

Análisis y reformulación de una secuencia didáctica en un manual de enseñanza E/LE

(Analysis and re-design of a teaching sequence in an E/LE coursebook)

Recibido: 20/01/12 - Evaluado: 20/02/2012 - Publicado: 28/03/2012

[Cómo citar este artículo](#)

Amelia Alujas Vega
Universidad de Verona
ameliaalujas@gmail.com

Isabel Medina Soler
Universidad de Alicante
isblmedina@gmail.com

Moisés Moreno Fernández
Instituto Cervantes de Belgrado
moisesmoreno.81@gmail.com

Resumen

El presente trabajo aspira a optimizar una secuencia didáctica de un manual de enseñanza E/LE que corresponde al nivel B2, según el MCER (MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN). En un primer momento, el artículo identifica la secuencia seleccionada y da cuenta de la serie de dificultades didáctico-pedagógicas producidas a partir de su aplicación en la práctica de la enseñanza de ELE con grupos de estudiantes universitarios; dificultades que, en líneas generales, se vinculan con el sustento teórico de un modelo que prioriza los contenidos gramaticales y que, al derivar de una visión estructural del lenguaje, descuida a su vez las correlaciones y el andamiaje entre los contenidos propuestos. Por otra parte, este artículo presenta una nueva propuesta desde la que intenta superar los inconvenientes observados en la aplicación de la secuencia original; por ello expone, previamente, las razones y las críticas que motivan su reformulación didáctica en ciertas secciones de la unidad seleccionada.

Palabras clave: andamiaje, reestructuración, producción de materiales, diseño, *input*, *intake*.

Abstract

This paper aims to optimize a didactic sequence of a teaching manual of E/LE B2, according to the MCER (the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment). Initially, the article identifies the selected sequence and gives an account of the number of didactic and pedagogical difficulties produced when performed with groups of university students; difficulties that, in general, are linked to the theoretical basis of a model that prioritises the grammatical content derived from a structural view of language, and that neglects the correlations and the frames between the proposed content. On the other hand, this article aims to present a new approach to solve the drawbacks observed in its application. Previously, reasons and criticism that motivate a new didactic reformulation in certain sections of the selected units are outlined.

Key words: scaffolding, restructuring, production of material, design, *input*, *intake*.

I. INTRODUCCIÓN

La idea de este trabajo surgió a partir de las tareas realizadas para la asignatura de *Análisis, Diseño y Producción de Materiales Didácticos* en el Máster de Lingüística Aplicada para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Mientras elaborábamos nuestro plan de mejora de una secuencia didáctica comprobamos que, aun en diferentes instituciones ubicadas tanto dentro como fuera de España, los problemas derivados del uso de los manuales en el aula eran similares.

En este trabajo presentamos una propuesta de adaptación y mejora de una secuencia didáctica tomada del manual E/LE: *Sueña 3: Libro del Alumno (2007)*, pp. 98-103 de la editorial Anaya, que corresponde al nivel B2 según el MCER (Marco Común Europeo de Referencia). Ateniéndonos específicamente al manual seleccionado, exponemos los inconvenientes fundamentales con los que nos hemos encontrado aquellos docentes que lo utilizamos en el aula; se trata de cuestiones que se reducen, en líneas generales, a dos problemas básicos: la priorización de los contenidos gramaticales derivados de una visión estructural del lenguaje y la carencia de andamiaje entre ellos.

Con este plan de mejora proporcionamos un carácter metodológico más actual e interactivo, basado en situaciones reales más cercanas a la realidad de los estudiantes, es decir, vinculadas con sus experiencias cotidianas. Pensamos que de este modo el uso del manual será más eficaz respecto de la enseñanza de los contenidos. Por eso, el objetivo principal de nuestra propuesta consiste en ofrecer al profesor la reformulación de una secuencia didáctica que tienda a enmendar los problemas que suponen ciertas aplicaciones didáctico-pedagógicas de los manuales.

Hemos organizado el trabajo en dos partes:

- En el apartado II, evaluamos la secuencia original según los criterios del enfoque comunicativo. Y explicamos los fundamentos en los que nos hemos basado para la motivación de nuestra propuesta.
- En el apartado III presentamos la nueva aplicación tomando como punto de referencia los principios del enfoque comunicativo y por tareas.

Asimismo, hemos aplicado la reformulación de esta secuencia a dos grupos meta con perfiles diferentes: por una parte a grupos de unos 30 estudiantes universitarios que estaban aprendiendo español en contexto de inmersión; por tanto, grupos plurilingües de estudiantes pertenecientes al programa de intercambio *Erasmus*. Y, por otra, a grupos en contexto de no inmersión, fundamentalmente italianos, que estaban cursando estudios en sus propios países (grupos monolingües).

En ambos casos hemos obtenido resultados satisfactorios y conseguimos atraer el interés de nuestros estudiantes. También logramos los mismos los objetivos fijados por el manual en la unidad didáctica.

II. ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES ORIGINALES Y JUSTIFICACIÓN DE LAS MODIFICACIONES PRESENTACIÓN DE LA NUEVA PROPUESTA DE ACTIVIDADES

En este apartado analizamos cada una de las actividades incluidas en la secuencia didáctica seleccionada, siguiendo el mismo orden que propone el manual. Hemos escogido tres secciones de la unidad didáctica en cuestión. Son secciones fijas que aparecen en todas las unidades con los mismos títulos:

- Primera sección: "*Palabras, palabras*", diseñada para la adquisición de léxico nuevo.
- Segunda sección: "*Normas y reglas*", presenta la parte gramatical de la unidad, las oraciones de relativo.
- Tercera sección: "*Bla, bla, blá*", basada fundamentalmente en la práctica de los contenidos presentados.

Primera sección: "*Palabras, palabras*"

1. La unidad didáctica se inicia con esta sección, que corresponde a una actividad de comprensión lectora y se trata de una carta de reclamación. Esta carta constituye el *input* prioritario de la sección –ya que ocupa un lugar preferencial para la presentación de contenidos-. Sin embargo, la carta de reclamación presenta ciertos problemas didácticos que pasamos a analizar:

- a. Aparece descontextualizada en la unidad y es la única actividad que se exhibe sin numeración previa; el manual no ofrece instrucciones que orienten la lectura de la carta ni sugiere prácticas o actividades que estimulen la comprensión de su lectura.
- b. El manual presenta la carta en un formato que no cumple con las características prototípicas del género epistolar: fecha, dirección y fórmulas de cortesía.
- c. En el margen derecho de la carta se inserta una viñeta, cuyos objetivos probablemente sean, por un lado, presentar los contenidos de un modo

atractivo y, por otro, ilustrar algunas palabras que aparecen posteriormente en las actividades de vocabulario. Pero ni el diseño ni la localización ni los objetos que aparecen en ella son claramente identificables; la falta de activación de la viñeta hace que pase desapercibida tanto para el profesor como para el estudiante, ya que el manual no incluye ninguna explotación que la referencie.

- d. Otro aspecto destacable atañe a la fuente del texto de la carta. El manual remite a un artículo aparecido en la prensa, pero se aclara que ha sido readaptado.
- e. Respecto del método y la presentación del componente léxico en la carta, se trata de un texto relativamente breve en el que aparecen mezclados términos que pertenecen a diferentes niveles de registros de lengua; por ejemplo, el término "*luxación...*" (perteneciente al registro culto, al vocabulario del ámbito de la medicina –variedad diastrática–) se combina con términos de registro coloquial como "*tullido, batacazo...*" (variedad diafásica), a su vez también mezclados con términos anacrónicos o de uso poco frecuente como "*bandurria*". Pensamos que tal mezcla de registros es una selección poco acertada y además no se corresponde con los objetivos léxicos de la unidad didáctica.
- f. Finalmente destacamos el tono irónico y jocoso con el que se vehicula el texto de la carta de reclamación; aun comprendiendo el intento de los autores por amenizar los contenidos de la misma, resulta poco didáctico mostrar un modelo de carta de reclamación, exponiendo únicamente este recurso para su redacción.

2. Pensamos que por tratarse de un nivel B2, es más conveniente recurrir a textos originales (*realias*) que presentar adaptaciones. Por eso, en nuestra propuesta, hemos sustituido la carta del manual por una carta auténtica que, además, sirva como modelo del género epistolar.

Por otra parte, si bien en la redacción de una carta de reclamación es posible entremezclar cierta ironía en el contenido: en la carta de referencia, la ironía no constituye un rasgo estilístico prioritario. De modo que creemos que el manual utiliza este recurso con la intención de proponer una serie de juegos de palabras que terminan resultando incomprensibles para el alumno e incluso contraproducentes; por ejemplo, los alumnos no reconocen como sugerente el nombre atribuido al emisor de la carta: señor *José Patachicle*; desafortunadamente, tales características no producen el objetivo deseado, como nos ha demostrado la experiencia a aquellos que trabajamos con el manual.

3. En nuestro plan de mejora incorporamos la carta de reclamación como pretexto para introducir los mismos objetivos léxicos y gramaticales que propone el manual en la unidad: el mobiliario urbano y las oraciones subordinadas de relativo. La nueva carta que presentamos es también el texto con el que se desarrolla la destreza de la comprensión lectora. Sin embargo, proponemos fomentar las tres fases del proceso de la lectura: la *prelectura*, el *acto de la lectura* y la *poslectura*.

En la fase de prelectura, hemos incorporado un ejercicio previo a la carta. De este modo activamos las experiencias y los conocimientos previos de los estudiantes; el objetivo es proporcionarles puentes o andamiajes entre lo que ellos ya saben y lo que van a aprender. Para ello, mostramos unas fotografías donde es posible reconocer una serie de problemas comunitarios (véase el apartado III); determinamos, además, los propósitos de la lectura: la práctica de la reclamación, y también añadimos algunas preguntas. Por otra parte, pensamos que las fotografías presenta un formato más atractivo y actual para los estudiantes que el dibujo original.

Para el acto de la lectura hemos optado por utilizar una muestra real como texto; se trata de una carta dirigida al director del diario. De esta manera, presentamos el modelo de lenguaje y la tipología textual del género epistolar.

En la fase de poslectura añadimos una serie de preguntas, cuyo objetivo se basa en centrar la atención en el modelo de carta y en la comprensión general de su contenido.

1. Actividad de léxico: "Completar definiciones con palabras aparecidas en la carta"

En el manual, esta actividad aparece numerada. Se trata de un ejercicio típico de *cloze test* para seleccionar el léxico, que tampoco resulta eficaz, ya que no todas las palabras son relevantes para el contenido de la unidad; aparece de nuevo la palabra *bandurria*, que designa un instrumento musical, y que es ajena a los objetivos léxicos de la unidad. Este ejemplo ilustra lo que se ha mencionado acerca de la importancia que –en esta secuencia didáctica– se les otorga a ciertas palabras que no se corresponden con la frecuencia de uso en la lengua española.

En cuanto al procedimiento que el manual ha utilizado para la comprensión de algunas definiciones, resulta antipedagógico el hecho de partir de juegos de palabras de difícil resolución –y que algunas veces se realizan con relación a la forma de la palabra y, otras, con relación a su significado–: por ejemplo, *borde* referido a carácter, *muleta* a partir de *mulata*.

Tal y como está planteado, el ejercicio no facilita la comprensión del vocabulario, sino que llega a ser confuso e, incluso, contraproducente para el proceso de aprendizaje del alumno. De modo que nosotros hemos orientado la actividad a la práctica del vocabulario relevante para la consecución de la tarea final, y hemos excluido los juegos de palabras y los términos con menor frecuencia de uso.

Por otra parte, la actividad se ha transformado para ser realizada en grupo, con lo que se pretende estimular la interacción a partir de la negociación de significados. Las actividades resultantes corresponden a las actividades 3 y 4 de la nueva unidad didáctica, con las que se ha querido, además de tratar el contenido léxico, reforzar las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

2. Actividad de léxico: "Detectar palabras del ámbito de la medicina aparecidas en el texto y confeccionar una lista"

En esta actividad se incluye exclusivamente un léxico no relevante para los contenidos que se pretende enseñar, ya que el léxico de la medicina no forma parte de los objetivos de la unidad. Es también destacable que esta actividad requiere la misma manera de trabajar que se utilizaba en la actividad 1 de la unidad original; es decir, se trata de una actividad planteada para realizarla de manera individual y escrita, de nuevo del tipo *cloze test* e igualmente está ubicada en la fase de reconocimiento del *input*. Por todo ello, hemos optado por la supresión de esta actividad en la reformulación de la unidad didáctica.

3. Actividad de léxico: "Definición de palabras del texto y construcción de ejemplos propios"

Aparentemente, esta actividad pretende subsanar la aparición en el texto de palabras nuevas de especial dificultad para el estudiante. De ahí que se le pida al estudiante que explique el significado de dichas palabras y que construya frases con ellas. Después de leer las instrucciones se observa que estas llevan a realizar tareas redundantes, ya que por una parte el estudiante debe explicar el significado de la palabra y, por otra, construir una frase.

Las mejoras aplicadas a esta actividad se refieren a la negociación de significados y a la activación del conocimiento del mundo de los estudiantes, de manera que se explota el potencial comunicativo de la misma. Para ello hemos cambiado las instrucciones, como se observa en las actividades 3 y 4, de modo que los estudiantes ahora deben inferir el significado de las palabras a partir del texto y

contrastarlo y negociarlo con su compañero. Con ello se pretende estimular la negociación de significados y la reflexión sobre los procesos del propio aprendizaje. Solo será *a posteriori* cuando los estudiantes verificarán sus hipótesis con la ayuda del profesor.

4. Actividad de léxico: "Relacionar imágenes con palabras del ámbito del mobiliario de la casa que aparecen en el texto"

Además de que la selección del vocabulario no era la adecuada, si pensamos en el campo semántico al que corresponden (mobiliario de la casa), el nivel de dificultad parece ser inferior al nivel avanzado B2 de lengua que tienen los alumnos. Pensamos que se trata de palabras que ya forman parte del *intake* de los alumnos y que, por lo tanto, pueden provocar desmotivación al no aportar conocimiento nuevo. La dificultad de la tarea, por otra parte, es mínima, ya que no creemos que el hecho de relacionar palabras con imágenes suponga un reto estimulante para el alumno, máxime cuando se trata, como aludíamos arriba, de palabras pertenecientes a niveles de enseñanza inferiores, como por ejemplo la palabra *lámpara*.

Siguiendo el tipo de agrupamiento de las actividades comentadas hasta el momento, se trata también de una actividad para realizar individualmente. Como ocurrió en casos anteriormente comentados, esta actividad ha sido suprimida en nuestra propuesta.

5. Actividad de léxico: "Señalar en una foto los referentes de palabras del ámbito del mobiliario urbano aparecidas en el texto"

En primer lugar, hay que destacar el reducido tamaño del apoyo visual, teniendo en cuenta que la tarea consiste en señalar sobre la imagen los referentes visuales correspondientes a la lista de palabras. Por otra parte, la realización de la actividad no permite una retroalimentación ni clara ni tan siquiera viable por parte de profesor, ya que no existe un sistema que facilite la corrección (relacionar palabras con números o letras en la imagen, por ejemplo). Finalmente, una vez más destaca la ausencia de interacción entre los estudiantes.

En nuestro plan de mejora esta actividad se sustituiría por las actividades 5 y 6 de nuestra secuencia. En la actividad número 5, los estudiantes tendrán que completar el plano real de un recinto ferial, lo cual pensamos que puede ser más motivador para los alumnos que la rotonda de tráfico incluida en la actividad original. Para la realización de la nueva actividad los estudiantes trabajan en parejas, negociando el significado, reciclando el vocabulario y argumentando sus

decisiones. En la actividad número 6, se busca ampliar la actividad anterior asignando a los alumnos el rol de constructores de tres zonas diferentes, para las que deberán seleccionar qué elementos del mobiliario y servicios se instalan y dónde, todo ello de manera argumentada también y trabajando en parejas. Con esta actividad se pretende ampliar el vocabulario del mobiliario urbano así como fomentar la interacción entre los alumnos.

6. Actividad de léxico: "Relacionar expresiones aparecidas en el texto con su significado"

Hemos suprimido esta actividad al igual que hicimos con la actividad 2, ya que su realización consiste en la mera tarea de relacionar la expresión con el significado, dejando a un lado la práctica en contexto, que permitiría el reciclaje de estas frases coloquiales en las situaciones donde se usan frecuentemente, a través de lo cual los estudiantes podrían entender mejor su significado.

Segunda sección: "Normas y reglas"

Las oraciones subordinadas de relativo

Esta sección está dedicada al contenido gramatical de las oraciones de relativo. Específicamente se trata del uso del indicativo y el subjuntivo en las oraciones de relativo especificativas con el pronombre relativo *que*. En primer lugar, hay que destacar la escasa información gramatical que se le da al alumno a través de una sola regla gramatical que, en nuestra opinión, es demasiado generalizadora (antecedente conocido o de existencia segura=indicativo; antecedente desconocido o cuya existencia no es segura=subjuntivo; antecedente negado=subjuntivo) y que resulta insuficiente para la correcta realización de las actividades posteriores, ya que aparecen frases aisladas de su contexto en las que podemos esperar tanto un modo como otro.

Por otra parte, la respuesta que se espera del alumno no se corresponde con la regla gramatical dada, sino con una regla nueva que no le es explicada al estudiante: la usual relación entre los tiempos verbales *pasado* y *presente* con los antecedentes conocidos y la del tiempo verbal *futuro* con los antecedentes desconocidos.

Tampoco se presentan explicaciones sobre el hecho de que las oraciones explicativas siempre aparecen en modo indicativo, aunque las actividades exhiben frases de este tipo. En nuestra propuesta esta pequeña nota gramatical con la regla

dada es sustituida por una sistematización que debe realizar el alumno a partir de la reflexión sobre un ejemplo extraído de la carta que introdujo la secuencia y de pequeños textos contextualizados en boca de tres ciudadanos que manifiestan su parecer sobre la situación de su ciudad. A continuación pasamos a comentar esta actividad.

7. Actividad de gramática: “Conjugar el verbo en pares opuestos atendiendo a una regla dada”

Como dijimos arriba, el tipo de ejercicio con frases descontextualizadas no parece el apropiado para trabajar este punto gramatical, puesto que aparecen oraciones que admiten una doble respuesta en cuanto a modo verbal se refiere.

En esta actividad de nuestra propuesta buscamos que el alumno infiera a través de ejemplos contextualizados la selección correcta entre indicativo/subjuntivo en las oraciones de relativo, para lo que rescatamos como punto de partida un ejemplo aparecido en la carta al director utilizada al comienzo de la secuencia. Posteriormente se refuerza el ejercicio con fragmentos de textos donde el alumno debe seleccionar entre indicativo y subjuntivo.

Los textos, debidamente contextualizados, no admiten doble respuesta, con lo que el profesor y el estudiante pueden comprobar si se asimilaron o no los conocimientos gramaticales que fueron objeto de estudio.

Cuadro de explicación gramatical

Además de la breve nota gramatical comentada arriba, la secuencia incluye – después de la actividad 7– un cuadro gramatical con ejemplos. En nuestra opinión, las explicaciones que contiene sobre el uso de uno u otro modo verbal pueden llevar a confusión a los alumnos. Por ejemplo, el uso del indicativo se indica para “antecedente conocido, concreto o cuya existencia es segura para el hablante, aunque no lo conozca”.

También se incluye en la explicación la aparente contradicción de que el indicativo puede usarse tanto para algo conocido como no conocido, al estudiante no se le indica en ningún momento qué es o a qué nos referimos cuando hablamos de *antecedente* en gramática. Podemos decir que la explicación, por tanto, es puramente gramatical pero incompleta.

Los ejemplos son pares alternantes con indicativo y subjuntivo (*La secretaria que habla/hable cinco idiomas conseguirá el puesto; Busco la vacuna que cura/cure...*) pero en ningún caso se hace referencia a la información contextual, que es la que realmente desambigua la elección entre un modo u otro. Por otra parte, el

apartado donde se explica que la negación del antecedente está ligada al modo subjuntivo también puede llevar a confusión.

En primer lugar, se dan como antecedentes negados *no, nadie, nada, ninguno*, es decir, se incluye el adverbio de negación *no* como antecedente negado. Se elude la explicación de cómo se combina este adverbio con los pronombres indefinidos para formar una estructura en la que se produzca negación del antecedente: *no hay nadie, no hay nada, no hay ninguno*, o doble negación en español. Además de la desacertada inclusión del *no* en el paréntesis y de la elisión de una correcta explicación de la estructura de la doble negación, de una manera del todo incoherente, el único ejemplo aportado incluye precisamente aquello que se eludió explicar, esto es, un ejemplo de doble negación (*No hay nadie en clase que entienda árabe*). Ejemplos que podrían servir de contraste y que los estudiantes podrían incluir erróneamente tampoco son aludidos, como los casos en los que el pronombre indefinido es negativo y, por el contrario, se requiere el indicativo y no el subjuntivo (*Nadie en clase entiende árabe*).

Podemos concluir diciendo que la regla gramatical se presenta de una manera que puede llevar al estudiante a generalizarla en casos en los que no funciona; ya que, por una lado, no hay contexto para los ejemplos y, por otro, no son los ejemplos más adecuados para la regla que se está formulando; como vimos arriba, a veces, queda sin explicar la estructura que se intenta ejemplificar.

8. Actividad de gramática: "Explicar el uso de indicativo o subjuntivo en ejemplos dados"

La realización de la actividad consiste solo en la aplicación mecánica de la regla gramatical del cuadro anterior, sin necesidad de comprender el significado de la oración ni de recurrir a un contexto dado. Los estudiantes se limitarían a identificar el modo verbal e indicar, según éste, si el antecedente es conocido o no. En nuestra propuesta de unidad hemos eliminado esta actividad.

9. Actividad de gramática: "Conjugar el verbo en ejemplos"

Como dijimos en la introducción de esta sección, el tipo de ejercicio no parece el más adecuado, ya que aparecen oraciones que admiten una doble respuesta. Al recurrir a las claves del Libro del Profesor en busca de explicaciones para las respuestas esperadas por parte de los alumnos, observamos que se alude a explicaciones que no aparecen en el libro del alumno en ningún momento y cuya ausencia ya señalamos arriba. Se trata de la relación habitual entre los tiempos

verbales *pasado* y *presente* con el antecedente conocido y del tiempo verbal *futuro* con el antecedente desconocido. En nuestra secuencia hemos eliminado esta actividad ya que al igual que la anterior carece de contexto.

10. Actividad de gramática: "Completa con tu compañero los diálogos con oraciones de relativo"

La primera modificación realizada sobre la actividad original atañe al contenido. En dicha versión, los diálogos tenían lugar en una agencia de viajes, una agencia de trabajo temporal y una agencia matrimonial.

Siguiendo de una manera coherente el desarrollo de nuestra secuencia, acotamos el contenido al tema de la ciudad y las mejoras propuestas por los ciudadanos que habitan en ellas. Además, la actividad se ha desdoblado en dos, con el fin de dejar al alumno mayor creatividad y libertad según se avanza en la realización de las actividades y va recibiendo más *input* y más herramientas para producir lengua comunicativamente.

La primera de ellas es una actividad semidirigida en la que los alumnos deben elegir entre los dos modos, además de poder escoger el verbo que consideren oportuno. Como la actividad no está formada por frases concretas sino que la componen frases en contexto, puesto que se trata de párrafos de diferentes personas, esto facilita la resolución por parte del alumno y evita la posibilidad de una doble respuesta.

El vocabulario incluido en la versión original de este ejercicio tampoco correspondía al de la unidad, algo que hemos tenido en cuenta a la hora de diseñar el nuevo texto. Esta actividad intenta ser más libre y tiene el objetivo de fomentar la producción oral de los alumnos, y no únicamente de fijar la forma como había sido el propósito de las actividades trabajadas hasta ahora, para prepararlos para el debate final de las fases posteriores de la secuencia.

11. Actividad de gramática: "Clasificación de oraciones de relativo"

Esta actividad, que bien podría dirigirse a lograr una sistematización de contenidos, se convierte en un simple ejercicio clasificatorio, que no necesita de la reflexión ni de haber comprendido la regla gramatical.

La identificación está dada en las tablas (*antecedente conocido o concreto= indicativo*; y, *antecedente desconocido o negado= subjuntivo*); con lo que el estudiante realmente puede no prestar atención al significado de los ejemplos y resolver la actividad correctamente, tan solo mirando el tiempo del verbo o la aparición o no de la negación. Esta actividad también ha sido suprimida en la nueva secuencia.

Tercera sección: "Bla, bla, bla"

12. Actividad oral de argumentación

En primer lugar es necesario remarcar que todos los ejemplos de la secuencia didáctica original hasta esta sección están en presente, con lo que los estudiantes necesitan únicamente usar el presente de subjuntivo en los casos en que la oración de relativo requiera este modo. Ej.: *Busco algo que sirva...*

Sin embargo, las expectativas en esta actividad son que el alumno produzca oraciones de relativo con imperfecto de subjuntivo, ya que en las instrucciones se le dirige una pregunta en condicional: *¿Qué objetos crees que desearían tener estas personas...?* Una posible respuesta para aquellos alumnos que siguieran la estructura de la pregunta sería: *El policía desearía tener un coche patrulla que fuera muy rápido.*

Según el planteamiento de la unidad, también podría darse el caso de que los estudiantes evitaran la relativa. Ej.: *Un coche patrulla muy rápido.* En principio esto no iría contra los fundamentos del enfoque comunicativo y deberíamos aceptar este tipo de respuestas como válidas; pero sí sería poco coherente tal y como está estructurada la secuencia original: sección de explicación gramatical, primero, y práctica posterior. También es destacable la aparición de léxico de un nuevo campo semántico (profesiones y objetos asociados a ellas) que nada tiene que ver con la secuencia ni con la unidad en su totalidad, con lo que se pasa por alto la oportunidad de reconsiderar el léxico de la primera sección. Finalmente, se trata también de otra actividad individual, sin vacío de información y sin tarea final.

En nuestra propuesta, hemos eliminado esta actividad y hemos creado la número "10.a", con el objetivo de que sirva como práctica libre de los contenidos de

la secuencia. Además de tener que utilizar los puntos gramaticales y el léxico visto a lo largo de la secuencia, los alumnos tendrán que argumentar sobre su toma de decisiones.

13. Debate y expresión escrita colaborativa toda la clase

Aunque esta actividad está planteada como un debate en las instrucciones, realmente recoge ideas que defienden la misma postura (problemas del barrio). A nuestro entender, una tarea más apropiada sería la redacción de una carta de protesta en lugar de un informe, ya que no se ha ofrecido ningún modelo de este tipo de texto en ninguna de las fases de la secuencia. La propuesta que nosotros hemos realizado para esta actividad "10.b" sigue en la línea de la actividad precedente y propone un debate sobre los intereses de dos colectivos; para ello, se han modificado tanto el tema como las instrucciones de la actividad original con el objetivo de construir una verdadera actividad de debate con dos posiciones enfrentadas. Además, gracias a esta actividad se trabaja en pequeños grupos, lo cual sirve para dinamizar el ritmo de la clase.

14. Expresión escrita en pequeños grupos

Esta actividad consiste únicamente en listar normas de una pequeña localidad. No sigue la secuencia anterior ni en cuanto al planteamiento -es otra localidad- ni en cuanto al contenido gramatical, ya que para elaborar normas se requerirá otro tipo de contenidos gramaticales como el imperativo, verbos de prohibición, estructuras impersonales (*se prohíbe, está prohibido, etc.*). En nuestra propuesta hemos eliminado el listado de normas, ya que carecía de interés para los contenidos que se deseaban trabajar, y hemos optado por la creación de una tarea final en "10 c)", que consiste en la creación de una carta de reclamación. Esta carta de reclamación sirve como revisión de los contenidos vistos en la unidad y sirve también para trabajar el género epistolar; en concreto, para fijar el modelo de carta de reclamación que se había trabajado en la actividad 1.

A continuación presentamos la secuencia didáctica tal y como aparecería en el Manual del Alumno.

III. LA UNIDAD DIDÁCTICA DESPUÉS DEL PLAN DE MEJORA

Entramos en materia

1. *Observa atentamente las fotos y contesta -con la ayuda de tus compañeros- las siguientes preguntas.*



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3

1.a. *¿Qué crees que tienen en común estas fotos?*

1.b. *¿Cómo piensas que viven los habitantes de estos barrios?*

1.c. *¿Cómo reaccionarías ante estas situaciones?*

EN CONTEXTO

2. Lee esta carta de reclamación de un vecino de la ciudad de Málaga que ha sido publicada en la sección de Cartas al Director del periódico "El Diario La Rosaleda" para quejarse sobre la situación de su barrio.

Málaga, 21 de noviembre de 2008

Estimado Director:

Los vecinos de La Barriada nos dirigimos al Director del Periódico "El Diario La Rosaleda" pues estamos indignados porque el Ayuntamiento de Málaga ha eliminado una rotonda con motivo de las obras de la Fuente de Acceso Sur al Palacio de Congresos. Esto nos ha ocasionado un dificultoso desplazamiento para acceder a nuestro barrio, aparte de generar a los ciudadanos otros problemas de gran importancia.

El caso es que esta obra se terminó hace aproximadamente dos meses y la zona ajardinada está abandonada por completo. Apenas encontramos contenedores próximos, mientras que en los jardines han crecido malas hierbas que miden ya más de un metro, incluyendo la gran cantidad de basura que hay entre los bancos y nadie la recoge. Hay bordillos y aceras con toda clase de hierbas innecesarias. Las papeleras están llenas de residuos, principalmente las que están próximas al lugar donde se instala el circo, y ningún equipo de limpieza las ha vaciado aún. Hay una evidente carencia de iluminación de un tramo muy peligroso al no haber suficientes farolas. Entendemos que se ha llegado a esta situación por la falta de previsión de los técnicos municipales. Además, con motivo de las obras y del tráfico de camiones, algunos pasos de peatones se confunden con el asfalto. Resumiendo, llevamos ya dos meses conviviendo en un espacio con un aspecto desolador debido a una mala gestión de este Ayuntamiento, y con muy poca voluntad para dar solución en mantener dignamente esta zona para los ciudadanos que vivimos en Málaga, ciudad que apuesta por la capitalidad cultural en 2016.

Le enviamos esta carta para que los mandatarios del Ayuntamiento que la lean puedan tomar una pronta solución al problema que nos afecta a los vecinos de La Barriada.

Atentamente,

Luis Carlos Velasco, vecino de "La Barriada"

[Luis Carlos Velasco, "El Diario La Rosaleda", 21 de noviembre de 2010.]

El género epistolar

- a) *¿Puedes señalar las características del género epistolar en el texto anterior? Búscalas con tu compañero.*
- b) *¿Son las mismas que se usan en tu idioma? Explica a la clase si hay alguna diferencia.*

Preguntas de comprensión

- a) *¿Cuál crees que es el objetivo de la carta?*
- b) *¿Qué postura adopta su autor?*
- c) *¿En qué elementos del texto lo aprecias?*

Palabras, palabras...

3. *¿Sabes el significado de las siguientes palabras? Pregunta el significado de las que no sepas a tus compañeros y confírmalo después con tu profesor.*

ROTONDA (1)	ZONA AJARDINADA (2)	ACERA (3)
PAPELERA (4)	FAROLA (5)	PASO DE PEATONES (6)
ASFALTO (7)	CONTENEDOR (8)	BANCO (9)

4. *¿Qué tienen en común todas estas palabras? ¿Se os ocurren otras que pertenezcan al mismo campo semántico?*

- a) *Entre toda la clase, ampliad la lista.*
- b) *Anota las palabras relacionándolas en tu cuaderno según te sea más fácil recordarlas.*

Ej.: paso de peatones- semáforo.

5. *Observa atentamente el plano de un recinto ferial que ha construido el Ayuntamiento de Bilbao para sus fiestas patronales. Imagina en qué zona podría tener mayor utilidad el mobiliario de la calle que acabamos de aprender. Decídelo con tu compañero y escribid el número correspondiente en el plano.*

Recinto ferial de la Aste Nagusia



Fig.: Plano del recinto ferial de la Aste Nagusia

6. Ahora imaginad que sois constructores y tenéis presupuesto para instalar unos servicios urbanos y mobiliario en diferentes grupos o comunidades. ¿Qué pondrías en cada una?

Grupo A: Zona destinada a jubilados extranjeros. Grupo B: Zona para parejas jóvenes recién casadas. Grupo C: Zona universitaria y residencia de estudiantes.

SERVICIOS Y MOBILIARIO	GRUPOS O COMUNIDADES
CONTENEDORES DE RECICLAJE	
RAMPAS PARA MINUSVÁLIDOS	
PARQUE INFANTIL	
GIMNASIO	
FAROLAS POTENTES	
MÁS PASOS DE PEATONES	
MUCHOS BANCOS EN LOS PARQUES	
SEMÁFOROS MUY VISIBLES	
PAPELERAS EN CADA ESQUINA	
CONTENEDORES PARA PAPEL Y VÍDRIO	
ROTONDAS	
PUNTOS DE RECICLADO DE ROPA	

Formas y Usos

7. En la carta que leímos al principio de la unidad, Luis Carlos Velasco escribe: "En los jardines han crecido malas hierbas que miden ya más de un metro".

- ¿Por qué piensas que se usa el indicativo? Busca otro ejemplo similar en la misma carta.
- Ahora lee algunas reivindicaciones que los vecinos le hicieron a Luis para que escribiera la carta. ¿Qué opción, entre las dos que aparecen, es la correcta?
- ¿En qué casos utilizamos el indicativo? ¿Y el subjuntivo? Completa el siguiente cuadro.



Doña Asunción:

Queremos unas farolas que **alumbran/alumbren** muy bien.

No nos importa si tienen que ir a la China por ellas.

¡Hemos pagado mucho dinero por nuestros pisos!



El señor Vicente:

No, no, no. Unas cualquiera no.

Yo quiero unas farolas que **alumbran/alumbren** como las SUPERLUZ, porque nos prometieron éstas. No vamos a quedar sin ellas por culpa de la irresponsabilidad del Ayuntamiento.



Carlos Hernández:

Bueno, hay otros problemas además de la iluminación. Lo único que tengo que decir es que en el mercado no hay ninguna farola que no **está/esté** homologada. A mí no me importa la marca mientras las farolas sean de bajo consumo.

Usamos indicativo en la oraciones adjetivas con que cuando el antecedente

Usamos el subjuntivo si.....

8. El constructor de una zona universitaria recibe al presidente de la asociación de vecinos de jóvenes universitarios y a otros representantes. En la reunión con el constructor, los jóvenes se quejan por las carencias de la zona y exponen sus necesidades. Completa estas dos intervenciones extraídas del diálogo de la reunión:

Jóvenes universitarios:

- Llevamos un tiempo viviendo en la urbanización y, la verdad, no podemos creer que (HABER) tan pocos servicios en la zona. No me parece que con el dinero que (GASTAR) por vivir aquí no se puedan tener unas condiciones de vida mejores y que (SER) más agradables para los vecinos. En la asociación de jóvenes universitarios consideramos que (DEBER) instalar un mayor número de papeleras de reciclaje con el fin de que los vecinos se (DESHACER) de lo necesario para que (MEJORAR) el medioambiente. También encontramos escasos los carriles bici que (HABER) en las calles, ya que en muchos tramos (TENER) que bajarnos de la bici y continuar a pie, por ello le pedimos que (TENER) en cuenta estas modificaciones y las subsane durante los próximos meses.

Constructor:

- Comprendo las preocupaciones que (EXPRESAR); pero lo cierto es que no (ESTAR) en mis manos realizar estas modificaciones, sino que (SER) el ayuntamiento el que se (ENCARGAR) de aceptarlas. Por ejemplo, en el caso de las papeleras de reciclaje, no me consta que (SER) responsabilidad del constructor, sino que (SER) el servicio público de medioambiente el que se (ENCARGAR) de su distribución. Asimismo, me parece una gran iniciativa ciudadana el hecho de [PROPONER] la creación de un mayor número de carriles bici; pero el ayuntamiento no permite la existencia de estos carriles más que en vías que [TENER] un ancho determinado. Además, es necesario que las vías en las que se [CONSTRUIR] un carril bici se encuentren en zonas periféricas de la ciudad y que [ESTAR] reguladas por semáforos para evitar accidentes.

9. Ahora que conocemos los problemas de este grupo de universitarios, pensad en los que pueden afectaros a ti y a tu compañero. Los dos vivís en el mismo barrio estáis hartos de que el Ayuntamiento no os preste atención.

- a) Usad estas fichas para redactar una lista de problemas que pueden afectar a tu barrio o ciudad y las soluciones que se os ocurran.

b) Poned en común con el profesor y debatid en clase los temas tratados en las siguientes fichas.

VIVIENDA

PROBLEMAS

- Los pisos en el centro de la ciudad son mucho más caros que en los barrios.

SOLUCIONES

- Es importante construir viviendas que + (subjuntivo)
- Lo más urgente es

EDUCACIÓN

PROBLEMAS

- Estudiar en la universidad pública es muy caro.

SOLUCIONES

- Se deberían conceder unas becas para que los estudiantes + (subjuntivo)
.....
- Lo más urgente es

ECOLOGÍA Y CLIMA

PROBLEMAS

- El tráfico genera contaminación, lo que disminuye la calidad de vida.

SOLUCIONES

- Necesitamos unos carriles bici que + (subjuntivo)
- Lo más urgente es

A practicar

10. Un afamado multimillonario ha publicado en la prensa un curioso anuncio ofreciéndose para subvencionar todo lo que los vecinos de zonas desfavorecidas deseen tener en su vecindario.

a) ¿Qué podría querer este grupo de vecinos para su barrio?

<p>Un estudiante Erasmus - una viejecita con problemas de visión</p> <ul style="list-style-type: none">- el propietario de un supermercado - un profesor de español - un deportista de elite- un modelo - un anciano en silla de ruedas - una madre de familia con cuatro niños - un conductor de autobús
--

b) Debate en grupo. Se divide la clase en dos grupos que representen dos colectivos de los mencionados en el ejercicio anterior. Cada grupo debe defender su postura en la reunión de vecinos con firmeza, ya que solo las propuestas de uno de los grupos será subvencionada por el millonario.

c) La carta. Tu colectivo ha ganado la subvención ofrecida por el multimillonario pero ha pasado medio año y no habéis recibido nada, os sentís engañados y pensáis que se trata de algún tipo de estafa. Escribe una carta al director del periódico en el que viste el anuncio explicándole lo que ha ocurrido y mostrando por qué tu petición debe ser subvencionada. ¡Ojalá pueda ayudarte!

Bibliografía

- ESTAIRE, Sheila (1990). "La programación de unidades didácticas a través de tareas". En *CABLE: Revista de didáctica del español como lengua extranjera* 5. Disponible: <http://www.formespa.rediris.es/revista1/estaire.htm> (Consultado: 28/08/2011).
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (2003). "Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas" (Colección E), Madrid, Edinumen.
- GELABERT, M. José (2002). *Producción de materiales para la enseñanza del español. Cuadernos de Didáctica del Español/LE*, Madrid, Arco Libros.
- GIORDANO, E. y R. EDELSTEIN (1987). *La creación de programas didácticos*, Barcelona, Gustavo Gili.
- GUTIÉRREZ, José Luis (1988). "Metodología de desarrollo de programas educativos". *Apuntes de Educación y NNTT*, Nº 30, Madrid, Anaya.
- LOZANO, Gracia y José Plácido RUIZ CAMPILLO (1996). "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos". *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del tiempo libre*. Colección Expolingua. Disponible en http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf (Consultado: 15/06/2011)
- MARQUÉS, Pere (2000– Rev.: 2005). *Los medios didácticos: componentes, tipología, funciones, ventajas, evaluación*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en <http://www.dewey.uab.es/paplicada/mediosdidacticos> (Consultado: 12/09/2011)
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1996). "Las actividades de aprendizaje en los manuales de ele". Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Disponible en <http://www.sgci.mec.es/redele> (Consultado: 27/12/2011)
- MARTÍN PERIS, Ernesto y Neus SANS BAULENAS (1997). *Gente (I y II). Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas 3*. Barcelona, Difusión, 2001.
- MATTE BON, Francisco (1995). *Gramática comunicativa del español*, 2 vols., Madrid, Edelsa.
- SANZ, Begoña y M. de la Vega ÁLVAREZ (2001). *Sueña 3. Libro del alumno*, Madrid, Anaya, 2007.

Amelia Alujas Vega

Licenciada en Filología Hispánica y en Teoría de la Literatura y literaturas Comparadas por la Universidad de Barcelona, Máster en Lingüística Aplicada por la Universidad Antonio de Nebrija. Es profesora de Español como segunda lengua en la Universidad de Verona (Italia).

Isabel Medina Soler

Licenciada en Filología Hispánica y máster para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. Es profesora titular del Centro de Idiomas de la Universidad de Alicante, donde imparte cursos de lengua y cultura españolas para los estudiantes internacionales.

Moisés Moreno Fernández

Licenciado en Filosofía por la Universidad de Oviedo, máster en Lingüística Aplicada al Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid). Es profesor de Español en el Instituto Cervantes de Belgrado.

Subir

Cómo citar este artículo:

ALUJAS VEGA, Amelia; Isabel MEDINA SOLER y Moisés MORENO FERNÁNDEZ. "Análisis y reformulación de una secuencia didáctica en un manual de enseñanza E/LE", *SIGNOS ELE*, 6, marzo 2012, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/748/850>, ISSN 1851-4863 [PDF, pp. 1-23].

Subir