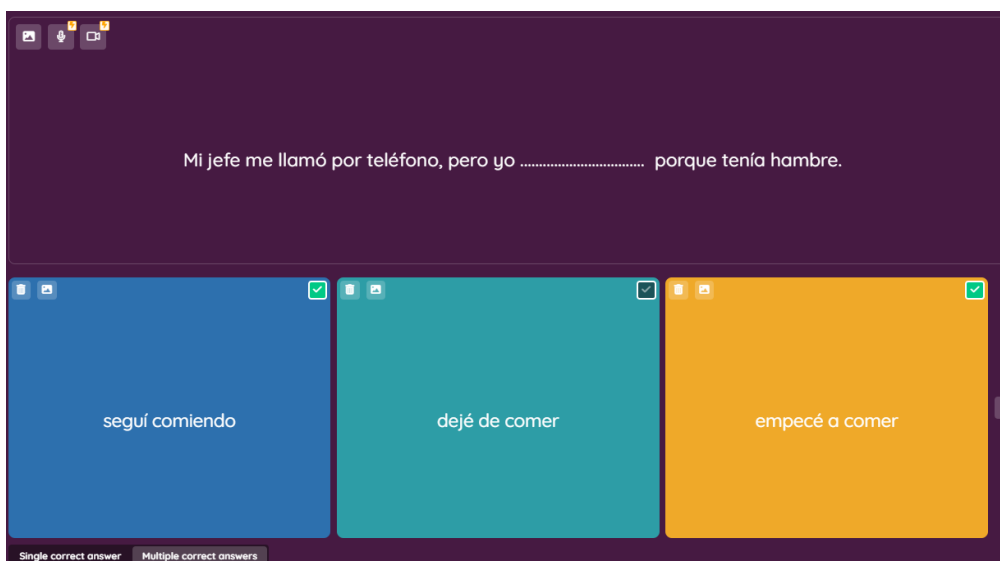
- Cuando..... me gusta ducharme y comer algo.

(empiezo a entrenar, continúo entrenando, termino de entrenar)

- En 2019..... y todavía practico todos los días.

(empecé a hacer yoga, dejé de hacer yoga, terminé de hacer yoga)

Después de algunas oraciones con una sola respuesta correcta, explico a los estudiantes que en las siguientes hay más de una respuesta correcta. Les pido que trabajen en parejas para que las reflexiones de uno ayuden al otro. Este es un ejemplo de este tipo de oraciones:



En la oración que se propone, hay dos opciones, *empecé a comer* y *seguí comiendo*, que son semánticamente apropiadas para el contenido de la oración principal. La opción *dejé de comer* no lo es porque no se ajusta al valor adversativo que da la conjunción *pero*. El objetivo de esta parte de la actividad es, una vez más, fomentar el análisis.

Otros ejemplos de combinaciones adecuadas para esta actividad son:

- Rosa..... en nuestro equipo en 2022

(empezó a jugar, continuó jugando, dejó de jugar).

- ¿En qué año..... ingeniería?

(empezaste a estudiar, continuaste estudiando, terminaste de estudiar).

- Rosa me llamó cuando estaba viendo el partido. Después.....

(empecé a verlo, seguí viéndolo, dejé de verlo, terminé de verlo y me acosté).

#### **4.1.6 Actividad 4. Juego de rol: comprensión lectora y práctica oral**

Esta actividad es un juego de rol en el que los alumnos practican en parejas. Cada pareja recibe dos hojas, el rol A y el rol B, uno para cada estudiante. Son dos textos diferentes que explican que rol deben jugar en la actividad. El primer rol corresponde a un profesor de autoescuela y el otro a una estudiante en la universidad de Stavanger. En los textos se da información sobre estas personas y sobre sus actividades cotidianas. Los alumnos no saben que las personas en los textos son vecinas y tienen una curiosa relación, eso lo descubren a lo largo de la actividad, cuando contesten a las preguntas del cuestionario.

En primer lugar, los alumnos deben leer individualmente el texto del rol que les ha tocado. Es importante que lo entiendan claramente, pues contestarán a preguntas sobre él. Esta primera parte de la actividad hace énfasis en la comprensión lectora, y en ella el estudiante puede encontrar ejemplos de las perífrasis tratadas anteriormente dentro de un contexto. Es importante dar tiempo a que los estudiantes comprendan las historias en su totalidad. Si lo estima conveniente, el profesor puede pedir a algunos estudiantes con el mismo rol que trabajen en parejas para comprender el texto. Esto, para ser coherente con la teoría sociocultural de la zona de desarrollo próximo (apartado 3.1.3) y del aprendizaje vicario (apartado 3.1.1) ha de hacerse emparejando alumnos que puedan beneficiarse del conocimiento de compañeros más capaces, pero cuidando que la distancia no sea muy grande, pues sería frustrante para uno y tedioso para el otro. Después de esto han de volver a su pareja original y trabajar con un compañero con rol diferente al suyo.

**Primero lee este texto. Después pregunta a tu compañero las cuestiones que hay después del texto.**



Te llamas **Marco** y tienes veinticuatro años. Eres de Granada y vives en Stavanger. Eres profesor de autoescuela. Empezaste a trabajar en 2019 y te gusta tu trabajo. Muchos estudiantes de videregående son clientes tuyos.

Cuando trabajas, te levantas siempre a las 6.30, desayunas y te vas a tu trabajo. Tienes normalmente una clase a las 7.30 y después sigues trabajando hasta las 11.30. Entonces tienes una pausa de media hora y tienes más clases. Terminas de trabajar a las 15.00.

Vives en una casa adosada. Practicas judo tres veces a la semana y los martes y jueves paseas con un amigo. Ves las noticias mientras cenas. Cuando terminas de cenar, te lavas los dientes y limpias la cocina. Te acuestas a las 10 y lees un libro. Te gusta tener regularidad, esta ha sido tu rutina desde que viniste a Stavanger.

Hay algo que te molesta desde hace unas semanas. La vecina nueva, una chica joven, toca el piano por la noche, a veces hasta las 12. Esto es muy molesto y estás enfadado. No te gustan los conflictos y no dices nada. Crees que es mejor no hablar con ella.

**Hazle a tu compañera las siguientes preguntas:**

¿A qué te dedicas?

¿Cuándo empezaste a estudiar en Stavanger?

¿Cuál es tu rutina un día de clases?

¿Dónde empezaste a practicar pilates?

¿Te gusta la música?

¿Conoces a alguno de tus vecinos? ¿Qué tal?

**Lee el texto y después responde a las preguntas que tu compañero te hace.**

**Recuerda que debes contestar en primera persona.**

**Rol B**

Te llamas **Nora** y eres de Flekkefjord. Estudias tecnología informática (*Datateknologi*) en la Universidad de Stavanger. Has empezado a estudiar en agosto de este año. Vives cerca de la universidad, en una casa adosada que es de tus tíos. Ellos están ahora en España.

Te levantas a las 8 y vas a pie a la universidad porque está muy cerca. Desayunas con tu amiga Rosa en la cantina antes de las clases. Los martes y jueves haces pilates. Empezaste a hacer pilates en Flekkefjord y te encanta seguir haciéndolo aquí. Los miércoles y jueves trabajas después de la universidad en una tienda del centro. Cuando terminas de trabajar vas a tomar algo con tus amigos.

La casa de tus tíos es grande y tiene una terraza. En el salón hay un piano que tocas a veces antes de acostarte. Tú tocaste el piano cuando estabas en la escuela de infantil, pero dejaste de tocarlo cuando empezaste secundaria.

Tu vecino es español y tiene un coche de una autoescuela. Es un chico muy interesante y tú quieres conocerlo. Ayer le dijiste *hola* y él siguió caminando. Quizás es tímido.

**Hazle a tu compañero las siguientes preguntas:**

¿A qué te dedicas?

¿Cuándo empezaste a trabajar?

¿Cuál es tu rutina un día normal de trabajo?

¿Qué haces en tu tiempo libre?

¿Qué haces antes de dormir?

¿Conoces a alguno de tus vecinos? ¿Qué tal?

Al final de cada texto, hay un conjunto de preguntas que cada participante ha de hacer a la persona con la que hace la actividad. Son preguntas para conocer el personaje del compañero: *¿cómo te llamas?, ¿cuándo empezaste a trabajar aquí? ...*

Los textos usan la segunda persona (*vives en Stavanger, tienes 24 años...*), pero el estudiante debe asumir el rol y hablar en primera persona. Una vez que los textos han sido leídos, el participante que tiene el rol A comienza a preguntar y debe hacer todas las preguntas. Después es el turno para que el estudiante con rol B haga las preguntas.

Los roles no necesitan ser aprendidos de memoria, los estudiantes pueden mirar su texto para responder. Esto ha de señalarse antes de empezar la conversación.

Esta práctica oral no es una conversación espontánea, sino una práctica dirigida con texto de apoyo. Creo que esto dará confianza a los estudiantes y los animará a participar en la actividad. Comento que no hay inconveniente en añadir información extra siempre que no se modifique el rol general del personaje. Pido a los estudiantes que contesten usando las formas verbales completas, y enseñé la siguiente foto para ilustrarlo.



Ilustración 20.

Los textos pueden fácilmente editarse adaptándolos al nivel de la clase. El texto presentado tiene nivel medio-bajo si se tiene en cuenta que es para un grupo de videregående. Por ejemplo, el párrafo en el que se describe qué hace Nora en la Universidad podría tener otra versión:

*Te levantas a las 8 y vas caminando a la universidad porque está justo al lado. No desayunas en casa, lo haces con tu amiga Rosa en la cantina antes de las clases. Los martes y jueves terminan tus clases a las 12 y sueles quedarte en la biblioteca con Rosa para estudiar. A las 3 coméis algo y seguís estudiando hasta la hora de ir a pilates...*

#### **4.1.7 Actividad 5. Producción escrita**

Cuando los alumnos terminan con la actividad, para practicar una competencia diferente, pido a los alumnos que escriban un texto que continúe las tramas descritas en los roles de la actividad. El tiempo para hacerlo será media hora. Aconsejo escribirlo en primera persona, pero pueden escoger ser un narrador omnisciente o cualquier otra forma de escritura. Propongo estas dos situaciones y ellos pueden escoger sobre la que les apetece escribir o elegir una continuación diferente que ellos idean:

1- Eres Nora y por fin has hablado con Marco. Le dijiste que tenías una fiesta en tu casa y que estabas invitando a varios vecinos. Marco vino a la fiesta y estuvo cantando en español. Al día siguiente por la noche descubres que el piano no funciona.

2- Eres Marco, ayer estuviste en la fiesta y encontraste a tu exnovia Rosa, la amiga de Nora. Hablasteis un poco y le dijiste que todavía estabas enamorado de ella. Ella te dijo que también tenía sentimientos por ti, pero que, en una semana, se iba a vivir a Hammerfest.

3- Crea tu historia, puedes ser Marco, Nora, Rosa u otra persona. Puedes, si lo deseas, hacerlo en forma de un diálogo.

Al igual que con los textos de la actividad anterior, es importante adaptar la dificultad de las tareas propuestas al nivel de los diferentes integrantes de la clase, presentando otras opciones a los estudiantes con más o menos nivel.

Esta actividad escrita puede también ser vista como una repetición del contraste de los pasados con la competencia añadida de poder marcar con más nitidez comienzo, continuación, interrupción y término. Aunque las dos situaciones propuestas se refieren a eventos pasados, es



posible usar tiempos de futuro para expresar los planes de los protagonistas a la luz de lo sucedido en la fiesta.

Antes de que los estudiantes empiecen a escribir, los animo a usar las perífrasis aprendidas. Pongo algunos ejemplos en la pizarra para que sirvan de inspiración.

*Después de cenar seguimos hablando en el sofá.*

*Cuando Marco cantó La Bamba, todos empezaron a bailar.*

*Cuando Rosa terminó de contarme sus planes...*

*No dejamos de bailar hasta las 12 de la noche.*

Es posible que algunos alumnos no encuentren un hilo argumental para contar la historia. Se puede entregar, *en noruego*, y, a alumnos que lo necesiten, una lista de ideas que sirvan para comenzar el texto. Por ejemplo, para la opción 1 (eres Nora):

*- Ayer encontré a Marco en la calle, delante de su casa y hablé con él. Lo invité a la fiesta que tuvimos anoche y él aceptó. Marco llegó a la fiesta a las 7 con una tortilla española. A la fiesta vinieron unos 20 amigos...*

#### **4.1.8 Control de resultados y usos de las perífrasis en textos**

Durante la actividad 4, el juego de rol, el profesor ha de observar la progresión de la actividad: en la primera parte, ayudando activamente a la comprensión del texto y, en la segunda parte, sin intervenir apenas para no interrumpir el flujo comunicativo. Cuando los alumnos han terminado de hablar es cuando el profesor valora si hay algo que desea comentar de forma general.

La actividad 5, la producción escrita, es entregada al profesor. La revisión de la misma debe incluir esta información:

- Qué partes tienen una estructura y lenguaje adecuados.

- Corrección de los errores de forma o estructura. En algunas ocasiones, especialmente si el error se repite en anteriormente en el texto, es posible marcar que hay un error y pedir al alumno que encuentre la forma correcta. A veces es necesario señalar el error previo.
- Sugerencias de cómo expresar algunas ideas de una forma más clara o de cómo mejorar el lenguaje.

El profesor obtendrá con la corrección información para programar sucesivas clases e incluir de forma transversal estos contenidos para que se asienten. Pueden presentarse en la pizarra los errores más comunes que han tenido los estudiantes en sus textos. Creo oportuno comenzar por los que muestran un control de la lengua más bajo, por ejemplo, problemas con las concordancias de género y número de elementos que no están contiguos; y avanzar hasta los que tienen que ver con las perífrasis que hemos tratado.

La forma y posición de los clíticos suele ser un tema a tratar. En este caso, uso partes de textos de alumnos, o escribo lo siguiente para ejemplificar el uso del complemento indirecto y el directo con formas antepuestas y pospuestas. Trazo las líneas para que vean las formas gramaticales que sustituyen los pronombres clíticos y hago las explicaciones necesarias.

Después de que Rosa terminó de contarme me sus planes empecé a pensar  
 y le pregunté por qué me los había contado.

Como se menciona en el apartado 3.2.5 sobre la motivación, es importante recordar el uso que el contenido tratado puede tener para tareas futuras cuando se quiere expresar aspectos temporales. Aunque ya se dijo en la presentación, creo adecuado mencionarlo de nuevo al final. Para tratar este último fleco de la secuencia didáctica pongo como ejemplo el tema *Los medios sociales*, e informo a los estudiantes que estuvo incluido en uno de los exámenes escritos oficiales de Spansk II de 2022. En la pizarra les hago un diagrama de cómo yo aconsejaría estructurar el texto y los apartados que incluiría. Así, estoy haciendo andamiaje

(apartado 3.1.3) de cómo diseñar la escritura de un texto. Algunos de los asuntos que incluyo, y que creo que son atractivos para los estudiantes, son cuándo empezaron a usar el móvil con contrato, aspectos negativos de los medios sociales, cuando empezaron a usar una determinada aplicación o cuándo dejaron de usarla porque ya no les resultaba atractiva, si siguen usando *Messenger* para comunicarse con sus padres o usan otras aplicaciones, etc. Cuando termino mi lista, subrayo las perífrasis de fase y les indico que ahora sí pueden entenderlas y por lo tanto ya pueden usarlas.

## 5 Análisis de la propuesta

En la enseñanza de lenguas, se da el debate sobre si el aprendizaje de L2 se beneficia más o menos de una aproximación implícita o explícita. Por implícita, Zyzik (2009, p. 125) entiende la que se produce en momentos en los que el aprendiz no es consciente de su propia adquisición, y se da de modo paulatino si se cumple con la condición básica de exposición a la lengua durante un largo período de tiempo, produciendo un alto grado de automatización. Por explícito se entiende el aprendizaje consciente sobre lo que se aprende, siguiendo métodos o reglas aprendidas, y recapacitando sobre cuál es el problema cuando la comunicación no se produce fluidamente.

Es evidente que el acercamiento explícito es el que ha tenido históricamente una relevancia superior en la enseñanza del español como lengua extranjera, pero, debido a la exposición a la lengua durante el aprendizaje, también se produce un aprendizaje implícito que es alimentado por esa información explícita que se recibe. Este aprendizaje implícito es, en mi opinión, fundamental para que el alumno vaya adquiriendo seguridad. El conocimiento inconsciente de la lengua permite “seguir” con el discurso mientras otras partes se van produciendo de manera consciente observando las reglas aprendidas. Por eso, es normal cuando se tienen conversaciones con alumnos de español que haya partes en las que la fluidez es alta y que haya partes en las que el alumno se expresa entrecortadamente cuando, reflexionando sobre las reglas aprendidas, trata de formar mensajes sin ese conocimiento inconsciente de la lengua.

Uno de los factores que he tenido en cuenta para planear mi propuesta es que el tiempo de exposición al español sea lo más alto posible para promover ese aprendizaje implícito. La clase de idiomas ha de ser activa y la comunicación debe primar sobre otros elementos. Esto, en una clase de introducción a un tema lingüístico, se ve normalmente limitado por la carencia inicial del componente formal de la lengua que se ha de practicar. Si no se planifica la secuencia adecuadamente, se corre el riesgo de tener una clase de idiomas tradicional en la que los alumnos juegan un rol pasivo.

Para evitar esto, una vez que los elementos formales imprescindibles han sido explicados, el alumno empieza a tener esa exposición comunicativa al idioma practicando con las actividades digitales y los juegos, algo que es normalmente motivante a la vez que instructivo. Si los alumnos participan en las actividades es que se va por el buen camino. Aquí los alumnos se

familiarizan con las nuevas estructuras, algo que les facilita realizar los ejercicios que vienen a continuación.

Para la sección en la que se hace el juego de rol, he escrito textos de fácil comprensión, quiero la atención en las formas perifrásticas y no en otros elementos que necesiten explicación adicional. La parte oral que viene después es la que normalmente impone más a los alumnos y quiero transmitir el mensaje de que va a ser fácil realizarla mediante textos asequibles que son la base de la misma. En esa parte oral es donde va a haber más diferencias de nivel y algunos alumnos pueden necesitar leer del texto, algo que considero normal. Otros responderán correctamente, pero ciñéndose al guion, y unos pocos intentarán improvisar, y les animo a ello, ya que las respuestas extraídas del texto son demasiado sencillas para ellos. Estos últimos pueden pedir ayuda para terminar frases o expresar ideas, y el profesor debe estar atento a esto. Al resto, si no solicitan expresamente asistencia, los dejo hablar sin interrumpir su discurso, pues para ellos lo valioso es sentirse autónomos hablando. El quid de la cuestión es que, de una forma u otra, la exposición al idioma continúe de acuerdo al nivel de cada participante.

El ejercicio escrito es, de alguna forma, una evaluación de lo aprendido. El tiempo que he estipulado, que se puede modificar, es de media hora. Más de esto, en una clase normal y sin ser un proceso evaluativo, creo que no va a funcionar bien dada la carga de trabajo que tienen los estudiantes. Creo más productivo dedicar ese tiempo a otras tareas.

He intentado elaborar una secuencia didáctica que beneficie a todos los estudiantes de cualquier grupo. Para los estudiantes de medio y alto nivel representa una nueva competencia que pueden usar en sus producciones orales o escritas, amén de incrementar su comprensión lectora. Los estudiantes de nivel inferior, espero que por lo menos mejoren su comprensión de los textos que incluyen perífrasis, entiendan preguntas que contengan estas estructuras y las imiten en sus respuestas. En palabras de John Dewey (1933, p. 140) hablando de la enseñanza “*no one can sell unless someone buys*”, y mi intención es que todos compren algo, por poco que sea.

Cuando se planifica una secuencia educativa, se ha de tener en cuenta la relación que las diferentes partes que la componen tienen entre sí. Es una unidad que debe estar compensada para que los alumnos mantengan el interés. A grandes rasgos, la presente secuencia didáctica consiste en una introducción teórica que necesita un alto grado de atención, seguida de una parte central en la que se usan juegos para internalizar la forma y uso de las perífrasis que no

requiere una concentración tal alta y da un descanso en la intensidad requerida a los alumnos. Tras esto, los alumnos trabajan en parejas durante la actividad de rol, que precisa un grado de atención mayor que los juegos, pero no excesivo. Para terminar, la parte escrita vuelve a demandar toda la atención de los estudiantes, pero, para ese momento, ya tienen información suficiente sobre el tema para afrontar la tarea.

En el nivel de videregående, las clases duran 90 minutos, divididas en dos periodos de 45 minutos con un descanso en la mitad. Como no todos los grupos trabajan al mismo ritmo, los tiempos varían, y por eso no creo que exista una receta exacta de qué hacer dentro de cada periodo. Es, sin embargo, conveniente ser consciente de esto y tener planeadas actividades relacionadas con el tema que puedan cubrir huecos. También es recomendable recordar a los alumnos que es lo que se hizo en la clase anterior para ponerlos en situación antes de, por ejemplo, empezar con la tarea escrita si es lo que se va a hacer ese día. Las actividades de calentamiento cumplen esa función de retomar la clase donde se dejó el día anterior.

La actividad de cita rápida (*speed dating*) en el anexo 2 o la actividad con tarjetas del anexo 3 son ejemplos de actividades de calentamiento o repetición que se pueden usar en la clase de introducción a las perífrasis fasmales. Ambas se basan en repetir estructuras y en ese aspecto siguen un patrón tradicional, sin embargo, hay algunas diferencias. En primer lugar, son actividades que se hacen oralmente dirigidas a un interlocutor que verifica en el mismo momento de la respuesta si esta es correcta. Ambos participantes reciben la información y esto es algo que les ayuda confirmando su opción o dando información de cómo corregirla. En segundo lugar, son actividades que se hacen asociándose con otros participantes y en cierto grado son percibidas como juegos. Por último, son actividades en las que interactúan alumnos con diferentes niveles. Estas consideraciones tienen que ver con muchos de los aspectos referidos en el apartado de didáctica y metodología, tales como los beneficios del aprendizaje basado en juegos, el aprendizaje vicario y la motivación, entre otros.

En la introducción y en las actividades 1, 2 y 3 aparecen un buen número de ejemplos que, dado que son oraciones individuales e independientes, carecen de contexto. He intentado reflejar en ellas temas con los que los estudiantes puedan identificarse y que así el contexto sea producido por asociación con sus experiencias. Por ejemplo, en varias ocasiones uso el término *søknad* (*søknad*), que es algo que los alumnos están continuamente gestionando. También se hace

mención a trabajos como los que algunos estudiantes tienen mientras cursan la secundaria superior para tener ingresos extras. La ventaja que tiene usar estos temas es que, como se menciona en el apartado (3.2.5), usar contenidos que tengan que ver con la realidad personal o cultural, sus experiencias, sus intereses o sus valores, fomenta la motivación. He seguido, como he comentado anteriormente, la misma línea para las actividades 4 y 5.

En el apartado de actividades he elegido aplicaciones digitales y actividades comunicativas para practicar las formas perifrásticas. No he seguido el enfoque tradicional basado en explicar la forma y practicar ejercicios reiterativos, *drilling* en inglés, en el que se hacen gran cantidad de repeticiones de modelos o estructuras con la idea de que se internalizan y que después pueden ser usados para producir mensajes. Por ejemplo, ejercicios de rellenar huecos o de pregunta/respuesta practicando las conjugaciones verbales. Este método tradicional es válido y, en mi opinión, el alumno adquiere conocimientos teóricos de cómo funcionan las estructuras, para después comenzar a usarlas progresivamente tras la práctica. John Hattie dice en las primeras páginas de su libro *Visible learning* (2012, p. 2) que todos los métodos de enseñanza funcionan si el criterio del éxito es la mejora de las prestaciones de los alumnos. Después de esto hace su famoso análisis de qué formas de enseñar tienen mayor impacto en el aprendizaje. En otras palabras, *qué es lo que funciona mejor*. Como he mencionado anteriormente, citando a Lyngsnes y Rismark (2022, p. 48), no creo que un profesor deba adscribirse a una perspectiva teórico-didáctica o metodológica específica, pero el conocimiento del abanico de posibilidades le permite elegir en función de las necesidades de la actividad y del alumnado. En esta ocasión, escojo los métodos expuestos porque creo que funcionan mejor para una introducción, especialmente bajo la perspectiva de la estructura de la secuencia. No creo que una explicación teórica seguida de ejercicios repetitivos sea una buena combinación en esta ocasión. Uso, sin embargo, las actividades o ejercicios tradicionales en repeticiones de temas tratados, quizás como calentamiento o también para recordar conocimientos que deben activarse, por ejemplo.

No pretendo con este trabajo enmendar la plana a los autores de los libros de texto que se usan en Noruega, sino, como el título indica, quiero presentar *una propuesta* para docentes que, como yo, piensen que las perífrasis corresponden a este nivel educativo y puede ser una competencia añadida para lo que se pide al alumnado de Spansk II. Es posible que la explicación de esta ausencia se deba a que las perífrasis tratadas son de fácil comprensión al leerlas en los textos, como he mencionado anteriormente. Sin embargo, una cosa es la comprensión lectora,

y otra muy diferente es la producción escrita o la comprensión oral. Especialmente la producción escrita necesita, en mi opinión, un aprendizaje explícito para que en el comienzo de su puesta en práctica se tenga un referente teórico para verificar su corrección.

Creo que dar clase usando exclusivamente materiales propios no es lo más efectivo, más bien los veo como apoyo a los libros de texto, que son la referencia principal para los alumnos de secundaria. Opino que los materiales escolares en Noruega tienen cada vez más calidad, pues incluyen actividades comunicativas, no solo de repetición de estructuras, con las que es fácil incentivar a los estudiantes a participar en la clase. Los materiales confeccionados por el profesor pueden, sin embargo, cubrir necesidades concretas de algunos grupos y tienen la virtud de que es posible reflejar en ellos aspectos específicos de los alumnos, tales como su cultura, su edad, algo que esté en las noticias o de moda, etc. Como se menciona en la introducción al apartado de didáctica, es conveniente tener un gran almacén de materiales de donde escoger de acuerdo con las necesidades del grupo y, en ocasiones, de algún alumno en particular, que no se encuentran en el libro de texto.

Todos los materiales didácticos incluidos en el presente trabajo son propios, incluido el recorte del juego de la oca (ilustración 16). El juego de Dobble para español (anexo 1) está inspirado en el juego internacional *Spot it*. Los anexos 2 y 3 también son propios, pero están basados en actividades o juegos conocidos.

Con esta sección doy por terminada la presentación de mi propuesta, solo quedan unas consideraciones finales sobre su realización y finalidad que expreso en el apartado a continuación.



## **6- Consideraciones finales**

Estas son algunas reflexiones que he extraído en la realización de presente trabajo. Surgen durante la investigación teórica y la confección de materiales, y han tenido una influencia notable en el resultado final. Aunque el texto carece de una investigación de campo, ha sido mi intención que tenga un carácter práctico, que invite a la reflexión y la mejora de cómo afrontar el tema que se presenta.

Para hacer esta propuesta de introducción de las perífrasis de fase he procurado mantener un balance entre diferentes elementos que considero centrales. El punto de partida ha sido el alumno de secundaria obligatoria de acuerdo a mi experiencia enseñando en Spansk I y II, un alumno que tiene una carga horaria semanal de más de 30 horas lectivas de al menos ocho asignaturas diferentes. No es un alumno que se encuentra en inmersión lingüística, y este es un punto importante. Las clases son normalmente numerosas, y van desde los 20 a los 30 alumnos, por lo que la atención personal durante la clase está bastante limitada. Esta circunstancia supone que mucha de la diferenciación debe hacerse antes de la clase, en la preparación de la secuencia. En varias ocasiones menciono en el presente trabajo diferentes niveles en las tareas que propongo, aunque en la realidad, con un aula concreta, esto requerirá un trabajo adicional normalmente. La propuesta puede verse como una plantilla sobre la que trabajar de acuerdo a la configuración del grupo específico.

Después he valorado cuánta teoría es necesaria para empezar a usar las perífrasis de fase con cierto grado de eficacia comunicativa teniendo en cuenta los objetivos y resultados que se esperan en este nivel. He optado, como creo que se ve en la propuesta, por un nivel elemental, sobre todo pensando en la franja de alumnos con nivel medio-bajo y bajo, pero como menciono anteriormente, esto puede adaptarse en función de los grupos.

Por último, he intentado hacer una secuencia didáctica que capte un buen número de los principios que menciono en el apartado sobre la didáctica y metodología, esperando que los contenidos y los variados métodos de trabajo creen la necesaria motivación para completar las tareas. En el apartado de la motivación no menciono el importante aspecto afectivo de la relación profesor-alumno, algo que es incluso más significativo en la etapa de la educación secundaria, porque no considero que encaje con el enfoque general. Sin embargo, sí creo que

la actitud hacia un profesor se ve favorecida si este presenta materiales accesibles, variados y motivantes.

Cuando me planteé escribir sobre este tema, valorando si era realmente algo apropiado y realista, me hice estas preguntas: *¿es este tema realmente importante para las competencias reflejadas en el programa de lengua extranjera del LK20?, ¿hay en el programa de este nivel tiempo suficiente para este tema?* Respecto a la primera pregunta, he encontrado a lo largo de mi investigación evidencias de que el uso de las perífrasis pasales se encuentra bastante extendido en los libros de texto. Atribuyo esto a que los autores deben echar mano de ellas para escribir relatos o conversaciones sobre los temas que reflejan el plan de estudios. Por ejemplo, en la ilustración 4 (apartado 2.4) se lee dentro de un relato sobre un familiar *A los 8 años empezó a trabajar*, que claramente es un ejemplo del objetivo de expresar experiencias incluido en el plan de estudios y es usado para ilustrar el uso del pretérito indefinido. No encuentro otra forma de expresar este mensaje que no suene artificial o forzado; y si los alumnos quieren producir textos similares, deben asimismo usar construcciones perifrásticas. Debido a esto, en mi opinión, y respondiendo a mi primera pregunta, creo beneficioso para los estudiantes de este nivel recibir una instrucción separada al respecto.

Respecto a la segunda pregunta, he intentado encontrar una respuesta positiva a ella haciendo que la propuesta encaje dentro de los planes habituales de este nivel. En cada una de las partes de la secuencia didáctica uso profusamente los pasados, pretérito perfecto, indefinido e imperfecto para ejemplificar el uso de las perífrasis. De esta forma, esta actividad puede ser vista también como una repetición del contraste de los pasados, algo que corresponde a esta etapa escolar y no altera apenas las programaciones anuales. También aparecen los pronombres clíticos como contenido transversal, algo que nunca está de más repetir dada la disimilitud con los idiomas que los estudiantes manejan, el noruego y el inglés.

Mi intención ha sido hacer algo práctico, en el sentido de que pueda ser usado, bien por mí o por otros profesores que vean apropiada la idea, en su totalidad o partes de ella. El juego de rol, por ejemplo, puede usarse, adaptando las formas verbales y un poco el contenido, en el nivel de Spansk I.

Para terminar, debo confesar que, desde que empecé mi formación como profesor de español, me han apasionado las perífrasis y este ha sido un aliciente más para escribir estas líneas. Los distintos matices que se pueden transmitir con ellas señalan la alta concisión que es posible expresar en español como, por ejemplo, la diferencia entre estas dos que semánticamente son hermanas, y sin embargo, no gemelas: *echarse a llorar / romper a llorar*.

Quizás este trabajo puede servir para contagiar este entusiasmo a otros docentes o estudiantes de español y que se creen materiales de similares características, teniendo en cuenta los rasgos específicos que tienen los alumnos noruegos, el sistema escolar y las directrices de los planes de estudios.

## Bibliografía

- A.A.V.V. (2008a). «Enfoque comunicativo». Diccionario de términos clave de ELE. Descargado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm)
- A.A.V.V. (2008b). «Enfoque por tareas». Diccionario de términos clave de ELE. Descargado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm)
- Ambrose, S., Bridges, M., Dipietro, M., Lowett, M., Norman, M. (2010). *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. San Francisco. Jossey-Bass
- Alarcón, P. (2005). La motivación en los métodos de ELE. *Revista RedELE*, núm 4. Descargado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d1d28cbf-cd80-4d89-9d3d-411b3f812196/2005-bv-04-01alarcon-pdf.pdf>
- Arnold, J. (2015). La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE. *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb (CELEM)*. Centro virtual Cervantes. Descargado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/rabat\\_2015/03\\_arnold.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/rabat_2015/03_arnold.pdf)
- Arnold, J. (2019). “Autonomía y motivación” en Muñoz-Bassols, J., Gironcetti, E., Lacorte, M.: *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. New York. Routledge.
- Bernaldez, E., Leguina-Morel, G., Vargas, M. (2020a). *Encuentros 1*. Oslo. Cappelen Damm
- Bernaldez, E., Leguina-Morel, G., Vargas, M. (2020b). *Encuentros 2*. Oslo. Cappelen Damm
- Bon, M. (2007). En busca de una gramática para comunicar. *Revista de didáctica* 5/2007. Marco ELE.
- Børve, L.M., Fjerdingsren, A.M., Hernandez Montesdeoca, G., Sánchez Manjón, O., Sveis-Nilsen, S. (2019a). *Gente 8*. Oslo. Aschenhoug
- Børve, L.M., Fjerdingsren, A.M., Hernandez Montesdeoca, G., Sánchez Manjón, O., Sveis-Nilsen, S. (2019b). *Gente 9*. Oslo. Aschenhoug
- Børve, L.M., Fjerdingsren, A.M., Hernandez Montesdeoca, G., Sánchez Manjón, O., Sveis-Nilsen, S. (2019c). *Gente 10*. Oslo. Aschenhoug
- Camino Carrasco, M. (2023). *Reflexiones teóricas sobre el Aprendizaje Basado en Juegos versus Gamificación y el uso de juegos de mesa en educación*. [In press] Dykinson.
- Chiquito, A. (2011). *Spansk referanse grammatikk*. Bergen. Fagbokforlaget
- Christiansen, A. (2020). *Pasos*. Oslo. Aschenhoug
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London. Hodder education.

- Fernández Gacía, D., Liven, I., Lund, G., Rosén, E. (2016a). *Pasiones 1*. Oslo. Aschenhoug.
- Fernández Gacía, D., Liven, I., Lund, G., Rosén, E. (2016b). *Pasiones 2*. Oslo. Aschenhoug.
- Fernández Martín, P. (2018). *Perífrasis verbales de infinitivo en el español áureo: entre las unidades fraseológicas y las estructuras disjuntas*. Centro virtual Cervantes.  
 Descargado de [https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca\\_fraseologica/n7\\_fernandez/perifrasis\\_verbal\\_es\\_infinitivo.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/n7_fernandez/perifrasis_verbal_es_infinitivo.pdf)
- Gee, J. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York. Palgrave Macmillan.
- Gómez Torrego, L. (2000). "Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo", en I. Bosque y V. Demonte (dirs): *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2, Madrid, Espasa Calpe, cap. 51.
- Gómez Torrego, L. (2005). *Gramática didáctica del español*. Madrid. Ediciones SM.
- Geenfield, P. (1984). "A theory of the teacher in the learning activities of everyday learning", en Rogoff, E. & Lave, J.: *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge. Harvard University Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. New York. Routledge.
- Hijaz, H., Lio, A., Kammaludin. (2021). Simple Techniques to Activate Schemata. *Journal of Language Education and Educational Technology: Volume 6, No. 2*. Descargado de <file:///C:/Users/Eier/Desktop/MASTER/hijaj,%20activate%20shcemata%20journal%20de%20no%20se%20que.pdf>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo. Univesitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. & Kinn, T. (2016). *Språkets mønstre*. Oslo. Universitetsforslaget.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 1, Undervisning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Martin Peris, E., & Sans, N. (2014). *Gente hoy 1. Libro del alumno*. Barcelona. Difusión
- Matte Bon, F. (2007). En busca de una gramática para comunicar. *Revista de Didáctica* 5/2007. MarcoELE. Descargado de [https://marcoele.com/descargas/5/matte-gramatica\\_para\\_comunicar.pdf](https://marcoele.com/descargas/5/matte-gramatica_para_comunicar.pdf)
- Pujolà, J.T. y Herrera Jiménez, F.J. (2019). "Gamificación" en Muñoz-Bassols, J., Gironcetti, E., Lacorte, M.: *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. New York. Routhledge.
- Real Academia Española: metáfora. *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> Descargado de <https://dle.rae.es/metáfora>
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española: manual*. Madrid: Espasa Libros.

- Repstad, K., & Tallaksen, I.M. (2014). *Variert undervisning– mer læring. Lærerens metodebok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rumelhart, D.E. (1980). “Schemata: the building blocks of cognition” en R.J. Spiro et al.: *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sánchez Moreno, M. (2021). *En clase sí se juega: Una guía práctica para crear tus propios juegos en el aula*. Barcelona. Paidós.
- Theil, R. (2023). Perifrastisk konstruksjon (språkvitskap). Store Norske Lexikon. Oslo.  
Descargado de [https://snl.no/perifrastisk\\_konstruksjon\\_-\\_spr%C3%A5kvitskap](https://snl.no/perifrastisk_konstruksjon_-_spr%C3%A5kvitskap)
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.  
Descargado de <file:///C:/Users/Eier/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5l.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02)*. Descargado de <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/FSP01-03.pdf?lang=nob>
- Vázquez, G., Lacorte, M. (2019). “Métodos y enfoques para la enseñanza” en Muñoz-Bassols, J., Gironcetti, E., Lacorte, M.: *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. New York. Routhledge.
- Vygotsky, L.S. (1935/1978). *Mind in Society*. Boston. Harvard University Press
- Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry and Allied Disciplines* (1976) 17, 89–100, Pergamon Press.
- Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for Language Learning*. New York. Cambridge University Press
- Yllera, A. (2000). "Las perífrasis verbales de gerundio y participio", en I. Bosque y V. Demonte: *Gramática descriptiva de la lengua española, vol. 2*, Madrid, Espasa Calpe, cap. 52.

## Anexo 1

*Doble para español* es un juego de tarjetas que he hecho para practicar verbos. Consiste en 31 tarjetas diferentes con 6 ilustraciones que representan verbos. Cada una de las tarjetas tiene una y solo una ilustración en común con cualquier otra tarjeta. Véase abajo.

Para jugar, se da una tarjeta a cada jugador y en el centro se coloca el mazo boca abajo. Se empieza dando la vuelta a una tarjeta del mazo. Los jugadores han de encontrar cuál es la foto que su tarjeta tiene en común con la tarjeta que se juega. El primer jugador en decir el verbo que representa la foto gana la tarjeta y jugará con esa tarjeta hasta que gane otra.

El profesor elige la forma verbal, persona y número que se usará en el juego. Puede ser primera persona singular del indefinido, imperativo segunda persona singular, una perífrasis con el auxiliar en primera persona singular en indefinido, etc.

Por ejemplo, yo tengo con la tarjeta **1**, y la tarjeta **2** es la que está en el centro de la mesa, es la que se juega. El profesor ha dicho que vamos a jugar con la primera persona singular del indefinido. Si yo consigo encontrar la imagen y decir “*me duché*” antes que los otros participantes, he ganado la tarjeta. Si juego con la tarjeta 3 y la tarjeta que se juega es la 2, la respuesta correcta es “*dormí*”.

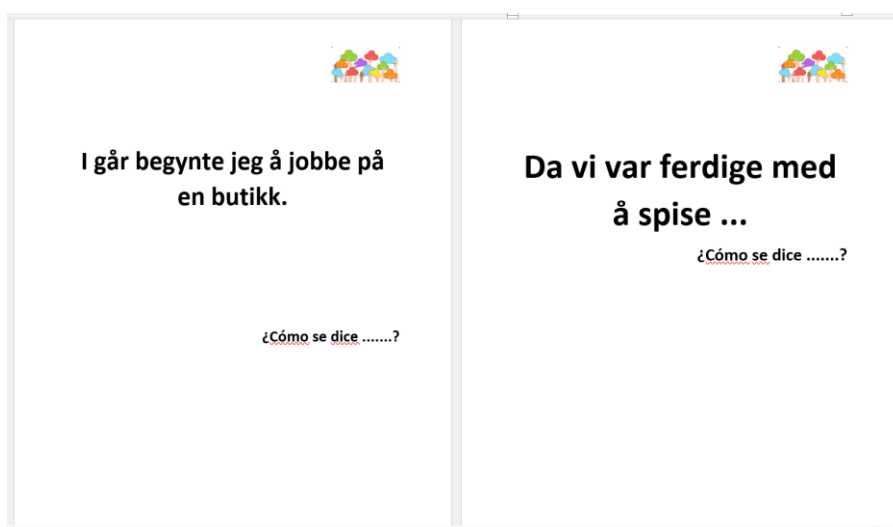
El jugador que tenga más tarjetas al final del juego es el ganador.



## Anexo 2

En el *Speed- dating*, se da una hoja tamaño DIN A4 a cada estudiante. En cada hoja hay escrito en el idioma del alumno ejemplos de la estructura sintáctica que se va a practicar. Puede ser una, dos o incluso tres, si son sencillas, o se trata simplemente de vocabulario en niveles muy elementales.

En primer lugar, cada alumno va a traducir al español dicha estructura por la parte de atrás de la hoja. El profesor ha de comprobar que todos los alumnos tienen una traducción correcta antes de empezar la actividad.



Se forman dos grupos de estudiantes y se colocan frente a frente, de pie en dos líneas. Cada estudiante debe tener otro estudiante delante a una distancia de más o menos de un metro.



Una de las líneas es estática, y la otra va moviéndose hacia la derecha, de forma que cada estudiante puede interactuar con todos los de la línea que tiene enfrente.

La actividad comienza cuando los estudiantes de una línea levantan su hoja y muestran a su pareja de enfrente qué es lo que ha de decir en español. Cuando lo hacen, entonces es el turno del otro para mostrar su hoja al compañero. Deben ayudarse en caso de dificultad. Una vez lo han hecho todas las parejas, los alumnos de la fila móvil dan un paso a la derecha e interactúan con un nuevo compañero. El alumno del extremo derecho (x), se mueve a la posición de (y).

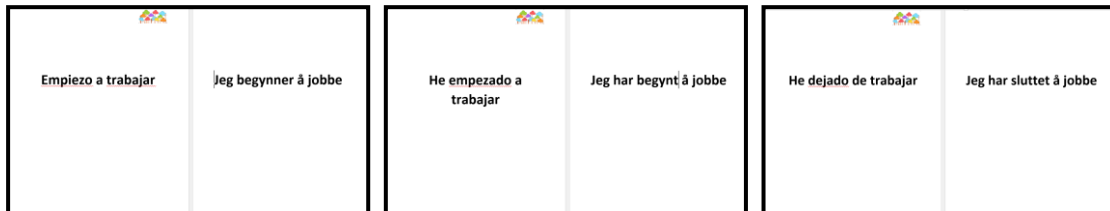
Esta actividad funciona con todas las edades y es agradable hacerla al aire libre.



### Anexo 3

*Juego de tarjetas simple.* El profesor hace un juego de tarjetas (tamaño naipes) de la competencia que quiere practicar: expresiones de tiempo, conectores, formas verbales, vocabulario o, en nuestro caso, perífrasis verbales. No menos de 20 tarjetas. Si son menos (por ejemplo, con adverbios interrogativos, nivel inicial) pueden repetirse algunas tarjetas.

Las tarjetas tienen una cara en español y otra en noruego.



Los alumnos juegan en parejas. Las tarjetas se colocan con el idioma que se usará para preguntar hacia arriba. Por ejemplo, noruego. El jugador 1 le muestra la cara de la tarjeta en noruego a su compañero y este debe traducirlo al español. Él puede ver cuál es la respuesta correcta en su parte de la tarjeta. Si responde correctamente el jugador 2 puede quedarse con la tarjeta. En caso contrario se pone en la parte de abajo del mazo. El profesor decide que idioma se muestra al jugador contrario.

En el *Speed-dating* uso a veces oraciones enteras. Aquí, sin embargo, suelo usar solo formas verbales. Al final pueden contar cuantas tarjetas han ganado cada uno y ver el ganador. Es posible poner un círculo rojo a algunas tarjetas con más dificultad, por ejemplo, formas irregulares importantes. Estas tarjetas dan dos puntos. Creo importante que no se pierda el aspecto lúdico para fomentar el interés.

