

PROPUESTA DE TAREAS PARA LA CLASE DE ELSE

ROSICA, Paola Soledad
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
paolarosica@yahoo.com.ar

SCORIANS, Erica Elena
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
escorians@gmail.com

Introducción

El diseño de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras presenta desafíos para los docentes, quienes se enfrentan a materiales prefabricados y pensados para una audiencia general, sin reparar en aspectos socioculturales específicos del contexto en el cual se lleva a cabo la clase. Frente a este conflicto diario, al cual nos enfrentamos en nuestra profesión como docentes de inglés como lengua extranjera, nos permitimos seleccionar, recortar e intervenir los libros de texto. Entendemos que esta situación es similar en el contexto de español como lengua extranjera (E/LE) y es por eso que nuestra presentación pretende mostrar algunas tareas para la enseñanza de E/LE diseñadas a partir de materiales auténticos y siguiendo el enfoque por tareas desarrollado por Rod Ellis (2002). Nuestro propósito es que puedan ser utilizadas por otros docentes de E/LE en sus prácticas, adaptadas y evaluadas, y, además, que se amplíe el banco de materiales para la enseñanza de E/LE disponibles en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y en otros ámbitos de enseñanza de español para extranjeros.

Fundamentación y metodología

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, en las últimas décadas ha habido propuestas innovadoras en la que se han desplazado las preocupaciones de docentes e investigadores. Como señala Klett (2004), si antes el foco de atención era la comparación de la lengua materna (LM) y la lengua extranjera (LE),

la selección rigurosa de contenidos por transmitir y las técnicas para evitar el error, hoy se apunta “al proceso de aprendizaje y, por ende, a las actividades específicas que realiza el aprendiente para incorporar la lengua, así como a las acciones tutelares del docente en su afán de apuntalar y facilitar dicha tarea” (p. 144).

Podríamos hacer un breve recorrido sobre todos los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, pero solo nos ocuparemos de describir brevemente aquellos enfoques en los que nos centramos para el diseño de las tareas que proponemos más adelante.

Como marco general para el diseño de dichas tareas, hemos tenido en cuenta el enfoque por tareas propuesto por Ellis (2009). Para este autor, una tarea es un plan de trabajo que requiere que los alumnos procesen el lenguaje pragmáticamente para alcanzar un resultado. Una tarea, entonces, pretende que el uso del lenguaje se asemeje, directa o indirectamente, al uso del lenguaje en el mundo real (Ellis, 2009). Asimismo, en la resolución de estas tareas se involucran habilidades receptivas y productivas, así como también orales y escritas. Siguiendo al autor, las tareas pueden ser defocalizadas (*unfocused*) y focalizadas (*focused*). Las primeras son tareas cuyo objetivo es estimular el uso comunicativo del lenguaje y no restringirlos al uso específico de una estructura lingüística mientras que las tareas focalizadas son aquellas que, además de estimular el uso comunicativo del lenguaje, apuntan a que los alumnos procesen una determinada estructura lingüística (Ellis, 2009).

Sin embargo, es evidente que nuestra propuesta de tareas está teñida de características que pueden asociarse fácilmente a otros enfoques, como el enfoque comunicativo. Este enfoque surge hacia 1970, se nutre con los aportes de disciplinas en evolución (como la sociología, psicología, etnolingüística y pragmática) y con la incorporación de conceptos como necesidades de los aprendices, interlengua, competencia comunicativa y progresión nocio-funcional. La concepción del aprendizaje es constructivista, cognitivista; el estudiante es un co-comunicador que participa en todas las etapas de la clase, con el que el docente, como animador o guía, negocia contenidos, actividades, criterios de evaluación, etc. La lengua es un instrumento de comunicación e interacción social y se enseñan las cuatro macro habilidades (lectocomprensión, comprensión auditiva, producción escrita y oralidad) según las necesidades de los estudiantes. Además de ejercicios funcionales y de comprensión oral y escrita, se trabaja con dramatizaciones, juegos de roles, reflexión metalingüística y metacognitiva, entre otros. El objetivo final de este enfoque es que el estudiante desarrolle una competencia

comunicativa que, según Canale y Swain (1980), está conformada por las competencias lingüístico-discursiva, referencial, estratégica y sociolingüística.

En este sentido, coincidimos con Pacagnini (2013) en que un enfoque **ecléctico** nos permitirá utilizar diversos tipos de actividades que facilitarán el desarrollo de la competencia comunicativa por parte de los estudiantes.

En cuanto al rol docente, varios autores afirman que el docente de una LE cumple varios y diversos roles en el desarrollo de la clase. No obstante, entendemos que el docente tendrá un rol mediador entre el aprendiz y el conocimiento lingüístico de manera que intervenga en los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando sea oportuno, fomentando el uso de la lengua extranjera—en nuestro caso del español—en la clase, promoviendo el desarrollo de la competencia lingüística y explotando los materiales. Como afirman Rubio y García Conesa (2013), la función principal del profesor debería ser la de orientar, coordinar y ayudar a los estudiantes durante sus propios procesos de aprendizaje, ya que son ellos el centro del proceso educativo en su conjunto y, además, la de adoptar una actitud positiva con el esfuerzo y el trabajo de los estudiantes y reconocer sus logros, sin ser demasiado crítico con sus fracasos, motivar el trabajo organizado en un ambiente relajado, fomentar una relación positiva entre los estudiantes y entre ellos y el docente.

Para llevar a la práctica un enfoque centrado en el alumno, es necesario involucrar a los estudiantes en el diseño y la selección de tareas y permitirles decidir qué hacer y cómo hacerlo, es decir, es necesario romper las barreras de jerarquía establecidas entre el docente y los estudiantes. Asimismo, es esencial que la lengua que se está enseñando sea el principal medio de comunicación en el aula, ya que esto genera oportunidades de uso de la lengua para comunicarse con el otro en el aula. Siguiendo a los mismos autores, estas oportunidades serán más frecuentes si los docentes planifican los procedimientos que requieren el uso de la LE según el nivel de los estudiantes; si los docentes se expresan de forma clara y sencilla con ayuda de imágenes, gestos y otros medios posibles; si acostumbran a los aprendices a emplear fórmulas idiomáticas en dicha lengua y de uso frecuente en el aula; y si promueven la capacidad de los aprendices para inferir el significado utilizando diversas estrategias de comprensión.

Además, debemos tener en cuenta que los estudiantes varían en una serie de dimensiones destacadas por Littlewood (1982):

- a) Los factores afectivos y cognitivos, que pueden explicar algunas de las variaciones de éxito entre el aprendizaje de una segunda lengua en los niños y en los adultos. También se ha comprobado que el período de exposición contribuye a la fluidez comunicativa general de los alumnos, pero que la edad de inicio determina los niveles de precisión alcanzados, especialmente en las habilidades orales y en la pronunciación.
- b) La aptitud. Se han identificado tres componentes principales de la aptitud lingüística: la capacidad de codificación fonética, la sensibilidad gramatical y la capacidad inductiva. La aptitud parece influir en el ritmo de adquisición de una segunda lengua, especialmente cuando se aprende en una institución educativa.
- c) Las características afectivas, o la predisposición del alumno a responder de una manera favorable o desfavorable a un objeto dado. Las actitudes se aprenden y pueden modificarse con el fin de continuar aprendiendo. Deben concebirse como un apoyo motivacional que tiene un efecto directo sobre el aprendizaje.
- d) Las características de la personalidad. Se ha investigado que los estudiantes extrovertidos aprenden más rápido y con más éxito que los introvertidos.

Por otro lado, sabemos que, así como toda situación comunicativa está anclada en un contexto específico, o mejor dicho, en varios contextos simultáneos, el aula de LE también está sumergida en múltiples contextos. Aquellos alumnos que, por ejemplo, vienen a Argentina a estudiar español como LE, traen consigo una enorme pluralidad de conocimientos, suposiciones, intenciones, hábitos, maneras de relacionarse, etc., que conjuntamente intervienen en su proceso de aprendizaje. Fetzer (2004) sostiene que hay diferentes nociones de contexto que, lejos de estar aisladas unas de otras, interactúan entre sí y juntas influyen en el espacio comunicativo:

- El *contexto lingüístico* abarca la situación comunicativa, los co-participantes, la lengua y su uso. Está delimitado por el contexto lingüístico inmediato, es decir, que depende de las emisiones adyacentes, y por contextos lingüísticos más remotos. A su vez, también depende de contextos extralingüísticos inmediatos y remotos.

- El *contexto cognitivo* comprende las representaciones mentales o suposiciones que los participantes traen a la interacción. Éstas influyen directamente nuestras producciones lingüísticas y también nuestras interpretaciones de lo que escuchamos.
- El *contexto cultural y sociocultural* está constituido por varios elementos: los co-participantes, el entorno físico inmediato y concreto (tiempo y lugar), los dominios macro contextuales institucionales y no institucionales, intenciones y objetivos comunicativos, los conocimientos específicos o las suposiciones de las personas involucradas y el conocimiento de rutinas o tipos de actividades.

Además, para el diseño de las tareas que propondremos, hemos tenido en cuenta el conjunto de factores contextuales en la enseñanza de la lengua que sugiere Stern (1983), quien los presenta en un diagrama de círculos concéntricos para destacar cómo los contextos más inmediatos al aula y la escuela están incluidos en macrocontextos (el hogar, el vecindario, la región, la situación nacional e internacional) y afectados por ellos.

Las tareas que presentaremos surgen como respuesta a tres trabajos finales de seminarios realizados en el marco de la Especialización en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELSE) que se dicta en la FaHCE, UNLP. Como parte de las consignas para la elaboración de los trabajos nos enfrentamos con el desafío de analizar materiales ya elaborados, seleccionar recursos auténticos para el diseño de materiales, elaborar tareas para el desarrollo de (macro) habilidades específicas a partir de las respuestas de los propios estudiantes. Para ello, la lectura de bibliografía general y específica para cada seminario ha sido de suma importancia, al mismo tiempo que nuestra experiencia como docentes de otra LE nos permitió abordar el análisis, diseño y selección de recursos con una perspectiva más crítica. Seleccionados los recursos que servirán como insumos, nos abocamos al diseño de las tareas teniendo en cuenta los objetivos y estrategias por desarrollar con cada una de ellas.

Propuestas didácticas

Propuesta didáctica para fonética y fonología

Esta primera propuesta responde a las pautas establecidas en el seminario “Pedagogía de la Fonética y Fonología en ELSE”, dictado por la Dra. Ana M. J. Pacagnini en agosto de 2017. En primer lugar, realizamos la transcripción fonética de uno de los audios sugeridos en el seminario; analizamos específicamente el audio de una alumna estadounidense. Luego de escuchar el audio en varias oportunidades y de trabajar con la transcripción, hicimos un análisis de los aspectos de interlengua fónica detectados. Una vez realizado el diagnóstico, nos abocamos al diseño de una secuencia didáctica pensada para una clase de dos horas, destinada a alumnos con características similares a las de la estudiante mencionada.

Pudimos identificar varios aspectos relacionados con la **interlengua fónica** de la alumna, es decir, los estadios intermedios de desarrollo en la adquisición (entendida como “proceso”) de la competencia fónica, que incluye la pronunciación y la percepción (Pacagnini, 2012, p. 1), quien claramente tiene interferencias de su lengua materna. A pesar de que el mensaje se comprende sin mayores dificultades, ciertos aspectos fonológicos pueden ser mejorados con el objetivo de evitar posibles errores o estadios de interlengua fónica que afecten el desempeño general de la alumna a medida que avance en su nivel de proficiencia del español.

Para el diseño de la secuencia, nos concentramos en las instancias en las que la pronunciación afecta la comunicación, cambiando el significado de la palabra y, por lo tanto, el sentido de la frase que la alumna produce. La alumna pronuncia “recoGer” en lugar de “recorrer” y “toRo” en lugar de “todo” en las siguientes emisiones:

“recoger los cines” [ʔikohɐr los 'sine^s]

“sobre toRo cuando hay” [sobre 'toro kuãṇṇo ai]

No es nuestro objetivo en este trabajo presentar el diagnóstico que hicimos sobre la pronunciación de la R, por lo que solamente mencionaremos que, en ambos casos, la posición de las vibrantes es intervocálica. En el caso de “recoger”, se trata de un caso de **sustitución** y desde la perspectiva del análisis contrastivo podríamos tomarlo como una instancia de **transferencia negativa** (Pacagnini, 2013, p. 9) porque se trata de la sustitución de un sonido que es inexistente en el sistema fonético-fonológico de la alumna. Siguiendo a Flege (1987, citado en Pacagnini, 2013), el fenómeno de interlengua que se presenta en “toRo” podría tratarse de un caso de **clasificación**

equivalente en el que la alumna interpreta ambos sonidos como similares en un contexto intervocálico.

Coincidimos con Pacagnini (2013, p.4 y 6) en que la competencia fónica debe trabajarse íntimamente ligada al resto de las competencias lingüísticas y pragmáticas, es decir, que la pronunciación debe enseñarse y evaluarse como parte de un todo y siempre en contexto, y que cada aprendiz de una LE recorre su propio proceso de adquisición fónica de dicha lengua. Teniendo en cuenta el análisis de los errores de la alumna, nos parece importante que el hablante tome conciencia de que hay ciertos rasgos que no pueden modificarse, ya que son fundamentales para que haya comprensión, como es el caso de “recorrer/recoger” (**conciencia fonológica**).

TAREAS

Las primeras tareas han sido contextualizadas de manera que se asemejen a la realidad de un estudiante extranjero que está viviendo y estudiando en Argentina. Además de enmarcar las tareas en un contexto real, nuestro objetivo es que el estudiante haga un uso comunicativo y significativo del español. Por otro lado, en las respuestas esperadas, ya comienzan a aparecer palabras con la letra R: Rosario, 13 de marzo de 1963, Rodolfo Páez Ávalos, guitarra y batería, en 1983, El amor después del amor.

En tu trabajo de medio tiempo en Argentina, todos los empleados escuchan la radio mientras trabajan. Vos no encontrás ninguna radio que realmente te guste y pedís ayuda a un(a) compañero/a, que te hace varias preguntas y conversan sobre el tema:

¿Escuchás la radio? ¿Con qué frecuencia?

¿Qué tipo(s) de programas de radio te gustan? ¿Por qué?

¿Qué tipo de música se escucha en la radio?

¿Qué tipo de música preferís o te gusta escuchar?

¿Cuál es tu cantante o grupo musical preferido en tu lengua materna? ¿Y en español?

¿Qué sabés sobre el rock nacional argentino? ¿Conocés a alguno de sus representantes?

La charla con tu compañero/a te sirvió para hacer una búsqueda de programas de radio sobre rock nacional y encontraste Mamá Rock en la página web de Radio Nacional:

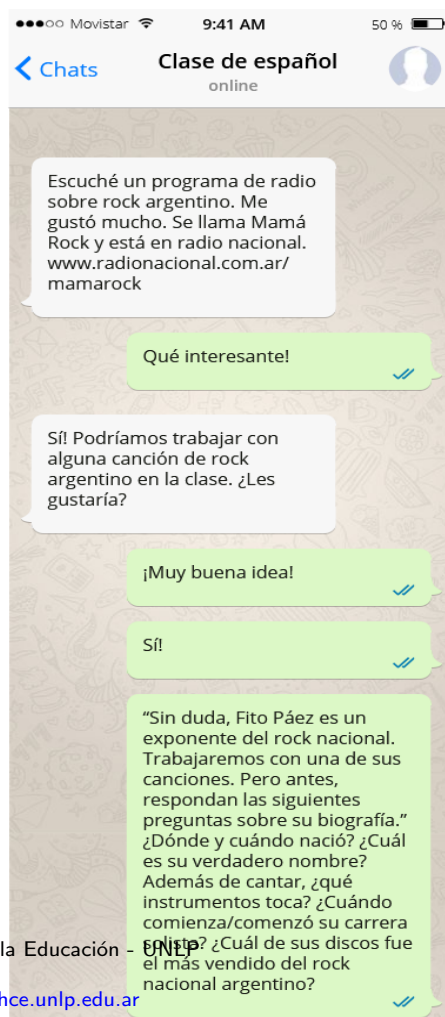
<http://www.radionacional.com.ar/category/mama-rock/>



The screenshot shows the website for 'Mamá Rock' on Radio Nacional. The header is blue with the station's logo and navigation links: EMISORAS, AM 870, ROCK, FOLKLÓRICA, CLÁSICA, RAE, PODCASTS, and DEPORTES. The main content area features a black and white image of a rock concert with the text 'MAMÁ ROCK' and 'NACIONAL PODCASTS'. Below the image, the title 'Mamá Rock' is displayed in large blue letters, followed by the hosts' names: 'Lucio Carnicer, Lucas Fernández y Germán Hidalgo'. A short description states: 'Este clásico, que lleva quince años por LRA 7 Nacional Córdoba, llega ahora a todo el país a través de la señal federal. Lucio Carnicer, Lucas Fernández y Germán Hidalgo comparten la información del mundo del rock a través de entrevistas, informes y mucha música.' There are social media icons for WhatsApp, Android, and RSS, and a 'Suscribirse >>' button. At the bottom, a clock icon indicates the broadcast time: 'SÁBADO DE 16:00 A 17:00'.

Fig. 1 Mamá Rock, Radio Nacional. Disponible en <http://www.radionacional.com.ar/category/mama-rock/>

Luego de escuchar algunos minutos, compartís el enlace con tus compañeros y profesora de la clase de español, y proponés trabajar con alguna canción.



En la clase de español, conversan sobre el cantautor para luego trabajar con una de sus canciones.

a) Esta imagen representa parte de la canción. Con tu compañero/a, describan la imagen y piensen de qué podría tratarse la canción. ¿Por qué les parece que se llama 11 y 6?



b) Escuchemos el comienzo del programa “Mamá Rock”¹ para verificar lo que predijeron sobre la canción. ¿Son tus suposiciones acertadas o no? ¿Hay algo que no hayan mencionado?

c) Ahora escuchemos y trabajemos con la canción².

i. Escuchá la primera estrofa y elegí la palabra correcta

*En un café se **vieron** / **rieron** por casualidad*

*cansados en el alma de tanto **andan** / **andar**,*

ella tenía un clavel en la mano.

*Él se **acercó** / **cerró**, le preguntó si andaba bien*

llegaba a la ventana en puntas de pie,

*y la llevó a caminar por **Corrientes** / **Oriente**.*

ii. Antes de escuchar el estribillo, con tu compañero/a completá los espacios con las palabras en el recuadro. Luego, escuchen y verifiquen sus respuestas.

¡..... todos! Ellos solos

pueden más que el

y son más que el Olimpo.

Se en el centro

y en el baño de un sellaron todo con un beso.

BAR - FUERTES - AMOR - MIREN - ESCONDIERON

iii. La última estrofa está desordenada. Escuchá y uní las líneas.

Durante un mes

presiento que

y entre los dos

No sé por qué

Él carga con once

y, si reía,

juntaban algo.

no importaba nada más

vendieron rosas en La Paz,

él le daba la luna...

pero jamás los volví a ver.

y ella con seis,

¹Escuchar del minuto 26:40 al 27:40.

² Se podrá trabajar con la música y con un video de la canción.

Las actividades que los estudiantes realizan con la canción podrían considerarse tareas focalizadas en las que se desarrolla la percepción ya que tienen que distinguir distintos sonidos, especialmente con la R. La tarea que sigue es una tarea de toma de conciencia en la cual se aísla el sonido o fonema para que los alumnos centren su atención en él y puedan a partir de determinada información y esfuerzo intelectual (Ellis, 2002) entender el uso y completar la regla. Puede observarse en las tareas siguientes que hay una combinación del método comunicativo y del enfoque por tareas. Por un lado, la práctica involucra la identificación y la repetición de palabras con la letra R, pero en las actividades que siguen no hay una aplicación forzada del fonema en cuestión.

d) Ahora que escuchaste la canción, volvé a mirar la imagen. ¿De qué se trata la canción? Conversalo con tu compañero/a.

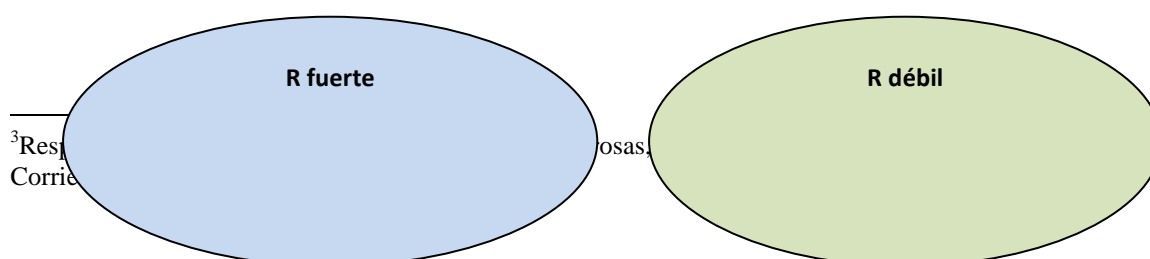
e) En la canción aparecen muchas letras R, pero no todas se pronuncian igual. Volvé a leer o escuchar la canción y respondé las siguientes preguntas³:

- La R en “andar” ¿es débil o fuerte?
- La R en “rosas” ¿es débil o fuerte?
- La R en “Corrientes” ¿es débil o fuerte?
- ¿Y cómo se pronuncia la R en “acercó” y “fuertes”?
- ¿Y en palabras como “miren” y “durante”?

¿A qué conclusiones podés llegar? ¿Cuáles son las reglas de pronunciación de la R?

- ✓ Cuando la R está en posición _____ y _____ es fuerte. Por ejemplo, _____
- ✓ Cuando la R aparece antes de otra consonante se pronuncia de forma _____. Por ejemplo, _____
- ✓ Cuando hay doble R se pronuncia de forma _____. Por ejemplo, _____
- ✓ Cuando la R aparece entre _____ se pronuncia de forma débil. Por ejemplo, _____

f) ¿Podés encontrar más ejemplos en la biografía del autor y en la canción? Completá el siguiente cuadro.



La canción hace referencia a un bar de Buenos Aires. Escucha el siguiente extracto⁴ del programa de radio y completá la ficha turística para recomendar el bar a otros turistas que se hospedan en la misma pensión que vos.

Nombre:
Dirección:
Año de fundación:
Por qué es/fue famoso:
Algún otro dato de interés:



Figura 2. Café La Paz. Elaboración propia

Para agregar más opciones, decidís buscar información sobre otros bares tradicionales de Argentina. Con tu compañero/a, busquen y armen las fichas turísticas de los siguientes sitios. Finalmente, entre todos decidan cuál visitarán primero y por qué.



Figura 3. Café Tortoni. Elaboración propia



Figura 4. Café El Cairo. Elaboración propia



Figura 5. Café Sorocabana. Elaboración propia

Propuesta didáctica para la redacción de textos narrativos

⁴Escuchar del minuto 27:40 al 28:16).

La siguiente propuesta surge como respuesta al trabajo final del seminario “Estudios del discurso aplicados a la enseñanza de ELSE”, dictado por la Prof. María Leticia Moccero en junio de 2016. Para una de las consignas del trabajo, se indicaba la lectura de bibliografía acerca de la teoría de la valoración (Kaplan, 2004), para luego hacer un diagnóstico de un texto producido por un estudiante. En segundo lugar, debíamos proponer tareas que contribuyeran a mejorar dicha producción.

El texto con el que debíamos trabajar es el siguiente:

Ángel y Blas

Ángel nació en un pueblo en la alta montaña de los Andes en Argentina. Su padre era carpintero y su madre no tenía trabajo, ella cuidaba a los seis hijos. La casa de la familia había sido destruida por un fuego el día en que nació Ángel. Así comenzó su vida en la pobreza. Sus padres le dieron el nombre de Ángel porque estaban esperando por un cambio en sus vidas y tenían la esperanza de que ese nombre significaría suerte para todos...

Ángel era un buen niño, tenía buenas notas en la escuela y comenzó la universidad cuando tenía dieciocho años porque había ido pensando que eso va a ser bueno para ayudar a mucha gente.

Ángel conoció a Blas, un profesor, cuando trabajaba como médico en el hospital, porque Blas había tenido un accidente con su auto.

Blas nació en Buenos Aires, sus padres tenían mucha plata, estaba en la mejor escuela de la ciudad. Él comenzó la universidad cuando tenía diecinueve años y había decidido que iba a ser profesor para cambiar el mundo por medio de la educación. Pensaba que las Lenguas son la llave para comunicar y por eso comenzó a enseñar español a extranjeros

El texto “Ángel y Blas” es una producción escrita bastante sencilla en cuanto a su estructura y los recursos lingüísticos utilizados. Si bien no hay errores gramaticales o de elección léxica que impidan la comprensión, podemos decir que el texto es poco efectivo por el escaso uso de lenguaje evaluativo y por la debilidad en su estructura

narrativa. Siguiendo a Eggins y Slade (1997), podemos identificar las etapas obligatorias del relato de acciones:

Orientación ^ Especificación de eventos ^ Reorientación

En la orientación el autor presenta a Ángel: dónde nació, su familia y el porqué de su nombre, intercalando algunos eventos como el incendio de su casa. Luego, el texto se refiere a cómo se conocieron Ángel y Blas, y hay una primera reorientación en la que el autor presenta a Blas y cuenta porqué Blas decidió ser profesor de español. Claramente, podemos distinguir en el texto una enumeración de hechos, pero no hay una complicación o problema propiamente dichos, cumpliendo una función mayormente expositiva (Thornbury y Slade, 2006).

En cuanto al uso de lenguaje evaluativo, observamos que hay muy pocas instancias de valoración, lo cual tiene un efecto negativo sobre el texto ya que este es poco atractivo para el lector. El autor utiliza recursos lingüísticos simples, pero lo hace en pocas oportunidades e incluso de manera repetitiva, por ejemplo:

“... un **buen** niño, tenía **buenas** notas...”

“... eso va a ser **bueno** para ayudar a mucha gente.”

Como mencionamos anteriormente, al haber escasos recursos que intensifiquen o minimicen la descripción de personajes, eventos y el conflicto propiamente dicho en el relato, entonces el texto resulta poco interesante para el lector.

Aunque no conocemos a qué consigna responde esta producción ni el nivel de dominio del español de los alumnos, podemos sugerir varias estrategias para mejorar el texto en cuanto a su estructura. Asimismo, podemos hacerlo más atractivo e interesante para el lector, recurriendo al lenguaje de la valoración. Presentaremos nuestra propuesta partiendo de una consigna para la tarea de escritura y, luego, delinearemos diferentes tareas que no representan una secuencia didáctica, sino una serie de opciones a poner en práctica de acuerdo a los objetivos de la clase y las necesidades particulares del grupo.

TAREAS

A partir del siguiente escenario, diseñamos las varias actividades—las recomendaciones del editor—para mejorar la historia de Ángel y Blas.

Las tareas 1 a 4 tienen como objetivo general ayudar a los alumnos a redactar la **orientación**. Para la tarea 2, sugerimos utilizar el texto como modelo para que los

alumnos trabajen directamente sobre la producción. Las tareas 5 y 6 se proponen con el objetivo general de desarrollar la **línea argumental**. Como mencionamos anteriormente, el texto de Ángel y Blas podría clasificarse como un relato, es decir, la enumeración de hechos, sin una complicación. Sin embargo, podemos tomar uno de los hechos relatados y partir de este desarrollar una línea argumental que pueda transformar este relato en una narrativa. Por último, los alumnos trabajan en la **resolución** y la **coda** de la narrativa. La tarea 7 intenta guiar a los alumnos en la redacción del final de la historia.

El programa Tandem de la FaHCE publica en un blog algunas de las historias de los estudiantes que participan del programa. Vos formás parte del comité editorial del blog. Recibiste la historia de Ángel y Blas y, aunque la historia es buena, le das algunas recomendaciones al autor para mejorarla.

TAREA 1

Como dice la consigna, Ángel y Blas tuvieron vidas diferentes. Respondé las preguntas en el cuadro para pensar en las diferencias entre Ángel y Blas:

	Ángel	Blas
¿Dónde nació? ¿Cómo era su ciudad / pueblo?		
¿Cómo era su familia? ¿Tenía hermanos? ¿Cómo era su barrio? ¿Y su casa?		
¿Qué características tenía?		
¿Qué quería para su futuro?		

TAREA 2

Un alumno del curso de español escribió la siguiente descripción sobre Ángel. ¿Cómo podemos mejorarla? Utilizá los adjetivos y adverbios en el recuadro para hacer la descripción más interesante (no es necesario que los uses todos; podés hacer modificaciones de género y número).

lejano – frío – trabajador – joven – incontrolable – traviosos – pequeña – espantoso – precario
– arduamente – completamente – repentinamente

Ángel nació en un pueblo en la alta montaña de los Andes en Argentina.

Su padre era carpintero y su madre no tenía trabajo, ella cuidaba a los seis hijos. La casa de la familia había sido destruida por un fuego el día en que nació Ángel.

TAREA 3

- a) *Luego, el alumno describió a Ángel. Leé la descripción y decidí si cambiarías algo para hacerla más interesante.*

Ángel era un buen niño, tenía buenas notas en la escuela y comenzó la universidad cuando tenía dieciocho años porque había ido pensando que eso va a ser bueno para ayudar a mucha gente.

- b) *Como pudiste observar, el autor utiliza el adjetivo “bueno” en tres oportunidades. ¿Qué otros adjetivos o adverbios podrías usar?*

[NB: en caso de que los alumnos no recurran a léxico más sofisticado para mejorar la producción, el profesor podría ofrecer algunos ejemplos y luego realizar la tarea de forma grupal.]

TAREA 4

Leé las siguientes descripciones de Ángel escritas por dos alumnos diferentes. ¿Cuál te parece mejor y por qué?

A

Ángel era un buen niño, tenía buenas notas en la escuela y comenzó la universidad cuando tenía dieciocho años porque había ido pensando que eso va a ser bueno para ayudar a mucha gente.

B

Ángel era un buen niño. Su madre decía que era un santo. También era un alumno aplicado y tenía excelentes notas en la escuela. Su sueño era ser doctor. Comenzó la universidad cuando tenía dieciocho años porque creía firmemente que sería muy útil para ayudar a mucha gente.

TAREA 5

Según la consigna, Ángel y Blas se conocieron y luego se hicieron amigos. Utilizó las siguientes palabras y frases para elaborar una lista de eventos.



TAREA 6

Según la consigna, Ángel y Blas se conocieron y, luego, se hicieron amigos. Poné los siguientes eventos en orden. Luego, utilizá las siguientes expresiones temporales y los adverbios en el recuadro para unir los episodios.

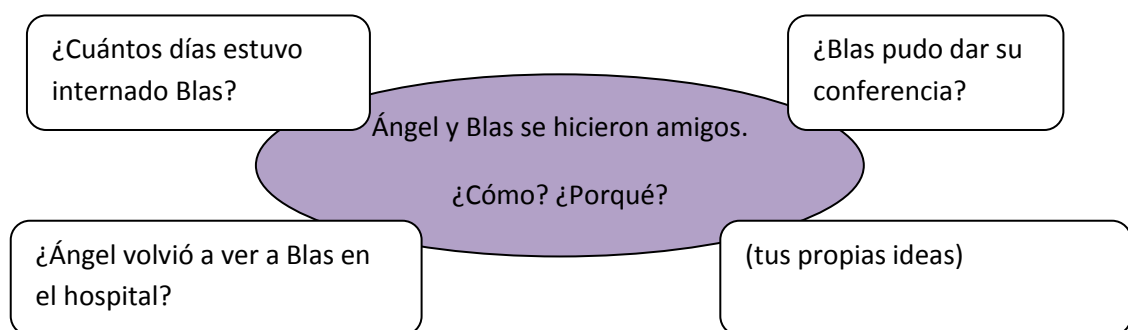
- Ángel atendió a Blas en la sala de guardia.
- Ángel estaba de guardia en el hospital del pueblo esa noche.
- Blas era profesor de español y estaba viajando a dar una conferencia.
.....
- Ángel decidió que Blas debía quedarse internado en observación.

- **Llega la ambulancia con un hombre herido.**
- **Blas manejaba su auto.**
- **Un camión perdió el control y chocó el auto de Blas.**
- **Llovía mucho y la ruta estaba mojada.**
- **Solo tenía un golpe en la cabeza.**

enseguida – de repente – finalmente – rápidamente – en pocos minutos – velozmente –
tranquilamente – afortunadamente – a la madrugada

TAREA 7

Utilizá el siguiente diagrama de preguntas para escribir el final de tu historia. Hay varias opciones posibles y, además, podés incluir tus propias ideas.



Propuesta didáctica para la enseñanza de los saludos y las presentaciones personales

La siguiente propuesta surge como respuesta a una de las consignas del trabajo final del mismo seminario dictado en septiembre-octubre de 2017⁵. La tarea consistía en seleccionar un tema y diseñar tres o cuatro actividades para una clase de español destinada a un grupo de niños/adolescentes chinos de 12 a 14 años, recién llegados de su país a Argentina, teniendo en cuenta las distintas nociones de contexto y los factores contextuales sugeridos por H. H. Stern.

⁵ Agradecemos la gentileza de nuestra colega Luciana Mantz de acceder a la publicación de parte del trabajo final, del cual es co-autora, en el presente trabajo.

Al diseñar las actividades que sugerimos más abajo, analizamos los distintos contextos y factores contextuales que los estudiantes traen consigo, prestando especial atención a los siguientes dos aspectos:

- Su contexto lingüístico y el uso de su LM presenta ciertas particularidades que deben ser tenidas en cuenta (C.A.R.E.I., s.f.). A diferencia del español, el chino es una lengua de “tonos” (en mandarín hay cuatro tonos y un tono neutro), lo que significa que por cada sílaba pronunciable (existen 411 en mandarín) hay cuatro posibles entonaciones distintas (cada una corresponde a un sentido diferente), con un resultado final de 1300 sílabas distintas. Por este motivo, la tonalidad es un elemento indispensable en la lengua oriental.

También debemos destacar que la complejidad de la gramática española contrasta con la sencillez de la gramática china. La simplicidad del chino consiste en que las unidades fundamentales de significado conservan una forma invariable, prácticamente constante en todo momento. Al carecer de flexión, la gramática china necesariamente debe depender de palabras con funciones específicas y del orden mismo de las palabras. Los sustantivos no tienen número ni caso; los verbos carecen de tiempo, modo y aspecto. Para una persona occidental, el idioma chino puede parecerle atemporal y desconcertante. En cambio, las representaciones mentales, suposiciones e interpretaciones de un hablante nativo del mandarín están fuertemente ancladas en el contexto, el cual desempeña un papel esencial en la determinación del significado específico (contexto cognitivo).

Resulta esencial, entonces, enfocarnos en explotar el *conocimiento compartido*, pues es lo que facilitará y dará comienzo a la comunicación en el aula. Cabe destacar que abarca mucho más que lo lingüístico; incluye también el conocimiento de la cultura, de las relaciones sociales, del mundo, entre otros. El docente debe actuar en pos de construirlo y desarrollarlo en caso de que los estudiantes no se conozcan entre sí y, más aún, si provienen de diferentes países.

- El contexto sociocultural de los estudiantes, que también moldeará el aula de LE en su totalidad, incluyendo los actores y cómo estos se desempeñan en las clases (cómo aprenden los estudiantes y cómo enseñan los docentes), las metodologías de enseñanza, los contenidos seleccionados, los diferentes tipos de

input y actividades, etc. Recalamos, entonces, dos aspectos sociales y culturales que han sido pilares a lo largo de la historia de China: el rol de la familia y del varón. La manera en que los chinos se relacionan e interactúan entre sí varía enormemente a como lo solemos hacer nosotros en Argentina. El respeto y la sumisión que ellos les otorgan a las generaciones mayores, sean familiares, profesores o desconocidos, y al género opuesto influyen drásticamente en sus saludos y en el contacto físico.

Es así que, antes de diseñar las actividades y durante las primeras clases con los alumnos, intentaremos detectar sus necesidades comunicativas; trabajaremos el lenguaje oral y escrito partiendo de sus necesidades inmediatas para enseñar el vocabulario y las estructuras lingüísticas básicas; los motivaremos a que hablen y se presenten, combinando imágenes, gestos, palabras, a través de la dinámica de grupos, y a que capten el sentido global de textos breves, a partir de elementos previamente aprendidos o introducidos por el profesor.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado, consideramos esencial enseñar los saludos, ya que existe una gran diferencia entre ambas culturas en cuanto al contacto físico y a los modos de actuar en distintas circunstancias según factores contextuales como los co-participantes, las relaciones entre ellos y el lugar en el que se encuentran.

A continuación, presentamos las actividades de la primera clase de una secuencia de tres clases de una hora y media cada una, elaborada para el comienzo de un curso cuyos destinatarios son los alumnos previamente descritos. En este caso, hemos incluido sugerencias sobre los procedimientos del docente durante la clase, sobre todo por las características del grupo y porque se trata de sus primeras clases de español en otro país.

PRIMERA CLASE: SALUDOS Y DESPEDIDAS

1. Distintas formas de saludar

El docente presenta la siguiente imagen a los estudiantes como disparadora del tema:



y les pregunta “¿De qué forma saludan en China?”, y le pide a alguno de ellos que señale la imagen que corresponda. El docente explica, de la forma más simple posible, utilizando gestos, cómo se suele saludar en Argentina. Al hacerlo, introduce distintas relaciones interpersonales, por ejemplo, enseña palabras como “familia”, “amigos”, “colegas”/“compañeros”, “pareja”, “empleado” y “jefe”, siempre acompañadas de imágenes en las que se muestre este tipo de relaciones claramente. Por ejemplo, cuando presenta “colegas”, muestra una oficina y dos personas vestidas de traje. El docente trabaja con la pronunciación de cada una de estas palabras, pero sin insistir demasiado en que las produzcan individualmente si los aprendices se sienten inhibidos o incómodos al hacerlo frente a toda la clase.

Luego, les pide a dos estudiantes que muestren cómo se saluda en China y, si es posible, cuáles son las distintas formas de saludarse entre amigos, colegas, etc. Esto podrá lograrse señalando las palabras e imágenes anteriormente utilizadas de modo tal que comprendan lo que deben hacer.

Para continuar, en grupos reducidos, unen las distintas formas de saludar con las distintas relaciones interpersonales ya presentadas. Para ello, se les entrega una copia a cada uno con todas las imágenes que ya se han trabajado en clase para que las clasifiquen, primero, según las formas posibles de saludar en Argentina y en China y, segundo, según la forma de saludar de acuerdo con la relación que tengan las personas que se saludan (por ej., si son amigos, colegas, etc.). Para finalizar, escriben las relaciones correspondientes (amigos, compañeros, etc.) debajo de cada una de estas imágenes.

2. *¿Cómo saludamos en español?*

El docente presenta una canción con el fin de instalarla como rutina al comienzo de las siguientes clases del curso. Esta canción puede ser la canción breve de Bluske y Brazon, (2013), que se muestra en el siguiente video: <https://www.youtube.com/watch?v=Ujx4NQAPug> y que tiene la siguiente letra, que se repite varias veces: “¡Buenos día, amigos! ¿Cómo están? ¡Muy bien!”.

Una vez que los estudiantes hayan practicado la canción, se les muestra un video en el que haya diálogos breves entre hispanohablantes, en lo posible, de diferentes edades y cuyas relaciones interpersonales sean distintas. A partir de la lengua presentada en el video, se trabajan los siguientes ítems léxicos:

Hola. ¿Cómo estás? / Muy bien / ¿Y vos?

Hola. ¿Cómo están? / Muy bien. / ¿Y ustedes?

Buenos días. / Buenas tardes. / Buenas noches.

Chau. / Adiós. / Hasta luego. / Hasta mañana. / Hasta pronto. / Nos vemos.

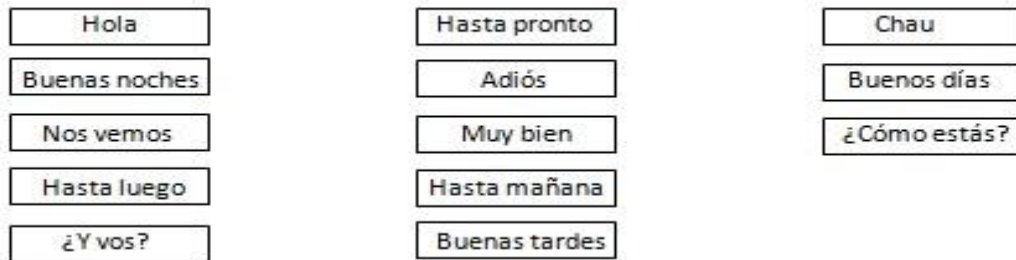
Los estudiantes ponen en práctica los ítems léxicos a través del juego con una pelota de goma o papel, que se arroja de un estudiante a otro con el fin de responder, por ejemplo, al saludo “Hola, ¿cómo estás?”. También, a través de juegos de roles, ya que, como afirman Klett et al. (1993, citado en Klett, 2007), en el estadio inicial del aprendizaje, la ficción es muy utilizada en el aula para reconstruir las condiciones de los intercambios tal como se dan en la vida real, ya que “[l]a realidad imaginada supone la aceptación implícita o explícita de los participantes para construir el discurso desde el cambio de roles exigido por la tarea” (p. 43).

En la clase de LE los alumnos principiantes carecen de recursos lingüísticos y temas en común para entablar una conversación. Por eso, Cicurel (1990, citado en Klett, 2007) defiende la importancia de las actividades simuladas, las cuales crean pretextos para que el aprendiz produzca discurso de la manera menos guiada posible y, así, ponga a prueba las hipótesis de su interlengua. Es durante y por la interacción comunicativa que se aprende y se incorporan las reglas que la rigen.

En los juegos de roles que proponemos aquí el docente les entrega a los aprendices unas tarjetas con distintos saludos, y otras con imágenes de personas y datos sobre la hora o el momento del día, además de cualquier otro indicio relevante que los ayude a comprender el contexto en el que se encuentran antes de realizar la actividad

comunicativa. En esta última actividad, se trabaja en parejas y, asumiendo los diferentes roles indicados, los estudiantes seleccionan y ordenan las tarjetas con saludos según el momento del día y la relación entre los personajes. De esta manera, se espera que creen diálogos conforme a las distintas situaciones comunicativas planteadas y, luego, los representen para el resto de la clase. Por ejemplo:

Tarjetas de saludos:



Tarjetas con personajes



Tarjetas con momentos del día



Reflexiones finales

Las distintas teorías y enfoques que hemos utilizado en el diseño de las tareas aquí propuestas han sido de mucha utilidad para cumplir nuestros objetivos, pero sabemos que así como la lengua evoluciona, también surgirán nuevas perspectivas y formas de comunicarnos (pensemos en el uso de las tecnologías, por ejemplo) que enriquecerán nuestras prácticas docentes. Por este motivo, debemos continuar capacitándonos y adaptando los materiales que utilicemos (libros de texto o los de elaboración propia) a

los cambios que se produzcan en los factores contextuales, prestando especial atención a las necesidades de los estudiantes.

Consideramos esencial que los docentes diseñemos materiales didácticos propios, cuyos insumos sean recursos auténticos seleccionados para satisfacer las necesidades de nuestros destinatarios, de manera que tengan un fin claro y significativo para ellos. Esta adecuación y contextualización de los materiales favorecerá los procesos de aprendizaje (interlengua) ya que los estudiantes podrán sentirse mejor identificados en los materiales mismos.

Si bien la elaboración de material demanda mucho tiempo, es de suma importancia para la clase de LE si lo que pretendemos es trabajar con tareas que reflejen el uso de la lengua en situaciones de comunicación cotidianas.

Por otro lado, estamos convencidas de que debemos propiciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes desde un nivel inicial. Para ello, debemos considerar y evaluar todos los factores que entran en juego en el proceso educativo, como los roles de los docente y los estudiantes, para diseñar tareas adecuadas a nuestros destinatarios, motivarlos a aprender y dotarlos de los recursos y las estrategias necesarios para que puedan lograr independencia y proficiencia en el uso de la LE, a su ritmo. También, debemos realizar una evaluación constructiva del desempeño de cada uno de ellos con el fin de fomentar su autocrítica y crecimiento personal como usuarios de una LE. Es esencial, en este proceso, que tomemos decisiones junto con los alumnos sobre lo que hagamos en el aula.

Esperamos haber contribuido con este trabajo a ampliar el material didáctico para la enseñanza de ELSE en nuestra región, con el fin de que otros docentes puedan utilizarlo/probarlo en sus prácticas, adaptándolo según sus propósitos y contextos específicos de enseñanza.

Referencias

Bluske, L. y Brazon, I. (2013). Buenos días. [Video]. Reino Unido: Baila Baila LLC. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Ujx4NQAPug>

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>

C.A.R.E.I. (s.f.). Algunos aspectos específicos a tener en cuenta al trabajar con
alumnado árabe y chino. Recuperado de
<http://www.unizar.es/practicasyintegracion/arabechino.html#chino/>

De la Vega, V. (s.f.). Formas de saludar. [Ilustración]. Recuperado de
<http://verbanetedp.blogspot.com/2018/03/formas-de-saludar.html>

Eggins, E. y Slade, D. (1997). *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.

Ellis, R. (2002). Grammar Teaching – Practice or Consciousness-Raising? En J. C.

Richards y W. A. Renandya (Ed.). *Methodology in Language Teaching. An Anthology
of Current Practice* (pp. 167-174). Reino Unido: CUP.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the
misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3), 221-246.

Flores, B. (Director). (9 de septiembre de 2017). Canciones, bares y esquinas, parte de
la historia del rock nacional. [Audio en podcast]. Recuperado de
[http://www.radionacional.com.ar/de-canciones-bares-y-esquinas-donde-se-escribio-
parte-del-rock-nacional/](http://www.radionacional.com.ar/de-canciones-bares-y-esquinas-donde-se-escribio-parte-del-rock-nacional/) (minuto 26:40 a 28:16).

Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La
Teoría de la Valoración. *Boletín de Lingüística* 22, julio-diciembre, 52-78. Venezuela:
Universidad Central de Venezuela Caracas.

Klett, E. (2004). Lenguas extranjeras, comunicación y gramática: historia de una
relación controvertida. *Rasal Lingüística* 2, 139-153.

Klett, E. (2007). Características discursivas de la comunicación en clase de lengua
extranjera. En P. Vallejos Llobet (Coord.), *Los estudios del discurso: nuevos aportes
desde la investigación en la Argentina* (pp. 75-102). Bahía Blanca: EDIUNS. ISBN: 978-
987-1171-64-4.

Littlewood, W. (1982). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Otero, S. (s.f.) 11 y 6, Fito Paez (1985). [Ilustración]. Recuperado de
<http://www.edclaseturista.com.ar/musica/?p=95>.

Pacagnini, A. (2012), *¿Cómo enseñar la pronunciación en la clase de Español como
Lengua Extranjera?*, ms. para Proyecto de Investigación y desarrollo (PID) ELSE
Industria Editorial, en el marco del Programa Área Estratégica (PAE) “Desarrollo del
Español Segunda Lengua (ELSE) y Extranjera como Industria Cultural”.

Pacagnini, A. (2013). La enseñanza y la evaluación de la pronunciación en E/LE:
aspectos metodológicos. En S. Alén y J. Martínez Vázquez (Ed.) *Estudios del español
como lengua segunda y extranjera* (82 -115). Buenos Aires: USAL.

Páez, F. (1984). 11 y 6. En *Giros* [CD]. Argentina: Warner Music Argentina S.A. /

Páez, F. (1985). 11 y 6. En *Giros* [LP, Cass, CD]. Argentina: EMI.

Rubio, A. y García Conesa, I. (2013). Los diferentes roles del profesor y de los alumnos en un aula de lengua extranjera. En *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos* 25. ISSN-e: 1577-6921.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts in language teaching*. Oxford: OUP.

Thornbury, S. y Slade, D. (2006). *Conversation: from Description to Pedagogy*. Reino Unido: CUP.