

Gramática histórica del español para francófonos universitarios de nivel C1: en torno a una propuesta didáctica

Patricia FERNÁNDEZ MARTÍN

Universidad Autónoma de Madrid
patricia.fernandez01@uam.es

Resumen: Mediante una experiencia didáctica llevada al aula de EL2 para enseñar gramática histórica a francófonos universitarios de nivel C1 en Madrid, se pretende con este trabajo demostrar que la flexibilidad del enfoque por tareas permite conjugar con éxito las exigencias institucionales con las necesidades de los estudiantes. Para ello, se exponen los fundamentos teóricos (concepto de tareas, enseñanza inductiva de la gramática), la metodología de investigación (proceso de creación del material, descripción sesión a sesión) y los resultados alcanzados (complejidad de la asignatura, motivación por aprenderla de una forma distinta). La principal conclusión apunta a que puede ser altamente eficaz para el aprendizaje convertir en tareas posibilitadoras y finales los instrumentos de evaluación exigidos por la planificación docente.

Palabras clave: gramática histórica; español como lengua extranjera; francófonos; enfoque por tareas; enseñanza inductiva de la gramática.

Abstract: Through a didactic experience of teaching Spanish historical grammar to a group of C1-level francophone students in Madrid, the aim of this paper is to demonstrate that the flexibility of the task-based approach lets teachers successfully combine the institutional requirements with the needs of the students. For this, the theoretical foundations are exposed (concept of tasks, inductive teaching of grammar), as well as the research methodology (creation of teaching material, session to session description) and the results achieved (complexity of the contents, motivation to learn it from a different way). The main conclusion points out that it can be highly effective for learners to turn the assessment tools required by planning into enabling and final tasks achievable by the students.

Keywords: Historical Grammar; Spanish as a Foreign Language; Francophones; Task-based Approach; Inductive Grammar Teaching.

Laburpena*: Artikulu honen xedea atazen bidezko planteamenduaren malgutasunari esker erakundeek ezarritako betebeharrak eta ikasleek beharrak arrakastaz konbina daitezkeela frogatzea da. Bateragarritasun hau Madrilen C1 mailako unibertsitate ikasle frankofonoei gramatika historikoa irakasteko helburuarekin ELE ikasgelara eramandako esperientzia didaktiko baten bidez erakutsiko da. Horretarako, oinarri teorikoak (atazen kontzeptua, gramatika irakaskuntza induktiboa), ikerketarako metodologia (materialak sortzeko prozesua, saioz saioko deskribapena) eta lortutako emaitzak (irakasgaiaren konplexutasuna, modu berri baten bidez ikasteko motibazioa) aurkeztuko dira. Ondorio nagusia hurrengoa da: planifikazioak eskatutako ebaluazio-tresnak ataza baliagarri bihurtzea oso eraginkorra izan daitekeela, irakaslearen aburuz ikasleak ataza hauek burutzeko gai diren heinean.

Gako hitzak: gramatika historikoa; gaztelania atzerriko hizkuntza gisa; frantses-hiztunak; atazen bidezko planteamendua; gramatikaren irakaskuntza induktiboa.

* Agradezco a Ander Egurtzegi la traducción inicial del resumen al euskera.

I. Introducción

En la actualidad no resulta muy frecuente encontrarse con la necesidad de enseñar gramática histórica (entendida aquí en términos estrictos, es decir, excluyendo la fonética) en contextos preuniversitarios, como podía ocurrir a principios del siglo XX, cuando lo normal era que cualquier bachiller hubiera cursado, al menos, un año entero de esta materia, siempre en clara relación con la historia de la literatura (Martín Zorraquino, 2000). Algo más puede tener que estudiarse en determinadas carreras de Filología, a cuyos alumnos, aunque fascinante, les suele resultar altamente compleja debido, fundamentalmente, a la abstracción que exige tener que trabajar con estadios de lengua que no coinciden con el propio y comprender, globalmente, cómo se interrelacionan. De la pasión por la historia de la lengua y la conciencia de la necesidad de transmitirla con rigor científico pero sencillez didáctica surgen, probablemente, los numerosos manuales de gramática histórica que incluyen actividades para trabajarla (Bustos Gisbert, Puigvert Ocal y Santiago Lacuesta, 1993; Torrens Álvarez, 2007; Echeñique Elizondo y Martínez Alcalde, 2011; Pons, 2010; Fernández Jaén, 2014; Medina López, 2018).

Desgraciadamente, a pesar de las ventajas que enseñar gramática histórica acarrea como práctica de reflexión metalingüística, para mejorar la competencia léxico-semántica y gramatical de la lengua que se estudia (Bravo Bosch, 1994), no son tan abundantes las investigaciones que lleven al aula algunas de esas propuestas didácticas y que, además, ofrezcan resultados de lo que supone la experiencia docente con respecto a sus estudiantes, la relación con las exigencias institucionales y la necesidad de cumplir con los objetivos del currículo propuesto, sea con estudiantes nativos, sea con estudiantes extranjeros (Díez del Corral Arteta, 2015). En este segundo caso, además, puede resultar todavía menos frecuente por la complejidad que supone integrar la enseñanza de la gramática en el enfoque comunicativo, como se defiende desde las últimas tendencias en metodología docente (Coronado González, 1998; Consejo de Europa, 2002; Doughty y Williams, 2009), cuando hace ya mucho tiempo que desapareció toda situación comunicativa para la que podría servir conocer alguna de las estructuras lingüísticas elegidas.

Esta escasez bibliográfica de trabajos que permiten comprobar cómo se enseña (si se hace) historia de la lengua en clase de español como lengua extranjera es el principal motivo por el que creemos útil ofrecer una forma de innovación docente en el contexto universitario de segundas lenguas, que afecta tanto a los contenidos que se enseñan (la gramática histórica) como a la forma de enseñarlos

(el enfoque por tareas). Asimismo, dicha escasez *per se* es la principal causa por la que podría generalizarse, si se considerase oportuno, a partir del caso concreto descrito aquí: de todos los trabajos consultados, el que más se aproxima a nuestros intereses es el detallado por Díez del Corral Arteta (2015), con la principal diferencia de que sus alumnos francófonos estudian español como lengua extranjera en Suiza, en lugar de como segunda lengua en España.

En efecto, la regla de introducción del cuantificador universal establecida por la lógica formal aristotélica justifica la posibilidad de generalizar a partir de un caso particular, pues acepta como válido un argumento en el que se pasa de una afirmación centrada en un individuo-grupo a una afirmación relativa a todos los individuos-grupos de un cierto conjunto, por dos razones. En primer lugar, el grupo del que parte dicha regla de deducción natural es un grupo *cualquiera*, independientemente, por supuesto, de los incuestionables rasgos socioculturales que lo caractericen (en nuestro caso, ser francófonos, universitarios, estudiantes de ELE...). En segundo lugar, resulta imposible, en la práctica, acceder a todos y cada uno de los grupos de estudiantes de L2 en un momento histórico determinado en un lugar concreto, por lo que no cabe más remedio, por así decirlo, que extrapolar las conclusiones de un análisis minucioso realizado sobre una realidad concreta al resto de realidades similares, de la misma forma que el matemático demuestra que la suma de los ángulos de un triángulo equivale a dos rectos sin calcularlo sobre absolutamente todos los triángulos posibles porque, básicamente, no puede acceder a ellos (Deaño, 2009, pp. 276-282). Por tanto, podrá confirmarse o desmentirse más adelante, con sucesivos trabajos que contrasten lo dicho aquí con otras experiencias de aula similares, aquello que se defiende en este texto con respecto a las posibles generalizaciones en las que se caiga en algunos momentos. Sin embargo, será más difícilmente discutible que el argumento empleado (esto es, generalizar desde lo particular) sea inválido, pues sigue una de las reglas de inferencia que constituyen el proceso de deducción natural de la lógica de predicados y se basa, además, en una realidad discursiva como es la escasa bibliografía centrada *stricto sensu* en nuestro caso.

Así, el objetivo del presente trabajo es doble. Por un lado, se pretende demostrar la validez del consolidado enfoque por tareas como método didáctico válido para conjugar las expectativas de los estudiantes, las exigencias institucionales y los recursos docentes, incluso aunque la materia que se enseñe no sea puramente lingüística (por ser metalingüística), esto es, incluso aunque (los estadios de) la lengua que se enseñe(n) no sirva(n) para comunicarse. Por otro lado, se busca también animar a todo profesor de historia de la lengua a publicar sus experiencias docentes, sea con extranjeros, sea con nativos, pues en ellas está el futuro de esta subdisciplina lingüística.

Para lograr ambos objetivos efectuamos una reflexión sobre la experiencia docente llevada a cabo en una clase de español como lengua extranjera de nivel C1 de acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2002), cuyo objeto de estudio fue una introducción a los principales aspectos de la gramática histórica española centrada fundamentalmente en el castellano medieval. Estos contenidos formaban parte de la asignatura de Lingüística general, impartida en el segundo semestre del tercer curso de un plan de estudios equivalente al Grado de Estudios Hispánicos español, de acuerdo con las directrices marcadas por una universidad pública francesa. Las clases se dieron en Madrid, en la subsección con que dicha universidad contaba en el curso 2016-2017, pues ofrecía a sus estudiantes la posibilidad de llevar a cabo una estancia de inmersión lingüística.

Dividimos, pues, este trabajo en cuatro partes claras. En la primera, exponemos los fundamentos teóricos que defienden, en esencia, el enfoque por tareas como método docente ideal para combinar las exigencias curriculares con las necesidades reales del alumnado, al permitir insertar en él una forma inductiva de enseñar la gramática. A continuación, explicamos detalladamente la metodología de investigación, centrándonos en el proceso de creación del material y explicando reflexivamente lo que se realizó en cada sesión. En la tercera parte, ofrecemos los resultados, fruto de la evaluación realizada a los alumnos. En el apartado de discusión, intentamos, con cautela, generalizar este caso concreto tomando como base la lógica aristotélica y la real ausencia de bibliografía al respecto. Las conclusiones, naturalmente, sintetizan las ideas principales y ofrecen diversas vías de investigación. En los anexos, finalmente, se ofrece con sus soluciones alguna muestra del material que se llevó al aula.

II. Fundamentos teóricos

A la hora de abordar la enseñanza de los contenidos en cierto modo impuestos por el currículo institucional, resulta complejo, en ocasiones, aplicar métodos docentes que se salgan de lo que las mismas exigencias curriculares diseñan. Una manera de adoptar estas directrices y, a la vez, emplear un método docente en el que el profesor pueda sentirse cómodo puede ser asumir el enfoque por tareas y considerar como una tarea final cual(es)quier(a) de la(s) obligada(s) evidencia(s) necesaria(s) para la evaluación del alumnado (Camps y Zayas, 2006; Esteve, Arumí y Cañada, 2004): se les convence de estar tratando el tema como se nos exige desde las altas esferas y, a la vez, se procura un mínimo de implicación por su parte, al pedírsele la realización efectiva de las tareas que terminan convirtiéndose en un examen que deben superar (Castro Guevara y Macías Cabrera, 2000;

Rodríguez-Torres et al. 2018). En alguna medida, también, se tiene en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje que caracteriza toda aula (Fleming y Mills, 1992), puesto que se permite combinar trabajos individuales con trabajos grupales y por parejas, así como tareas relacionadas con distintos tipos de retos cognitivos (Williams y Burden, 2008, pp. 151-174), siempre centrados en el objetivo final que es, por exigencias curriculares, la atención a la forma (Doughty y Williams, 2009).

Entendemos, pues, por enfoque por tareas el método de enseñanza de idiomas que surge en los 90 del siglo pasado a partir de distintos enfoques comunicativos (Nunan, 1989; Zanón, 1990; Zanón y Estaire, 1990). El concepto de 'tarea' puede definirse, adoptando una perspectiva amplia, como «cualquier actividad que emprenden los alumnos para profundizar en el proceso de aprendizaje de un idioma» (Williams y Burden, 2008, p. 176), en nuestro caso, de los contenidos esperados. Por tanto, será una tarea toda actividad que realicen para acceder al conocimiento de gramática histórica del español que se nos exige enseñarles, incluyendo aquellas que sirvan para la evaluación del propio proceso.

La base teórica esencial de dicho enfoque es el austiniano concepto de acto de habla, que en la práctica se traduce por *cómo hacer cosas con palabras* (Austin, 1962). Se trata, por tanto, de asumir que la lengua no es solo un código semiótico con características ontológicas propias (Moreno Cabrera, 2013), sino una herramienta comunicativa al servicio de sus hablantes, que estos utilizan en tanto agentes de interacción social (Moreno Fernández, 2007). Entonces, deducimos, como en otras ocasiones (Fernández Martín, 2007, 2008), que habrá que diseñar una serie de tareas posibilitadoras que permitan a los estudiantes alcanzar la tarea final.

A la hora de programar un curso basado en el enfoque por tareas, conviene empezar pensando la tarea final que se espera que ellos sean capaces de realizar en el tiempo acordado (García Santa-Cecilia, 2000). A partir de dicha tarea, se van creando las tareas posibilitadoras que son las que, de una forma paulatina, irán permitiendo al estudiante adquirir las competencias necesarias (conocimientos, destrezas y habilidades) para alcanzar con éxito la tarea final (Nunan, 1989; Zanón, 1990; Zanón y Estaire, 1990). El centro de dicho enfoque por tareas se encuentra, pues, en el conocimiento instrumental (Williams y Burden, 2008, pp. 151-174), que implica los procesos sociocognitivos que tienen lugar al hacer cosas con las palabras, es decir, al comunicarse, sin que esto signifique dejar de prestar atención a la forma lingüística (Doughty y Williams, 2009).

En efecto, lo primero que debe hacerse para aplicar el enfoque por tareas, de acuerdo con Nunan (1989), Zanón (1990) y Zanón y Estaire (1990), es elegir el tema de interés (en nuestro caso, la gramática histórica del español, pues así

viene definido por la guía docente) y especificar los objetivos comunicativos (en nuestro caso, los principales objetivos son metalingüísticos, pero hay unos objetivos puramente lingüísticos que permiten al estudiantado, entre otras tareas del mundo real académico, manejarse con éxito en un examen final [Regueiro y Sáez, 2013], porque es lo que porcentualmente más valor tiene). A partir de entonces, se programa la tarea final que permita al profesor comprobar cómo el alumno demuestra el logro de los objetivos (es decir, cómo realiza con precisión lingüística y rigor científico un comentario de un texto escrito en castellano medieval, como se indicaba en la guía docente). Los contenidos léxico-semánticos y gramaticales necesarios para realizar dicha tarea final se especifican después (gramática histórica básica, seleccionada a partir de la interacción entre lo propuesto en la guía docente y en lo observado en la realidad del aula), igual que se matiza la planificación del proceso, plasmado en una serie de tareas posibilitadoras y tareas de comunicación organizadas por destrezas (fichas de trabajo, cuestionario sobre el comentario, comentario oral, examen escrito final), su evaluación (continua, debido al trabajo semanal de las fichas) y la autoevaluación final (de la que ellos mismos fueron conscientes mediante preguntas informales realizadas fuera del aula y ciertos comentarios espontáneos que dejaron por escrito sin que la docente se los pidiera).

Como se desprende de esta somera descripción, el enfoque por tareas es perfectamente compatible con una visión inductiva, constructiva y significativa de la enseñanza de la gramática (Coronado González, 1998; García Santa-Cecilia, 2000; Williams y Burden, 2008). Hay que tener en cuenta, no obstante, que en una asignatura de este tipo la lengua que se enseña no constituye un instrumento de comunicación (como sí ocurre en otros contextos de enseñanza de lenguas), sino un objeto de estudio directo que los estudiantes deben conocer: por un lado, como imperativo curricular pero, por otro, como esencia misma del idioma al que han decidido dedicarse profesionalmente, pues sin acceder a su historia difícilmente se va a conocer su presente. De ahí que se haya considerado el diseño de tareas como un medio para mantener la motivación, en la medida de lo posible, por fomentar cierta curiosidad en ellos que les obligue a reflexionar sobre lo que se les pregunta, haciéndoles conscientes de su propio proceso de aprendizaje y de la importancia de involucrarse en él (Williams y Burden, 2008). Al final y al cabo, se asume que la enseñanza por tareas da por hecho que el conocimiento que verdaderamente uno retiene es el que alcanza por sí mismo, con la debida implicación y la necesaria autonomía (Castro Guevara y Macías Cabrera, 2000; Coronado González, 1998; Camps y Zayas, 2006; Williams y Burden, 2008; Doughty y Williams, 2009; Camps y Ribas Seix, 2017; Esteve, Arumí y Cañada, 2004).

III. Metodología

El contexto de enseñanza/aprendizaje era una universidad pública francesa que ofreció, durante el curso 2016-2017, parte de su actividad docente en Madrid, para que los estudiantes, nativos francófonos con un nivel muy avanzado de español, disfrutaran de un curso académico entero de inmersión lingüística. Nos encontramos, entonces, en un contexto de enseñanza de español como segunda lengua que viene de un contexto de enseñanza de español como lengua extranjera. A los diez alumnos que habían acudido al centro en el primer semestre, correspondiente con la parte de fonética histórica (Fernández Martín, 2019), se añadieron cuatro más en el segundo semestre, que fue la parte dedicada a la gramática: eran, pues, catorce jóvenes (doce mujeres y dos hombres) de entre veintidós y veinticuatro años de nivel de español C1 en su mayoría (alguno de ellos era hablante de español de herencia). La materia se tuvo que dar en doce horas presenciales repartidas en sesiones semanales de una hora, tal y como constaba en la guía docente.

Esta era, precisamente, la que nos ofrecía las principales directrices de actuación. Nos decantamos, como se ha entredicho, por el enfoque por tareas, porque era lo suficientemente flexible como para permitir un método que se adaptara a las necesidades de los estudiantes y, a la vez, a lo planteado por la institución. En efecto, en nuestro caso la tarea final fue propuesta desde un nivel curricular superior sobre el que no teníamos control. Consistía en hacer que el alumno produjera por escrito un comentario (en sesenta minutos) sobre la gramática de un texto en castellano medieval, después de doce horas de clase. Sin embargo, a diferencia de lo que nos había ocurrido en el primer semestre, en el que habíamos dado erróneamente por hecho que nuestros alumnos estaban acostumbrados a efectuar este tipo de tareas y que, por tanto, habría que centrar la atención en los contenidos puramente teóricos de fonética histórica (Fernández Martín, 2019), a la hora de diseñar estas doce horas de gramática intentamos compensar la ausencia de un comentario final por escrito con la realización de tres tareas evaluadoras, dos escritas y una oral, esta última consistente en un comentario de texto propiamente dicho, pero realizado en parejas. La primera prueba escrita fue un cuestionario sobre un comentario de textos que debían prepararse previamente (el capítulo III del libro de Ariza [2008], que en un primer momento se les propuso estudiar entero), sobre cuya lectura se atendieron dudas unos días antes de la prueba (véase anexo I). La segunda prueba fue un examen escrito final que valía el 60% de la nota y recogía preguntas similares a las que habían estado haciendo con las fichas de trabajo a lo largo del semestre (véase anexo II para una muestra). Estas, por cierto, cubrieron aquellos aspectos que consideramos más relevantes de la gramática histórica del español, lo que no

implica que no fuéramos perfectamente conscientes del consecuente abandono de otros muchos igualmente importantes.

Sabíamos que en doce horas era materialmente imposible enseñarles a redactar correctamente en la variante académica (Regueiro y Sáez, 2013) de una lengua extranjera un comentario de texto centrado en la gramática histórica de un fragmento en castellano medieval y, a la vez, que aprendieran los principales conceptos metalingüísticos para hacerlo con propiedad. Ante una situación así, se nos planteó un dilema similar al que tiene todo docente cuando debe decidir entre adoptar una visión general que incluya todos los puntos de un programa o profundizar en alguno de ellos y dejar de lado otros: o se les mostraba una manera de comentar el texto (conocimiento discursivo) o se les impartían los conocimientos básicos sobre la gramática histórica del español (conocimiento metalingüístico).

Como se desprende de la descripción anterior sobre las actividades de evaluación y teniendo en cuenta que aquel tipo de conocimiento difícilmente se podría adquirir sin este, se optó por una solución intermedia, que consistió en darles unos conocimientos generales sobre gramática histórica y obligarles a someterse a una serie de muestras de lengua o aductos de lenguaje académico (Regueiro y Sáez, 2013) que les sirvieran de ejemplo para la composición, tanto oral como escrita, de comentarios de texto (Marcos Marín, 1998; Ariza, 2008; Cano Aguilar, 2008; Girón Alconchel, 2002). Simultáneamente, se intentó, en la medida de lo posible, intercalar en las sucesivas fichas pequeñas tareas que les obligaran a comentar ciertos extractos sin adaptar, aunque en cada caso, naturalmente, solo se tuvieran que fijar en un fenómeno lingüístico.

Con respecto a las peculiaridades de la clase de EL2, cabe insistir en que las situaciones comunicativas reales que se han dado en nuestra aula no eran comparables con las posibles situaciones comunicativas reales que se pudieran dar fuera, como en cualquier otro contexto de enseñanza de EL2, pues ellos no iban a poder usar en situaciones comunicativas reales las estructuras que se les explicaran en clase, casi todas ellas eminentemente medievales. Esto no evitó, sin embargo, que se les pidiera realizar determinadas actividades (las fichas de trabajo) de una sesión a otra, animándoles a hacerlas, aunque fuera mal; insistiendo en que no se evaluaban, porque eran fichas de aprendizaje; dándoles bibliografía para que encontrasen la respuesta antes de venir a clase y fomentando, por tanto, un estudio inductivo de la gramática que sí constituía una situación comunicativa real.

Finalmente, cabe indicar que los datos extraídos provienen esencialmente de dos fuentes de corte cualitativo: los instrumentos de evaluación ya mencionados; y los comentarios informales que algunos estudiantes decidieron, libremente, compartir con la profesora al terminar el curso.

1. *Diseño de la secuencia: fuentes bibliográficas*

A la hora de crear el material que nos serviría para impartir dicha asignatura, efectuamos una división entre aquellas obras que pertenecen claramente a la disciplina de la didáctica de la lengua y aquellas otras naturalmente especializadas en la historia de la lengua *per se*, lo que implica asumir que, a nuestro juicio, tan importante es la teoría didáctica que subyace a toda práctica docente como la teoría sobre la disciplina que en cada caso se pretenda enseñar.

Entre las obras centradas en la teoría de la didáctica, en general, y la didáctica de la lengua y la enseñanza del español como lengua extranjera, en particular, remitimos a otros trabajos propios que, fundamentados en sugerencias ajenas (Cassany, Luna y Sanz, 2008; Bernardo Carrasco, 2011; De la Herrán y Paredes, 2013), dejan entrever nuestra línea de investigación en ese campo (Fernández Martín, 2007, 2008, 2017, 2019).

Centrándonos, pues, en la bibliografía especializada en historia de la lengua y, en concreto, en gramática histórica, cabe señalar que, con carácter general, se han tomado como manuales básicos el escrito por Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011) y el realizado por Torrens Álvarez (2007). La elección de estos dos manuales entre los existentes en el mercado, como, por ejemplo, los de Menéndez Pidal (1999), Lloyd (1993), Pons (2010) y Medina López (2018), se debe, por un lado, a la capacidad de síntesis, la claridad expositiva, la brevedad de las muestras y la precisión con que se fija cada comentario en un fenómeno lingüístico concreto, muy acorde con nuestros objetivos didácticos y, por otro lado, a la necesidad de simplificar los contenidos, en ocasiones, de manera extraordinaria, debido al perfil del alumnado, extranjero, universitario, adulto e interesado en la lengua española más como un vehículo de comunicación que como un objeto de estudio por sí mismo.

A la hora de diseñar las actividades, en la mayoría de las ocasiones lo que se ha hecho ha sido convertir la exposición teórica en una serie de ejercicios de tipo inductivo que permitan al estudiante llegar por sí mismo a una conclusión y, por tanto, fomentar un aprendizaje activo, operativo y, por tanto, más eficaz (Bernardo Carrasco, 2011).

La primera ficha, expuesta en el anexo II, plantea los principales cambios morfosintácticos. La definición de los conceptos de la actividad 1.a así como sus respectivos ejemplos en 1.c han sido tomados esencialmente de Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011, pp. 163-166). Los extractos de 2.c pertenecen al trabajo de Joan Corominas (1987, pp. 222, 518), de la misma manera que el texto que los estudiantes deben completar en 2.d, así como la información de las actividades inmediatamente anteriores, han sido extraídos de Elvira (2015,

p. 47). La tercera actividad se basa en alguna de las sugeridas por Bustos Gisbert, Puigvert Ocal y Santiago Lacuesta (1993, p. 172 [acts. 696, 697]).

La segunda ficha tiene por objetivo trabajar los sustantivos y los adjetivos, es decir, revisar el funcionamiento de los casos latinos y ver cómo paulatinamente se van perdiendo a lo largo de los siglos. Para ello, se ha seguido fundamentalmente la teoría de Torrens Álvarez (2007, pp. 82-84) y Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011, pp. 166-170). Para contrastar los grados del adjetivo, se ha recurrido también al español actual definido por Gómez Torrego (2008, pp. 94-97) y al latín descrito por Bassols de Climent (1971: §§ 148-151).

En la ficha tercera se pretende mostrar los cambios ocurridos en los determinantes: primero, los demostrativos; después, los artículos. Para ello, se parte de cómo son en español actual a partir de la obra mencionada de Gómez Torrego (2008, pp. 112-113) y se les va haciendo ver cómo eran en latín y cómo cambian al español siguiendo a Torrens Álvarez (2007, pp. 92-93). En una última actividad de síntesis que sigue el manual de Bustos Gisbert, Puigvert Ocal y Santiago Lacuesta (1993, pp. 122-123), se les pide localizar (y colorear) los distintos determinantes en diversos fragmentos medievales.

La penúltima ficha, centrada en los pronombres personales, por un lado, y en los interrogativos e indefinidos, por otro, parte de la interesante tabla de Torrens Álvarez (2007, p. 89) y sintetiza la información expuesta en dicho manual (2007, pp. 89-98). Igualmente, las referencias al español actual provienen del libro de Gómez Torrego (2008, pp. 140, 144, 146).

Finalmente, la quinta ficha focaliza la atención sobre el papel del verbo en la historia del español. La tabla de la actividad 1.a ha sido extraída de Fernández Martín (2016, p. 31). Los ejemplos tanto de esta actividad como de 2.a y 5.b, cuando no han sido inventados, pertenecen a los libros de Paredes García (2005), Yllera (1980: § 3.2), Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011, pp. 178-182) y Torrens Álvarez (2007, pp. 112-113). La síntesis de la teoría de *ser* vs. *estar* de las actividades 1.b, 1.c y 5.a proviene de Fernández Martín (2016). El modelo de conjugación verbal del español actual de 3.a parte de lo sintetizado en Gómez Torrego (2008, p. 162), mientras las actividades 4.a y 4.b se han elaborado a partir de lo propuesto por Torrens Álvarez (2007, pp. 106-107) y de la actividad 767 de Bustos Gisbert, Puigvert Ocal y Santiago Lacuesta (1993, p. 191). El texto de 4.c ha sido extraído de la edición de Colin Smith del *Poema de Mio Cid* (vv. 2543-2548); el de 5.c pertenece a la edición de Viña Liste de los *Textos medievales de caballerías* (pp. 172-173). Los conocimientos exigidos sobre la lengua latina se han obtenido de Bassols de Climent (1971, cap. XV).

2. *Diseño de la secuencia: actividades sesión a sesión*

Dado que diez de los catorce estudiantes que estaban matriculados en esta asignatura ya habían cursado la correspondiente a la fonética histórica (Fernández Martín, 2019), la profesora sabía que su punto débil sería el hecho en sí de realizar un comentario de textos y que entre sus puntos fuertes podría encontrarse su conocimiento de gramática sincrónica, pues todos ellos habían cursado dicha materia el curso anterior. No obstante, en la primera sesión se llevó a cabo un sondeo inicial a modo de taller, para averiguar su nivel *real* de (meta)gramática. Se les propuso la realización en parejas de algunas de las actividades de gramática del español siguiendo las propuestas de Fernández Martín (2017) y eso sirvió para detectar las principales dificultades que tenían, sobre todo, en la etiquetación metalingüística de los conceptos esenciales de la morfosintaxis.

Dada la dificultad que les suponía construir coherentemente un comentario de textos, teniendo además en cuenta la limitación temporal (pues solo podíamos darles doce horas de clase en total), se decidió hacerles estudiar el libro de Ariza (2008) como actividad complementaria a las clases presenciales. Así, en la segunda sesión se les explicó que tendrían que enfrentarse a un cuestionario sobre dicha obra a finales del semestre (véase anexo I), aunque más adelante se les aclarara que solo entraba el capítulo dedicado a la morfosintaxis. Se les recomendó, igualmente, la lectura de obras similares, como las de Marcos Marín (1998), Girón Alconchel (2002) y Cano Aguilar (2008), tras advertirles de que, como habían hecho en el primer semestre (Fernández Martín, 2019), en la última clase deberían exponer de forma oral y por parejas un comentario de un texto libremente seleccionado de una lista entregada por la docente, que a su vez la había generado a partir de los documentos de Paredes García (2005) y de los textos expuestos en Cano Aguilar (1988). Se terminó la sesión con algunas actividades en las que se les pedía relacionar ciertos préstamos del español con su lengua de origen y reflexionar sobre la historia del léxico de la lengua española.

En la tercera sesión, se realizó una actividad de lectura cooperativa siguiendo la técnica del puzle de Aronson (Bernardo Carrasco, 2011; De la Herrán y Paredes, 2013), adaptada a los sesenta minutos que tenían de clase. Se los dividió en grupos de tres (grupo nodriza), se asignó a cada lector un número del 1 al 3 dentro de su propio grupo y, tras dejarles unos minutos para leer, se les pidió que se juntaran por números en grupos de expertos (los que tenían el 1 en un grupo, los que tenían el 2 en otro grupo y los que tenían el 3 en otro), para que aclarasen dudas y se diera, posteriormente, el conocimiento compartido al volver, cada estudiante, con su grupo nodriza, al que debía explicar su parte

del texto con el fin último de que todos conocieran todo el texto. En concreto, para esta sesión se habían seleccionado unos extractos del manual de Pöckl, Rainer y Pöll (2004, secciones 1.3, 2.2, 3.2) que trataban temas generales sobre la fragmentación de las lenguas romances, el concepto de cambio lingüístico y el de etimología. En los últimos minutos de la clase se seleccionó al azar a dos de ellos y se les hizo un par de preguntas sobre uno de los fragmentos que no habían leído pero sí habían tenido que escuchar de sus compañeros. Ambos respondieron correctamente.

Al final de esta sesión se les entregó la que sería la primera ficha de trabajo (véase anexo II), de manera que para la cuarta sesión tendrían que traerla completa para corregir en clase. A partir de aquí, se procedió a trabajar como se había hecho en el semestre anterior: se les entregaba una ficha, se les dejaba la semana para hacerla consultando las fuentes bibliográficas que se les indicaba en los pies de página de cada una y se corregía a la semana siguiente. Así, en la cuarta sesión se ofreció una visión general de los principales cambios morfosintácticos; en la quinta sesión, los sustantivos y adjetivos; en la sexta, los determinantes demostrativos, artículos y posesivos; la séptima sesión se dedicó a los pronombres personales y las sesiones octava y novena se dedicaron al verbo, según se presentó en la quinta ficha.

En la décima sesión se les propuso salir del contexto formal de su universidad para asistir a unas jornadas sobre lengua española organizadas en una universidad madrileña. En una de las pausas de las conferencias, se aprovechó para poner en común, en un ambiente más relajado que el del aula, las dudas sobre la lectura de Ariza (2008) que debían estudiarse para el cuestionario de la semana siguiente. Fue una experiencia muy útil para ellos porque les ayudó a establecer un contacto más directo entre sí y con la profesora y esto les permitió, asimismo, aclarar todos los conceptos relacionados con la materia.

Como se ha dicho, las dos clases restantes se dedicaron a evaluar los conocimientos adquiridos, con la doble intención de contar con calificaciones de los estudiantes a las que luego aplicar el porcentaje correspondiente que diera lugar a la nota final y, a la vez, hacerles ver el nivel que tenían de cara al examen final, que tuvo lugar un mes después de la última sesión, ya fuera del cómputo de horas lectivas. Así, en la undécima clase se les pasó el cuestionario que se corrigió sobre la marcha y se les entregó revisado, para que lo estudiaran como correspondía; y en la duodécima tuvieron que demostrar todos sus conocimientos de forma oral al defender un comentario de texto previamente preparado por parejas.

IV. Resultados

Como puede comprobarse en la siguiente tabla, casi el 80% de los estudiantes obtuvo la calificación final de notable, mientras que el resto se encontró muy cerca de conseguirla, al pasar todos ellos de 6 y, en un caso (estudiante 4), incluso de acercarse al 7:

Estudiante	Asistencias	Cuestionario	Comentario oral	Examen escrito	Final
1.	12	7,4	9,5	7,7	8
2.	11	2,9	9,5	6,6	6,44
3.	12	6,2	9,5	8,1	8
4.	11	5,2	9,5	6,1	6,6
5.	12	5,5	9,5	8,8	8,28
6.	11	5,8	9,5	7,9	7,8
7.	11	5,9	9,5	7,2	7,4
8.	12	4,5	9,5	9,3	8,38
9.	12	8,7	9,5	8,2	8,56
10.	10	6,5	9,5	8,3	8,18
11.	11	8,4	9,5	6,85	7,69
12.	12	6,8	9,5	7,2	7,58
13.	11	6,9	9,5	5,2	6,4
14.	12	9,4	9,5	6,2	7,5

El nivel de dificultad del cuestionario en relación con el nivel de la lectura queda constatado en el resultado: tan solo el 28,5% pasó del 7 (el 7% alcanzó el sobresaliente), justo el doble de los que quedaron por debajo del 5 (14,5%), lo que deja a la mitad con una calificación entre el 5 y el 7, es decir, en el terreno del aprobado. El diseño del cuestionario parece encajar, entonces, con lo que supone una dificultad media que facilite la superación general de la prueba pero, a la vez, una complejidad suficiente para que sea más meritorio alcanzar una calificación de notable o sobresaliente.

El comentario oral no resulta discriminatorio de cara a la nota final, pues a todos se les puso la misma calificación, por tres motivos. En primer lugar, todos demostraron haber adquirido los conocimientos necesarios para enfrentarse a un

texto medieval en español y extraer de él los principales rasgos gramaticales, que era lo que se les pedía desde instancias superiores como objetivo esencial de la materia y que había sido convertido en tarea final. En segundo lugar, quienes no mostraban un gran conocimiento teórico, eran capaces de alcanzar excelentes cualidades discursivas, por lo que una carencia podía compensarse con un acierto, de acuerdo con la rúbrica utilizada, construida a partir de lo propuesto para la producción oral en lenguas extranjeras (Bordón, 2007). En tercer lugar, se consideró necesario para motivarles después de las mediocres notas obtenidas en el cuestionario (Williams y Burden, 2008, pp. 119-150). Y, finalmente, se era consciente de dos aspectos: a) la dificultad de la asignatura en sí misma; y b) la mejora que todos ellos demostraron en la realización oral de comentarios de texto (pues ya habían tenido que enfrentarse a esta tarea con anterioridad; Fernández Martín, 2019). Asimismo, el hecho de que fuera obligatorio tanto asistir a todas las clases (o faltar lo mínimo posible, siempre por causa justificada) como superar el examen escrito aseguraba la fiabilidad de la calificación global.

En cuanto al examen escrito, que incluía una serie de preguntas extraídas directamente de las fichas corregidas durante las clases, aunque con el rigor cuantitativo necesario para lograr la objetividad requerida de una prueba de tal calibre porcentual, el 35 % de los estudiantes se encontró en el aprobado, frente al 57 % que llegó al notable y un único caso (7 %, el estudiante 8, quizá por miedo a suspender, tras el aviso que le supuso el cuestionario) que alcanzó el sobresaliente. Nuevamente vemos, por tanto, cómo una prueba puede estar diseñada de una forma más o menos justa si se permite que la inmensa mayoría alcance el aprobado y que tan solo una minoría llegue a una calificación excelente.

Por lo que respecta a la asistencia, solo hubo un alumno (el número 10) que faltó a más de una sesión de las doce registradas, de manera que hay mayor proporción de estudiantes que asistieron a todas las sesiones (el 50 %) que de los que faltaron solo a una (42,8 %). Este dato es significativo porque supone o bien que las clases eran provechosas y que, por ello, los alumnos veían útil asistir; o bien que era una asignatura demasiado complicada y que, por tanto, consideraban necesario ir a clase para poder superarla. En cualquiera de los casos, no se contabilizaba en la calificación final, pues en el diseño curricular de la asignatura se consideraba obligatorio ir a clase, lo que en la práctica se traducía, según venía establecido por la tradición, en no querer regalar al alumnado un mérito que en realidad era un deber.

Finalmente, cabe hacer alusión a las impresiones que los estudiantes dejaron plasmadas en los respectivos correos electrónicos que enviaron a la docente a la vuelta del mensaje que esta les había hecho llegar con su calificación final. Aparte de los comentarios recibidos sobre la paciencia de la profesora, su buen humor

o la presteza en corregir las tareas, las respuestas que le mandaron estaban llenas de optimismo y de opiniones positivas de la asignatura. Así, hacían referencia al interés que levantó la materia («La asignatura fue muy interesante, gracias por este año» [alumna 6]; «Me ha interesado mucho la asignatura» [alumno 8]), su utilidad («La asignatura me ha sido de ayuda» [alumna 3]), la metodología docente («Muchas gracias por la asignatura impartida durante el año. Han sido clases muy amenas e instructivas en todo momento, la verdad» [alumno 4]) y, lo que más puede interesarnos aquí, su propio proceso de aprendizaje («Muchísimas gracias para este año, no sabía nada de lingüística y he aprendido mucho con usted» [alumno 8]).

V. Discusión

El empleo del enfoque por tareas, como se entiende en este trabajo, permite comprobar cómo es posible adaptar las exigencias institucionales a las necesidades de los alumnos, de tal manera que exista un aprendizaje real que cumpla las expectativas del centro de estudios. Resulta altamente probable que el éxito docente, en los tiempos actuales, pueda medirse, como se ha dejado entrever a lo largo del trabajo, en la posibilidad de que la mayoría de los estudiantes de un grupo apruebe la materia, pero solo unos pocos alcancen la excelencia. Esto implica, entonces, que todos los miembros del grupo deben intentar, al menos, alcanzar un nivel de conocimientos similar a lo largo de los meses, de manera que los que más saben vayan asentando su saber y los que menos saben vayan siendo capaces de llegar poco a poco al mínimo exigido (Bernardo Carrasco, 2011; De la Herrán y Paredes, 2013). Para esto, naturalmente, resulta también esencial el apoyo mutuo de los miembros del grupo, la empatía mostrada entre sí y la constante intercomprensión, factores todos ellos que la profesora apenas tuvo tiempo de fomentar.

Así, los resultados de la evaluación de los estudiantes muestran cierta homogeneidad en la calificación final, pese a que comenzaron con muy diversos niveles previos de conocimiento (Fernández Martín, 2019), especialmente en lo concerniente a los rudimentos del latín y a la falta de reflexión metalingüística de tipo comparativo, esto es, entre la lengua materna de los estudiantes (francés) y la lengua extranjera (español). En contraste, hay una mayor diferencia en las notas del cuestionario, debido a su dificultad; a lo inesperado de ciertas preguntas, sobre las que no se dio ninguna pista; a la falta de costumbre en la realización de exámenes tipo test y a la excesiva aridez del contenido que se les exigía estudiar. A esto cabe añadir, por supuesto, que el diseño general del curso

probablemente no encajara en absoluto con lo que ellos estaban habituados a hacer (clases magistrales cuyos contenidos debían volcar en un examen teórico final), según dejaron entrever en algunos comentarios informales a lo largo del cuatrimestre: el esfuerzo que realizaron, por tanto, tiene aún más mérito, dadas las evidentes diferencias entre sus estilos de aprendizaje y lo que les exigió la profesora (Fleming y Mills, 1992).

Asimismo, debido a las opiniones que los mismos estudiantes expusieron de forma espontánea al finalizar el curso, se puede entender que el grado de implicación que se les ha pedido, en una línea cognitivamente similar de exigente a la propuesta por Castro Guevara y Macías Cabrera (2000), les ha permitido darse cuenta de su propio proceso de aprendizaje (Williams y Burden, 2008, pp. 97-118). Este autoaprendizaje, recuérdese, tenía lugar semana a semana a la hora de revisar las actividades que debían haber realizado con ayuda de la bibliografía recomendada en cada ficha, por lo que se puede considerar perfectamente autónomo, en la línea de lo propuesto por Esteve, Arumí y Cañada (2004), dado que se buscaba construir conocimiento nuevo (en historia de la lengua), para una situación real de aula (corregir la ficha en la siguiente clase), en la que se iba a dar cierta reflexión metalingüística.

Las clases, por tanto, no se limitaban a exponer un contenido teórico que ellos debían apuntar y posteriormente exponer en un examen final, sino que les pedían reflexionar, a través de las diversas actividades, sobre la manera en que ciertas estructuras o palabras latinas habían evolucionado al español actual (o cómo eran en el castellano medieval), cómo se relacionaban con el francés u otras lenguas romances e, incluso, por qué algunas se mantenían intactas a lo largo de los siglos. Desde esta perspectiva, el éxito (entendiendo por tal la motivación mantenida por todos ellos a lo largo de los meses) se debe a la capacidad docente de convertir la base de la gramática histórica del español en un objeto lingüístico con posibilidades de ser estudiado de forma inductiva, como sugieren, entre otros, Coronado González (1998), Camps y Zayas (2006), Doughty y Williams (2009) y Camps y Ribas Seix (2017): solo dándoles las herramientas esenciales para provocar en ellos curiosidad se consigue, al menos, que entiendan que no hay nada malo en realizar las actividades sin saber de antemano la respuesta porque son fichas de aprendizaje, no son instrumentos de evaluación. Deben arriesgar respondiendo porque en ese riesgo es donde se encuentra, precisamente, su éxito.

Por otra parte, conviene establecer una mínima diferencia entre los dos grupos de alumnos del segundo semestre. Quienes habían estado en Madrid durante el primer semestre, ya estaban acostumbrados a la forma de impartir las clases de la profesora, por lo que esta forma de operar no afectó demasiado a su estilo

de aprendizaje, ya que la conocían y podían sospechar que lo que se esperaba de ellos iba a ser similar a lo que se había esperado de ellos en el semestre anterior. Sin embargo, los cuatro estudiantes que se incorporaron a principios de dicho semestre estaban confusos porque no entendían que las actividades *eran* la manera de llegar al conocimiento, que no tenían que saber la respuesta de antemano sino desear aprenderla, buscar entenderla y, posteriormente, intentar asimilarla, incorporándola a sus conocimientos previos (Doughty y Williams, 2009).

De todo lo dicho se desprenden dos cuestiones esenciales. Por un lado, el enfoque por tareas permite una flexibilidad metodológica de la que quizá otros enfoques carezcan, a la hora de conjugar las exigencias institucionales con las necesidades de aprendizaje reales de los alumnos (Williams y Burden, 2008). Para que funcione es necesario, sin embargo, que los profesores «creen ambientes significativos para un aprendizaje auténtico considerando actividades que se centran en los recursos, estrategias y contextos que los estudiantes encontrarán en la vida diaria y profesional» (Rodríguez-Torres et al., 2018, p. 169), como puede ser la necesaria superación de diversas pruebas académicas de conocimiento, habilidades y destrezas (Regueiro y Sáez, 2013) que, pese a su pesadez, son necesarias para evaluar a los alumnos. Los mismos docentes, pues, «deben motivar al estudiante en crear nuevos conocimientos para resolver problemas y [que] tenga la capacidad de aprender por sí mismo, cooperar, comunicarse de manera efectiva y aplicar sus conocimientos en nuevas situaciones» (Rodríguez-Torres et al., 2018, p. 169). Por otro lado, el contenido inserto en la historia de la lengua, pese a su aridez, puede resultar de utilidad al estudiante de la lengua extranjera o segunda lengua, pues con ella «el alumno adquiere una mayor conciencia de la lengua que está aprendiendo [...], hasta el punto de que creemos que puede incluso influir en un aumento de su motivación, incluso para aprender otras lenguas» (Díez del Corral Arteta, 2015, p. 230).

VI. Conclusiones

Mediante la exposición de esta experiencia docente de doce horas lectivas de gramática histórica del español, llevada a cabo con universitarios francófonos de nivel C1 en Madrid, se ha intentado defender la flexibilidad del enfoque por tareas, sin que ello implique, naturalmente, descartar cualquier otro método de enseñanza de los que se encuentran actualmente en boga (proyectos, problemas, casos, aprendizaje-servicio, con los que, en realidad, comparte más de lo que se cree) que podrían ser extraordinariamente útiles también para enseñar (historia de la) lengua española.

Permítasenos insistir, no obstante, en que la ventaja del enfoque por tareas se debe, precisamente, a su versatilidad, pues facilita la conversión de un producto de evaluación exigido desde las altas esferas en una tarea final hacia la que debe caminar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esta flexibilidad no significa renunciar a la esencia misma del enfoque, porque la obligación de cada estudiante de cumplir con las exigencias del currículo (como la del profesor de asegurarse de que así lo haga) se convierte en una tarea real que adopta forma, siempre, comunicativa. En nuestro caso, la posibilidad de transformar cualquier instrumento de evaluación en una tarea (final o posibilitadora) nos ha permitido diseñar las diversas fichas de aprendizaje como instrumentos necesarios no solo para que cada uno se esfuerce lo que considere necesario en investigar las respuestas, sino también para que, al decidir hacerlo, sea consciente de cómo va su propio proceso de aprendizaje.

De este modo, el enfoque por tareas facilita la unión realista de las exigencias de los planes de estudios, por un lado, con la realidad del aula y las expectativas y necesidades de los alumnos, por otro. Recuérdense que, idealmente, la tarea final debería haber sido la redacción de un comentario de textos de forma autónoma e individual. Dada la experiencia en el primer semestre, consideramos, quizá equivocadamente, que alcanzar dicha tarea final en el tiempo establecido era excesivamente complejo para los alumnos, por lo que decidimos convertir este instrumento de evaluación final en una tarea hecha por parejas y de forma oral, es decir, en un instrumento de evaluación sumativa/formativa, mientras se dejaba como una tarea posibilitadora el examen con los contenidos impartidos durante el semestre. Todo ello se completaba, como dijimos, con el cuestionario sobre el libro de Ariza (2008) que funcionaba, entonces, como otra tarea posibilitadora y, a la vez, como un instrumento más de evaluación sumativa/formativa. Dentro del dilema al que hacíamos alusión al principio, la solución intermedia adoptada pasó por trabajar con ellos los contenidos metalingüísticos y exigirles su concienzudo estudio para el examen, a la vez que se les dejaba estudiar autónomamente la forma discursiva de exponerlos, confiando en que fuera suficiente con la lectura de sucesivos comentarios de texto similares a los que se les exigiría de forma oral.

Creemos que el enfoque por tareas, tal y como lo entendemos aquí, permite su aplicación a todas las áreas del saber, pues para realizar cualquier tarea (sea posibilitadora o final) que se pueda convertir en un instrumento de evaluación, se necesita el idioma. Esto implica, entonces, que, en la medida de lo posible, se ha intentado transformar una actividad no comunicativa como es el aprendizaje de la gramática histórica del español en varias tareas comunicativas como eran la respuesta a un cuestionario basado en un libro concreto, la exposición oral de un comentario de texto y la realización por escrito de un examen de contenidos.

A nuestro juicio, el aprendizaje de los estudiantes ha sido mayor que en el primer semestre, quizá, precisamente, porque durante los primeros meses del curso escolar se tomó conciencia de las debilidades de su proceso de aprendizaje y se contó con unas semanas para poder reflexionar sobre la mejor manera de reforzarlas. No obstante, ellos, como ya se vio, han valorado la asignatura en su conjunto, relacionada con la fonética y considerándola, como por antonomasia, la más pura esencia de la materia lingüística. Los cuatro alumnos que solo cursaron el segundo semestre en Madrid mostraron con frecuencia su sorpresa porque no podían evitar comparar la manera en que la profesora les hacía aprender gramática histórica con la manera en que habían aprendido la fonética histórica del primer semestre en la universidad de origen. Uno de ellos, en concreto, manifestó su extrañeza a mitad de curso, al comprobar que el material de trabajo le hacía pensar (y reflexionar sobre) algo que anteriormente había asumido como indiscutible.

Finalmente, quisiéramos insistir en el segundo objetivo aquí propuesto, esto es, el de animar a todos los profesores que imparten clase de historia de la lengua (en enseñanzas regladas, formales o informales; de primaria, secundaria o universitaria; a extranjeros o a nativos) a que compartan sus experiencias docentes, en congresos, artículos o a través de los diversos proyectos de innovación que se ofrecen por doquier. La única forma de dar continuidad a nuestra disciplina es, naturalmente, enseñando sus contenidos, pero también transmitiendo la pasión que estos despiertan entre nosotros a través, por ejemplo, de la conversión de los instrumentos de evaluación propuestos por la institución en tareas que, diseñadas por los profesores, puedan realizar los estudiantes. En tanto no se amplíe el número de investigaciones, tendremos que seguir trabajando con las limitaciones que ofrece un método más bien cualitativo como el empleado aquí, centrado solo en un grupo de estudiantes y, por tanto, con la posibilidad de aceptar como válido un argumento que parta de lo particular e intente alcanzar, modestamente, lo universal.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

- Anónimo (1976 [¿1307?]). *Poema de Mio Cid*. Madrid: Cátedra [ed. Colin Smith].
- Paredes García, F. (Ed.). (2005). *Textos para la historia del español, III. Archivo municipal de Alcalá de Henares. División histórica*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones UAH.
- Vaña Liste, J. M. (Ed.). (2001). *Textos medievales de caballerías*. Madrid: Cátedra.

Fuentes secundarias

- Ariza, M. (2008). *El comentario filológico de textos*. Madrid: Arco/Libros.
- Austin, J. L. (1962). *How To Do Things With Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bassols de Climent, M. (1971). *Sintaxis latina*. Madrid: CSIC.
- Bernardo Carrasco, J. (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.
- Bordón, T. (2007). La evaluación de la actuación oral en aprendices de EL2 mediante cuadros o escalas de niveles. En E. Balmaseda Maestu (Coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 97-112). Logroño: ASELE.
- Bravo Bosch, M^a. C. (1994). Introducción de la historia de la lengua en la clase de gramática. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 391-397), Madrid: SGEL.
- Bustos Gisbert, E., Puigvert Ocal, A., y Santiago Lacuesta, R. (1993). *Práctica y teoría de Historia de la Lengua Española*. Madrid: Síntesis.
- Camps, A., y Ribas Seix, T. (Coords.). (2017). *El verbo y su enseñanza*. Barcelona: Octaedro.
- Camps, A., y Zayas, F. (Coords.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Cano Aguilar, R. (1988). *El español a través de los tiempos*. Madrid: Arco/Libros.
- (2008). *Comentario filológico de textos medievales no literarios*. Madrid: Arco/Libros.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castro Guevara, O. L., y Macías Cabrera, M. (2000). La implicación progresiva: estrategia formativa, propuesta innovadora. *Aula abierta*, 75, 161-174.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/Anaya.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Coronado González, M. L. (1998). Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales, *Carabela. Monográfico: La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*, 43 (pp. 81-94). Madrid: SGEL.
- Deaño, A. (2009). *Introducción a la lógica formal*. Madrid: Alianza.
- De la Herrán, A., y Paredes, J. (2013). *Técnicas de enseñanza*. Madrid: Síntesis.
- Díez del Corral Arteta, E. (2015). El aprendizaje y la enseñanza del español a través de su historia lingüística: puesta en práctica y valoración en una clase de estudiantes francófonos (nivel B2+/C1). *Porta Linguarum*, 23, 221-232. Recuperado de https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero23/14%20%20Elena%20Diez.pdf

- Doughty, C., y Williams, J. (2009). *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*. Madrid: Edinumen.
- Echenique Elizondo, M^a. T., y Martínez Alcalde, M. J. (2011). *Diacronía y Gramática Histórica de la Lengua Española*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Elvira, J. (1998). *El cambio analógico*. Madrid: Gredos.
- (2015). *Lingüística histórica y cambio gramatical*. Madrid: Síntesis.
- Esteve, O., Arumí, M., y Cañada, M^a. D. (2004). Hacia la autonomía del aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje. *BELLS: Barcelona English Language and Literature Studies*, 12. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Bells/article/view/82922/108657>
- Fernández Jaén, J. (2014). *Principios fundamentales de semántica histórica*. Madrid: Arco/Libros.
- Fernández Martín, P. (2007). Propuesta didáctica: aplicación del enfoque por tareas a la enseñanza del español para inmigrantes. *Frecuencia L*, 34, 45-49.
- (2008). La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato. *Didáctica. Lengua y literatura*, 20, 61-87. Recuperado de revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0808110061A.PDF
- (2016). {Ser/estar} + participio en el español áureo (siglos XVI y XVII): perspectiva diacrónica de una oposición aspectual. E. Gaspar García (Ed.), *Temps, mode et aspect en espagnol* (pp. 21-74), Collection linguistique Épilogs 5. Rouen: Publications Électroniques de l'ÉRIAC.
- (2017). Enseñando lengua en Magisterio: una propuesta de trasvase metodológico de ELE/EL2 a ELM/EL1. En B. Peña Acuña y A. M^a Aguilar López (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura. Buenas prácticas docentes. Tomo I* (pp. 112-148). Colección Contenidos universitarios. Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/678680>
- (2019). Una propuesta didáctica para enseñar fonética histórica a universitarios de nivel C1 de ELE. *Revista Didacticae*, 6. <http://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/21966>
- Fleming, N. D., y Mills, C. (1992). Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. *To Improve the Academy*, 11, 137-155. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1245&context=podimproveacad>
- García Santa-Cecilia, A. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Girón Alconchel, J. L. (2002). *Comentario de textos de Clerecía: Alexandre y Apolonio*. Madrid: Arco/Libros.
- Gómez Torrego, L. (2008). *Análisis morfológico. Teoría y práctica*. Madrid: SM.
- Lloyd, Paul M. (1993). *Del latín al español. I. Fonología y morfología históricas de la lengua española*. Madrid: Gredos.

- Marcos Marín, F. (1998). *El comentario lingüístico. Metodología y práctica*. Madrid: Cátedra.
- Martín Zorraquino, M. A. (2000). El legado de aquellos maestros: la enseñanza de la gramática histórica desde el bachillerato. *Archivo de filología aragonesa*, 56, 63-78.
- Medina López, J. (2018). *Historia de la lengua española I. Español medieval*. Madrid: Arco/Libros.
- Menéndez Pidal, R. (1999 [1904]). *Manual de gramática histórica española*. Madrid: Espasa.
- Moreno Cabrera, J. C. (2013). *Cuestiones clave de la Lingüística*. Madrid: Síntesis.
- Moreno Fernández, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de Educación*, 343, 55-70.
- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pöckl, W., Rainer, F., y Pöll, B. (2004). *Introducción a la Lingüística Románica*. Madrid: Gredos.
- Pons, L. (2010). *La lengua de ayer. Manual práctico de Historia del Español*. Madrid: Arco/Libros.
- Regueiro Rodríguez, M^a L., y Sáez Rivera, D. M. (2013). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco/Libro.
- Rodríguez-Torres, Á. F., Fierro-Altamirano, R. H., y Vela-Larco, D. E. (2018). La resolución de problemas: una oportunidad para aprender a aprender. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 15(50), 160-171. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6578681>
- Torrens Álvarez, M^a. J. (2007). *Evolución e historia de la lengua española*. Madrid: Arco/Libro.
- William, M., y Burden, R. L. (2008). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen.
- Yllera, A. (1980). *Sintaxis histórica del verbo español: las perífrasis medievales*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza/Departamento de Filología Francesa.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.
- Zanón, J., y Estaire, S. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.

Anexo I

Cuestionario sobre la lectura obligatoria

Se muestra a continuación el cuestionario que se les realizó sobre la lectura de Ariza (2000). En un primer momento se les dijo que debían estudiarse atentamente todo el libro; a mediados del semestre se les alivió señalándoles que solo entraba el tercer capítulo, dedicado a la morfosintaxis. Por motivos de espacio, se incluye directamente subrayada la respuesta correcta en cada caso.

1. Entre las características del nombre propio, encontramos...

- a) Mayor resistencia al desgaste fonético, conservación de formas «arcaizantes», pérdida del contenido semántico primitivo y conservación de lexemas de origen no latino.
- b) Su procedencia, su evolución semántica, su distinta evolución fonética y su posible lexicalización.
- c) El grado, esto es, el superlativo y el comparativo y la colocación, es decir, el lugar en el que se encuentra dentro de la frase y con respecto a los otros elementos oracionales.
- d) El origen, la evolución, la expresión estilística de su uso poético y la función discursiva.

2. Para estudiar apropiadamente el nombre común, podemos prestar atención a...

- a) El grado, esto es, el superlativo y el comparativo y la colocación, es decir, el lugar en el que se encuentra dentro de la frase y con respecto a los otros elementos oracionales.
- b) Mayor resistencia al desgaste fonético, conservación de formas «arcaizantes», pérdida del contenido semántico primitivo y conservación de lexemas de origen no latino.
- c) El origen, la evolución, la expresión estilística de su uso poético y la función discursiva.
- d) Su procedencia, su evolución semántica, su distinta evolución fonética y su posible lexicalización.

3. El adjetivo se define históricamente por unos aspectos esenciales:

- a) Mayor resistencia al desgaste fonético, conservación de formas «arcaizantes», pérdida del contenido semántico primitivo y conservación de lexemas de origen no latino.
- b) El grado, esto es, el superlativo y el comparativo; y la colocación, es decir, el lugar en el que se encuentra dentro de la frase y con respecto a los otros elementos oracionales, especialmente el sustantivo.

- c) Su procedencia, su evolución semántica, su distinta evolución fonética y su posible lexicalización.
 - d) El origen, la evolución, la expresión estilística de su uso poético y la función discursiva.
4. **La función de los posesivos, sean determinantes o pronombres, es...**
- a) Sustantiva y adjetiva, igual que ocurre con los demostrativos.
 - b) Sustantiva y adjetiva, a diferencia de lo que ocurre con los demostrativos, que solo pueden tener función sustantiva.
 - c) Sustantiva y adjetiva, a diferencia de lo que ocurre con los demostrativos, que solo pueden tener función adjetiva.
 - d) Comunicativa y discursiva, como la de los artículos y los pronombres.
5. **¿Cuál es la definición de *preposición* más acertada?**
- a) Son elementos morfológicos que unen palabras con sentido, de manera que complementan su significado de una forma muy semejante a la de los determinantes.
 - b) Son partes de la oración que construyen sintagmas nominales, que gracias a la flexión permiten descubrir su función gramatical.
 - c) Son pequeñas palabras con significado gramatical, muy importantes para las lenguas romances, pues no existían en latín.
 - d) Son elementos lingüísticos de relación, indicadores de la función de un término respecto a un núcleo nominal o verbal.
6. **Las formas compuestas en latín podían tener el valor de las formas simples y viceversa, como sucede en el empleo de:**
- a) El pretérito anterior por el indefinido, el futuro simple por el pretérito perfecto, el indefinido por el pretérito anterior de subjuntivo y el pretérito perfecto por el indefinido.
 - b) El futuro compuesto por el pretérito indefinido, el pretérito perfecto simple de subjuntivo por el pretérito perfecto compuesto de indicativo, el indefinido por el pretérito pluscuamperfecto y el pretérito perfecto por el indefinido.
 - c) El pretérito anterior por el indefinido, el indefinido por el pretérito perfecto, el indefinido por el pretérito pluscuamperfecto y el pretérito perfecto por el indefinido.
 - d) El condicional simple por el indefinido, el presente de imperativo por el pretérito perfecto, el condicional compuesto por el pretérito pluscuamperfecto y el pretérito pluscuamperfecto por el indefinido.

7. Los principales verbos auxiliares del español medieval son:

- a) *Ser* y *tener*, que alternaban con *yazer* ('estar tendido'), *sedere* ('ser') y *stare* ('estar de pie') para la expresión de la «esencia-estado».
- b) *Ser* y *haber*, que alternaban con *yazer* ('estar tendido'), *sedere/esse* ('estar sentado'/ 'ser') y *stare* ('estar de pie') para la expresión de la «esencia-estado».
- c) *Ser* y *estar*, que alternaban con *yazer* ('estar tendido'), *tenere* ('poseer') y *stare* ('estar de pie') para la expresión de la «esencia-estado».
- d) *Ser* y *haber*, que alternaban con *yazer* ('estar tendido'), *esse* ('ser'), *tenere* ('poseer') y *stare* ('estar de pie') para la expresión de la «esencia-estado».

8. Indica si cada una de estas afirmaciones es verdadera (V) o falsa (F):

	V	F	pág.
Una aposición es un sustantivo que complementa a otro sustantivo	X		35
Cuando indica procedencia, el artículo suele llevar preposición, en español medieval, a diferencia de cuando indica lugar, que va sin ella.		X	39
Los pronombres demostrativos guardan relación con la primera persona desde un punto de vista semántico, aunque funcionalmente la relación se establece con la tercera.	X		40
La estructura artículo + posesivo se utiliza en un 25% de ocasiones en el Poema de Mio Cid por motivos métricos.		X	45
El pronombre personal <i>él</i> en latín era un demostrativo.	X		46
En latín no había preposiciones, pues estas son una creación puramente romance.		X	49
Las cinco conjugaciones del verbo latino se redujeron a cuatro al pasar a las lenguas romances.		X	53
<i>Haber</i> era empleado en la Edad Media como verbo intransitivo, pues alternaba semánticamente con <i>tener</i> .		X	59
La -d- intervocálica de la segunda persona del plural (<i>amades</i>) cae cuando va precedida de vocal tónica a finales del siglo XIV, mientras que se conserva hasta finales del siglo XVI cuando va precedida de vocal átona (<i>amávades</i>).	X		58
El futuro de subjuntivo proviene de la confluencia de las formas <i>amavero</i> , <i>amaverim</i> y <i>amarem</i> , y desaparece prácticamente del todo en el siglo XI.		X	57

Anexo II

Ficha de trabajo

Se muestra a continuación, a modo de muestra, la primera de las fichas que sirvieron de base para su aprendizaje. Por motivos de espacio, se incluye directamente con las soluciones.

Ficha 1. Principales cambios morfosintácticos

1.a. Los siguientes conceptos denotan tipos de cambio gramatical. Une con flechas cada palabra con su definición:

Analogía	Modificación que sufren algunas palabras para acomodarse a un modelo morfológico que les atribuye el hablante.
Nivelación morfológica	Proceso en el cual un elemento de la lengua (léxico o morfológico) cambia sus funciones gramaticales.
Reanálisis	Tipo de analogía en el que tienden a desaparecer las formas menos transparentes por la poca relación entre significante y significado.
Gramaticalización	Reinterpretación (errónea) de una estructura debido a su opacidad.

1.b. Ahora escribe cada concepto de 1.a. bajo su ejemplo del español actual. ¡Cuidado! Hay un cambio morfosintáctico que aparece en dos ejemplos:

<i>Virus</i> > * <i>viruses</i> Reanálisis	* <i>Eso es to' bonito</i> ('muy bonito') Gramaticalización	<i>Anduve</i> > <i>andé</i> Nivelación morfológica
<i>Viste</i> > * <i>vistes</i> Analogía	<i>La moto</i> > * <i>el (a)moto</i> Reanálisis	

1.c. Haz lo mismo con un ejemplo de la historia del español. También en esta ocasión aparece un fenómeno dos veces:

<i>ILLA AQUA</i> > <i>ela agua</i> > <i>el agua</i> Reanálisis (del artículo)	<i>-iello</i> > <i>illo</i> (por influencia de <i>-ito</i> , <i>-ico</i> e <i>-ino</i>) Nivelación morfológica	
<i>Comer he</i> > <i>comeré</i> Gramaticalización	<i>HIBERNUM</i> > <i>invierno</i> Analogía	<i>Fuerte</i> _{adjetivo} <i>mente</i> _{nombre} > <i>fuertemente</i> _{adverbio} Gramaticalización

2.a. Fíjate en los días de la semana en latín. ¿Qué significaban? ¿A quiénes estaban dedicados?

Dies Martis – Dies Jovis – Dies Mercūri – Dies Vēnēris – Dies Lunae

Estaban dedicados a los dioses romanos: Marte (*martes*), Mercurio (*miércoles*), Júpiter (*jueves*), Venus (*viernes*) y la Luna (*lunes*).

Latín	Español
Dies Lunae	Lunes (por analogía)
Dies Martis	Martes
Dies Mercūri	Miércoles
Dies Jovis	Jueves
Dies Vēnēris	Viernes

2.b. Ordénalos y pon el correspondiente en español. ¿Qué cambios gramaticales ha sufrido cada uno? En tu opinión, ¿se pueden explicar también fonológicamente? Después añádelos en otra lengua (francés, inglés...). ¿Hay algún parecido entre ellos?

Latín	Español	Otra lengua

En la solución a la actividad anterior ya aparecen ordenados y en latín.

2.c. En los siguientes textos tienes la etimología de los dos días que quedan, según Joan Corominas. Escribe cada día en su lugar correspondiente:

<p><i>dominante</i>, 1438; <i>predominancia</i>; <i>predominio</i>, 1438. <i>Dómine</i>, del vocativo singular de <i>dominus</i> 'dueño, maestro', empleado al dirigirle la palabra sus alumnos. <i>Dominio</i>, med. S. XV, lat. <i>dominium</i> 'propiedad, dominio'. <i>Domingo</i>, princ. S. XIII, descendiente semiculto del lat. (DIES) DOMINICUS 'día del Señor'; <i>dominguejo</i>; <i>dominguero</i>, 1611; <i>dominguillo</i>, 1611; <i>endomingarse</i>; del mismo origen latino, en forma más culta: <i>domínica</i>, <i>domínico</i> (ant. y amer.), con las variantes primitivamente afrancesadas <i>domínica</i>, 1517, y <i>domínico</i>, 1651; <i>dominical</i>; <i>dominicatura</i>. <i>Condominio</i>, S. XIX.</p>	<p>SÁBADO, 1124. Del lat. SABBĀTUM, y éste del hebreo <i>šabbāth</i> 'descanso semanal de los judíos', deriv. de <i>šābath</i> 'descansar'. DERIV. cultos: <i>Sabático</i>, 1739. <i>Sabatina</i>, 1690; <i>sabatino</i>, 1739. <i>Sabatismo</i>, princ. S. XVII. <i>Sabatizar</i>.</p>
--	--

El de la izquierda hace alusión al domingo; el de la derecha, al sábado.

- 2.d. Con los sintagmas del recuadro, completa el siguiente texto sobre el paso del latín al español que tuvo lugar en los días de la semana:

Los días de la semana constituyen un ejemplo de serie léxica, aprendida de manera mnemotécnica y en un orden específico, lo que ha favorecido la aparición de efectos de analogía formal entre los elementos que la integran. En particular, los herederos de los antiguos genitivos latinos **lune* (<[DIĒS] LUNAE ‘día de la luna’) y **miércore* (<[DIĒS] MERCURI ‘día de Mercurio’) han incorporado una *-s* final por analogía con otros nombres de la serie que la tienen por herencia del latín.

En este cambio hay que considerar también, como paso previo, el efecto de un reanálisis de la secuencia fonética *-es* como un morfema asociado a la idea de ‘día de la semana’.

Texto extraído de Elvira (2015: p. 47)

secuencia fonética – analogía formal – reanálisis – antiguos genitivos latinos – serie léxica

3. Observa las siguientes formas castellanas. Busca su posible procedencia latina. ¿Son predecibles fonológicamente a partir de su forma original? En caso contrario, ¿qué fenómenos de los vistos en esta ficha pudieron tener lugar?

Hago – recibo – supe – valdrá – hacen – sé – pondrá – tuve – metí – estuve

La respuesta a esta pregunta nos la da Javier Elvira (1998): Algunas formas regulares del español (*hacen*, *recibo*, *metí*) pueden explicarse (con muchos problemas, como FACIUNT > *hacen*) a partir de una evolución fonética tomando como base su correspondiente latino, si bien no se puede entender por completo la evolución histórica teniendo *solamente* en cuenta una explicación de tipo fonológico, que en cualquier caso resulta de difícil aplicación para las formas irregulares. Por ejemplo, *valdrá* y *pondrá* pueden explicarse a partir de una regularidad (*valerá*, *ponerá*) que sufre un cambio fonético

(epéntesis de /d/), pero esto no explica el origen del morfema *á* < *ha* que sin duda alguna supone un cambio gramatical (pues conlleva una nueva forma de expresar el futuro, exclusiva de las lenguas romances, a partir de una perífrasis) y no meramente fonológico. Asimismo, las raíces irregulares de los pretéritos como *tuve* (¿ < TENIVI?), *supe* (¿ < SAPUI?) o *estuve* (¿ < STETI?), tampoco pueden explicarse acudiendo a razones de tipo fonológico, ya que no comparten los suficientes rasgos formales con su versión latina para que se justifique dicha evolución. Algo semejante sucede con los verbos en presente como *sé* (¿ < SAPIO?) o *hago* (¿ < FACIO?), formados ya en lengua romance como una irregularidad, causada seguramente a partir de la analogía con otras formas con las que comparten rasgos aspectuales, temporales, modales, personales o de número.