



MÁSTERES de la UAM

Facultad de Filosofía y
Letras/13-14

Máster en
Lengua española:
Investigación y
prácticas profesionales



**Aplicación de la
enseñanza de la lengua
mediante tareas en
hablantes nativos**

M^a Luisa Ocaña García



Agradecimientos

*A mis profesores de Filología Hispánica de la Universidad Autónoma de Madrid,
por su enseñanza y su ejemplo.*

*A Javier García González, director de este trabajo, por cuanto me ha enseñado en
este proceso, por su paciencia, dedicación y experiencia; porque en sus clases se
despertó mi vocación por la enseñanza de la lengua.*

A mi familia, por su paciencia y su ayuda.

A mis alumnos, porque también son mis maestros.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
I. PARTE TEÓRICA	11
1. ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA PRIMERA LENGUA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	12
1.1. Desarrollo del concepto de competencia comunicativa	12
1.2. El enfoque comunicativo en las disposiciones educativas oficiales	14
1.3. El ejemplo de la enseñanza de segundas lenguas	19
1.4. Disciplinas del lenguaje que configuran el paradigma comunicativo ...	20
1.5. Algunas implicaciones del enfoque comunicativo en la enseñanza de la primera lengua	22
1.5.1. <i>La recuperación de la comunicación oral</i>	22
1.5.2. <i>El trabajo en grupo</i>	24
1.5.3. <i>El aprendizaje significativo</i>	24
1.5.4. <i>La enseñanza situada y en contexto</i>	24
1.5.5. <i>La integración de destrezas comunicativas</i>	24
1.5.6. <i>Muestras de lengua representativas de procesos reales de comunicación</i>	25
1.5.7. <i>La integración del conocimiento formal y el conocimiento instrumental de la lengua</i>	25
1.5.8. <i>Un enfoque discursivo</i>	26
2. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MEDIANTE TAREAS	29
2.1. <i>La Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas</i> como forma de intervención	29
2.2. <i>La Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas</i> como forma de programación	30
2.3. Concepto y características de las tareas comunicativas	32
2.4. Tipos de tareas	33
2.5. Planificación de una unidad didáctica mediante tareas	35
3. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MEDIANTE TAREAS (ELMT) EN LA ENSEÑANZA DE LA PRIMERA LENGUA	36
3.1. Qué puede aportar la ELMT a la enseñanza de la primera lengua	36
3.2. Adaptación de la ELMT a la clase de <i>Lengua Castellana y Literatura</i> ...	40
3.2.1. <i>La ELMT y el currículo oficial</i>	40
3.2.2. <i>La ELMT y el bloque de contenidos Conocimiento de la lengua</i>	43

3.2.3.	<i>La ELMT y la evaluación oficial</i>	43
3.2.4.	<i>La ELMT y el libro de texto</i>	45
3.3.	Las tareas comunicativas en la clase de la primera lengua	47
3.4.	Las tareas metalingüísticas en la enseñanza de la primera lengua	48
3.4.1.	<i>Conocimiento explícito y conocimiento implícito de la lengua</i>	49
3.4.2.	<i>Tipos de tareas metacomunicativas en la clase de la primera lengua</i> 53	
3.4.3.	<i>Las tareas formales en la clase de la primera lengua</i>	54
3.4.3.1	<i>¿Qué son las tareas formales?</i>	54
3.4.3.2.	<i>Estructura de una tarea formal</i>	55
3.4.3.3.	<i>Ventajas de las tareas formales</i>	58
4.	LA ATENCIÓN A LA FORMA	60
4.1.	La Atención a la Forma en la enseñanza de segundas lenguas	60
4.2.	Decisiones pedagógicas vinculadas a la atención a la forma	62
4.2.1.	<i>Atención a la forma reactiva y proactiva</i>	62
4.2.2.	<i>Elección de la forma lingüística ante la que intervenir</i>	64
4.3.	Técnicas pedagógicas relacionadas con la atención a la forma	65
4.3.1.	<i>Anegación del input y realce del input</i>	65
4.3.2.	<i>Provisión de evidencia negativa mediante reformulaciones</i>	67
4.3.3.	<i>Dictoglosa</i>	69
4.4.	Reflexiones sobre una posible aplicación de la atención a la forma (AF) en la enseñanza de la primera lengua	70
4.4.1	<i>Cuestiones previas</i>	70
4.4.2.	<i>Decisiones relativas a la atención reactiva y proactiva a la forma en clase de la primera lengua</i>	72
4.4.3.	<i>Técnicas de atención a la forma en clase de la primera lengua</i>	73
4.4.3.1.	<i>Anegación y realce del input en clase de la primera lengua</i>	73
4.4.3.2.	<i>Las reformulaciones en la clase de la primera lengua</i>	74
4.4.3.3.	<i>La dictoglosa en la clase de la primera lengua</i>	74
5.	LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL CURRÍCULO Y SU RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MEDIANTE TAREAS .	75
5.1.	La Educación por competencias	75
5.2.	Las competencias básicas en el currículo la Educación Secundaria Obligatoria	80

5.3. <i>La competencia en comunicación lingüística en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria</i>	80
5.4. Conexiones entre la Educación por Competencias y la Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas	81
5.4.1. <i>La tarea como objetivo y como instrumento pedagógico</i>	82
5.4.2. <i>Programación analítica y procesual</i>	82
5.4.3. <i>Integración de conocimientos</i>	83
5.4.4. <i>Interdisciplinariedad y transversalidad</i>	84
II. PARTE PRÁCTICA. PROPUESTA DIDÁCTICA	86
1. MARCO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: ENFOQUE DISCURSIVO Y POR TAREAS	87
1.1. <i>Enfoque por tareas y atención a la forma</i>	87
1.2. Enfoque discursivo	88
2. DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	91
2.1. El curso: los géneros literarios	91
2.2. Primer trimestre: la narración	92
2.3. Primer mes: Diseño de la unidad <i>La vida es cuento</i>	94
3. LA UNIDAD DIDÁCTICA	95
3.1. Fase inicial	95
3.2. Relación de las finalidades de la unidad con los objetivos generales de la asignatura	96
3.3. Diseño de la unidad	97
3.4. Desarrollo de la unidad	103
3.4.1. <i>Pre-tarea (1 día)</i>	103
3.4.2. <i>1ª tarea: «No sabes lo que me pasó un día» (3 días)</i>	104
3.4.3. <i>2ª tarea: Los elementos de la narración (1 día)</i>	104
3.4.4. <i>3ª tarea: Los hechos, trama y argumento (1 día)</i>	105
3.4.5. <i>4ª tarea: Trama y argumento (1 día)</i>	106
3.4.6. <i>5ª tarea: Los tiempos verbales de pasado en la narración (2 días)</i>	107
3.4.7. <i>6ª Tarea de realce de input: ¿Realidad o ficción? (1 día)</i>	109
3.4.8. <i>7ª Tarea de dictoglosa para aprender a resumir: «En pocas palabras» (1 día)</i>	110
3.4.9. <i>8ª Tarea: El narrador (4 días)</i>	111
3.4.10. <i>9ª Tarea de anegación del input (realizado por los propios alumnos): El diálogo (2 días)</i>	112

3.4.11. 10ª Tarea: Los personajes y el autor (3 días)	114
3.4.12. 11ª Tarea de repaso: Dictoglosa (tres días)	115
3.4.13. 12ª Tarea: Actividades gramaticales desde una perspectiva textual	116
3.4.14. 13ª Tarea o Tarea final: Antología comentada de cuentos y relatos breves (3 días)	117
3.5. Fase final	119
III. ANEXOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	125
Anexo I	126
Anexo II	128
Anexo III	129
Anexo IV	129
Anexo V	130
Anexo VI	131
Anexo VII	133
Anexo VIII	134
Anexo IX	143
Anexo X	144
Anexo XI	146
Anexo XII	147
Anexo XIII	149
Anexo XIV	151
Anexo XV	154
Anexo XVI	166
Anexo XVII	167
Anexo XVIII	177
Anexo XIX	181
Anexo XX	183
Anexo XXI	184
Anexo XXII	185
Anexo XXIII	186
Anexo XXIV	187
Anexo XXV	188
Anexo XXVI	189

Anexo XXVII	190
Anexo XXVIII	191
Anexo XXIX	192
Anexo XXX	193
Anexo XXXI	194
Anexo XXXII	195
CONCLUSIONES	196
BIBLIOGRAFÍA	207
1. BIBLIOGRAFÍA GENERAL	207
2. REFERENCIAS LEGALES	212
3. MATERIALES DIDÁCTICOS	212

INTRODUCCIÓN

Con el presente trabajo se pretende hacer una propuesta teórica y práctica de aplicación de uno de los enfoques de la enseñanza de segundas lenguas, la *Enseñanza de la Lengua mediante Tareas*, a la enseñanza de la primera lengua, en concreto a la enseñanza del español o castellano en la asignatura *Lengua Castellana y Literatura* de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Dicha propuesta se fundamenta en el diagnóstico de una necesidad pedagógica y social, por un lado, en la posibilidad de atenderla que brinda el currículo oficial de la ESO, por otro, y, por último, en la proximidad que existe entre la enseñanza de primeras y segundas lenguas en torno al desarrollo de la competencia comunicativa:

- La necesidad se refiere a la que los alumnos preuniversitarios tienen de desarrollar sus destrezas de comunicación orales y lecto-escritoras de cara a su desenvolvimiento en la enseñanza superior, en su futuro laboral o en su vida personal, que no ha sido debidamente atendida por una enseñanza tradicionalmente normativa y descriptiva de la lengua, centrada en esta como objeto formal de estudio en lugar de como instrumento de comunicación. Las demandas de profesores de otras áreas en cuanto las capacidades de comprensión y de expresión de conocimientos de los alumnos, las de ellos mismos ante sus expectativas respecto de la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura*, o los resultados de evaluaciones internacionales basadas en competencias como PISA, son síntomas de un posible enfoque erróneo de la lengua en nuestro sistema de enseñanza.
- En cuanto a la posibilidad que ofrece el currículo oficial, este presenta desde la reforma educativa de los años noventa una tímida y progresiva orientación comunicativa en la asignatura de *Lengua y Literatura* que no ha sido todavía acometida con coherencia y decisión en las programaciones didácticas. Por otra parte, la concepción abierta y flexible de este instrumento de planificación educativa autoriza y obliga a los profesores a diseñar las programaciones y adoptar los enfoques metodológicos que consideren más apropiados para el desarrollo de esa competencia comunicativa, y para dedicar de manera efectiva las horas lectivas de la asignatura al carácter instrumental que se le ha otorgado al servicio de las demás asignaturas y áreas de conocimiento.
- En tercer lugar, dentro de las propuestas que cabría plantear para cumplir los objetivos planteados en el párrafo anterior cabe la de seguir caminos ya avanzados por los estudios teóricos, la investigación en el aula y la experiencia didáctica de la enseñanza de segundas lenguas, que asumió ya desde los años sesenta su orientación comunicativa. Concretamente, este trabajo se centra en la *Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas* (ELMT), orientada a propósitos comunicativos y en la que los alumnos trabajan como usuarios de la lengua, y en técnicas de la *Atención a*

la Forma (AF) que pretenden hacer que estos comprendan la conexión que existe entre las formas lingüísticas y su utilidad en la comunicación.

Este trabajo aborda la cuestión en tres partes: una primera parte teórica, en la que se tratan los principios de la *Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas* y su compatibilidad con el currículo de Secundaria; una segunda parte práctica o propuesta didáctica, en la que se intentan aplicar los planteamientos de la primera mediante el desarrollo de una unidad didáctica, y una tercera parte constituida por los anexos de dicha unidad didáctica. Por último se incluyen las conclusiones generales y la bibliografía de consulta y citas.

La primera parte o Parte Teórica (Parte I) consta de cinco capítulos. En el primero de ellos («Enfoque comunicativo en la enseñanza de la primera lengua en la Enseñanza Secundaria Obligatoria»), se trata de justificar la existencia de un planteamiento comunicativo y pragmático de la enseñanza de la lengua y de la literatura dentro de las disposiciones vigentes y del currículo oficial de esta asignatura en la ESO, que contrasta sin embargo con el estudio más formalista y conceptual de la lengua que tiende a perpetuarse por tradición en la mayoría de las programaciones. El mismo capítulo sugiere la posibilidad de tomar como referencia el enfoque comunicativo de la enseñanza de segundas lenguas, contexto en el que cuenta con más años de desarrollo y consolidación, y finaliza con la mirada en algunas de las implicaciones prácticas que este enfoque supondría en las clases de la lengua materna.

El segundo capítulo («La *Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas*») está dedicado al marco teórico del enfoque por tareas en la enseñanza de idiomas, surgido en torno a 1990 como evolución del enfoque comunicativo. En el tercer capítulo («La *Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas* en la enseñanza de la primera lengua») se plantea la conveniencia y la forma de adaptar este enfoque a la enseñanza de la lengua materna en respuesta a ese giro comunicativo y pragmático que ha adoptado la legislación educativa y al cual aludimos en el primer capítulo. Una lectura paralela de referencias bibliográficas relativas a la enseñanza tanto de primeras como de segundas lenguas apoya la afirmación de que la aplicación de las programaciones por tareas puede realizarse de manera coherente y compatible con la existencia de un currículo oficial.

El cuarto capítulo, titulado «La *Atención a la Forma*», aborda este principio metodológico asociado a la enseñanza mediante tareas y, asimismo, la posible aplicación de sus principios y técnicas a la lengua materna.

En el quinto y último capítulo («Las Competencias Básicas en el currículo de Secundaria y su relación con la *Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas*»), se plantea otra cuestión que desde la legislación puede dar sentido al enfoque por tareas en Secundaria. Se trata de la *Educación por Competencias*, que se está introduciendo desde fecha reciente en los currículos oficiales. Por su carácter procedimental, basado en la

resolución de situaciones y problemas concretos, puede encontrar una vía didáctica para ponerse en práctica en las aulas (al menos en el área lingüística) a través de las programaciones procesuales basadas en tareas del mundo real propias de la *Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas*.

La Parte Práctica o Propuesta docente (Parte II) consiste en la propuesta de una unidad didáctica basada en tareas para el primer curso de *Lengua Castellana y Literatura* de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Con una duración prevista de un mes, esta unidad se inscribe en una más amplia (que ocuparía el primer trimestre del curso) centrada en el género narrativo, dentro a su vez de un curso completo programado por tareas, cuyo eje temático serían los géneros literarios que forman parte de los contenidos del bloque *Educación literaria* del currículo: narración, teatro y lírica. Esta propuesta didáctica pretende ser un ejemplo de aplicación de los principios de la *Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas* que se han tratado a lo largo de la Parte Teórica (Parte I), con un enfoque discursivo tanto en el planteamiento del curso como en el de las actividades, incorporando además técnicas de *Atención a la Forma* como la anegación y realce de *input*, la dictoglosa o la atención incidental a la forma.

En la tercera parte, Anexos de la unidad didáctica (Parte III), se incluyen los materiales didácticos que se proponen para la realización de las tareas presentadas en la Parte II.

El objetivo de esta propuesta docente sería ponerla en práctica en el aula para investigar su efectividad y extraer conclusiones para su mejora. Como es consustancial a la enseñanza por tareas, de tipo procesual, y a la práctica docente en general, dicha propuesta es un planteamiento abierto a la concreción y a la adaptación real a cada contexto educativo y grupo de alumnos.

I. PARTE TEÓRICA

1. ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA PRIMERA LENGUA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

1.1. Desarrollo del concepto de competencia comunicativa

Los enfoques comunicativos que comenzaron a desarrollarse en la enseñanza de segundas lenguas en la década de 1970 se caracterizan por adoptar como objetivo fundamental el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, concepto que resultó determinante en la evolución de la didáctica de idiomas y que pasó más tarde a incidir en la enseñanza de lenguas maternas (Pastor, 2004, p. 179). Por esta razón, antes de abordar el contenido del primer capítulo de este trabajo, en el que se intenta justificar la existencia de un enfoque comunicativo en la enseñanza de la primera lengua en el currículo oficial de *Lengua Castellana y Literatura* en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en España, creemos conveniente hacer un repaso de las principales aportaciones que se han hecho a la configuración del concepto de *competencia comunicativa*, elemento central en todo currículo lingüístico comunicativo.

Habiéndose gestado el concepto en la década de los años sesenta, fue tomado por los sociolingüistas y antropólogos J. Gumperz y D. H. Hymes (1964) como objeto de estudio de la etnografía de la comunicación, disciplina que iniciaron con este trabajo. El término quedó definido fundamentalmente por Hymes (1971) como el conjunto de los conocimientos de la lengua y la capacidad de uso de la misma que permiten a un individuo utilizarla de forma adecuada y eficaz en cada contexto comunicativo, en función de las reglas socioculturales de una determinada comunidad de hablantes. Hymes parte del cuestionamiento del concepto de *competencia lingüística* de Chomsky y su oposición al de *actuación*, porque, a su juicio, son idealizaciones desligadas (incluso la última) de la dimensión sociocultural de las comunidades lingüísticas, que hace que estas no sean homogéneas sino constituidas por diferentes variedades que incluso se manifiestan en un solo hablante. La *competencia comunicativa* se adquiere desde la niñez y se desarrolla a lo largo de la vida de manera que la competencia de uso forma parte de la misma matriz de desarrollo que la competencia gramatical, y la vida social y los fenómenos de uso afectan no solo a «actuación externa» sino también a la misma «competencia interna». Para Hymes, los niños adquieren el conocimiento no solo de las oraciones que son gramaticales sino apropiadas, un repertorio de actos de habla y conocimiento y capacidad de autoevaluación sobre su uso en circunstancias diferentes, en otras palabras, una «competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma» (Hymes, 1971, p. 34); desarrollan en definitiva una teoría general del habla que resulta apropiada para su comunidad. Dentro de esta teoría centrada en el uso, los juicios que emiten los hablantes no se limitan a los dos chomskianos de «gramaticalidad» (en relación con la *competencia*) y de «aceptabilidad» (en relación con la *actuación*); por el contrario, los hablantes poseen conocimientos conscientes o inconscientes acerca de cuatro aspectos que, eso sí, incluyen los dos anteriores: acerca de lo que es «posible» según las reglas de la gramática (coincide con el juicio de gramaticalidad), acerca de lo que es «factible» en

virtud de los medios de ejecución disponibles (factores psicolingüísticos como limitaciones de memoria o de percepción), acerca de lo que resulta «adecuado» o «apropiado» en relación con el contexto en el que se utiliza y se evalúa, y, por último, acerca de lo que se da «en la realidad», pudiendo darse el caso de que una acción prohibida por las reglas se deba considerar correcta si, sin embargo, «ocurre» (Hymes, 1971, pp. 40-41).

En definitiva, nos encontramos ante una teoría amplia sobre los usuarios de la lengua y el uso que estos hacen de ella, en la cual la *competencia lingüística* o *gramatical* queda incluida dentro de la *competencia comunicativa* y esta a su vez dentro de otra más amplia que sería la competencia cultural. Por cierto que esta visión integradora ofrece una forma coherente de presentar a los alumnos la importancia del conocimiento de la norma lingüística pues, como señalan Lomas *et al.* (1993, p. 40), adaptarse a ella es un requisito de adecuación a ámbitos formales de comunicación (especialmente en la lengua escrita) si se quiere lograr ciertas finalidades. Precisamente en esta obra Hymes conjeturaba la cercana adopción de un nuevo paradigma en los estudios lingüísticos: del mismo modo que la gramática generativa había absorbido la teoría estructuralista precedente y la había llevado más allá al añadir nuevos elementos de estudio, como los procesos subyacentes al mero sistema, «habrá nuevas relaciones, relaciones con un componente social irradicable, que cobrarán importancia haciendo necesaria una teoría más amplia que las pueda absorber y tratar» (Hymes, 1971, p. 30-31). Este giro anunciado puede relacionarse con el empuje que su modelo dio al enfoque comunicativo de la enseñanza de segundas lenguas y extranjeras y con el que pueda darse al de primeras lenguas.

Entre las posteriores remodelaciones de la *competencia comunicativa* destaca la que realizaron Michael Canale y Merrill Swain (1980). Entienden este concepto de una forma similar a como lo hace Hymes: la suma del conocimiento (consciente e inconsciente) tanto de la lengua como de sus normas de uso comunicativo más la habilidad de uso de las convenciones sociolingüísticas en la comunicación real. Pero a diferencia de Hymes, refrendan la distinción chomskiana entre *competencia* y *actuación* que habían mantenido la mayoría de los autores que hablaron del tema aunque no con acuerdo. Por *actuación comunicativa*¹ entienden la ejecución real de los mencionados conocimientos y habilidades (de la *competencia comunicativa*) en circunstancias concretas, bajo limitaciones psicológicas de memoria, fatiga, nerviosismo, distracciones y ruido de fondo, y la interacción de todos estos factores en la comprensión y producción de enunciados concretos. En este modelo la *actuación* conserva de su concepción chomskyana, a diferencia de la idea de Hymes, la idea de ser un reflejo indirecto y en ocasiones imperfecto (como en el caso de los *lapsus linguae* o mezcla de registros) de la competencia. La habilidad de uso requiere distinguir entre las capacidades subyacentes (*competencia*) y su manifestación en situaciones concretas, por lo que los dos autores postulan que esta distinción se debe trasladar a la enseñanza y

¹ Michael Canale rebautizará más tarde este concepto con el término *comunicación real* (1983, p. 65).

evaluación de segundas lenguas, de forma que no solo aborden la competencia comunicativa sino también la actuación comunicativa a través de la «demostración práctica» (Canale y Swain, 1980, ap. 1.2).

Ahora bien, la contribución que ha tenido una influencia más directa en EL2 fue la que Canale orientó en 1983 precisamente a la pedagogía y en la que distinguió las áreas de las que se compone la competencia comunicativa: la *competencia gramatical o lingüística*, en el sentido chomskiano, como conocimiento del código; la *competencia sociolingüística*, que nos permite reconocer y distinguir un contexto situacional determinado y seleccionar las normas de comportamiento comunicativo o las variedades lingüísticas apropiadas; la *competencia discursiva*, que nos permite construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor, y la *competencia estratégica*, que nos permite reparar posibles conflictos comunicativos e incrementar la eficacia de la interacción (1983, pp. 66-71). Junto con la inclusión integrada de estas cuatro subcompetencias en los programas, Canale propuso otras cuatro «directrices» para un enfoque comunicativo en la enseñanza y evaluación de segundas lenguas: deben estar basadas en las necesidades comunicativas de los estudiantes, ofrecer oportunidades para participar en interacciones significativas y realistas, aprovechar las habilidades que ya tiene el hablante en su primera lengua y conjugar interdisciplinariamente el conocimiento de la segunda lengua con el conocimiento de su cultura y con el conocimiento de la primera lengua y de la lengua en general (1983, pp. 74-75).

1.2. El enfoque comunicativo en las disposiciones educativas oficiales

En la introducción a la asignatura *Lengua Castellana y Literatura* que hace el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (RD/2006)², tanto la aportación de esta materia a la *finalidad* de dicha etapa educativa, como los *objetivos generales* y el *eje del currículo* en la misma, se centran en el desarrollo de la capacidad comprensiva y expresiva de los jóvenes en diferentes ámbitos de comunicación³:

La finalidad de la Educación secundaria obligatoria es el desarrollo integral y armónico de la persona en los aspectos intelectuales, afectivos y sociales. Un componente fundamental de ese desarrollo lo constituye la educación lingüística y literaria, entendida la primera como la **capacidad para usar la lengua en las diversas esferas de la actividad social** y la segunda como el conjunto de habilidades y destrezas necesarias para **leer de forma competente** los textos literarios significativos de nuestro ámbito cultural.

² Este decreto corresponde al desarrollo curricular de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que se ha sido derogada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE); pero, en espera del desarrollo normativo de esta última ley, el mencionado Real Decreto es vigente en Educación Secundaria Obligatoria a fecha de realización de este trabajo.

³ El destacado en negrita y cursiva es nuestro.

El objetivo de esta materia es, como en Educación primaria, el **desarrollo de la competencia comunicativa**, es decir, un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales. Estos saberes se refieren a los principios y normas sociales que presiden los intercambios, a las formas convencionales que presentan los textos en nuestra cultura, a los procedimientos que articulan las partes del texto en un conjunto cohesionado, a las reglas léxico-sintácticas que permiten la construcción de enunciados con sentido y gramaticalmente aceptables o las normas ortográficas (RD/2006: 730).

El eje del currículo [en la materia *Lengua Castellana y Literatura*] son las habilidades y estrategias para hablar, escribir, escuchar y leer en ámbitos significativos de la actividad social (*ibid.*).

En síntesis, el eje del currículo son los procedimientos encaminados al desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas, es decir, para la expresión y comprensión oral y escrita en contextos sociales significativos, así como en el ámbito de la comunicación literaria (RD/2006: 731).

Si entendemos por enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua aquel que toma como orientación y meta principal el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, las finalidades y objetivos de la materia que acabamos de citar autorizan a afirmar la existencia de tal enfoque en las disposiciones educativas oficiales. Más aún, la descripción de *competencia comunicativa* que aparece en el párrafo de los *objetivos* (como «un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales», RD/2006, p. 730) se asemeja significativamente al concepto que fue acuñado por Dell H. Hymes en los años 70 como los conocimientos y capacidades que permiten a un individuo utilizar la lengua de forma adecuada a cada contexto comunicativo (ver I.1.1). Además, en el mismo párrafo se especifican saberes que pueden recordar a algunos de los componentes que Michael Canale distinguió como integrantes de la competencia comunicativa (1983, pp. 66-71; ver I.1.1): la *competencia lingüística* («un conjunto de conocimientos sobre lengua; las reglas léxico-sintácticas que permiten la construcción de enunciados con sentido y gramaticalmente aceptables o a las normas ortográficas»), la *competencia sociolingüística* («[conjunto de conocimientos] necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales; [...] principios y normas sociales que presiden los intercambios»), y la *competencia discursiva* («las formas convencionales que presentan los textos en nuestra cultura, a los procedimientos que articulan las partes del texto en un conjunto cohesionado») (RD/2006, p. 730). En coherencia con las finalidades, la orientación comunicativa que adopta esta disposición legal se manifiesta también en los elementos concretos del currículo, que son los objetivos generales de etapa, los contenidos y los criterios de evaluación. Como vamos a analizar a continuación, el mayor volumen de estos elementos lo ocupan aquellos relacionados con los usos comprensivos y expresivos de la lengua en distintos ámbitos

de comunicación. Comenzando por los *Objetivos generales de etapa* (los que deben alcanzarse desde la asignatura a lo largo de la ESO), se indica que la enseñanza de la *Lengua Castellana y Literatura* tendrá como finalidad el desarrollo de una serie de «capacidades», palabra que anuncia que estos están elaborados principalmente en términos de uso de la lengua y en un plano procedimental que incide en la lengua como actividad: «comprender», «utilizar», «expresarse», «emplear», «hacer lectura», «aplicar los conocimientos», «analizar», etc. (RD/2006, p. 732). En coherencia, los *Criterios de evaluación* de cada curso, que toman estos objetivos como uno de sus referentes, también están establecidos en términos fundamentalmente procedimentales (RD/2006, pp. 732-741).

Una orientación similar se observa en los *Contenidos* de la asignatura (RD/2006, pp. 732-741). Si bien el currículo oficial los presenta distribuidos en cuatro bloques (1) *Escuchar, hablar, conversar*, (2) *Leer y escribir*, (3) *Literatura*, (4) *Conocimiento de la lengua*, especifica que esta es solo una manera de presentarlos pero no de impartirlos, pues deben integrarse en su enseñanza. Por otra parte, en lo que esta presentación pueda servir de orientación, no parece vano el peso que adquieren los contenidos relativos al uso comprensivo y expresivo de la lengua, al cual se dedican dos bloques (los dos primeros) frente al de los contenidos de conocimiento, al cual se dedica uno solo (el cuarto y último). Es más, una lectura de este último bloque, *Conocimiento de la lengua*, en los diferentes cursos, revela que la mayoría están formulados en términos procedimentales: «comprensión», «expresión», «identificación y uso», «observación», «interpretación, etc.; solo se enuncian como contenidos conceptuales el conocimiento de las variedades de lengua, de las modalidades de oración y modos verbales (y estas como formas de expresar las intenciones de los hablantes) y de aspectos morfológicos.

Más revelador resulta el texto al especificar que este bloque de *Conocimiento de la lengua* tiene sentido solo en función de los restantes, especialmente de los dos primeros (dedicados, recordemos, a las destrezas comunicativas):

La presencia de este bloque [*Conocimiento de la lengua*] se justifica por el hecho de que la adquisición de las habilidades lingüístico-comunicativas implica el **uso reflexivo** sobre diferentes aspectos de la lengua. [...]

La interrelación de este bloque con el resto, obliga a que la programación de las actividades relacionadas con su contenido tenga siempre una justificación desde el punto de vista de **su relevancia para la mejora de las habilidades en el uso de la lengua**⁴ (RD/2006, p.731).

Lo que a nuestro juicio plantean estos dos párrafos es que los conocimientos lingüísticos no se presentan con valor en sí mismos, sino al servicio de su uso en la comunicación y solo si se adquieren a través de la reflexión sobre ese uso. En otras palabras, se recomienda la integración del conocimiento conceptual y el procedimental al servicio de este último. Un estudio más detallado de los contenidos concretos de los

⁴ El destacado en negrita es nuestro.

cursos, por ejemplo, del primer curso de la ESO, revela que, continuando con la terminología de contenidos de la LOGSE (que se encuentra implícita todavía en la legislación), únicamente aparecen contenidos conceptuales en el bloque de *Conocimiento de la lengua* (conocimiento de la diversidad lingüística, conocimiento de las modalidades de oración y conocimiento de los modos verbales como formas de expresar las intenciones de los hablantes) (RD/2006, p. 733), mientras que tanto en este como en los demás bloques predominan los contenidos de carácter más procedimental, relativos al uso de la lengua (p.ej. identificación y uso de distintos elementos de la lengua, comprensión, narración, composición, lectura, diferenciación, uso de procedimientos) (RD/2006, pp. 732-733), también están presentes algunos procedimientos específicos como el uso de diccionarios, glosarios, fuentes, enciclopedias, webs, bibliotecas y tecnologías de la información (RD/2006, p. 733), y contenidos actitudinales como la cooperación, la actitud crítica ante la información, el aprecio a la lectura y la valoración de la diversidad lingüística (*ibid.*). En definitiva, se aprecia una clara inclinación hacia los aspectos procedimentales frente a los conceptuales y una voluntad de integrar estos aspectos de nuestra cultura pedagógica que, introducidos por la LOGSE con una pretensión comunicativa, no han llegado todavía a armonizarse exitosamente.

Un paso más que se ha dado en este sentido lo constituye la inclusión en el currículo de la denominada *competencia en comunicación lingüística*, como una de las *competencias básicas para la formación permanente* que fueron introducidas en los currículos de todas las asignaturas en el curso 2007-2008 (ver I.5). Si bien en la definición que se hace de ella en el currículo no se toma en cuenta el concepto técnico de competencia comunicativa que configuraron fundamentalmente los mencionados autores Hymes y Canale (ver I.1.1), al menos redundante en el hecho de orientar la enseñanza lingüística a unos aprendizajes procedimentales centrados en situaciones concretas.

Esta presencia de la competencia comunicativa en el currículo puede explicarse por el hecho de que, desde su formulación en los años setenta, impulsó decisivamente la configuración del paradigma comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas y extranjeras (EL2) para pasar más tarde a influir en la enseñanza de la primera lengua (EL1) (Pastor, 2004, p. 179). De hecho este concepto se tomó como guía, en lo que a enseñanza lingüística se refiere, en la reforma educativa que se gestó en España a partir de los años 80 y que cristalizó en la LOGSE⁵ (1990) (Lomas *et al.*, 1993, p. 85), planteamiento que se ha mantenido en las disposiciones legales posteriores y, por tanto, en la actual.

Llegados a este punto, hacemos un inciso para aclarar que hemos partido de la lectura de aspectos de la legislación educativa porque son, por su carácter prescriptivo, el primer referente a la hora de comprender cuál es el fin social que se atribuye a la

⁵ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

enseñanza de la lengua en nuestro contexto⁶, pero además porque, suscribiéndonos a las palabras de Lomas y Osoro:

A nuestro juicio, existe una notable coincidencia entre los fines que las disposiciones oficiales atribuyen a nuestra área (formulados en términos de objetivos de Lengua y Literatura para Educación Primaria y Secundaria Obligatoria) y los que proclaman especialistas en asuntos lingüísticos⁷ o, incluso, la opinión común no especializada. Y esos fines no son otros que el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, entendida como conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de las condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos (1993, p. 23).

No obstante todo lo dicho, la orientación comunicativa que es realidad en el currículo encuentra aún dificultades para acometerse en las programaciones de los cursos, en las prácticas de las clases y en la construcción de materiales. Los profesores, que por ley deben partir de este currículo oficial como primer nivel de planificación para realizar las programaciones didácticas y de aula que forman parte de sus competencias, se encuentran con dificultades derivadas de una tradición formalista y estructuralista en el enfoque del fenómeno lingüístico dentro de la enseñanza académica preuniversitaria. Por su parte, los libros de texto, en los que se basan gran parte de las programaciones didácticas de la asignatura, acometen en sus unidades didácticas una división literal de los bloques de contenidos oficiales, incumpliendo así su especificación de integrarlos. El resultado es una visión fragmentada y caleidoscópica de la lengua, que impide a los alumnos comprender la verdadera naturaleza holística de la comunicación y reflexionar sobre su uso.

Dicha visión formalista y descriptiva de la lengua, si bien es fundamental para el análisis riguroso de los subsistemas, en especial de los fenómenos morfosintácticos, y crucial en los estudios superiores de Filología, presenta una utilidad más discutible en la enseñanza preuniversitaria. Esta tradición ha cargado las programaciones de la lengua materna de aprendizajes gramaticales discretos de fonética, morfosintaxis, ortografía y léxico, y de ejercicios de tipo cognitivo como análisis morfológico y sintáctico, conjugación verbal, etc., mientras la tímida y paulatina introducción de hallazgos procedentes de disciplinas comunicativas, como por ejemplo, los mecanismos de cohesión de textos, se ha hecho en forma de «listas» que no salen del plano conceptual,

⁶ «[...] los decretos que fijan las enseñanzas mínimas en las etapas de Educación Primaria y Secundaria [...] y regulan los contenidos, objetivos y criterios de evaluación de las áreas en el ámbito de actuación del Ministerio de Educación y en el ámbito de actuación del Ministerio de Educación y Ciencia [...] y en los territorios de las administraciones autónomas con competencias en educación, constituyen un referente inmediato e inexcusable, por su carácter prescriptivo, a la hora de analizar los enfoques teóricos y didácticos adoptados a partir de las opciones disciplinares y psicopedagógicas que, de forma más o menos expresa, se defienden como apropiadas para el diseño de las programaciones de área y, en consecuencia, para el trabajo educativo en el aula» (Lomas, Osoro y Tusón, 1998, p. 12).

⁷ Y la opinión a menudo manifestada por los propios profesores de esta y de otras áreas o asignaturas.

como una nueva forma de reclasificar categorías de palabras, en lugar de basarse en la observación y reflexión sobre los propios textos.

Con todo, las mismas disposiciones legales que esbozan una orientación comunicativa para la asignatura permiten superar las dificultades que acabamos de exponer a través del principio de concreción curricular, según el cual, el currículo elaborado por las Administraciones es un documento «abierto» que debe ser adaptado a las características particulares de cada centro mediante las programaciones didácticas que elaboren los equipos de profesores y, más aún, en las programaciones de aula que se lleven a cada grupo específico de alumnos. A través de estas programaciones, que incluyen la secuenciación de los contenidos oficiales, es posible poner en práctica la integración de los contenidos de uso y de conocimiento de la lengua que especifica el RD/2006, favorecer con ello la reflexión sobre la lengua y conjugar el conocimiento conceptual e instrumental de la lengua. Es posible así orientar a los estudiantes hacia una visión más completa y realista de la comunicación, integrada en su competencia cultural y en su proceso de socialización y en la que el conocimiento de las reglas lingüísticas (a menudo arduo para ellos) cobra su sentido a la hora de desenvolverse de manera airoso en su vida diaria y en su relaciones personales y sociales.

1.3. El ejemplo de la enseñanza de segundas lenguas

Acometer decididamente la enseñanza de la competencia comunicativa (*saber usar la lengua*) limitando el espacio dominante que ha ocupado la vertiente conceptual (*saber cosas sobre lengua*), supone para los profesores de lengua materna revisar las tradiciones disciplinares y didácticas ligadas a la teoría gramatical y la descripción formal del sistema de la lengua y dar un giro equiparable al que comenzó a experimentar la enseñanza de segundas lenguas en los años setenta apoyándose en un cambio de paradigma en los estudios del lenguaje.

Si la evolución de los métodos pedagógicos de la lengua ha transcurrido en gran parte paralela a la de la concepción de la naturaleza de la misma y a la de los estudios sobre su adquisición, esta relación no ha sido tan efectiva en la enseñanza de primeras lenguas como en la de segundas, de carácter más práctico. Esta última encontró procedimientos didácticos en los que traducir aportaciones de disciplinas lingüísticas surgidas en la segunda mitad del siglo XX que estudiaban el empleo real del lenguaje en su contexto y en relación con sus usuarios. En este cambio de paradigma que acometieron los estudios lingüísticos se inscriben la pragmática, la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, la lingüística del texto, la psicolingüística..., orientadas en general a analizar las formas discursivas en que se vuelcan los usos comunicativos, las variables culturales que determinan el significado social de esos usos y al conocimiento de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y la producción de los mensajes.

En la enseñanza de primeras lenguas estas fuentes epistemológicas pueden servir igualmente de base para la adopción de enfoques, principios metodológicos, técnicas, tipos de actividades o tipos de materiales llevados al aula, aunque es también posible investigar la forma de adaptar avances que ya se han conseguido en este sentido desde la enseñanza de segundas lenguas, como es la elaboración de programaciones de tipo procesual como la *Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas*. Lomas *et al.* (1993, pp. 101-102), profesores de Secundaria partidarios del enfoque comunicativo en clase de *Lengua Castellana y Literatura*, argumentan la conveniencia y legitimidad de adoptar hallazgos de la enseñanza de segundas lenguas:

[...] si el concepto de competencia comunicativa es universal, es decir, si el dominio de una lengua supone la adquisición de ese conjunto de capacidades que se engloban bajo esa etiqueta, el enfoque didáctico definido por los rasgos que hemos citado en el párrafo anterior⁸ tendrá el mismo carácter universal. La diferencia entre el aprendizaje de una nueva lengua y el de la materna no reside en el enfoque didáctico sino en el diferente grado de dominio o conocimiento inicial de la misma, en la distinta competencia de las que parte el aprendiz. [...] Lo que cambia, pues, es el nivel del que partimos, los aspectos concretos de la competencia comunicativa que pretendemos desarrollar, pero no la propia concepción de la enseñanza de la lengua y el enfoque adecuado para lograr estos fines.

Los autores argumentan a este respecto que el nivel de dominio léxico, fonológico, sintáctico y comunicativo que posee un aprendiz en su lengua materna en ámbitos de comunicación cotidianos no es tan alto en situaciones de comunicación no habituales y en discursos formales con condiciones más exigentes de planificación y estructuración (que ejemplifican con la participación en un debate, la elaboración de una instancia, un informe o una monografía, y la comprensión crítica de los medios de comunicación social), en los cuales sí es necesaria a su juicio una instrucción encaminada al desarrollo de la competencia comunicativa.

1.4. Disciplinas del lenguaje que configuran el paradigma comunicativo

El enfoque estructuralista de la lengua, útil por otra parte para el estudio minucioso de los aspectos fonético-fonológicos y morfosintácticos de la lengua, no alcanza a explicar a los estudiantes preuniversitarios la verdadera naturaleza del instrumento de comunicación que tienen en sus manos. Llevado al aula, traslada a las prácticas pedagógicas una vocación normativa y descriptiva, una visión casi circunscrita a lo

⁸ Se refieren a los rasgos presentes en las programaciones procesuales, que coinciden con los rasgos definitorios de la concepción de la enseñanza de la lengua de estos mismos autores: desarrollo de la *competencia comunicativa* como finalidad principal, énfasis en los procedimientos, integración del conocimiento formal del lenguaje con su conocimiento instrumental y una perspectiva cognitiva que atribuye un papel relevante a los aprendices en la construcción de su aprendizaje (Lomas *et al.*, 1993, pp. 100-101).

morfológico y lo sintáctico, y una acumulación de destrezas técnicas discretas (análisis y clasificación de palabras y de oraciones) de discutida utilidad a la hora de comprender y elaborar mensajes de manera competente. Sin salir prácticamente de las dimensiones de la palabra y de la oración, no exploran las relaciones entre los conceptos y su empleo en los discursos, por ejemplo, entre la sinonimia, que suele estudiarse conceptualmente en la «sección» de semántica y su uso en la sección de «comunicación» como recurso para dotar de cohesión a los discursos.

Para Lomas y Osoro, las corrientes funcionales y discursivas que constituyen el nuevo paradigma de estudios del lenguaje, sin embargo,

[...] superan la dimensión oracional y atienden al discurso como lugar de encuentro semiótico entre las diversas manifestaciones textuales y las variables de orden situacional y contextual que regulan los intercambios comunicativos. Vienen de la mano de enfoques cognitivos sobre el lenguaje y su estudio del papel que juegan en la adquisición, desarrollo y dominio de los signos verbales y no verbales en la construcción del conocimiento (1993, p. 21).

Según los mismos autores, estas «nuevas ciencias del lenguaje» se pueden agrupar en cuatro bloques (*ibid.*):

1. La filosofía analítica o pragmática filosófica, que aborda el estudio de la actividad lingüística entendiéndola como una forma de acción humana, de ahí conceptos como *juegos del lenguaje*, *actos de habla* y *principio de cooperación*.
2. La antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación (en el seno de la cual, precisamente, Hymes configuró el concepto de *competencia comunicativa*), el interaccionismo simbólico y la sociolingüística, que se ocupan de la lengua en relación con sus usuarios, entendidos como miembros de una comunidad sociocultural concreta en el seno de la cual los usos lingüísticos y comunicativos están regulados.
3. Enfoques discursivos y textuales que, desde su diversidad metodológica y analítica, parten del estudio de unidades supraoracionales para advertir que la significación se construye en el contexto de la interacción social: la lingüística del texto, el análisis del discurso, la semiótica textual.
4. La ciencia cognitiva que, con estudios en psicología evolutiva y psicolingüística de orientación sociocognitiva y en inteligencia artificial, se ocupa de los procesos que subyacen a la adquisición y el desarrollo de las lenguas así como a la producción y comprensión de mensajes.

En conjunto, estas disciplinas aportan una visión global del modo como se producen los intercambios comunicativos en la vida real: el verdadero papel del lenguaje no verbal, paraverbal e inferido en la interacción, la trascendencia del contexto y de la relación entre los interlocutores o los valores pragmáticos de las expresiones, fundamentales para la comprensión lectora y para la modulación de sus mensajes

(bloque 1); el significado cultural y el sentido ideológico de las diversas prácticas discursivas (cotidianas, formales, artísticas, iconográficas, etc.) o la distribución y uso social de la lengua que puede contribuir a la eliminación de ciertos estereotipos (bloque 2, que desde el lado de la semiótica ayudaría a comprender mensajes de los medios de comunicación social que incluyan códigos iconográficos y visuales); los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión y la expresión, muy útiles para la práctica de la comprensión lectora y de la escritura (bloque 4), etc. En definitiva, iluminan diferentes partes de una actividad compleja y multidisciplinar como es la comunicación, que moviliza distintas habilidades y facetas de la inteligencia humana. A través de la práctica didáctica, pueden proporcionar a los alumnos instrumentos de reflexión metalingüística y metacomunicativa para mejorar sus emisiones y aprender a adecuarlas a sus propósitos comunicativos, al tema, a los destinatarios o al contexto, a explorar los diversos valores pragmáticos de sus mensajes y a identificar las intenciones comunicativas de sus interlocutores, con lo que fomentarán también el espíritu crítico al que aspira la educación moderna.

1.5. Algunas implicaciones del enfoque comunicativo en la enseñanza de la primera lengua

Las clases de la lengua materna desde un enfoque comunicativo conllevan, de acuerdo con lo dicho arriba, una serie de concepciones que Lomas *et al.* (1993, pp. 100-101) expresan de la siguiente manera:

[...] entienden la adquisición de una lengua como apropiación de un conjunto de capacidades o competencias diversas (lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas, pragmáticas...). Su fin, por tanto, es el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz. [...] sus rasgos son el énfasis en los procedimientos, la integración del conocimiento formal del lenguaje con su conocimiento instrumental y la adopción de una perspectiva cognitiva que atribuye un papel relevante a los aprendices en la construcción de sus propios aprendizajes.

A continuación se desarrollan estas y otras implicaciones que tiene este enfoque para las clases de lengua. En el caso de la enseñanza de la lengua materna pueden suponer la introducción de algunos cambios de hábitos, a pesar de que en su mayor parte están incluidos ya entre las recomendaciones del RD/2006. Para su puesta en práctica puede resultar útil fijarse en el ejemplo de la enseñanza de segundas lenguas, en la que estas posturas están más asentadas.

1.5.1. La recuperación de la comunicación oral

Una vez olvidada la Retórica clásica en los planes de estudio (a partir el siglo XVIII), la lengua hablada no ha recuperado su merecido lugar en la enseñanza de las primeras lenguas, ahogada por el protagonismo de la lengua escrita, especialmente la

literaria, como expresión de la norma culta. Sí fue atendida, sin embargo, en la enseñanza de segundas lenguas, ya desde el Método Directo⁹ de principios del siglo XX, orientado inicialmente a la integración de los inmigrantes en Estados Unidos y basado en un *enfoque natural*¹⁰, y desde el Audio-lingüístico¹¹ de los años 50, inicialmente basado en un aprendizaje implícito. En ambos se establecía una primacía de la lengua oral, uno de los aspectos de primer orden en las clases comunicativas.

Si las nuevas disciplinas del lenguaje reivindican los usos reales del lenguaje, en clase de primeras lenguas también se han de favorecer ocasiones constantes de interacción entre los alumnos con el fin de que resuelvan escollos comunicativos, negocien significados, practiquen en contexto la formulación de preguntas, la petición de esclarecimiento, la verbalización de la ejecución de ejercicios, la capacidad de mantener la atención en discursos orales largos sin perder de vista las ideas principales, la de tomar notas mientras se escucha, recordar dudas y esperar al final de una intervención ajena para formularlas, la de respetar turnos de palabra...

Abascal cree que el aula es el entorno social idóneo para que los adolescentes practiquen la lengua oral de registro formal en su lengua materna. Mientras que en la escuela la conversación entre los alumnos ha sido tradicionalmente «proscrita», esta autora propone convertirla en parte fundamental de las clases creando «espacios ricos en intercambios comunicativos del profesor con los alumnos y de los alumnos entre sí» (1993, p. 163). Una expresión similar emplea Zanón a propósito de las clases de segundas lenguas mediante tareas en las que los alumnos crean «un espacio de comunicación real en español» (1999, p. 16).

Para cumplir tal propósito es necesario vencer ciertas tendencias. Como argumenta Abascal (1993, p. 165), el trabajo oral en lengua materna se ha limitado habitualmente a actividades puntuales como los debates, en los que suelen intervenir solo los líderes y en los que se pide a los jóvenes que adopten papeles simulados mientras se les niega el que les es propio, el de alumno-usuario de la lengua. Otra de las escasas intervenciones orales son las exposiciones temáticas, que al ser monologales prescinden de los aprendizajes derivados de la interacción y suelen destinarse más a la práctica de unos contenidos conceptuales sobre esta tipología discursiva sin un análisis reflexivo de muestras reales.

En el currículo oficial, la existencia del bloque de contenidos *Hablar, escuchar y conversar* junto a (y antes que) *Leer y escribir* parece indicar una consideración al menos equiparable de la comunicación oral y la escrita. Por otra parte, la destreza oral forma parte de los objetivos y criterios de evaluación de la asignatura de *Lengua*

⁹ Cfr. Richards y Rodgers, 2003, p. 20-24.

¹⁰ El *enfoque natural* parte de la base de que los procesos de adquisición de una segunda lengua son idénticos a los procesos de adquisición de la lengua materna por parte de un niño, por lo que los métodos de enseñanza deben intentar reproducir estos procesos en sus actividades.

¹¹ Cfr. Richards y Rodgers, 2003, p. 20.

*Castellana y Literatura*¹², a pesar de lo cual rara vez se evalúa. Los exámenes y trabajos académicos suelen ser escritos, quizá por la convicción de que realizarlos oralmente alumno por alumno consumiría un tiempo del que no se dispone. Por el contrario, incorporar esta destreza al trabajo cotidiano mediante la creación de esos espacios comunicativos en grupos permite la observación directa del profesor y su evaluación continua.

1.5.2. El trabajo en grupo

Esta forma de trabajar en clase, también muy utilizada en EL2 y muy poco en EL1, en la que suele reservarse «para casa», favorece la práctica de la comunicación oral (ver I.1.5.1), una enseñanza centrada en el alumno y dos de las competencias básicas seleccionadas por la OCDE en relación con las destrezas de aprendizaje: la capacidad de trabajar interactivamente y la de trabajar en grupos heterogéneos.

1.5.3. El aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo es el que respeta los procesos de construcción de conocimiento mediante la interconexión de los nuevos esquemas mentales y los previos. En clase de lenguas supone provocar intercambios de significado auténticos basados en un «vacío de información», en lugar de limitarlos a la transmisión de conceptos conocidos por el profesor, como sucede si este se convierte en el único destinatario de las producciones de los alumnos.

1.5.4. La enseñanza situada y en contexto

En relación con lo anterior, las actividades deben tener un contexto y un propósito comunicativo concretos y estar relacionadas en la medida de lo posible con la vida y los intereses de los alumnos para que estos aprecien su utilidad. Este aspecto está relacionado con el principio de *autenticidad situacional* conocido en la EL2, «que requiere que las tareas reflejen los tipos de situaciones que los aprendientes experimentan en la vida real» (Ellis, 2006, p. 49). El RD/2006 plantea que el eje del currículo sea la comunicación en «contextos sociales significativos» (RD/2006, p. 731).

1.5.5. La integración de destrezas comunicativas

La bienvenida a la interacción oral y al trabajo en grupo en clase favorecerá la integración de destrezas, que además está apuntada entre las recomendaciones del RD/2006. Este documento indica, en la introducción a la asignatura, que los bloques

¹² La expresión y comprensión orales forman parte también de los *Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria* (objetivos generales de etapa) (RD/2006, p. 679), por lo que se debe contribuir procedimentalmente a su desarrollo desde todas las materias, si bien *Lengua Castellana y Literatura*, como asignatura instrumental, dispone de más espacio curricular y de recursos específicos para ello.

Hablar, escuchar y conversar, por un lado, y *Leer y escribir*, por otro, están íntimamente vinculados ya que los usos orales y escritos de la lengua suelen presentarse unidos en situaciones reales como reuniones, programas de radio o exposiciones orales (RD/2006, p. 731). «Por ello, parece oportuno integrar los aprendizajes de los dos bloques al elaborar las programaciones y al llevar al aula las secuencias de actividades» (*ibid.*). También se recomienda, tanto en lo oral como en lo escrito, un tratamiento integrado de la comprensión y la producción, que aunque supongan «habilidades específicas», se dan juntas en la mayoría de los actos comunicativos cotidianos: «Esta interrelación indica, de nuevo, la conveniencia de integrar en la secuencia de actividades de aprendizaje elementos de las dos vertientes del uso lingüístico, la comprensión y la producción» (*ibid.*).

Esta es una de las características de muchas actividades y tareas de segundas lenguas en las que los alumnos se comunican oralmente para elaborar juntos un escrito o negocian el significado de una expresión que acaban de leer. No olvidemos, sin embargo, que actividades académicas más clásicas como tomar notas de las explicaciones del profesor o exponer un tema mientras se hacen anotaciones en la pizarra entran también en esta categoría.

1.5.6. Muestras de lengua representativas de procesos reales de comunicación

El apartado anterior guarda relación con dos de los contenidos incluidos en los cuatro cursos de ESO: la comprensión, por un lado, y la composición de «textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado», ejemplificados por instrucciones de uso, normas, avisos, notas, cartas, solicitudes, foros, diarios, reglamentos, circulares, disposiciones legales, contratos, folletos, instancias, reclamaciones y currículos (RD/2006, pp. 733, 735, 737, 739), que, junto con la comprensión de textos de los medios de comunicación (*ibid.*), ampliarían la visión de la lengua casi siempre limitada al texto escrito de norma culta y particularmente literario. Esto nos recuerda a planteamientos de enseñanza de segundas lenguas como el de elevar a categoría de estudio aspectos de socioculturales y textos auténticos de diversos usos sociales tanto impresos como audiovisuales.

1.5.7. La integración del conocimiento formal y el conocimiento instrumental de la lengua

Las especificaciones del RD/2006 acerca de los contenidos de *Lengua Castellana y Literatura* en la ESO indican que la adquisición de «habilidades lingüístico-comunicativas» debe apoyarse en la «reflexión» sobre la lengua y los conocimientos metalingüísticos así obtenidos pueden revertir a su vez en la «mejora de las habilidades en el uso de la lengua» (RD/2006, p. 731). En definitiva, se plantea una retroalimentación entre el conocimiento formal e instrumental de la lengua (conceptual y procedimental en terminología educativa) a través de la *reflexión* y el *uso*, dos conceptos que han coincidido en resaltar como vía didáctica tanto autores de enseñanza

de la lengua materna (Lomas *et al.*, 1993, p. 85; Abascal, 1993, p. 169; González Nieto, 1993, p. 149) como autores de la enseñanza de segundas lenguas (Gómez del Estal y Zanón, 1999, p. 83; Coronado, 1998a, p. 91). En este segundo contexto, este aspecto pedagógico, íntimamente vinculado con los estudios de adquisición de lenguas y con las relaciones entre el conocimiento explícito e implícito de la L2, está en la base de un rico debate teórico y metodológico al cual no debería ser ajena la enseñanza de la lengua materna.

1.5.8. Un enfoque discursivo

Las nuevas disciplinas lingüísticas y la enseñanza comunicativa de idiomas asumieron que el molde oracional no puede acoger la complejidad de la lengua, lo cual llevó a adoptar unidades reales como el discurso o el texto y la conversación. Sin embargo, en *Lengua Castellana y Literatura* esta dimensión discursiva ha estado casi limitada en la práctica al comentario de textos literarios o al estudio de tipologías textuales (las incluidas en el currículo son *narración*, *descripción*, *exposición*, *argumentación* y *diálogo*), sus estructuras y sus mecanismos de cohesión, que, además, se abordan en un plano conceptual en la mayoría de las programaciones.

Un enfoque discursivo de EL1 puede ponerse en práctica en tres niveles: en actividades/tareas concretas, en unidades didácticas o, de forma más abarcadora y coherente, en la programación de un curso completo.

En el primer caso, resultan de interés las «actividades gramaticales desde una perspectiva textual» propuestas por Zayas (1993), que permiten estudiar los elementos gramaticales a partir de la función que cumplen en un discurso en lugar de en la oración. Como ejemplo este autor se refiere a los mecanismos de cohesión, una dimensión textual que permite estudiar agrupadas por la misma función unidades que normalmente se han tratado aisladamente en diferentes planos del sistema: los marcadores del discurso (que tradicionalmente se estudiaban como adverbios en el plano morfológico o, como mucho, como modificadores oracionales en el plano sintáctico), los pronombres y demostrativos deícticos (que se abordaban en el plano morfológico), procedimientos de tematización como el uso de la voz pasiva o de las oraciones de relativo (que se reservaban al plano sintáctico) o la sinonimia e hiperonimia como medios de sustitución de palabras (antes en el plano léxico-semántico) (Zayas, 1993, p. 203)¹³. En particular, el autor ofrece ejemplos de actividades destinadas a comprender algunos aspectos de la cohesión textual que, a su juicio son objeto de errores frecuentes en la expresión escrita de los jóvenes de Secundaria: la elipsis y la sustitución léxica y pronominal a través de pronombres relativos (Zayas, 1993, p. 210-220). Estas actividades consisten en cuadros

¹³ Esta perspectiva es coherente con una programación analítica (orientada a los propósitos comunicativos y no a los contenidos formales discretos) y con la integración de la atención a la forma, significado y función dentro de la metodología de *atención a la forma* de la EL2. Resuelve además uno de los problemas diagnosticados por Long (1991) en los programas sintéticos de lenguas: el de esperar que los estudiantes dominen por separado muchas formas que suelen estar relacionadas entre sí y sean ellos mismos quienes las sinteticen para el uso comunicativo (ver clasificación de programaciones en I.2.2).

que van guiando a los alumnos a indicar el tema y el rema de cada oración de un texto, de forma que en aquellas en las que el tema esté elidido deban hacerlo explícito recuperándolo del cotexto anterior con el fin de comprender el esquema de la progresión temática del texto. El autor propone este ejercicio de *reflexión* metalingüística para la fase de revisión de los propios escritos con el fin de detectar problemas que afectan a su comprensión. La aplicación de estos conocimientos en el *uso* correspondería con la reelaboración de esos mensajes hasta que los problemas de comunicación cesasen. Esta herramienta proporciona autonomía a los estudiantes a la hora de corregir sus mensajes al tiempo que puede aplicarse en una revisión comunitaria o en grupo en la que fueran los compañeros *quienes* detectasen en una primera fase los posibles problemas de comunicación (Zayas, 1993, pp. 210-220).

En cuanto al enfoque discursivo en una programación, es posible diseñar una secuenciación de tipos de textos según criterios centrados en los alumnos (sus necesidades, sus preferencias o su nivel de desarrollo psicognitivo) y basarse después en ella para la secuenciación de los contenidos. Esto es así porque, en la medida en que los tipos de textos condicionan su estructura y mecanismos de cohesión, la adecuación a su finalidad y ámbito comunicativos, así como la selección de unas formas lingüísticas de expresión, «nos proporcionan criterios acerca del momento y el orden en que se deben introducir los contenidos, así como su tratamiento cíclicamente ampliado y precisado, según las necesidades que los distintos tipos de situaciones comunicativas y de textos nos planteen» (González Nieto, 1993, p. 152). Efectivamente, la elección de una u otra tipología textual puede favorecer un estudio contextualizado de contenidos gramaticales; por poner algunos ejemplos, un relato o texto narrativo completo brinda un contexto idóneo para comprender la contribución exacta de cada tipo de pretérito (perfecto simple e imperfecto básicamente) al desarrollo y descripción de la acción, un texto descriptivo permite el estudio «en vivo» de los adjetivos o de las oraciones de predicado verbal, un texto expositivo el de los sustantivos abstractos, o la transcripción de textos teatrales la del empleo de los signos de puntuación característicos de la oralidad. El autor citado propone en el mismo artículo «unas secuencias de aprendizaje en Lengua y Literatura» que, de acuerdo con criterios psicopedagógicos, se parta de discursos de ámbito cotidiano en los que los alumnos tienen más experiencia, y por tanto de sus capacidades lingüísticas reales, (conversaciones, notas, avisos, solicitudes, cartas...¹⁴) para dirigirse progresivamente a los más complejos, y por tanto hacia su zona de desarrollo próximo, (textos teórico-académicos, literarios y de los medios de comunicación social). En cada uno de ellos, los alumnos estudiarían el marco pragmático de comunicación y procedimientos textuales. Por otra parte, Abascal (1993, p. 176) es partidaria, y en ello coincide la secuenciación de contenidos del RD/2006 de Secundaria, de comenzar en los primeros años de esta etapa educativa por el estudio de la tipología narrativa, de acuerdo con su menor dificultad y su mayor proximidad a las prácticas discursivas y experiencia lingüística y cultural de los alumnos, antes que por la

¹⁴ También puede incluirse el correo electrónico.

exposición y la argumentación¹⁵. Este punto de vista implica tener en cuenta a los alumnos no solo como sujetos que aprenden sino como individuos que se comunican o usuarios de la lengua y, supone incluir criterios funcionales, de áreas de interés y de tipo psicocognitivo en el desarrollo del lenguaje.

La elaboración de actividades de reflexión y uso de la lengua con perspectiva textual, dentro de una secuenciación de tipologías textuales del tipo propuesto, es compatible con una programación acorde con la *Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas* de EL2, porque la tipología de discursos permite combinar adecuadamente tareas comunicativas y metacomunicativas, tal como se ejemplifica en Cueto *et al.* (1993). Estos autores elaboraron una unidad didáctica bajo estos parámetros dedicada al discurso televisivo¹⁶ (a su caracterización y a la de los mecanismos de persuasión y de manipulación a los que son proclives los jóvenes) y destinada a una tarea final doble: la elaboración del guion de un informativo de televisión y su posterior grabación (tarea comunicativa o de uso) y una exposición escrita individual sobre los fines y funciones sociales de la televisión como recapitulación de los contenidos de la unidad (tarea metacomunicativa o de reflexión).

En definitiva, estos enfoques permiten integrar comunicación y gramática o, dicho de otro modo, comprender gramática poniéndola al servicio de finalidades concretas, tangibles y apreciables para los alumnos.

¹⁵ Argumentación también presente en Abascal, Beneito y Valero (1997, p. 103).

¹⁶ Los discursos de los medios de comunicación social forman parte de los contenidos del currículo y de las áreas de interés de los adolescentes, que suelen ser consumidores habituales de televisión.

2. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MEDIANTE TAREAS

2.1. La Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas como forma de intervención

La *Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas* (ELMT) surgió en torno a 1990 en el mundo anglosajón como una propuesta evolucionada del enfoque comunicativo cuyo objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula, bajo el postulado de que los procesos de aprendizaje deben incluir necesariamente procesos de comunicación¹⁷. Ello supone tomar como base la *hipótesis de la interacción*, avanzada por Long en 1980, según la cual se fomenta la adquisición de la lengua cuando los aprendientes prestan atención a las formas lingüísticas en la *negociación de significado*, es decir, mientras su foco está puesto en resolver algún problema de comunicación (Ellis, 2006, pp. 11, 12 y 50); por ello esta enseñanza trata de promover un tipo de interacción auténtica o parecida a la que tiene lugar fuera del aula «a través de tareas que les exijan negociar un significado y participar en una comunicación naturalista y dotada de sentido» (Richards y Rodgers, 2003, p. 220). De acuerdo con los estudios de adquisición de segundas lenguas (ASL), los alumnos aprenden a comunicarse «mediante» y «durante» la comunicación misma en lugar de esperar a aprender y practicar unos contenidos previos, lo que sucedía en el enfoque comunicativo nociofuncional (Ellis, 2006, p. 11; Pastor, 2004, p. 161). De hecho, Ellis (2006, pp. 11-12)¹⁸ considera la ELMT un tipo de *enseñanza comunicativa fuerte* frente al enfoque nociofuncional o *enseñanza comunicativa débil*: las dos están centradas en el significado, pero la segunda enseña la comunicación como objeto, mientras que la ELMT se propone que los aprendientes la utilicen como herramienta al favorecerse actos comunicativos auténticos en clase, lo que supone dar primacía a la «fluidez» sobre la «precisión».

La forma como se materializan los mencionados principios no reside en la metodología; pueden seguir usándose las clásicas actividades comunicativas basadas en vacío de información, vacío de razonamiento o vacío de opinión, «escucha y dibuja» o «escucha y haz», contraste y puesta en común de conclusiones, etc. (Larsen-Freeman y Anderson, 2011, pp. 150-151). Lo novedoso reside en el hecho de que la metodología trasciende este «apartado» de la programación a todos sus elementos y se pone en práctica desde el mismo proceso de planificación. Esta no se realiza por *objetivos/contenidos* (a partir de la selección y secuenciación de los contenidos lingüísticos o comunicativos que los alumnos han de aprender) sino por *propósitos comunicativos*: a partir de lo que queremos que los alumnos aprendan «a hacer» con la lengua. Estos propósitos comunicativos se traducen en un instrumento didáctico llamado *tarea comunicativa* y los contenidos que se aprendan serán los derivados de ellas (estarán contextualizados y motivados por la misma), pues el planificador se

¹⁷ *Diccionario de términos ELE* del Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes).

¹⁸ El autor se basa en Howatt (1984).

plantea mediante qué *tareas intermedias* o *posibilitadoras* los alumnos desarrollarán no solo la capacidad comunicativa sino el conocimiento lingüístico necesarios para la resolver la tarea final. Ello supone atender no solo a la dimensión instrumental de la lengua sino también a la formal (Zanón, 1990, p. 16). Ellis incide en este aspecto señalando que a través de la ELMT «los aprendientes [también] pueden conseguir competencia gramatical como resultado del aprendizaje para la comunicación» y puedan prestar atención a la forma aunque dentro de esta concepción que da prioridad al significado (2006, p. 12). Mediante la resolución de las tareas y la interacción comunicativa derivada del trabajo cooperativo, los alumnos aprenden aquello que necesitan y para lo que están preparados, por lo que es más fácil así que se respeten los procesos psico-cognitivos que intervienen en el aprendizaje y su diversidad. Esto y el hecho de que las tareas y el proceso (como veremos en el apartado I.2.2) puedan negociarse con los alumnos hace que la ELMT sea considerada una forma de *enseñanza centrada en el alumno* (Pastor, 2004, p. 163).

En definitiva, la ELMT constituye un tipo de enseñanza basado en la intervención indirecta, lo que significa que no trata de establecer lo que tienen que aprender los alumnos y en qué orden o momento (como ocurre en los enfoques audiolingüístico y nocio-funcional), sino que «su objetivo es la creación de las condiciones para que los aprendientes puedan disponer de experiencias de aprendizaje sobre cómo comunicarse en la L2» (Ellis, 2006, p. 13).

2.2. La Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas como forma de programación

Por las características citadas en el apartado I.2.1, la ELMT es un ejemplo *programación procesual*, que, en lugar de fundarse en unos contenidos lingüísticos (por ejemplo las estructuras gramaticales en el método audio-lingual) o comunicativos (las nociones y las funciones pragmáticas en el enfoque nocio-funcional) seleccionados y secuenciados previamente de manera externa al alumno¹⁹,

se fundamenta en el proceso de aprendizaje a partir de la negociación y de la toma de decisiones de los propios estudiantes. De este modo, se abandona la secuenciación de unidades de carácter acumulativo y se sustituye por un mecanismo holístico, a través de la herramienta didáctica básica, que es la tarea (Pastor, 2004, pp. 161-162).

De aprender a comunicarse, proporcionando los contenidos que se consideran necesarios para ello, se pasa a aprender a través de la comunicación misma, a través de los propios procesos de comunicación. Ya no es necesario esperar a *Presentar* unos contenidos lingüísticos o comunicativos y *Practicar estos* primero de manera controlada antes de proceder a su uso en la *Producción* o en la comunicación (estrategia de las *tres*

¹⁹ Procedimiento propio de las programaciones *proposicionales*. Puede consultarse esta distinción de programas en Breen (1987).

P frecuentemente usada en el *enfoque comunicativo débil*, que proviene de los métodos estructurales), sino que los alumnos pueden comunicarse desde el principio y extraer los aprendizajes a partir de esos procesos.

Según otra clasificación de programaciones paralela a la anterior (Wilkins, 1976; *apud* Larsen-Freeman y Anderson, 2011, p. 165), la del ELMT es de tipo *analítico*. Frente a las programaciones de tipo *sintético*, constituidas por unidades lingüísticas (gramática, estructuras, vocabulario, funciones...) ordenadas linealmente de menor a mayor complejidad o por otros criterios como la frecuencia de uso, las *analíticas* se organizan de manera holística en función de los propósitos para los que los alumnos aprenden la lengua y los tipos de actuaciones lingüísticas que son necesarias para lograrlos. Según la misma autora, estos programas cuentan con el respaldo de estudios de adquisición de segundas lenguas (ASL) según los cuales no se aprende una lengua a través del estudio uno a uno de elementos discretos del sistema lingüístico, sino que se induce su funcionamiento a partir de las muestras de lengua con las que se trabaja. De esta manera se respetan los procesos cognitivos y la secuencia natural de aprendizaje de los aprendientes, al permitir que estos aprendan aquello que necesitan cuando están preparados para ello. Otro ejemplo de programación analítica es la *Instrucción Basada en Contenidos*, en la que los alumnos, «en lugar de aprender elementos lingüísticos uno a uno, en una secuencia específica, los estudiantes trabajan en textos de contenido relevante para ellos y con el lenguaje de esos textos» (Larsen-Freeman y Anderson, 2011, p. 151).

Programar por tareas supone partir del planteamiento del final del proceso²⁰, no entendiéndolo por este los objetivos curriculares sino un propósito comunicativo traducido en una *tarea final* (planear un viaje, una fiesta, crear una representación teatral o un programa de radio...), a partir de la cual, el planificador se preguntará mediante qué *tareas intermedias* los alumnos podrán trabajar los contenidos lingüísticos y las capacidades comunicativas necesarios para realizarla (consultar folletos turísticos o agencias de viajes, comparar precios, reservar billetes por Internet... en el caso de la planificación de un viaje). Así, mientras el foco del planificador está puesto en el proceso, se pretende que el foco de los alumnos sea desviado hacia la tarea final, que actuará, en palabras de Zanón, como «motor de todo el trabajo» (1999, p. 16) y elemento motivador para ellos. Con este fin, la tarea final y el tema del que verse han de ser preferiblemente negociados con los alumnos o, al menos, extraídos de sus áreas de interés o de sus necesidades de comunicación en la lengua objeto; además, así será más fácil que los alumnos consideren aplicable la tarea fuera del aula. Este aspecto es el mínimo que puede someterse a negociación con ellos dentro de un proceso que se presta a continua revisión y adaptación dentro de una filosofía de *enseñanza centrada en el alumno*.

²⁰ Entendiéndolo por proceso el ciclo educativo que se considere: desde una unidad didáctica a un curso completo.

2.3. Concepto y características de las tareas comunicativas

Las tareas que dan sentido a este tipo de enseñanza son las *tareas comunicativas*, en las cuales los alumnos usan la lengua en situaciones de comunicación, a través de cualquiera o varias de las destrezas comunicativas (expresión, comprensión e interacción oral o escrita) y la aprenden mientras gran parte de su atención está puesta en el significado.

Basándonos en Martín Peris (1999, p. 39), los tres rasgos principales que las caracterizan son: (1) que constituyen procesos de comunicación en sí mismos, en los que los alumnos interactúan (2) mediante un trabajo cooperativo (3) con un propósito comunicativo que es lograr un resultado o proceso final. Para Long,

[una tarea es] un trabajo que se lleva a cabo para la persona misma o para los demás, con o sin recompensa como meta. Por tanto, se pueden considerar como tareas el pintar una valla, vestir a un niño, rellenar un formulario, comprar unos zapatos, reservar un billete de avión, tomar prestado un libro de la biblioteca [...]. En otras palabras, por “tarea” se entiende cualquiera de las mil cosas que la gente hace en la vida cotidiana, en el trabajo, en el tiempo de ocio o en cualquier otro momento (Long, 1985, p. 89; *apud* Nunan, 1996, p. 5)²¹.

En esta y en muchas de las definiciones de tarea, se hace referencia a la relación que debe guardar con procesos de comunicación de la vida real²², lo cual entendemos que favorece la aplicación de sus aprendizajes fuera del aula.

En el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), la tarea se define como «cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo» (2002, p. 9). «Supone llevar a cabo actividades de lengua y necesita el desarrollo de textos orales y escritos, mediante la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación» (*op.cit.*, p. 15). «Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, educativo o profesional» (*op.cit.*, p. 155).

²¹ Versión original: David Nunan (1989), *Designing task for the communicative classroom*, Cambridge University Press. En este trabajo consultamos la traducción al español *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge University Press, 1996.

²² La relación de las tareas con el mundo real parece entenderse en un sentido amplio. Es más clara en tareas que Nunan (1996, p. 41) denomina *del mundo real*, como hablar por teléfono, y discutible en actividades más *pedagógicas* como las de «vacío de información» (ver I.2.4). En estas últimas, si bien cumplen una de las condiciones de los procesos de comunicación reales (la transferencia de información), lo hacen de manera simulada mediante el recurso arbitrario de mantener la información dividida en dos papeles; pero incluso en estas actividades se generan procesos de comunicación al menos realistas y un tipo de lengua similar a la de la vida cotidiana.

Para Estaire y Zanón (1990, p. 22), además de la condición de ser representativas de procesos de comunicación de la vida real, las tareas comunicativas deben cumplir las siguientes características:

- ser identificables como unidades de trabajo en el aula y estar diseñadas con unos objetivos, estructura y secuencia de trabajo;
- estar dirigidas intencionadamente al aprendizaje de lenguas²³;
- estar orientadas a la consecución de un objetivo de manipulación de información de significados.

La tarea debe ser evaluable y estar orientada a un resultado que permita a profesor y alumnos comprobar si la comunicación ha tenido éxito. Generalmente ese resultado es un producto oral, escrito, gráfico, icónico, audio-visual, incluso no lingüístico²⁴. El aprendizaje cooperativo garantiza un rico aprendizaje en cuanto a la competencia pragmático-discursiva y estratégica: comunicarse; intercambiar información y razonamientos; expresar, argumentar y rebatir opiniones; pedir aclaraciones, comprobar si el interlocutor ha comprendido una idea, negociar significados, etc. Por eso, a pesar de su producto final concreto, las tareas pueden dar lugar a una rica diversidad de contenidos y resultados de aprendizaje que no siempre coincidirán con los previstos.

Por último, podemos añadir que es recomendable tener en cuenta el concepto vygotskiano de *zona de desarrollo próximo*, de forma que para resolver las tareas sea necesario ejercitarse en un nivel de competencia superior al que ya se tiene. La ELMT demanda que el alumno esté «dispuesto a arriesgarse y [sea] innovador» y «muchas tareas requerirán que los alumnos creen e interpreten mensajes sin tener plenos recursos lingüísticos ni experiencia previa. De hecho, se dice que esta es la finalidad de las tareas» (Richards y Rodgers, 2003, p. 231). Existen diversas maneras de procurar este aspecto, desde incluir en los grupos de trabajo alumnos con diferentes niveles de competencia hasta, en el caso de EL1, conducirles a adoptar un registro formal en el cual no estén ejercitados.

2.4. Tipos de tareas

La tarea comunicativa que vertebra una unidad didáctica es la *tarea final*, la cual, planteada a los alumnos (o negociada con ellos) desde el principio, actuará como motor del proceso. Tomando como referencia la clasificación hecha por Martín Peris (1999, p. 32), las tareas finales son aquellas que cierran un ciclo más o menos largo (por ejemplo una unidad didáctica) para dar paso a la realización de una nueva tarea (o de un nuevo ciclo).

²³ Esto diferencia la ELMT de la *Enseñanza por Proyectos*, que no es específica o exclusivamente lingüística.

²⁴ Ellis (2006, p. 28) es partidario de que el soporte del producto que elaboren los alumnos sea escrito (en lugar de oral), porque para ellos será más fácil concebirlo como un «objeto susceptible de ser mejorado».

La magnitud de una tarea final hace necesario un proceso previo de tareas *intermedias* o *preparatorias* (también llamadas *previas*, *subtareas* o *tareas capacitadoras* o *posibilitadoras*) orientadas al aprendizaje de los contenidos comunicativos y lingüísticos necesarios.

Las tareas previas/derivadas²⁵ adquieren así una propia entidad y una cierta autonomía con relación a la final. Ello no quiere decir que pierdan su conexión con la misma. Sigue siendo la tarea final la que motiva su concepción y da sentido y fundamento a su realización. Pero constituyen subunidades, en las cuales actuarán con la misma fuerza los factores generales que pretendemos que actúen en la tarea final, y entre ellos muy especialmente éstos. La *interacción* entre los aprendientes, el aprendizaje en *cooperación* y la obtención de un *resultado* o producto (Martín Peris, 1999, p. 33).

Un tipo específico de tareas intermedias lo constituyen las *tareas metalingüísticas* o *metacomunicativas*, destinadas al aprendizaje de los contenidos lingüísticos o estratégicos que puedan ser necesarios para realizar las *tareas comunicativas*. Para Breen (1987):

La diferencia entre los contextos de la vida cotidiana y los contextos didácticos, en los que hay una finalidad de aprendizaje de la lengua que normalmente no se encuentra en las tareas llevadas a cabo fuera de ese contexto, ha inducido a muchos autores a dividir las tareas de aprendizaje en dos tipos: tareas comunicativas y tareas metacomunicativas.

Las *tareas metacomunicativas* son también llamadas *tareas de apoyo lingüístico*, porque están destinadas a propiciar la concienciación, reflexión y comprensión de elementos formales de la lengua, de manera explícita, aunque, eso sí, a partir del propio uso comunicativo. Para encajar en la dinámica de la clase por tareas, estas responden preferiblemente a las mismas características que las tareas comunicativas: interacción, cooperación, contextualización y orientación a un producto final, con la peculiaridad de que ese producto final es la lengua misma: por ejemplo, la sistematización de los pronombres personales, la comprensión y elaboración de una regla para diferenciar los de objeto directo y los de objeto indirecto, etc. En consecuencia, es lógico que, frente a las tareas comunicativas propiamente dichas, las metacomunicativas den prioridad a la precisión gramatical frente a la fluidez comunicativa, que no necesariamente estén vinculadas a procesos de comunicación de la vida real y que su finalidad principal sea centrar la atención del alumno en la forma, aunque les permitan trabajar de forma comunicativa (Estaire, 2009, p. 15). Las *tareas formales* (ver I.3.4.3) son un ejemplo de tarea metalingüística que responde a las características expuestas.

Existe otra clasificación de gran utilidad en el diseño y planificación de tareas: Nunan (1996, p. 41) distingue entre *tareas del «mundo real»*, que «requieren que el

²⁵ Las *tareas derivadas* son un tipo especial de tarea capacitadora «concebidas y realizadas como consecuencia de la evaluación de esa tarea final» (Martín Peris, 1999, p. 33)

alumno se aproxime al tipo de comportamiento que deberá adoptar en el mundo que está fuera del aula» y se seleccionan a partir de un análisis de sus necesidades comunicativas, y *tareas pedagógicas* o «*de carácter pedagógico*», que «requieren que el alumno haga cosas que difícilmente tendrá que realizar fuera del aula» y están justificadas por criterios psicolingüísticas, porque «estimulan los procesos interiores de adquisición». Como ejemplo de las primeras el mismo autor menciona: «El alumno escuchará una previsión meteorológica y decidirá si conviene llevar paraguas y un jersey al colegio o no»; como ejemplo del segundo tipo: «El alumno escuchará un texto oral y después contestará preguntas sobre si determinadas frases son verdaderas o falsas».

2.5. Planificación de una unidad didáctica mediante tareas

En la abundante bibliografía que se ha desarrollado sobre la ELMT del español, el proceso de planificación aceptado de forma más general es el presentado por Estaire y Zanón (1990, p. 66):

1. Elección de un tema o área de interés. El profesor puede encontrar las áreas de interés preguntando a los propios alumnos. En el caso de L2 (y por qué no en L1 también) esta negociación puede constituir en sí misma una ocasión de interacción comunicativa de la que puede sacarse partido²⁶.
2. Especificación de finalidades u objetivos generales a los que se enfoca todo el proceso.
3. Programación de tarea(s) final(es) (comunicativa(s) y metacomunicativa(s)) que demuestren la consecución de las finalidades. El objetivo general se formula o se traduce en términos de una tarea final global y de un tema común. Esta tarea final o global es el principal instrumento de evaluación, pues su consecución (si está bien pensada) implica que las tareas intermedias o preparatorias se han hecho bien y se han ido logrando los aprendizajes. No obstante, el resultado de las tareas intermedias también se irá evaluando²⁷.
4. Especificación de componentes temáticos y de contenidos (conceptuales, procedimentales o actitudinales) necesarios para realizar las tareas finales.
5. Planificación del proceso: secuenciación de pasos a seguir a través de tareas comunicativas y metacomunicativas). La secuencia de tareas debe representar la correspondiente a los aprendizajes que deseemos alcanzar con el desarrollo de la unidad didáctica.
6. Evaluación: la realización satisfactoria de la tarea final sirve de evaluación positiva del proceso, pero, si el resultado no es el esperado, debe producirse un análisis y reflexión sobre cómo se ha llevado a cabo este proceso, los posibles fallos y mejoras.

²⁶ Posibles áreas temáticas para los estudiantes de secundaria: la publicidad, la moda, el velo árabe, el trabajo infantil, el medioambiente, temas de estricta actualidad como lo fue en 2011 el 15-M.

²⁷ Posibles tareas finales: elaborar un periódico de clase, un folleto de viajes, un informativo audiovisual, un reportaje, un trabajo expositivo-argumentativo que incluya entrevistas.

3. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MEDIANTE TAREAS (ELMT) EN LA ENSEÑANZA DE LA PRIMERA LENGUA

3.1. Qué puede aportar la ELMT a la enseñanza de la primera lengua

La ELMT es una interesante alternativa para la enseñanza de la lengua materna porque, al estar basada en los procesos comunicativos, es un medio propicio para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, que es uno de los fines sociales que se le asigna en el contexto de la enseñanza académica y una finalidad contemplada en la legislación educativa.

La programación de la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) han sido tradicionalmente de tipo lingüístico, con contenidos resultantes de un análisis formal de la lengua, de tipo principalmente estructuralista (con insistencia en los aspectos morfosintácticos) y un peso mayoritario de contenidos lingüísticos de tipo conceptual (frente a los procedimentales), bien como conocimiento cultural valioso en sí mismo, o bien porque se espere, como es propio de los currículos de tipo sintético, que sean los alumnos los que se encarguen por su cuenta de sintetizar esas unidades lingüísticas que se les presentan linealmente y aisladas en categorías morfológicas y en subniveles de lengua, y darles sentido en cada acto comunicativo. Pero, ante la evidencia que año tras año se constata de que este tipo de enseñanza no está dando los resultados esperados en cuanto al desarrollo de las competencias en comprensión y expresión comunicativa de los estudiantes, algunos autores y profesores están proponiendo aplicar la ELMT de segundas lenguas.

Siguiendo las clasificaciones expuestas en I.2.2, los currículos actuales de *Lengua Castellana y Literatura* son programaciones centradas en el resultado, no en el proceso, de tipo proposicional, sintético, con atención a las formas lingüísticas más que al significado. Se trataría de replantearlas en la línea de procesual, analítica y de atención a la forma.

Lomas, Osoro y Tusón son tres de estos autores y profesores de secundaria que están proponiendo este tipo de enseñanza porque:

Tanto el tipo de conocimiento que se requiere para la comunicación (textual, interpersonal e ideacional) como la distinción entre tareas comunicativas y metacomunicativas, la voluntad de contemplar relacionadamente ambos tipos de tareas o la secuenciación que parte de lo más habitual o conocido a lo menos y de lo general a lo particular, coincide con decisiones tomadas por nosotros al definir el método [de enfoque comunicativo] (Lomas *et al.*, 1993, pp. 102-104).

Si la enseñanza/aprendizaje de la lengua planteada mediante tareas comunicativas que implican una constante interacción, atiende en primer lugar a la dimensión instrumental de la lengua (la capacidad de comunicarse), entonces nos estaremos

preguntando mediante qué tareas comunicativas desarrollarán la capacidad de entender, de hablar, de escribir y leer sobre el tema de la unidad didáctica; pero también atiende a la dimensión formal de la lengua al preguntarnos mediante qué tareas podrán aprender los contenidos lingüísticos que necesitarán para cumplir esa tarea. Desde el punto de vista de la teoría de la educación, es más fácil así lograr la integración entre los contenidos procedimentales y los conceptuales que hemos considerado necesaria para la enseñanza comunicativa de una primera o una segunda lengua (ver I.1.5.7).

Las tareas son actividades en las que se guía a los alumnos hacia la realización de un producto final mediante un trabajo cooperativo que moviliza, por tanto, la comunicación entre ellos; por eso se denominan *tareas comunicativas* (ver la distinción de tipos de tareas en I.2.4). Permiten crear «espacios de comunicación real» en el aula (ver I.1.5.1) en los que practicar la expresión oral de manera habitual y natural, rescatándola del lugar marginal que suele ocupar (en exposiciones orales esporádicas destinadas solo a la evaluación, o en debates en los que los alumnos adoptan papeles que no les son propios o en los que toman la palabra solo los líderes). Este entrenamiento en pequeños grupos y entre iguales servirá de plataforma para dirigirse después a una audiencia más grande o a interlocutores más competentes. Por otro lado, esforzándose por entender y hacer entender ideas abstractas y complejas en la resolución de las tareas, tendrán oportunidad de mejorar su lenguaje instructivo y teórico, que les permita progresar en otras asignaturas. Por este camino *Lengua Castellana y Literatura* estaría más cerca de cumplir realmente la función que tiene como *asignatura instrumental* del currículo²⁸. Zanón señala, desde la EL2, que mediante el trabajo por tareas,

[...] los alumnos crean en la clase un espacio de comunicación real en español al hablar de sus preferencias, tomar decisiones, opinar sobre lo que piensan o hacen otros alumnos, etc. La clase vuelve a ser un ágora y el español la herramienta de sus integrantes (1999, p. 16).

Esta ágora es un escenario idóneo para el desarrollo de la competencia comunicativa también de la primera lengua.

La mayor parte de las ventajas atribuidas por Martín Perís (1999, pp. 50-51) a la ELMT son aplicables a la enseñanza de una primera lengua:

- Habremos creado unidades de trabajo dotadas de una coherencia interna, en las cuales todas las actividades y ejercicios se justifican en relación con la obtención de un resultado final, hacia el cual se orientan y en la cual convergen.
- Habremos abierto puertas por las que la diversidad inherente a todo grupo de aprendizaje pasa a instalarse en el aula y recibe el adecuado tratamiento. En

²⁸ *Lengua Castellana y Literatura* y *Matemáticas* son consideradas oficialmente asignaturas instrumentales por el papel que cumplen en el acceso al conocimiento de otras asignaturas humanísticas y científico-técnicas respectivamente.

efecto, cada alumno realiza la tarea según su propio estilo y ritmo, encuentra en ella la posibilidad de establecer puentes entre lo que va a aprender y lo que conoce, tiene ocasión de detectar sus carencias e intereses principales. El aprendizaje en cooperación que se pretende estimular con las tareas no conduce a un aprendizaje uniformizado y dirigido, antes al contrario, permite a cada uno encontrar su propia ruta²⁹.

- En consecuencia, podremos promover la autonomía de nuestros alumnos de una forma más organizada y efectiva. La planificación del trabajo de aprendizaje, la fijación de objetivos, la selección de contenidos y de procedimientos, la autoevaluación, el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de comunicación encuentran en las tareas un trampolín muy operativo.
- Cada sesión de trabajo se verá dotada de una cierta autonomía en relación con las sesiones precedentes y subsiguientes. En grupos de alumnos con una asistencia a clase muy constante, la enseñanza mediante proyectos se ha revelado muy motivadora y eficaz. En grupos con asistencia más irregular, el desarrollo de los proyectos puede verse dificultado por las ausencias de algunos de los alumnos. Si somos capaces de organizar tareas de duración más reducida [una sesión de dos horas], evitaremos los inconvenientes de la irregularidad en la asistencia a clase.

Respecto a este último punto, las clases de *Lengua Castellana y Literatura* ofrecen la ventaja de la asistencia regular de los alumnos, por tratarse de enseñanza obligatoria. Por contra, las sesiones son muy cortas, de solo 50 minutos (que se ven normalmente reducidas por rituales como pasar lista, poner orden..., más si tienen que mover mesas para el trabajo en grupos), por lo que es muy difícil realizar, al menos siempre, tareas realmente interesantes de tan corta duración. En contrapartida se pone a favor el hecho de que las clases de *Lengua Castellana y Literatura* en ESO, por tratarse de una asignatura instrumental, son diarias, por lo cual si las tareas cumplen bien su papel de hilo conductor será fácil conectarse con el trabajo interrumpido solo un día antes. Sería conveniente hacerlas articuladas, para que esa interrupción no sea demasiado abrupta, lo que sin duda plantea una dificultad adicional para los profesores que deseen aplicar este tipo de enseñanza en Secundaria.

Junto a las ventajas, Martín Peris advierte de algunos inconvenientes de los que no está exento este modelo (1999, pp. 51-52). En primer lugar, en el lado de los alumnos, puede chocar con las expectativas de aquellos acostumbrados a otro tipo de enseñanza, quizá, más centradas en el profesor, que forma parte de una cultura académica bastante arraigada. Sin embargo, los alumnos de Secundaria son adolescentes normalmente ávidos de novedades que suelen apreciar cualquier paso dado hacia una enseñanza en la que sientan más protagonismo. Es posible, no obstante, que aprovechen estos «espacios

²⁹ Hay que evitar la posibilidad de que en algunos alumnos seguir su propio estilo o ritmo se convierta en una coartada para instalarse en una «zona de confort», en una forma de trabajar que le resulte práctica y cómoda. Pero precisamente la ELMT permite al profesor atender directamente este tipo de peculiaridades.

de comunicación» como un refugio privado para hablar con el grupo de temas ajenos a las tareas. Por ello, aunque por distinta razón, también puede ser necesario dedicar un tiempo, como sugiere el mismo autor, a introducir el modelo y a acostumbrar a los alumnos a él. Por otra parte, el curso académico es lo bastante largo como para permitir que los alumnos se familiaricen con esta forma de trabajo.

De cara a los profesores, Martín Peris nos recuerda que las tareas redefinen su papel, como el del resto de los elementos de la enseñanza y que «por más que éste esté dispuesto a hacerlo muy voluntariosamente, la inercia de los modelos de enseñanza experimentados (primero como alumno y luego como profesor) hace que no siempre sea fácil dar en esta dirección todos los pasos necesarios» (1999, p. 52). Efectivamente, acostumbrados a la educación por objetivos y por contenidos que ha dominado nuestra cultura académica y aún está presente en los currículos, no resulta fácil programar cursos por tareas para varios grupos de alumnos de diferentes niveles. No obstante, superado quizá un periodo de rodaje, contando con la ayuda de un trabajo cooperativo con los compañeros y quizá con ayudas editoriales que es esperable que lleguen en un futuro cercano, para los profesores este nuevo papel, además de reto puede resultar una forma más activa, consciente y autodirigida de trabajar, en la que sienta cómo su formación y su criterio tiene más cabida y avanzar así a lo que en Lomas *et al.* (1993, p. 63) se reivindica como la «desalienación del trabajo del profesor».

Existen otras ventajas que la ELMT puede aportar específicamente a la enseñanza de la lengua materna en Secundaria. Este tipo de enseñanza sintoniza con otra de las características que presenta la enseñanza de L1 en Secundaria: el tratamiento recurrente o «en espiral» de los contenidos de lengua, los cuales se repiten a lo largo de los cuatro cursos de la etapa con un aumento progresivo en la profundidad de tratamiento. Este rasgo, que es coherente con una visión holística de la lengua (y es reconocible en el aprendizaje de muchos aspectos de segundas lenguas, como es el caso del contraste de pasados en español, cuyo aprendizaje comienza normalmente en los primeros niveles pero se prolonga hasta los niveles más altos de competencia), autoriza a aplicar lo que Ellis (2006, p. 39) denomina *enseñanza extensiva* de la gramática, que consiste en prestar atención a un gran número de elementos de la lengua en cada momento y volver a ellos durante un periodo de tiempo, sin agotar todos sus aspectos de manera sistemática y exhaustiva. Esto es posible especialmente mediante la *atención a la forma*, pero en general mediante la ELMT.

Otra de las ventajas que ofrece la ELMT a la educación secundaria es que proporciona gran cantidad de instrumentos y procedimientos llevar a cabo una auténtica evaluación continua. Además de que todas las tareas del proceso, no solo la final, son evaluables, el trabajo colaborativo autónomo de los alumnos facilita al profesor la observación directa de las interacciones que mantienen en clase. Esta misma dinámica de tareas en grupo permite que el docente pueda atender específicamente dudas o necesidades que puedan surgir a determinados alumnos y propiciar así una enseñanza más individualizada.

3.2. Adaptación de la *ELMT* a la clase de *Lengua Castellana y Literatura*

3.2.1. *La ELMT y el currículo oficial*

La enseñanza de la primera lengua desde la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* se desarrolla dentro del contexto de la educación regulada por las Administraciones Públicas (Estado y Comunidades Autónomas) mediante un currículo oficial, con el fin de unificar criterios en el territorio nacional de cara a la homologación de títulos, traslados de alumnos y coherencia del sistema en general, hecho que nos obliga a buscar la forma de hacer compatible una programación procesual como es la ELMT con una selección previa y prescriptiva de contenidos, objetivos y criterios de evaluación. Pero en realidad la solución se encuentra dentro del propio currículo, gracias a su carácter abierto, y en el principio de concreción curricular planteado por la ley. Esto significa que, si bien el Estado y las Administraciones Autonómicas se reservan la competencia de establecer un currículo (el conjunto de objetivos, contenidos y criterios de evaluación), no prescriben una programación, es decir, la secuenciación de aquellos elementos, ni la metodología que hay que seguir. Estas tareas corresponden por ley a los profesores (o equipos didácticos) en su labor de adaptar el currículo a las características de cada localidad y grupo de alumnos, lo que constituye su trabajo de concreción curricular. Según lo visto, es posible establecer una secuenciación de tareas que no contradiga los tres elementos del currículo oficial, porque, como hemos visto en el apartado I.2.2, la realización de las mismas moviliza una serie de aprendizajes de contenidos lingüísticos (léxico-semánticos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, textuales) y comunicativos (pragmáticos, discursivos, estratégicos, socioculturales), a los que pueden añadirse contenidos literarios, que estarán con casi total seguridad incluidos en la lista de contenidos del currículo. Es posible elaborar una programación que use como eje las tareas, mientras que, mediante una adecuada selección de estas y de los textos llevados a clase, los contenidos formales extraídos del «inventario» del currículo oficial se irían tratando a medida que fueran apareciendo en los procesos de comunicación y en la resolución de tareas.

A la inversa de las programaciones proposicionales, que parten de los contenidos hacia las actividades por vía deductiva (de la selección y secuenciación de los contenidos al tipo de explicaciones y de actividades necesarios para cubrirlos), las programaciones procesuales parten de las actividades a los contenidos por vía inductiva: el planificador selecciona y ordena las tareas, y los contenidos que se van tratando a lo largo del curso son aquellos que van necesitándose para resolver esos procesos de comunicación. Como los contenidos del currículo oficial no están secuenciados, no son sino un inventario y como tal se puede usar: tras la realización de las tareas, el profesor puede ir cotejando los contenidos que han ido surgiendo en las clases con los contenidos de la lista oficial e ir «haciendo cruces» en los que se van tratando.

A pesar de este proceder inductivo es posible en muchos casos prever los contenidos que van a tratarse sin esperar a realizar las tareas, lo que permite al profesor-

planificador estar preparado para el tipo de materiales o de explicaciones que habrá de ir proporcionando a los alumnos y diseñar las tareas metalingüísticas o metacomunicativas³⁰. Aun así hay una diferencia: si en las clases de programación por objetivos/contenidos sucede que a menudo los alumnos plantean necesidades imprevistas que ponen al profesor en la tesitura de «salirse del temario», en las clases por tareas no estaría haciendo tal cosa puesto que forma parte del espíritu de una programación procesual centrarse en las necesidades de los alumnos, en lugar de en un programa cerrado de contenidos y elementos lingüísticos.

Esta forma de adecuar la ELMT a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación oficiales puede verse como una forma de aprovechar la coherencia propia de un currículo como un instrumento de referencia pedagógica. Pero sobre todo es una forma realista de encontrar «permiso» para aplicar una enseñanza procesual³¹ (en la que idealmente «se hace camino al andar» porque lo importante es el propio proceso) dentro del cauce de la *enseñanza por objetivos* propia de nuestra cultura y del currículo académico (De Ketele, 2008, p. 4), que se traduce normalmente en la práctica en programaciones por contenidos, y que condiciona a través de la evaluación todo el proceso, dificultando innovaciones pedagógicas. Incluso la incorporación de las *competencias básicas* que las propias leyes de educación (LOE³² y LOMCE³³) han acometido, en su compromiso con la UE, está consistiendo en incluirlas dentro de los elementos del currículo, como un contenido más, plegado a una educación por objetivos, en lugar de hacerlo decididamente mediante una nueva *Instrucción o Enseñanza por Competencias*, que sería de tipo procesual. No obstante, adoptando una postura «posibilista», se puede ir introduciendo novedades como la que planteamos en este apartado del trabajo, dentro del cauce oficial que, por otra parte no es demasiado estrecho gracias al concepto abierto y adaptativo del currículo.

Hemos encontrado un respaldo a este proceder en el lado de la enseñanza de segundas lenguas, que también se encuentra regulada oficialmente, en el caso del español a través del Plan Curricular del Instituto Cervantes. García Santa-Cecilia plantea que puede lograrse una «relación sistemática y coherente entre las tareas, entendidas como opción metodológica y el resto de los componentes del currículo» redefiniendo el papel de estos al utilizarlos como «repertorio de referencia» o «instrumento de control» en lugar de como partida de la programación (1999: 130). Por tanto, no solo se trabajaría inductivamente con los contenidos, sino también con los objetivos: Si las tareas responden a unas finalidades u objetivos generales de tipo comunicativo o lingüístico (no siempre explícitos en ella, aunque pueden inducirse³⁴ de

³⁰ Este proceder puede identificarse con el de la *atención a la forma* proactiva, que será tratada en los apartados I.4.2.1. y I.4.4.2.

³¹ Aunque técnicamente no sea procesual al cien por ciento porque no se negocia todo el proceso con los alumnos.

³² Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación.

³³ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

³⁴ En palabras del autor, «deducirse»; pero consideramos que el pensamiento es inductivo: de lo general a lo particular.

la misma mediante su análisis) el profesor podrá contrastarlos con los fines y objetivos oficiales, los cuales se convertirán así en una lista de control que le permitirá relacionar lo que ocurre en clase con el planteamiento del currículo. No se trata de elaborar las tareas a partir de los objetivos curriculares, sino de disponer de una información amplia y matizada que permitirá al profesor detectar deficiencias y completar progresivamente su banco de tareas (1999, p. 134). Mediante un cotejo constante, en nuevas tareas el profesor podrá ir comprobando si se tratan o no los aspectos que no se trataron en esta, lo que, en nuestra opinión, podría llevar a proceder en algún momento deductivamente, al menos al final de curso.

Con esta forma de programar, de acuerdo con el mismo autor, se rompe la estricta separación entre metodología y contenidos propia de los currículos y los programas. Esta opción metodológica imbrica a todos los elementos del currículo al hacer que se tome como eje las tareas y, por tanto, el terreno de los procesos de aprendizaje y de comunicación:

No se trata ya de considerar cuáles son los procedimientos pedagógicos más adecuados para que los alumnos aprendan unos contenidos determinados sino de entender que el verdadero contenido de cualquier experiencia de aprendizaje lo constituye el proceso a través del cual se produce el aprendizaje (1999: 129).

Más aún, para este autor, la enseñanza por tareas puede responder al maridaje que el Plan Curricular del Instituto Cervantes plantea entre respeto al currículo y «renovación pedagógica». En el caso de Secundaria, ni la actual ley de educación ni el RD/2006 aún vigente (correspondiente a la anterior ley) hacen esta demanda explícitamente, pero sí establecen (en apartados dedicados a la distribución de competencias) que es labor de los profesores adoptar la metodología adecuada a los diferentes grupos de alumnos, lo cual también abre vía al planteamiento de novedades.

Nunan, en el cual también se apoya García Santa-Cecilia (1999, p. 135), proponía ya en 1989 este proceder inductivo de la programación y de la preparación de materiales, y aportaba unas indicaciones que encontramos plenamente válidas para la enseñanza de primeras lenguas³⁵:

En vez de trabajar partiendo de los elementos del programa hacia las tareas, entiendo que las especificaciones tradicionales del programa (es decir, inventarios de contenidos) tienen valor como listas de contraste y descripciones generales que pueden aportar coherencia y continuidad al diseño de cursos y al proceso de producción de materiales [...]. El programa [...] especificará una serie de aspectos gramaticales, fonológicos, léxicos, funcionales y nocionales que deberán cubrirse. En vez de identificar aspectos concretos [...] y luego crear un texto y una tarea para enseñar estos aspectos, puede encontrarse o crearse un texto y una tarea interesante y motivadora con el nivel adecuado de dificultad, y entonces identificar

³⁵ Con la única salvedad de que los contenidos funcionales y nocionales incluidos en esta cita son específicos de segundas lenguas.

los aspectos lingüísticos del inventario del programa que pueden ser introducidos o enseñados a través del texto o la tarea (Nunan, 1996, p. 19).

3.2.2. La ELMT y el bloque de contenidos *Conocimiento de la lengua*

En la enseñanza regulada oficialmente tanto de L1 como de L2, existe un bloque curricular de contenidos lingüísticos de tipo formal de obligado cumplimiento que, aparentemente, podría entrar en contradicción con un enfoque comunicativo. Pero afortunadamente, como indicábamos en el apartado anterior, el marco curricular, con su carácter abierto, convierte en solución lo que aparentemente es un problema.

Efectivamente, el RD/2006 (p. 731), indica que:

- El orden de contenidos se puede establecer a conveniencia en la programación.
- La presentación de los contenidos en bloques (usos orales, usos escritos, literatura y conocimiento de la lengua) no significa que hayan de ser impartidos así divididos, sino que deben integrarse de forma que los del bloque de *Conocimiento de la lengua* se presenten en relación con los de *uso*, pues solo así cobran sentido los primeros y solo así pueden integrarse en las destrezas comunicativas (expresión y comprensión).

Como acabamos de ver, programando por tareas podemos atender a esos contenidos lingüísticos en el orden en el que vayan siendo necesarios para resolver las tareas-propósitos comunicativos, con lo cual se cumplen con facilidad estas dos especificaciones, difíciles de cumplir si se sigue, como es habitual en Secundaria, el libro de texto, que programa por contenidos y aplica las secciones de cada unidad didáctica esta división en bloques de contenidos que aportan una visión desmembrada e irreal de la lengua. En conclusión, nos atrevemos a afirmar que la ELMT no solo no compromete el cumplimiento del currículo oficial sino que es una opción óptima para cumplir algunas especificaciones del RD/2006 que tradicionalmente no se cumplen, como es, básicamente, la integración de destrezas comunicativas y la integración de conocimiento y uso de la lengua. La ELMT ofrece de hecho un recurso específico para ello, las tareas metacomunicativas o metalingüísticas que analizaremos en posteriores apartados.

3.2.3. La ELMT y la evaluación oficial

Desde la perspectiva del currículo, la evaluación se concibe como el componente que incluye, relaciona y da sentido a todos los demás. Se trata, por tanto, de un elemento integrador que debe estar presente en todas las fases del desarrollo curricular y no solo al final del proceso. Según este enfoque, la evaluación es un factor clave a la hora de garantizar la coherencia del currículo, por lo es que importante dejar clara también la relación de las tareas con el currículo en este aspecto (García Santa-Cecilia, 1999, p. 134).

Pero, ¿puede haber coherencia entre una programación procesual y los criterios de evaluación de un currículo oficial? La ELMT podría no ser compatible con pruebas de evaluación que incidieran en contenidos de tipo conceptual.

En principio, algunos razonamientos de autores que se han hecho la misma pregunta para EL2 son aplicables a la EL1. Para Zanón (1999, p. 22):

[...] queda por resolver la evaluación de los cursos mediante tareas. El carácter oficial de los cursos en muchos centros pervierte en la mayoría de los casos el concepto y los instrumentos de evaluación. Es frecuente ver cursos de español mediante tareas que acaban en pruebas de evaluación centradas en su mayor parte en el conocimiento de los contenidos lingüísticos del curso.

Sin embargo, centrándonos ahora en Secundaria, un repaso a los criterios de evaluación de los diferentes cursos permite ver que tienen una orientación comunicativa, al igual que los objetivos generales de la etapa, que los hacen compatibles con una enseñanza por tareas. También existe compatibilidad en cuanto a los procedimientos e instrumentos de evaluación formativa³⁶: el *diario de clase* en el que el profesor va anotando las incidencias del día, los *cuestionarios* para los alumnos, la *observación directa* del trabajo en clase y la *observación indirecta* del producto de sus trabajos... son instrumentos previstos por las disposiciones oficiales y usados en la ELMT porque adquieren pleno sentido en una metodología basada en el trabajo constante en clase. De hecho mediante tareas es más fácil cumplir una evaluación continua, carácter que le otorga la legislación educativa.

Los inconvenientes surgen, a nuestro entender, a la hora de aplicar la evaluación sumativa³⁷, por ser menos procesual que la formativa. Una de estas dificultades deriva de la «divergencia» de aprendizajes propia del enfoque por tareas: al tomar en cuenta los procesos cognitivos y la diversidad de los alumnos, respeta el hecho de que no todos alcancen los mismos resultados de aprendizaje sino aquellos para los que están preparados, lo cual puede entrar en contradicción con la aplicación de una única lista de criterios de evaluación. Esta divergencia puede ocurrir en cualquier tipo de intervención pedagógica si asumimos que «proceso de enseñanza» no es sinónimo de «proceso de aprendizaje», pero es más natural, como hemos visto, en una programación de tipo procesual. Los criterios de evaluación es el único elemento del currículo que parece resistirse a ser usado como «lista de control» de la manera explicada en el apartado I.3.2.1. Si en lugar de seleccionarlos previamente, recurrimos a ellos una vez realizadas las tareas como instrumentos de control, podemos incurrir en una especie tautología, la

³⁶ La evaluación formativa es la que consiste en «la recopilación sistemática de evidencia, a fin de determinar si hay aprendizaje y controlar tanto el estadio de aprendizaje y las necesidades de cada estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje, como si lo planificado está resultando según se preveía o hay que modificarlo» (*Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes).

³⁷ La evaluación sumativa es aquella que «tiene como fin verificar, al término de una actividad o conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje, hasta qué punto se han adquirido los aprendizajes evaluados. La evaluación sumativa tiene, en muchas ocasiones, función acreditativa, esto es, certificar ante la sociedad los aprendizajes adquiridos» (*Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes).

de aplicar los criterios de evaluación que de hecho se han cumplido. Por esta razón, esta resulta a nuestro juicio una de las cuestiones que haría falta resolver en la aplicación de la ELMT a los contextos de enseñanza oficiales.

3.2.4. *La ELMT y el libro de texto*

Partimos de una cultura académica en la que suele asumirse que profesor y alumnos tengan un material de referencia común, normalmente, un libro de texto. Los de la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* de Secundaria suelen organizarse por contenidos que se distribuyen en las diferentes unidades didácticas, divididas en secciones que se corresponden de manera casi literal con los bloques de contenidos del RD/2006³⁸. Asumida la inversión económica que hacen las familias, la mayoría de los departamentos didácticos elaboran sus programaciones basándose en estos libros, por lo que se termina llevando a clase una imagen desmembrada e irreal de la lengua que no cumple la especificación oficial de integración de contenidos y que no resulta útil a los estudiantes para desarrollar su competencia comunicativa. Es mucho esperar que sean los alumnos quienes integren en sus procesos de comunicación estos contenidos impartidos linealmente, por lo que trabajar de manera realmente comunicativa con uno de estos libros de textos requeriría una labor de adaptación importante.

De esta adaptación se han preocupado autores de español como lengua extranjera, entre ellos Estaire y Zanón (*apud* Martín Peris, 1999, p. 28), quienes consideran que no es estrictamente necesario modificar el sílabo existente o sustituirlo por uno de procesos, para realizar actividades de enseñanza/aprendizaje que sigan el modelo de tareas

Martín Peris (1999, p. 45) propone tres formas posibles de trabajar por tareas con un libro de texto de EL2 de tipo comunicativo. No todas ellas pueden ser aplicables al libro de texto de *Lengua Castellana y Literatura*, puesto que estos no son ni siquiera de enfoque funcional o comunicativo, pero nos proporcionan una orientación muy útil:

- Usar el libro de texto como «fuente de *input*» para las tareas: textos orales y escritos, dibujos, fotografías, reproducciones de documentos impresos, etc., que pueden ser utilizados como material para procesos comunicativos.
- Usar el libro de texto como «libro de referencia», en el que los alumnos puedan encontrar el apoyo lingüístico que necesiten para la realización de la tarea.

El manejo del libro de texto con este propósito será especialmente fructífero si previamente hemos dedicado algunos momentos de las primeras sesiones a familiarizar a los alumnos con su estructura y secciones, con el índice de contenidos y temático, etc., a fin de que puedan moverse por sus páginas con

³⁸ Estos bloques son *Escuchar, hablar y conversar* (bloque 1); *Leer y escribir* (bloque 2); *Educación literaria* (bloque 3), y *Conocimiento de la lengua* (bloque 4) (RD/2006, p. 730).

soltura y autonomía, en vez de dejarse guiar dócilmente ejercicio tras ejercicio, página tras página; en otras palabras, hemos preocupado de que sean los alumnos quienes manejen el libro de texto, y no éste quien maneje la clase (Martín Peris, 1999, p. 45).

- Usar el libro de texto «como ocasión para las tareas», reconvirtiendo, por ejemplo, ejercicios del libro en tareas o elaborando tareas para una o varias unidades didácticas³⁹.

La secuencia de las unidades del libro de texto, los temas, las situaciones, los contenidos de todo tipo, nos irán sugiriendo la conveniencia de realizar una tarea comunicativa aquí, otra con objetivos del sistema formal allá, una tercera de desarrollo de la autonomía en otro momento, etc. La familiarización con la estructura y contenidos del libro de texto, a la que se ha hecho mención en el párrafo anterior, por ejemplo, puede llevarse a cabo mediante una tarea de desarrollo de autonomía (Martín Peris, 1999, p. 45).

En el caso de la enseñanza del español en *Lengua Castellana y Literatura*, usar los libros de texto como fuente de *input* no resulta productivo porque, al no ser su enfoque comunicativo, adolecen de un excesivo recurso a los textos literarios en detrimento de materiales auténticos de diferentes ámbitos prácticos, cotidianos, sociales... y suelen marginar los discursos orales (aparte de transcripciones teatrales o de diálogos de narraciones).

La tercera medida, seguir el libro y adaptar tareas al hilo de sus unidades didácticas, también es más difícil de adoptar en la enseñanza de la L1 que en la de L2, cuyos manuales (los barajados por estos autores), aunque también dividen las unidades didácticas en secciones de contenidos, al menos están programados nocio-funcionalmente y, por tanto, orientados a propósitos de comunicación. Como advierte el mismo autor, las tareas facilitan la forma de trabajar que, de todas formas, es común entre los profesores de segundas lenguas, acostumbrados a conjugar las actividades de varios libros y las elaboradas por ellos mismos (Martín Peris, 1999, p. 46). Pero en *Lengua Castellana y Literatura*, los contenidos excesivamente fragmentados de los libros de texto y su orientación no comunicativa hacen que trabajar por tareas con ellos sea tan costoso en tiempo y trabajo para el profesor como elaborar una programación de ELMT «de nueva planta», que, por otra parte, aprovecharía mejor las ventajas de una programación procesual. Solo así podremos asegurarnos de que estaremos dando prioridad al proceso (creando oportunidades constantes de interacción entre los alumnos) y de que la competencia lingüística sea un componente más de la competencia comunicativa, al tiempo que respetaríamos el currículo oficial siguiendo las indicaciones del apartado I.3.2.1 El libro de texto se convertiría en un libro de consulta más entre los usados para resolver las tareas (junto a enciclopedias, manuales de

³⁹ En Alba y Zanón (1999, pp. 151-171), también se ofrece un ejemplo de trabajo por tareas con un libro de texto.

gramática, diccionarios, libros literarios, páginas web, etc.) si, de acuerdo con la segunda propuesta de Martín Peris, familiarizamos a los alumnos con su manejo, por qué no, mediante tareas específicas para ello. Esta reconversión del papel del libro de texto aliviaría, dicho sea de paso, el peso de las mochilas de los estudiantes, tan cargadas siempre, al permitir trabajar en clase con un solo ejemplar por equipo.

3.3. Las tareas comunicativas en la clase de la primera lengua

En clase de primeras lenguas existe una amplia posibilidad de idear tareas finales, siempre que cumplan las condiciones que ya conocemos, básicamente, ser respetuosas con las áreas de interés de los alumnos y estar relacionadas de alguna forma con su mundo real. No olvidemos, eso sí, que las necesidades reales de los alumnos de Secundaria pueden ser de también de tipo académico, puesto que la escuela forma parte de su vida cotidiana, por lo que las tareas pueden estar orientadas a la comprensión y creación de textos teóricos, trabajos monográficos, elaboración de diccionarios, etc.

No resulta difícil encontrar ideas para tareas finales en actividades que ya se realizan de hecho en los centros de enseñanza: representaciones teatrales o lecturas dramatizadas, confección de antologías poéticas, elaboración de revistas y de programas de radio o televisión, preparación de semanas culturales, creación de obras literarias propia, etc. La diferencia es que muchas veces el imperativo de cubrir un temario hace que estas «actividades de ampliación» adquieran (aun a pesar del deseo de los profesores) un carácter en cierto modo extraordinario, «festivo» y extracurricular. De lo que se trata, desde el enfoque de la ELMT, es de rescatarlas de su condición «marginal» e incorporarlas como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las convertiríamos así en la unidad fundamental de planificación e instrucción, destacando su relevancia y su vinculación con el currículo a través de la consecución de objetivos no solo conceptuales sino también de aquellos procedimentales y actitudinales que ocupan tanto espacio en la bibliografía legislativa y tan poco en la práctica⁴⁰. Es posible, asimismo, aprovechar asuntos tratados en las clases de tutorías, como la prevención del tabaquismo, de la drogadicción o de trastornos alimenticios, con el propósito de que los alumnos informen a otros compañeros mediante la elaboración de folletos, monografías o conferencias. Pueden tratarse temas socioculturales relacionados con la realidad de su centro, como la convivencia de distintas costumbres religiosas. Las actividades extraescolares pueden ser ocasión para que los alumnos se involucren mediante la preparación o documentación sobre la visita que van a hacer, la elaboración de folletos de los museos que van a visitar, diseño de yincanas, etc., con la colaboración de los

⁴⁰ En Richards y Rodgers (2003, p. 236) encontramos una reflexión similar acerca de la enseñanza de idiomas: «[...] éstas [las tareas] forman parte desde hace mucho, para profesores de muchas opiniones metodológicas distintas, del repertorio que posee el sistema dominante de técnicas de enseñanza de idiomas. Sin embargo, la ELMT ofrece un fundamento diferente para el uso de las tareas [...]. Es la dependencia respecto de las tareas como fuente primordial de input pedagógico en la enseñanza y la inexistencia de un programa sistemático gramatical o de otro tipo lo que caracteriza las versiones actuales de la ELMT».

departamentos de otras asignaturas. La lista está completamente abierta en temas y tipos de tareas finales porque todos los asuntos humanos dan pie a la comunicación, que es el contenido y objetivo básico del proceso.

Es esperable que los alumnos se entreguen más si la tarea involucra no solo la comunicación entre ellos sino la comunicación con el exterior del aula: si el folleto, monografía o grabación se va a distribuir entre sus compañeros, entre los demás profesores o entre sus padres, se va a exponer al público, se va a publicar en la página web del instituto o en un *blog*, etc.

Naturalmente, se puede buscar inspiración en las tareas comunicativas que se citan como ejemplos en los libros sobre metodología de enseñanza de segundas lenguas: identificación de secciones de un periódico, selección de ofertas de trabajo o preparación de un anuncio de demanda de empleo con vistas a su publicación, preparar un plan de ocio utilizando la sección correspondiente del diario, preparar un mapa con símbolos meteorológicos a partir del informe del tiempo en televisión, crear un anuncio publicitario, realizar un análisis comercial comparativo de librerías por Internet y elegir uno de ellos para la compra de un libro concreto en función de los precios, plazos y costes de envío..., planear un viaje o iniciar un *chat* o foro (Richards y Rodgers, 2003, p. 233). Pero dado que en L1 partimos de un nivel de competencia mayor que en L2, estas tareas pueden constituir tareas posibilitadoras para tareas finales de mayor envergadura como las citadas en párrafos anteriores.

Por último, cabría preguntarse si las actividades individuales típicas de las clases de lengua, como la realización de resúmenes, redacciones, la toma de notas en clase, la realización de ejercicios o la lectura de diálogos, tienen cabida dentro de la enseñanza por tareas. La respuesta es afirmativa, puesto que estos ejemplos son citados precisamente por Richards y Rodgers para la ELMT en L2. Estos autores establecen un concepto amplio de tareas en el que se inscriben estas y «cualesquiera otras “tareas” de las que se valgan los profesores para lograr sus objetivos docentes» (2003, p. 229). Aunque a simple vista no puedan considerarse *tareas del mundo real*, recordando la clasificación de Nunan (ver I.2.4), sí pueden considerarse tareas *pedagógicas*; pero, por otro lado, están orientadas al desenvolvimiento de los alumnos en su medio académico, que, como dijimos anteriormente, forma parte de su vida cotidiana y podría ser uno de los ámbitos que resultaran seleccionados en un análisis de necesidades.

3.4. Las tareas metalingüísticas en la enseñanza de la primera lengua

Desde su perspectiva como profesores de Secundaria, Lomas *et al.* (1993, p. 104), partidarios de la aplicación de la ELMT en este contexto, aprecian una correspondencia entre los dos tipos fundamentales de tareas y la clasificación pedagógica de contenidos: para ellos, las tareas comunicativas se ocupan preferentemente de los contenidos procedimentales, mientras que las metacomunicativas tienen por objeto los contenidos

conceptuales, procedimentales o actitudinales que se requieren para la realización de las primeras. Y el «entretrejimiento» de ambas propicia, por tanto, la integración del conocimiento explícito y el conocimiento implícito o instrumental de la lengua necesaria para desarrollar la competencia comunicativa.

De acuerdo con este razonamiento, el diseño de tareas enlaza con el debate largamente sostenido en metodología de segundas lenguas acerca de la necesidad del conocimiento explícito de la lengua en la adquisición de la competencia comunicativa. La enseñanza de primeras lenguas, en la medida en que persiga la misma finalidad, no es extraña a este asunto, por lo que en el apartado siguiente trataremos de establecer las vinculaciones posibles que a este respecto encontramos entre una y otra enseñanza.

3.4.1. Conocimiento explícito y conocimiento implícito de la lengua

El objetivo de la enseñanza/aprendizaje de una L2 es la construcción de conocimiento implícito porque es el que rige formalmente los usos del lenguaje para la comunicación. Si se enseña conocimiento explícito es si se piensa que contribuye a la construcción de conocimiento implícito o que interviene en el uso del lenguaje. Sin embargo, esto sucede de manera muy limitada y secundaria, solo mediante la monitorización o supervisión de las emisiones y mediante la reestructuración de las hipótesis creadas mediante el aprendizaje implícito.

El conocimiento implícito, que es el que se usa directamente en la producción, pues es el que se puede utilizar fluidamente, puede construirse de manera implícita, mediante el análisis del *input* y la construcción y verificación de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua, que más tarde se pueden comprobar mediante la exposición a más muestras de habla o mediante la retroalimentación. También puede construirse mediante la comunicación, mediante el acceso natural al conocimiento implícito en un contexto de inmersión, como aprenden muchos inmigrantes que no van a clase. Este último supuesto se corresponde con la *hipótesis de la interacción*, establecida por Long en 1980, según la cual «los aprendientes adquieren nuevas formas lingüísticas como consecuencia de la atención que prestan a las mismas en el proceso de negociación del significado con el fin de resolver un problema de comunicación» (*apud* Ellis, 2006, p. 50). Las dos vías de aprendizaje mencionadas pueden activarse mediante la ELMT.

Este conocimiento explícito también puede intervenir en esta construcción de conocimiento implícito, aunque con un papel secundario y limitado: solo una pequeña parte de las propiedades gramaticales de una lengua pueden aprenderse conscientemente y este conocimiento explícito solo sirve si se puede convertir en conocimiento implícito, que es el que usa directamente en la comunicación (Krashen, 1989; *apud* Gómez del Estal y Zanón, 1999, pp. 78 y 82), lo cual ocurre si los estudiantes están preparados evolutivamente para ello (Pienemann, 1989; *apud* Gómez del Estal y Zanón, 1999, p. 82). ¿Cómo lo hace? En una primera vía, puede ayudar al análisis del *input* y a verificar

o reestructurar las hipótesis de reglas que creamos formadas. En una segunda vía puede ayudar mediante la monitorización o supervisión de las producciones siempre que tengamos tiempo suficiente para ello. En definitiva, puede contribuir a un ritmo de aprendizaje más rápido y con mayor precisión gramatical en las emisiones⁴¹. Por otra parte, como señala Coronado (1998a, pp. 82-83), hay contenidos de segundas lenguas muy difíciles de adquirir implícitamente.

En conclusión, frente al péndulo pedagógico de planteamientos de gramática cero a todo gramática, existe un planteamiento bastante aceptado de defensa de la enseñanza de gramática explícita de una manera moderada, que Gómez del Estal y Zanón (1999, pp. 82-83) resumen así: en primer lugar, no es recomendable orientar las actividades de enseñanza de la gramática hacia la acumulación de conocimiento explícito, porque aisladamente no garantiza la construcción de conocimiento implícito y, por tanto, no puede ser usado en la comunicación, no contribuye a la competencia comunicativa. Pero tampoco parece aconsejable, según estos autores, dirigir la enseñanza de la gramática exclusivamente hacia el conocimiento implícito, pues es lo que intentaban hacer los métodos audiolinguales confiando en que la repetición de una estructura llevaría a su interiorización; sin embargo, aunque ya desterrado, este criterio subyace en la práctica de la gramática mediante ejercicios, que, además de no generar siempre conocimiento implícito, pueden ser resueltos sin apenas comprender su sentido.

La posición sugerida por los datos plantea una enseñanza de la gramática dirigida a dos frentes distintos:

1. Hacia un conocimiento explícito que facilite el proceso de aprendizaje implícito de la gramática. Que permita el análisis de las muestras de habla, la supervisión y los mecanismos de reestructuración de hipótesis gramaticales.
2. Hacia un uso de la gramática ligado a las actividades de comunicación, es decir, hacia el *uso y reflexión* sobre el funcionamiento gramatical en las muestras reales de lengua (Gómez del Estal y Zanón, 1999, p. 83).

En definitiva, lo que estos dos autores están defendiendo para la enseñanza de la L2 es lo mismo que algunos autores defienden para la enseñanza de la L1 orientada también a la competencia comunicativa: orientar todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, incluso la enseñanza de conocimiento explícito, hacia la construcción de un conocimiento implícito, a la integración del conocimiento conceptual y declarativo con el conocimiento procedimental o instrumental. Incluso la fórmula *uso y reflexión* es planteada, con las mismas palabras, por Gómez del Estal y Zanón (1999, p. 83) para EL2 y por Lomas *et al.* (1993, p. 85) en relación con EL1. Y por los dos lados llegan a la misma conclusión: estos objetivos se pueden alcanzar mediante la ELMT, y más concretamente mediante actividades para la enseñanza de la gramática, tareas gramaticales o tareas formales, según Gómez del Estal y Zanón (1999, p. 83).

⁴¹ Según investigaciones de Long y Pica citadas por Gómez del Estal y Zanón (1999, p. 78).

Efectivamente, en el caso de la enseñanza de L1, el propio RD/2006 (p. 731) (ver I.1.2) indica que los conocimientos explícitos incluidos en el bloque de *Conocimiento de la lengua* deben darse en relación con los de uso de la lengua y mediante la reflexión sobre estos. Sin embargo, este giro comunicativo del currículo de Secundaria es relativamente reciente, pues arranca de la reforma educativa cristalizada en 1990 en la LOGSE (Lomas *et al.*, 1993, p. 85). Esto nos recuerda que el peso de la tradición es más fuerte en la enseñanza de la L1 que en el de la L2 (más pragmática), lo que ha producido que, mientras que la enseñanza de segundas lenguas exploraba nuevos caminos, la enseñanza de las primeras lenguas parecía detenida en un método gramatical tradicional muy enfocada al conocimiento explícito, al menos o sobre todo en el plano morfosintáctico, de tipo memorístico (cuadros de pronombres, conjugaciones verbales, clasificaciones morfológicas de palabras) y ejercicios mecánicos de descomposición de palabras o análisis sintáctico de oraciones, etc., bien porque estos conocimientos y destrezas se considerasen valiosos en sí mismos como contenido cultural, bien porque se pensara que contribuían a la buena expresión, aunque, como atribuye Wilkins (1976; *apud* Larsen-Freeman y Anderson, 2011, p. 149) a los programas sintéticos de lenguas, corriera a cargo de los propios alumnos la labor de integrar todos esos datos aislados para los propósitos de la comunicación o bien porque se considerase que los alumnos ya tienen adquirido el conocimiento implícito en su lengua materna.

Sin embargo, aunque es cierto que los alumnos tienen una fluidez en usos habituales y cotidianos de comunicación, no es así, como respaldan Lomas *et al.* (1993, p. 101), en usos formales más exigentes. Y la experiencia apunta a que una programación proposicional y sintética de lengua no contribuye a que ellos se comuniquen bien, a juzgar por resultados de pruebas de competencias nacionales e internacionales y por quejas de profesores. Por tanto, al igual que en L2, no se trata de renunciar al conocimiento explícito sino de transformar la forma y sentido de enseñarlo, abandonando ese tratamiento memorístico y mecánico para hacerlo de manera coherente con el enfoque comunicativo que se apunta en la legislación y que parece más asumido en la enseñanza de la L2: al servicio del conocimiento implícito y a través de él, al servicio de la competencia comunicativa, para usarlo en la producción y su mejora. Enseñar cuadros de pronombres no hace que los alumnos los usen bien en la escritura. Siempre se ha sabido que para aprender a expresarse es necesario leer y escuchar, sin embargo ante la dificultad de aprender todos los usos implícitamente a partir de la lectura, como en el aprendizaje de la L2, la escuela puede promover el aprendizaje implícito, que se consigue a partir de la lectura, la escritura, la comunicación (que de por sí es útil como competencia de saber aprender y de aprendizaje autónomo), ayudándolo con algo de conocimiento explícito pero siempre desde la reflexión y el uso. De esta forma es posible ayudar a los estudiantes a tomar una conciencia o atención hacia ciertos fenómenos gramaticales que les resultan especialmente complicados, y darles instrumentos para que los analicen, extraigan conclusiones sobre su

funcionamiento, y una vez comprendidos los apliquen a nuevas producciones. En definitiva:

1. Hay que proporcionar o ayudar a que se tenga algo de conocimiento explícito que favorezca el proceso de aprendizaje implícito, el cual ayude al análisis de discursos orales y escritos (muestras de lengua). Ello mediante ejercicios de reflexión y uso, y mediante actividades como la revisión de los textos propios (monitorización), el análisis y manipulación de textos ajenos orales y escritos, con el fin de usarlos en próximas comunicaciones, y en definitiva actividades que ayuden a la reestructuración de hipótesis.
2. Hay que proporcionar ocasiones de comunicación en clase, con actividades de comunicación que favorezcan o reproduzcan esos mecanismos naturales de adquisición implícita de reflexión y uso sobre el funcionamiento gramatical en las muestras reales de lengua.

En conclusión, existe un punto de llegada común para la enseñanza de la L1 y de la L2. Autores que escriben sobre la enseñanza de segundas lenguas, como Gómez del Estal y Zanón (1999, pp. 83-99), basándose en investigaciones de autores como Ellis (1990) y Larsen-Freeman y Long (1991) (*apud* Gómez del Estal y Zanón, 1990, p. 83), también han encontrado la manera de favorecer el conocimiento implícito mediante la enseñanza de conocimiento explícito, a través de la ELMT, concretamente, a través de tareas gramaticales o formales que combinan reflexión y uso de la lengua. Por su parte, autores que escriben sobre la enseñanza de primeras lenguas enfocada a la competencia comunicativa, como Lomas *et al.* (1993) y Zayas (1993) han encontrado una forma de poner los contenidos explícitos de lengua del currículo al servicio del uso expresivo y comprensivo de la misma, tal como recomienda el RD 1631/2006, mediante actividades basadas también en la reflexión y el uso. No es de extrañar que estos autores hayan encontrado en la enseñanza de la L2 mediante tareas un camino que poder seguir en la enseñanza de la L1. Por ello, en este trabajo se propone profundizar en esta aplicación y ver la forma de poder realizar estas tareas formales de reflexión y uso para contenidos gramaticales, diseñándolas específicamente para la lengua materna.

Al igual que en L2, en L1 cabe hacerse dos preguntas: qué gramática enseñar y cómo enseñarla. Acerca de la primera cuestión, podemos plantearnos si es operativo y necesario tratar todos los aspectos que aparecen en el bloque de contenidos *Conocimiento de la lengua* del currículo. Los temarios de todas las asignaturas suelen estar demasiado hinchados y es difícil cubrirlos en un curso respetando realmente el ritmo de asimilación de los alumnos. En consecuencia, puede ser conveniente no seguir un orden lineal en el temario (que suele conducir a dejar fuera los últimos contenidos del mismo independientemente de su rentabilidad pedagógica) y adoptar una «visión selectiva y no exhaustiva de la gramática» (Pastor, 2004, p. 228), que sustituya el análisis minucioso de la lengua por la selección de los aspectos que sean necesarios para mejorar la comunicación y para resolver los problemas y dudas más frecuentes de los adolescentes en su expresión y comprensión: problemas de concordancia; errores de

coherencia y progresión temática, normalmente relacionados con elipsis mal planteadas o usos incorrectos de los pronombres relativos (ver I.1.5.8) que comprometen la fluidez e incluso la comprensión de sus escritos; problemas para distinguir ideas principales de secundarias o intenciones comunicativas en la comprensión, etc., u otros problemas que puedan ir surgiendo en sus usos comunicativos.

La segunda pregunta, cómo enseñar la gramática, puede responderse mediante indicaciones relativas a un enfoque comunicativo (ver I.1.5), básicamente mediante la integración del conocimiento conceptual e instrumental de la lengua a través de la reflexión sobre el uso y al servicio de este.

Todo ello se puede hacer desde la ELMT, convirtiendo la clase en un espacio de comunicación constante e insertando los momentos de explicación explícita de la gramática dentro de esta dinámica, al basarla en el uso y hacerlo mediante tareas que sean también comunicativas (las tareas formales).

En *Lengua Castellana y Literatura* las tareas comunicativas basadas en usos reales de comunicación y en textos auténticos harán posible incluir muestras de habla de diferentes variedades, registros y niveles (coloquiales, vulgares, dialectales...), que forman parte de la realidad sociolingüística del alumnado, para de esta forma partir de ella en lugar de obviarla o corregirla irreflexivamente. Ello podría contribuir al conocimiento de la diversidad lingüística y a contrarrestar posibles prejuicios lingüísticos entre los alumnos.

3.4.2. Tipos de tareas metacomunicativas en la clase de la primera lengua

A la hora de idear tareas metalingüísticas en la clase de primeras lenguas podemos explorar técnicas específicas de intervención directa como las tareas formales o las unidades de gramática inductiva así como el *realce del input*, la *anegación del input* y la *dictoglosa*, más propias de la intervención indirecta (ver I.4.3).

Las *tareas formales* tienen la peculiaridad frente a las demás técnicas citadas, de que pertenecen propiamente a la metodología de la ELMT, dado que están basadas en vacío de información, por lo que vamos a dedicar a ellas un apartado específico.

Si cabe la posibilidad de incluirse entre las tareas actividades no interactivas, pueden proponerse *actividades de gramática inductiva* individuales que guíen la reflexión de los alumnos a partir de muestras de lengua contextualizadas hasta la conclusión de una regla gramatical.

Una técnica más sencilla de EL2 que podría activar la conciencia gramatical de los alumnos en su propia lengua es el *realce del input* (ver I.4.3.1), consistente, como indica el nombre, en realzar tipográficamente (cursiva, negrita o subrayado) ciertos componentes lingüísticos, normalmente de tipo morfológico. También sería interesante

explorar las posibilidades de la *anegación del input* (ver I.4.3.1), que se practica mediante textos que presentan de manera natural o elaborada una frecuencia muy alta del elemento lingüístico objeto de estudio. Es posible practicarla de manera natural en textos retóricos como canciones, poemas o anuncios publicitarios que repitan palabras o estructuras en paralelismos y anáforas. Por otra parte, la elección de una tipología textual puede condicionar la «anegación» de una determinada categoría morfológica del texto; así, desde un enfoque discursivo, podemos llevar a clase, por ejemplo, textos narrativos que estarán cuajados de verbos, textos descriptivos plagados de adjetivos y de oraciones de predicado nominal o textos expositivos de carácter técnico para estudiar los sustantivos abstractos.

Por último, fuera ya del contexto de EL2, Felipe Zayas (1993) propone un tipo de actividades de reflexión gramatical para la lengua materna, dentro de un enfoque discursivo, que podrían ser compatibles con la enseñanza por tareas. En concreto, plantea unos ejercicios para analizar los mecanismos de coherencia temática de los textos a través de cuadros en los que los alumnos deben identificar el tema y el rema de cada oración. Este mecanismo les permite comprender el uso de elementos que normalmente se estudian disconexos en diferentes categorías gramaticales (pronombres relativos, elipsis, sinonimia, etc.) integrándolos bajo la función común de contribuir a la progresión temática de los discursos y con el objetivo de emplearlos inmediatamente en la expresión escrita.

3.4.3. Las tareas formales en la clase de la primera lengua

3.4.3.1. ¿Qué son las tareas formales?

Las *tareas formales* planteadas por autores como Fotos, Ellis, Loschy y Bley-Vroman (citados por Gómez del Estal y Zanón en 1999, p. 83) para la comprensión de aspectos gramaticales en EL2 dentro de la ELMT son adecuadas para cumplir estos mismos objetivos en la enseñanza de L1. Constituyen un tipo de tarea comunicativa que cumple las características básicas de estas, *interacción comunicativa y trabajo cooperativo*, con la peculiaridad de que el producto final es de tema lingüístico, por lo que podemos considerarlas como tareas metacomunicativas o metalingüísticas. Veámoslas con más detalle:

- Están orientadas a un *producto final* que, en este caso, es «la formulación o aproximación a una regla o tendencia gramatical» (Coronado, 1998a, p. 83), a través de tareas que van guiando paso a paso un proceso inductivo de reflexión a partir de una muestra de lengua.
- Para resolverlas y llegar a ese producto final, es necesario un trabajo cooperativo y, por tanto, la comunicación entre los alumnos, dado que la información o la muestra de habla se les proporciona dividida en los papeles que se les reparte siguiendo el principio de «vacío de información».

– En consecuencia, la tarea contiene usos comunicativos de comprensión y producción.

Los objetivos de este proceso son: (1) facilitar la toma de conciencia de un elemento o fenómeno lingüístico, (2) provocar la observación, reflexión y análisis a cerca de él guiando los mecanismos de inducción o haciendo explícitos los que podrían producirse en un aprendizaje implícito, hasta (3) la comprensión de las propiedades formales y funcionales de estos fenómenos. «Son básicamente tareas basadas en la resolución de problemas gramaticales» (Coronado, 1998a, p. 83) en las que se integran la *reflexión* y el *uso* de los contenidos gramaticales.

Las tareas formales aúnan las propiedades de las actividades individuales de gramática inductiva (a, b y c) con las ventajas de la ELMT (d y e):

- a) Desarrollan estrategias de aprendizaje autónomo y por descubrimiento.
- b) Ayudan a despertar mecanismos de aprendizaje implícito natural.
- c) Propician una terminología lingüística personalizada por el alumno y, por tanto, más pedagógica que la nomenclatura técnica.
- d) La motivación está enfocada en la resolución de una tarea final.
- e) La comunicación no es solo el fin de aprender sino que es llevada al proceso de aprender, por lo que se aprende gramática y estrategias de comunicación a la vez, a negociar significados y a apreciar el trabajo colaborativo.

3.4.3.2. Estructura de una tarea formal

Para comprender la estructura de una tarea formal podemos observar los ejemplos que nos proporcionan algunos autores para la enseñanza de español como lengua extranjera, concretamente la planteada por Gómez del Estal y Zanón (1999: 86-99) para la comprensión del sistema que forman unidades adverbiales de lugar (*adelante, atrás, delante, detrás, encima, debajo, etc.*) y la propuesta por Coronado (1998a) para la comprensión y sistematización de pronombres personales de objeto de tercera persona.

Hemos elegido la segunda de las citadas porque consideramos que, además de las tres características básicas de las tareas señaladas por Martín Perís (1999: 39), producto final, interacción y trabajo cooperativo (ver I.2.3), cumple algunas condiciones más que consideramos que deben perseguirse en la medida de lo posible en el diseño de estas tareas.

Veamos las fases de las que se componen las tareas formales a través del análisis de esta.

1) Fase de sensibilización y comprensión

Como la vía de pensamiento es inductiva, suele partirse de una muestra de lengua contextualizada por una situación.

En este ejemplo, esa situación es una encuesta realizada a los vecinos de un edificio de pisos acerca de sus relaciones con sus respectivos vecinos de planta. Debido al tema, «Las relaciones personales», aparece de forma natural una frecuencia de pronombres personales suficiente⁴² para observar su comportamiento en contexto. Dado que se pregunta a cada vecino en privado, esos pronombres serán necesariamente de tercera persona. Vemos que en esta primera fase se están sentando las bases para una *autenticidad situacional* de la comunicación.

Las declaraciones de los vecinos encuestados son breves discursos coherentes de varias oraciones. Por tanto la muestra de habla sigue un *planteamiento discursivo* supraoracional (no está formada por oraciones aisladas descontextualizadas).

2) Ejercicio de comprensión lectora de la muestra de habla

Con la pregunta «¿Cuántas personas viven en cada piso: una o más de una? ¿Son hombres o mujeres?», se está planteando un ejercicio de comprensión lectora y de inferencia de información con una peculiaridad: para resolverlo es necesario analizar unidades gramaticales, concretamente las que contienen información de persona, número y género (morfemas verbales y pronombres). Por tanto, lo que en principio sería un ejercicio de comprensión lectora es en realidad un ejercicio gramatical.

3) Fase de interacción comunicativa con el compañero

Se sigue planteando una actividad de comprensión lectora de la muestra de lengua inicial pero para resolverla es necesaria la interacción:

«Ahora habla con tu compañero. Cuéntale cuántas personas viven en cada piso, si son hombres o mujeres, y qué dicen sobre sus vecinos de la izquierda [en la ficha del alumno A] /de la derecha [en la ficha del alumno B]. Tenéis que saber al final qué personas viven en la misma planta y relacionarlas».

Cuando los alumnos se comuniquen para resolver la tarea habrán necesariamente de usar pronombres en enunciados de este tipo: «El vecino del primero dice que no ve a su vecina, que no la conoce». Así, los pronombres cumplen en esta interacción las condiciones que son recomendables en las

⁴² Por esta razón, la tarea podría considerarse de *anegación del input* (ver I.3.4.2 y I.4.3.1).

actividades comunicativas: son *útiles* para su realización, este uso resulta *natural*, asemejándose al que tendrían en un proceso real de comunicación, e incluso nos atrevemos a decir que son una forma lingüística *esencial* para el objetivo de la tarea, pues resultan casi imprescindibles para hablar de relaciones personales.

Además de la forma lingüística, «la interacción [también] debe ser esencial, es decir, que sin ella no se puede resolver la demanda de la tarea» (Gómez del Estal y Zanón, 1999, p. 86). Sin embargo creemos que en general esta cualidad suele logarse mediante el cumplimiento de las reglas del juego propias de las actividades de «vacío de información», en las que los alumnos aceptan no mirar el papel de su compañero como en una partida de naipes. Dado que obviando esta regla y juntando los papeles podrían resolver la tarea sin interacción, en nuestra opinión no consideramos que la comunicación pueda ser esencial en este tipo de actividades, sin pasar por una especie de simulación⁴³. Pero sí se puede aspirar a la *naturalidad* de esa interacción⁴⁴, consistente en procurar que resulte natural que la información esté repartida en dos papeles. En la tarea que estamos analizando esta naturalidad viene dada desde la situación o contexto de la muestra de habla: dado que en la encuesta se interroga sobre las relaciones entre vecinos de planta, las respuestas están divididas en las de las puertas del lado derecho y las del lado izquierdo de la escalera, por lo que puede ser natural que las realicen dos personas distintas que más tarde tengan que reunir la información.

4) La tarea o producto final es la elaboración de una hipótesis sobre el funcionamiento de estos pronombres, que debe resolverse cooperativamente a la luz de lo aprendido hasta ese momento:

«Fíjate ahora en el pronombre (“los”, “las”, “le”, etc.) que han usado estas personas para no repetir “mi vecino/a” o “mis vecinos/as” y relaciona estas dos listas:

él las
ella le
ellos lo
Ellas la

los»

(Coronado, 1998a, p. 85)

⁴³ En la tarea formal de estos autores para unidades adverbiales, ni siquiera estamos seguros de que no pueda resolverse con una sola de las fichas a partir de los ejemplos de oraciones correctas e incorrectas proporcionados, pues la información que ofrece la ficha del compañero es la misma oración en su versión correcta o incorrecta, fácilmente deducible por un solo alumno puesto que las posibilidades son solo dos.

⁴⁴ Seguimos usando los nombres de las condiciones que deben cumplir los elementos lingüísticos objeto dentro de las actividades comunicativas y trasladándolos por analogía a las condiciones que debe cumplir la interacción en sí.

- 5) Aunque en este artículo no aparece, es recomendable una siguiente fase de verificación de esta hipótesis.

3.4.3.3. *Ventajas de las tareas formales*

De la lectura del artículo de Gómez del Estal y Zanón (1999, pp. 83, 85), pueden extraerse algunas de las ventajas de las tareas formales:

- Se mejora la calidad del contenido lingüístico al asociarlo a actividades de comunicación (Garret, 1993; *apud* Gómez del Estal y Zanón, 1999, p. 85).
- Estas tareas «se dirigen a provocar el análisis y la comprensión de las propiedades formales y funcionales de esos fenómenos [gramaticales]», por lo que se integran el *uso* comunicativo y la *reflexión* metalingüística (Gómez del Estal y Zanón, 1999, p. 83).
- Se mejora el mismo carácter comunicativo del proceso de enseñanza-aprendizaje porque de esta manera la gramática explícita no se instruye mediante explicaciones del profesor que rompan la dinámica comunicativa de la clase, los «espacios de comunicación», ni la enseñanza centrada en el alumno (Gómez del Estal y Zanón, 1999, p. 85).
- Pueden incluirse muestras reales de lengua que contengan «irregularidades», «excepciones» o «asimetrías» del sistema que forman parte de los usos habituales de los hablantes. En la tarea formal propuesta por Gómez del Estal y Zanón (1993, pp. 83-99), dedicada a unidades adverbiales de lugar, se incluye el hecho de que *arriba* y *abajo* pueden indicar tanto ‘dirección’, al igual que el grupo de unidades con *a-* inicial representado por *adelante* o *adentro* (por ejemplo, *Ve arriba*), como ‘localización’, al igual que el grupo *delante*, *dentro* (por ejemplo, *El baño está arriba*) (Gómez del Estal y Zanón, 1993, p. 90). Existen también usos dialectales y coloquiales que podrían incorporarse a las reflexiones gramaticales de los alumnos, como por ejemplo el leísmo (*A mi primo le quiero mucho*) o la ausencia de concordancia de número en la duplicación de complemento indirecto mediante pronombre átono (*Dale un beso a tus padres*).

Es fácil apreciar la diferencia desde el punto de vista del alumno, a la hora de estudiar por ejemplo los pronombres, entre un tipo de aprendizaje de tipo reflexivo y activo como el ejemplificado en Coronado (1998a) y uno memorístico (aprender un cuadro descriptivo de pronombres, es decir, su sistematización ya establecida sin que haya mediado una actividad consciente de comprensión) y mecánico (ejercicios del tipo «señala en el texto todos los pronombres e indica de qué tipo son», o «señala en el texto todas las referencias a la tercera persona que encuentres»).

En clase de L1 las tareas formales pueden ser especialmente útiles para contenidos tediosos para los alumnos o de difícil discriminación, que habitualmente se han estudiado en cuadros descriptivos o ejemplificados en oraciones aisladas: por ejemplo, la distinción entre pronombres y determinantes (*este coche/este de aquí*), entre pronombres átonos y tónicos de objeto (*te quiero a ti*), entre preposiciones y conjunciones, etc. Además son compatibles con un enfoque discursivo.

Estas tareas, lógicamente, no están exentas de algunos inconvenientes:

- Son muy difíciles de elaborar, requieren un engranaje muy preciso y calculado para el que se requiere práctica, conocimiento y tiempo, no siempre compatible con el ritmo de trabajo de los profesores. Sin embargo, en esta como en otras prácticas, los profesores pueden beneficiarse del trabajo cooperativo, compartir propuestas dentro de los centros de enseñanza o por Internet y multiplicar así su archivo de tareas y experiencias. También puede plantearse la posibilidad de tomar y adaptar tareas formales de enseñanza de L2 a la primera lengua, si bien no todos los elementos gramaticales que han sido objeto de tareas formales en L2 son rentables en L1, como las de subjuntivo, ser y estar, contraste de pasados, etc.
- Hay que tener cuidado de no plantear tareas formales, por lo complicado de su maquinaria, para contenidos lingüísticos de fácil comprensión, porque puede no ser rentable el esfuerzo del profesor por diseñarla y el del alumno para resolverla.

4. LA ATENCIÓN A LA FORMA

4.1. La Atención a la Forma en la enseñanza de segundas lenguas

La *Atención a la Forma* (AF) es uno de los principios metodológicos propios de la intervención indirecta y vinculados a la ELMT (Pastor, 2004, p. 331). En su concepción original, *Focus on Form*, término que debemos a Michael Long, persigue orientar la atención de los aprendices hacia aspectos formales mientras que su foco se mantiene centrado en el contenido del mensaje o en la negociación de significado (Long, 1991, pp. 45-46), y ello con el fin de inducir el registro de las formas para posteriormente almacenarlas en la memoria (Long, 1997); por tanto, este es un tipo de intervención indirecta, pues pretende lograr un aprendizaje implícito e incidental, al tiempo que promueve las condiciones para que los aprendices reparen en aspectos formales que tenderían a ser ignorados en la comunicación genuina, es decir, mientras la atención está puesta exclusivamente en el significado. Mediante la atención primordial puesta en el significado, «la atención del aprendiente es llevada cuidadosamente a una característica lingüística necesaria para una exigencia comunicativa» lo que supone un apoyo al proceso cognitivo (Doughty y Williams, 2009, p. 17).

Dentro de la clasificación que hizo Long (1997) de las opciones de enseñanza de idiomas, la AF podría identificarse como una vía de intervención intermedia entre la *atención a las formas*, propia de los sílabos sintéticos (método de gramática y traducción, audiolingüístico, programa estructural y nocio-funcional), que asumen la *hipótesis de la interfaz* entre el conocimiento explícito y el implícito⁴⁵, y la *atención al significado* propia del Enfoque natural, la inmersión y los programas cien por ciento procesuales. Esta última vía, opuesta a la primera, se basa en la imposibilidad de la interfaz entre los dos tipos de conocimiento, y es partidaria (de acuerdo con estudios de adquisición de lenguas) de que la gramática interna solo puede ser construida a partir del conocimiento implícito derivado del procesamiento de la lengua durante la comunicación auténtica de mensajes (Ortega, 2001, p. 181), lo que equivale a considerar como válida la *hipótesis de la interacción*. Es un procedimiento partidario de aprender una lengua incidentalmente (mientras se hace o se pone el foco en otra cosa, como por ejemplo comunicarse) e implícitamente, esto es inconscientemente, tal como se adquiere la L1, por lo que la instrucción gramatical no es necesaria y la única intervención contemplada es la provisión de un *input* comprensible y no manipulado de la lengua objeto (Krashen, 1981; *apud* Ellis, 2006, p. 11).

⁴⁵ La *hipótesis de la interfaz* sostiene que el conocimiento explícito puede contribuir a la adquisición de una segunda lengua al facilitar el desarrollo del conocimiento implícito (el responsable de la comunicación fluida y espontánea) mediante la suficiente práctica comunicativa. Se apoya en la *Teoría del desarrollo de destrezas*, según la cual el conocimiento se origina de forma explícita o declarativa y de forma gradual se convierte en conocimiento procedimental cuando se reestructura y automatiza a través de la práctica (Ellis, 2006, pp. 40, 50 y 52).

Bajo esta concepción, la *atención al significado* vencería algunos inconvenientes atribuidos por Long (1997) a la *atención a las formas (focus on forms)*; por ejemplo, no ofrece muestras empobrecidas y artificiales de lengua, y aporta las ventajas propias de los sílabos analíticos: los alumnos no son los responsables de sintetizar de cara a su uso comunicativo unas reglas y elementos gramaticales aprendidos aisladamente, puesto que los programas analíticos ya están orientados hacia sus propósitos comunicativos (seleccionados según un análisis de sus necesidades), por lo que su tarea es analizar las características formales del *input* induciendo las reglas gramaticales inconscientemente, en vez de analizar la lengua. Sin embargo, la *atención al significado* no estaría exenta de inconvenientes como los señalados también por Long (1997): carece normalmente de un análisis de necesidades del aprendiz que determine el contenido del currículo; pasa por alto las conclusiones de ciertos estudios que señalan que los adultos y, también, los adolescentes no pueden adquirir una L2 de la misma manera o con el mismo nivel de competencia que una L1 porque han superado un periodo crítico en el que la *Gramática Universal* no está ya presente (Curtis, 1988; Long, 1990 y 1993; Newport, 1990; *apud* Long, 1997); que este enfoque es eficaz en crear más altos niveles de fluidez pero no tanto de precisión gramatical (Swain, 1991; *apud* Long, 1997), y que algunos contrastes entre L1 y L2 parecen imposibles de aprender únicamente mediante la exposición al *input* porque algunas estructuras agramaticales no interrumpen la comunicación y son aceptadas por los hablantes nativos, lo que dificulta que los aprendices sean conscientes de sus errores (White, 1991; *apud* Long, 1997). Por último muchos estudios empíricos han mostrado que los aprendices que reciben instrucción gramatical muestran mejores resultados que los que atienden exclusivamente al significado (Ellis, 1994; Long, 1983 y 1988; *apud* Long, 1997).

La AF puede resolver estos inconvenientes mediante una intervención que integre la *atención a la forma y al significado* con un propósito comunicativo (sin volver, por tanto, a una *atención a las formas* «convencional»). De esta manera es posible mantener las ventajas comunicativas de un sílabo analítico centrado en propósitos comunicativos (cuyo contenido sería una serie de tareas pedagógicas relacionadas con las necesidades actuales o futuras de un grupo concreto de alumnos, diseñadas sin un foco lingüístico específico y sucesivamente más complejas⁴⁶), pero, eso sí, atendiendo a la forma para orientar la atención a elementos de la lengua objeto que tenderían a ser ignorados en la sola atención al significado. Para Doughty y Williams (2009, p. 17), este tipo de intervención añade relieve a la forma y hace que el aprendiente la reconozca cuando esta es el vehículo a través del cual se expresa el contenido, sin desviarse de un objetivo comunicativo. Dicho de otro modo, debe hacerse de tal manera que la intervención involucre primero la atención del aprendiz en el procesamiento del contenido para luego dirigirlo a la forma, y no al contrario, pues el aprendizaje solo tiene lugar cuando se procesa la forma como vehículo del contenido.

⁴⁶ Con apoyos máximos al principio, que progresivamente se vayan retirando.

4.2. Decisiones pedagógicas vinculadas a la atención a la forma

Optar por la AF implica tomar algunas decisiones pedagógicas que son tratadas por Doughty y Williams (2009: 213-280) y de las cuales destacamos la elección entre una atención a la forma *reactiva* y *proactiva* y la elección de la forma lingüística ante la que intervenir.

4.2.1. Atención a la forma reactiva y proactiva

Para entender a grandes rasgos en qué consiste esta elección tomamos las palabras de Doughty y Williams:

[...] los profesores pueden hacer planes con anterioridad para garantizar que se dé atención a la forma o pueden esperar a una necesidad apremiante de un alumno para provocar y elaborar en respuesta de atención a la forma “sobre la marcha” (2009, p. 222).

Como las mencionadas autoras indican, la postura más acorde con la definición originaria de la AF, hecha por Long en 1991, es la *reactiva*, aunque él no utiliza esta palabra sino *incidental* («incidentally»):

Mientras que el contenido de las lecciones con atención a las formas son las formas en sí mismas, un programa con atención a la forma enseña otra cosa (biología, matemáticas, prácticas de taller, reparación del automóvil, la geografía de un país donde se habla la lengua extranjera, las culturas de sus hablantes, etc.) y lleva abiertamente la atención de los estudiantes a elementos lingüísticos a medida que surgen incidentalmente en lecciones cuyo foco primordial está puesto en el significado y la comunicación⁴⁷ (Long, 1991, pp. 45-46).

La forma de hacerlo sería mediante una respuesta inmediata y breve del profesor a un problema de comunicación, a la imprecisión de un alumno o a su demanda de esclarecimiento, de manera que estos «paréntesis» de atención formal estarán motivados por el uso comunicativo, generados normalmente por los alumnos, y no llegarán a desviar la atención que estos tienen puesta en el significado, lo que supone el principio fundamental de AF (ver I.4.1). Nos servimos de las palabras de Estaire (2009, p. 103) para enumerar los episodios más característicos de este tipo de atención a la forma, que ella denomina «*incidental*», en el transcurso de las tareas:

Por ejemplo, a un alumno le surge una duda de carácter formal y demanda aclaración dentro o fuera del grupo, lo cual lleva a una focalización breve del aspecto en cuestión. O, un alumno expresa algo de forma incorrecta y un compañero ofrece una reformulación, o hace un comentario metalingüístico que pueda llevar al primero a corregir lo expresado. Otras veces, en situaciones similares, es el profesor el que responde a la duda o al error. En otras ocasiones, el

⁴⁷ La traducción es nuestra.

profesor decide ser el que inicia el episodio, llamando la atención sobre un elemento formal que considera que puede ayudar a que la comunicación en la que están inmersos los alumnos resulte más correcta o más rica.

Podemos notar en esta cita que la demanda de aclaración de un alumno puede ser atendida por uno de sus compañeros. También que, a pesar de que la atención incidental debe estar motivada en lo posible por los alumnos, puede partir de la iniciativa del profesor, caso en el que este puede optar por que su intervención en lugar de ser inmediata al problema que la motiva sea retardada o reservada para cuando la tarea haya sido realizada, para una fase de post-tarea. La misma autora recoge una recopilación hecha por Ellis (a partir de aportaciones de diferentes autores) de maneras de trabajar la forma en la fase de post-tarea (Estaire, 2009, p. 92-93):

- Discusión en gran grupo de errores cometidos durante la interacción oral, que hayan sido anotados por el profesor, con sus respectivos ejemplos, o bien hayan sido registrados en una grabación. En el último caso, la discusión se puede realizar previamente por equipos antes de trasladarse al grupo de clase.
- Tareas de concienciación lingüística sobre formas que hayan sido utilizadas incorrectamente o bien no hayan sido utilizadas por los alumnos, pero que se considera interesante que estos las «incorporen a su bagaje lingüístico». Estaire advierte que «por su naturaleza reactiva, al basarse en aspectos de la actuación de los alumnos en la fase anterior, estas tareas no son predecibles y no forman generalmente parte del diseño inicial de la unidad didáctica, sino que son programadas por el profesor como reacción al trabajo realizado con anterioridad» (2009, p. 93).
- Ejercicios tradicionales de huecos, repetición, sustitución, transformación o diálogos.
- Elaboración de cuadros o mapas conceptuales que resuman o sistematicen diferentes aspectos de las formas utilizadas durante la tarea.

Volviendo a la *atención a la forma* realizada en el transcurso de las tareas comunicativas, debemos realzar el hecho de que es de crucial importancia en el enfoque por tareas aunque no sea punto de partida para la programación (Estaire, 2009, p. 102). Responde a los postulados de la ELMT (ver I.2.1) porque no provoca una separación entre gramática y comunicación⁴⁸; los alumnos, que en el transcurso de las tareas comunicativas se comportan como usuarios de la lengua, se convierten en aprendientes durante estos breves paréntesis (*ibid.*) que no llegan a interrumpir el transcurso de la tarea. Por lo mismo, es congruente con la filosofía de aprendizaje implícito e incidental de la AF.

Como anunciábamos al principio de este apartado, frente a esta postura reactiva, se puede optar también por una *atención a la forma proactiva* o preventiva (Doughty y

⁴⁸ Esta separación sí ocurre, sin embargo en los casos que hemos enumerado de atención a la forma en la fase de post-tarea.

Williams, 2009: 225), que consiste en seleccionar de antemano una forma que resulte problemática para la mayoría de los alumnos, según su frecuencia de aparición y la capacidad de estos para asimilarla (ver I.4.2.2), y diseñar tareas comunicativas con especial cuidado para que en su transcurso surjan las formas problemáticas (de manera que su empleo sea *natural, útil* y –a ser posible– *esencial* o imprescindible para la lograr el propósito comunicativo) y ofrezcan así al profesor la oportunidad natural y contextualizada de atenderlas. Por esta razón, para Doughty y Williams, la elección entre estas dos formas de intervención es una opción curricular (2009, p. 222), puesto que la elección de una AF proactiva afecta desde el comienzo del proceso de planificación.

Las autoras concluyen que no existen investigaciones definitivas en las que basar la elección entre una de estas dos posturas, por lo que parece probable que ambas sean eficaces dependiendo de las variables concretas del aula o de un grupo de alumnos (Doughty y Williams, 2009, p. 228). Comparativamente, la intervención *reactiva* es, como hemos dicho, la más adecuada a la intervención indirecta que propugnan la ELMT y la AF. Pero no hay que obviar que para el profesor supone disponer de una capacidad de reacción que le permita discriminar de manera inmediata a qué dificultades atender y a cuáles no (por lo que implícitamente también implica una elección de las formas como en la atención *proactiva*) y tener desarrollado un repertorio de técnicas apropiadas para atraer la atención de los aprendientes sobre dichas formas (Doughty y Williams, 2009, p. 222). Por contra, la intervención *proactiva* ofrece al profesor un margen de planificación y la seguridad de que se va dar una atención a la forma en clase. Sin embargo, precisamente por ello, porque supone partir de las formas problemáticas para idear las tareas, en nuestra opinión parece contradecir el tipo de programación de la ELMT que, según describíamos en el apartado I.3.2.1, consiste en proceder al contrario: partir de las tareas de comunicación (en lugar de los contenidos o elementos lingüísticos) para después, siguiendo un análisis de estas, determinar los contenidos lingüísticos que se pondrán en juego al realizarlas y trabajarlos en las *tareas de apoyo lingüístico*. De hecho, Doughty y Williams opinan que la elección entre una atención reactiva y proactiva «tiene consecuencias importantes para el diseño de tareas y del currículo que deben considerarse cuidadosamente» (2009, p. 280).

4.2.2. Elección de la forma lingüística ante la que intervenir

Para Doughty y Williams, la siguiente decisión crítica es elegir sobre qué forma lingüística en concreto se va a dirigir la *atención a la forma*, particularmente para la proactiva (pues es aquella en la que se ha tomado previamente la decisión de atender a un problema lingüístico específico y diseñar las tareas en las que surja de forma natural). En el caso de la *atención a la forma* reactiva la decisión consiste más bien en decidir ante qué formas problemáticas no se va a reaccionar (2009, p. 228). Para determinar qué rasgos de la L2 deben ser atendidos, dado que no todas las estructuras gramaticales se adquieren de la misma manera, las autoras se centran en aspectos de la *forma* y la *regla* (como la dificultad inherente a esta última o su relevancia y función

comunicativa), si bien, como reconocen, un criterio válido es elegir las formas que parezcan ser problemáticas para un grupo concreto de estudiantes.

La información sobre estas dificultades de los aprendiente puede proceder de la intuición de los profesores, de la investigación en el aula por parte de estos y del análisis de las necesidades de los alumnos. No obstante, estos datos deberían contrastarse con resultados de investigaciones o de estudios de adquisición de lenguas que informen sobre la razón por la que se cometen ciertos errores, pues podría darse el caso de que las dificultades de los estudiantes se debieran al hecho de que aún no estuvieran preparados para aprender la forma en cuestión (de acuerdo con el nivel de su interlengua) (Doughty y Williams, 2009, pp. 229-230). A ello se refería Long cuando proponía que la AF se aplicara ante errores no solo *sistemáticos* («systematic») y *generalizados* («pervasive») en los estudiantes, sino también *remediables* («remediable») ⁴⁹ (1991, p. 46).

4.3. Técnicas pedagógicas relacionadas con la atención a la forma

La AF lingüística en la enseñanza de idiomas se apoya en una gama variada de tareas y técnicas que animan a los alumnos a centrar su atención en la forma deseada y han de elegirse en función del contexto de aprendizaje, las características de los aprendientes y sus procesos de aprendizaje, así como de la forma elegida. Doughty y Williams (2009, p. 277) las presentan ordenadas desde las menos a las más «intrusivas», esto es, desde las que implican interrumpir en menor grado del flujo de la comunicación (y por tanto las más acordes con los principios originales de la AF, ver 4.1) hasta las que lo hacen en mayor grado (excluyendo aquellas que solo presenten información metalingüística aislada, porque habrían de considerarse de *atención a las formas*). Según las mencionadas autoras estas técnicas pueden e incluso deben combinarse para una mayor eficacia (2009, p. 279).

A continuación ofrecemos una breve explicación de aquellas que consideramos más relevantes para el cometido de este trabajo: su posible aplicación a la enseñanza de la primera lengua. Las presentamos respetando el mencionado orden, desde la más implícita o menos intrusiva, la *anegación del input*, a aquella algo más explícita (en alguna de sus fases) como es la *dictoglosa*.

4.3.1. Anegación del input y realce del input

Estas dos técnicas de AF pretenden, mediante manipulación del *input*, provocar el *reconocimiento* de las formas meta en el *input*, los contrastes entre la L1 y la L2 o las deficiencias en la Interlengua. Hemos colocado estas dos técnicas en el mismo apartado porque son dos de las técnicas implícitas de la AF (junto con la *retroalimentación mediante evidencia negativa*, que veremos a continuación), lo que significa que

⁴⁹ La traducción es nuestra.

favorecen el reconocimiento de las formas realizadas sin interrumpir el propósito comunicativo de la comprensión del *input*. Dicho de otro modo no implican un procesamiento consciente de la forma objeto que desvíe la atención que el alumno tiene puesta en el significado.

La ***anegación del input*** aportado en el aula (*input flow*) consiste en provocar ese reconocimiento manipulando o seleccionando el *input* de forma que se eleve la frecuencia de aparición del elemento lingüístico en cuestión. De este modo, los aprendices son expuestos a una gran cantidad de una forma concreta que podría ser ignorada durante el procesamiento natural del mensaje (Ortega, 2001, p. 189). El resto de los elementos del original se tratan de salvaguardar y no simplificar para mantener la muestra lo más natural posible dentro de la manipulación (Pastor, 2004, p. 333).

Mediante el ***realce del input*** (*input enhancement*) se aumenta la visibilidad del elemento deseado mediante recursos tipográficos como negrita, cursiva, subrayado o colores. Para Ortega (2001, p. 194), los efectos del realce son mayores que los de la anegación, pues los aprendices dirigen su atención consciente a las formas que ven resaltadas y las reconocen, por lo que después pueden ensayar su uso dando lugar a formas transitorias que son indicio de reestructuración de su interlengua. Es útil para elementos difíciles de percibir como los morfemas (Larsen-Freeman y Anderson, 2011, p. 150).

Según algunas investigaciones, el rasgo implícito de estas dos técnicas (algo menor, naturalmente, en el realce de *input*) puede hacer que sean insuficientes para que algunos aprendices (por ejemplo, niños o adolescentes) reconozcan las formas objeto (particularmente cuando el contraste entre L1 y L2 no es muy evidente para el aprendiz con la sola evidencia positiva). También puede ocurrir que una vez retirada la exposición a ese *input* manipulado cese su efecto. En tal caso sería necesario complementar estas técnicas implícitas con otras explícitas posteriores, como la reflexión metalingüística junto con producción en tareas comunicativas.

En una investigación de Trahey y White (1993; *apud* Ortega, 2001, p. 190), se sometió a aprendices francófonos adolescentes a muestras en inglés anegadas de adverbios entre el sujeto y el verbo, mientras que otro grupo no las recibieron. El resultado mostró una mejora significativa en el primer grupo en cuanto a su capacidad de reconocer esta posición del adverbio, agramatical en su L1, como gramatical en L2. En otra investigación de White (1998; *apud* Ortega, 2001, p. 191) sobre anegación y realce de *input* con los posesivos ingleses *her* y *his*, se llegó a la conclusión de que estos tratamientos no consiguieron llamar la atención de los adolescentes sobre estas formas. Puede concluirse que la eficacia de estas técnicas puede depender de factores relacionados con la forma elegida y con los aprendices: tienen más sentido para formas menos habituales en el *input* natural, que hayan emergido ya en la Interlengua por lo que los aprendices estén preparados para adquirirla, además de que parecen más adecuadas para adultos que para niños y adolescentes. La eficacia también puede

depender de la duración de los tratamientos y del plazo en el que se hagan las comprobaciones posteriores, ya que los efectos pueden necesitar un tiempo de interiorización que puede ser confundido con una falta de efectividad (Ortega 2001, p. 194).

4.3.2. *Provisión de evidencia negativa mediante reformulaciones*

Si la anegación y el realce de *input* implican tener en mente una forma lingüística en el diseño de la tarea, lo que las relaciona con la AF proactiva, la *provisión de evidencia negativa mediante reformulaciones* es una técnica reactiva. Tiene como objetivo «atraer la atención de los estudiantes sobre elementos lingüísticos problemáticos y, posteriormente, presentar un ejemplo concreto para que los aprendientes pudieran [puedan] hacer una comparación cognitiva entre el enunciado de su interlengua y la reformulación de la profesora» (Doughty y Varela, 2009, p. 131).

Esta técnica ha encontrado apoyo en estudios de adquisición del lenguaje infantil, concretamente en la observación de reformulaciones paternas, que se han revelado eficaces. En el estudio sobre el empleo de reformulaciones en una clase de ciencias impartida en inglés como L2⁵⁰, del cual nos informan Doughty y Varela (2009, p. 137), se aplicó esta técnica de la siguiente manera: la profesora repetía el error del estudiante con una entonación enfática ascendente para provocar que este percibiera la forma no deseada (provisión de evidencia negativa), y a continuación (si el alumno no reformulaba correctamente su enunciado) emitía la reformulación del error en la forma correcta con una entonación enfática descendente. Para ejemplificar este procedimiento, idearemos un ejemplo en español⁵¹:

Alumno: *La madre de Caperucita le pidió que le lleve una cesta con comida a su abuelita.*

Profesor: *¿Le pidió que le LLEVE una cesta a su abuelita?*

Alumno: (no responde)

Profesor: *La madre de Caperucita le pidió que le LLEVARA una cesta con comida a su abuelita.*

Alumno: *La madre de Caperucita le pidió que le llevara una cesta con comida a su abuelita.*

El referido estudio reveló resultados positivos en cuanto a una mejora de la corrección formal y un aumento de intentos de expresar la forma objeto (Doughty y Varela, 2009: 146). El análisis de los resultados, que incluía una revisión de las anotaciones que la profesora tomaba en su diario y que recogían reacciones individuales

⁵⁰ Este contexto corresponde a la *Instrucción Basada en Contenidos* (Richards y Rodgers, 2003, pp. 201-217) y sería extrapolable a la ELMT, pues coincide con la primera en su atención prioritaria en el significado o en el contenido.

⁵¹ Las mayúsculas en el diálogo representan realce tonal.

de los alumnos a su retroalimentación correctora, llevó a concluir que esta técnica ha de cumplir cinco condiciones para ser eficaz (Doughty y Varela, 2009, pp. 149-151):

1. Las reformulaciones han de ser inmediatas y breves para no interrumpir el flujo de la comunicación y la atención puesta en el significado (condición que apuntábamos para la atención a la forma reactiva en el apartado 4.3.1).
2. Es importante elegir el momento adecuado, que en general se presenta cuando los alumnos están trabajando en parejas o en pequeños grupos (por lo que es una técnica adecuada en el Enfoque por Tareas). Si se hacen reformulaciones correctivas a un alumno que está hablando solo ante toda la clase (especialmente si está haciendo una presentación formal) o en un debate de clase (o «mesa redonda»), se corre el riesgo de que se avergüence y necesite un tiempo de recuperación que afectará al flujo comunicativo de la actividad
3. El profesor debe centrarse en un solo tipo de error en cada diálogo para no desbordar la capacidad de atención de los estudiantes.
4. El profesor debe mostrarse sensible ante el hecho de que los alumnos desean recibir comentarios acerca de lo que dicen, no solo acerca de su realización formal, sobre todo teniendo en cuenta que los alumnos han declarado en el mencionado estudio que pueden prestar atención a forma y contenido con un poco de esfuerzo.
5. Se puede incorporar atención a la forma sin que el contenido del programa corra riesgos siempre y cuando las tareas se creen cuidadosamente y se incorporen a las lecciones de contenido real que están siendo impartidas.

En nuestra opinión esta quinta condición significa que, a pesar del componente reactivo de esta técnica, hacer que resulte relevante y razonablemente espontánea con respecto al objetivo principal de la actividad (que puede no ser lingüístico), puede pasar por el diseño previo de tareas que provoquen la aparición natural de la forma problemática, lo que supondría una atención proactiva. En el estudio al que nos referimos se eligió que las reformulaciones se realizarían sobre las formas verbales en pasado y en condicional, en actividades de laboratorio de ciencias que implicaban hablar del transcurso del experimento una vez realizado (lo que implicaba el uso de pasados) y de lo que el estudiante preveía que iba a suceder antes de realizarlo (lo que movilizaba el condicional).

La retroalimentación para la reformulación puede aplicarse a la atención a la forma por escrito. El profesor llama la atención de los estudiantes rodeando con un círculo los errores seleccionados y añade evidencias negativas por medio de reformulaciones, junto con comentarios sobre el contenido, para pedirles después que repitan la redacción teniendo en cuenta todos los comentarios (Doughty y Varela, 2009: 138).

4.3.3. Dictoglosa

Swain (2009, p. 85) define la dictoglosa (*dictogloss*) como un procedimiento que anima a los estudiantes a reflexionar sobre su propio *output*. Se trata de un tipo de dictado que ha sido tradicionalmente usado en la enseñanza de L1 y cuyas ventajas se han sabido aprovechar en la enseñanza de L2, las cuales pueden multiplicarse si se realiza en grupo como un tipo de tarea.

Existen diversas maneras de realizar la *dictoglosa*, pero vamos a tomar en cuenta la que propone la mencionada autora: se lee un texto corto y denso a una velocidad normal dos veces; durante la primera lectura, los alumnos escuchan y durante la segunda anotan palabras y frases que les suenen familiares; después trabajan juntos en pequeños grupos para reconstruir el texto a partir de las palabras apuntadas y de los recursos compartidos; por último, se analizan y comparan las versiones definitivas. Wajnryb (1990, p. 10; *apud* Swain, 2009, p. 85) expone de la siguiente manera las ventajas de esta técnica: «por medio de la participación activa del aprendiente, los estudiantes se enfrentan a sus propios puntos fuertes y debilidades [...] Al hacer esto, descubren lo que necesitan saber» y dado que «el texto inicial, sea auténtico o redactado para la ocasión, tiene como fin promover la práctica del uso de construcciones gramaticales concretas» (*ibid.*), puede ser una forma de lograr la esencialidad de dichas formas en el *output*⁵². Como indica Swain, el grado de explicitud de atención a la forma aumenta al llevar a los aprendices a reflexionar sobre las formas. Al tratar de reconstruir el texto original, los alumnos piensan sobre la lengua meta y hablan sobre ella (aunque no utilicen terminología metalingüística técnica), discuten y reflexionan consciente y colaborativamente sobre su propio *output* de una manera contextualizada para que se mantenga la conexión entre significado, forma y función, sin la cual no podría producirse el aprendizaje.

Es una tarea muy eficaz para lograr conciencia y precisión gramaticales a través de la reflexión y el metalenguaje colaborativo. Según los estudios referidos por Swain (2009, pp. 85-96), el metalenguaje colaborativo o reflexión lingüística consciente y colaborativa durante la reconstrucción del texto es fuente de aprendizaje lingüístico e involucra a los estudiantes en el procesamiento sintáctico por encima del léxico. Esto es debido a que, al esforzarse por reconstruir una versión del texto original a partir de sus notas, habrán de esforzarse por lograr una precisión lingüística y una cohesión textual, lo que podría ser necesario para que la reestructuración de la interlengua ocurra, algo necesario para ir de la fluidez a la precisión o, dicho de otro modo, para fomentar la

⁵² Por esta razón la *dictoglosa* es una de las pocas técnicas que pueden considerarse dentro de la categoría de *tareas de esencialidad de la forma*. Otras tareas de esta categoría son el *input estructurado*, enseñanza que exige a los aprendientes procesar datos de la L2 que han sido especialmente diseñados para provocar la captación o reconocimiento de las formas objeto y que solo pueden ser aprehendidos si esas formas han sido procesadas (Ellis, 2006, p. 16) y las *tareas formales* que analizamos en el apartado I.3.4.3. Sin embargo, estas dos técnicas, basadas en el procesamiento del *input*, corresponden a un tipo de intervención más explícita que la *dictoglosa*, y menos propia de la *atención a la forma*.

competencia lingüística dentro de la comunicativa. Para favorecer el procesamiento gramatical conviene haber trabajado previamente el léxico novedoso.

Como puede deducirse, esta es una técnica más explícita que las descritas en los apartados anteriores, en el sentido en que conduce a la reflexión consciente sobre aspectos lingüísticos. Pero ostenta cierto componente implícito en la medida en que esta reflexión no está dirigida paso a paso (como sí sucedería en una tarea formal, por ejemplo), y también un componente incidental si consideramos que el foco de los estudiantes está puesto más allá de esa reflexión, en la resolución de una tarea que es la reconstrucción de un texto. Por otra parte, dado que un texto es al mismo tiempo forma y contenido, la tarea de reconstruirlo favorece la conjugación armónica de la *atención a la forma* y la *atención al significado*.

4.3. Reflexiones sobre una posible aplicación de la atención a la forma (AF) en la enseñanza de la primera lengua

4.4.1. Cuestiones previas

Para Doughty y Williams (2009, p. 280), lo más importante en la AF, cualquiera que sea la decisión pedagógica adoptada, es el objetivo de involucrar la atención del aprendiz para facilitar el reconocimiento de las relaciones entre forma, significado y función con un propósito comunicativo inmediato (atención a la forma y al significado simultánea) o posterior (en una secuencia de tareas y técnicas interconectadas que se lleven a cabo a lo largo del currículo).

En la enseñanza de L1, concretamente en el contexto de la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* en ESO, es posible adoptar un marco general de AF en el sentido de una enseñanza que integre la atención a la forma y al significado, que favorezca, en la medida de lo posible, un aprendizaje implícito de los estudiantes. Provocar este tipo de aprendizaje tiene el sentido de fomentar la construcción del conocimiento implícito, dado que es aquel que se emplea directamente en la comunicación, y aportar un propósito real al conocimiento explícito de los contenidos del currículo, garantizando a su vez una comprensión e interiorización del significado asociado a las formas con huellas cognitivas más profundas. La AF dentro de una ELMT en *Lengua Castellana y Literatura* es una forma de enfrentarse a los inconvenientes de la programación sintética por contenidos lingüísticos, que son similares a los que Long (1997) atribuye a la *atención a las formas* en la enseñanza de la L2, y que son plenamente aplicables a la enseñanza de L1:

- No se lleva a cabo un análisis previo de necesidades comunicativas o de estilos de aprendizaje de los alumnos (a lo que podríamos añadir que no se tienen en cuenta procesos psicocognitivos de aprendizaje), por lo que se tiende a enseñar contenidos

innecesarios o a desatender otros necesarios, con un resultado ineficaz para la competencia comunicativa y para la motivación de los estudiantes.

- Por tanto, no es una enseñanza centrada en el alumno y no se le concede el papel principal que tiene en su propio aprendizaje.
- Se presentan muestras artificiales y empobrecidas de lengua al considerarse esta como sistema y no como uso.
- Se espera que los estudiantes dominen por separado muchas formas que suelen estar relacionadas entre sí (ver lo referente al enfoque discursivo en I.1.5.8).
- Las lecciones tienden a ser aburridas y a provocar la desmotivación y desatención de los alumnos.
- Conducen a grados finales de competencia poco fluida y casi nunca natural o apropiada en L2 (Ortega, 2001, p. 183), lo que en L1 constituiría también un déficit en el desarrollo de la competencia comunicativa. Si muchos aprendices han aprendido una L2 mediante este tipo de instrucción, para Long (1997) lo han hecho «a pesar de» ella mientras que muchos otros han fracasado (reflexión aplicable a las destrezas lectoras, escritas y orales formales de los hablantes nativos).

En cuanto a la orientación de la AF hacia un propósito comunicativo inmediato o posterior, este aspecto nos conduce a la elección entre una AF reactiva o proactiva (ver I.4.2.1), íntimamente vinculada con la elección de las formas ante las que actuar (ver I.4.2.2), dos decisiones pedagógicas relevantes en la enseñanza de L1.

Si se opta por una programación analítica de ELMT, que parta de tareas comunicativas en cuyo desarrollo se atienda a las formas lingüísticas del currículo a medida que sean necesarias para realizar las tareas, todo ello con el objeto de que los estudiantes aprecien la utilidad práctica de la gramática, la decisión coherente sería la AF reactiva, que favorece la integración entre significado y función. Sin embargo, la atención reactiva requiere una habilidad para actuar «sobre la marcha» (Doughty y Williams, 2009, pp. 222), la capacidad de detectar rápidamente a qué formas atender y a cuáles no y reaccionar con breves explicaciones, aclaraciones o reformulaciones adecuadas a cada momento. Pero dado que la atención preventiva también presenta inconvenientes (hacer que los alumnos no aprecien la utilidad de las formas para los propósitos comunicativos o adelantarnos a problemas que en la práctica no presenten los alumnos desatendiendo otros más importantes), proponemos una vía de actuación reactiva que no puede excluir actuar proactivamente, pues supondrá hacer una previsión de formas potencialmente problemáticas, básicamente guiada por la intuición, la experiencia y el conocimiento del profesor sobre el desarrollo psicoevolutivo, ligado este a la edad de los alumnos, y las variables sociolingüísticas concretas de un grupo asociadas a su nivel de competencia. Los años acumulados por el profesor atendiendo a

grupos de la misma edad y la colaboración entre profesores de esta y otras asignaturas irían afinando esas previsiones. Después, se diseñarían, también con el tiempo de antelación necesario, tareas y técnicas para atender a esas formas y se aplicarían, ahora sí, reactivamente, en el momento en que surjan los problemas o los alumnos puedan entender su utilidad.

4.4.2. Decisiones relativas a la atención reactiva y proactiva a la forma en clase de la primera lengua

En virtud de las reflexiones hechas en el apartado I.4.2.1 acerca de los dos tipos de intervención, *reactiva* y *proactiva*, consideramos que es posible combinarlos en las programaciones de la primera lengua. Contando con el hecho de que los alumnos de cada curso de enseñanza secundaria tienen la misma edad (con escasa diferencia en el caso de los que repiten curso), es posible conocer sus necesidades comunicativas generales y las dificultades lingüísticas asociadas a su grado de evolución psicolingüística de forma que puedan tenerse en cuenta en la planificación de un curso por tareas, lo que supondría una selección previa de las formas lingüísticas propia de la intervención *proactiva* o *preventiva*. No obstante, creemos fundamental mantener el tipo de proceso de planificación «inverso» que defendíamos en el apartado I.3.2.1, de manera que no se vea constreñido por esa selección. Así, proponemos que dichas formas se tengan en cuenta en la elección del tema general sobre el que vaya a versar la unidad didáctica y la tarea final, el cual condicionará el hecho de que en las tareas intermedias aparezcan las formas de manera razonablemente natural, sin que su diseño se vea completamente determinado por ellas. Podemos ejemplificar este planteamiento recurriendo a la propuesta didáctica que se desarrolla en la segunda parte de este trabajo (Parte II), en la cual la selección de los tiempos verbales de pasado en la narración como una de las formas problemáticas a las que atender se ha hecho en función del nivel psicolingüístico de los alumnos de 12 a 13 años y ha sido criterio para elegir la narración como área temática y tarea final (a tenor también de otros criterios que se exponen en la propuesta didáctica). No obstante, el diseño de todo el proceso de tareas posibilitadoras se ha hecho en función de la selección de actividades y textos que pudieran resultar atractivos y productivos para los alumnos de la edad mencionada, de manera que se prevé que los contenidos puestos en juego involucrarán en algún momento del proceso las formas seleccionadas junto a otras previstas en el currículo oficial, sin importar el orden en que estas aparezcan ni su exhaustividad. Mediante este proceder se pretende cumplir el principio de mantener *una atención a la forma a propósito de la comunicación* y no *una comunicación a propósito de la forma*. Este planteamiento no excluye el hecho de algunos de los textos seleccionados por su atractivo y potencial pedagógico, se hayan aprovechado, por presentar rasgos propicios a ello, para manipularlos y practicar con ellos la técnica de la anegación y realce del *input*, como veremos en el apartado I.4.4.3.1.

Junto a esta postura, que podemos considerar en cierto grado proactiva, contemplamos el empleo de la AF reactiva, pues es previsible que se originen episodios

de atención incidental a la forma en el transcurso de las tareas, al igual que sucede en EL2 (ver I.4.2.1). Esta atención reactiva no puede desarrollarse en la propuesta didáctica de este trabajo debido a su carácter incidental, pero puede adelantarse que incluirá reformulaciones bajo las condiciones expresadas en el apartado I.4.3.2: han de ser inmediatas y breves, se realizarán cuando están hablando varios alumnos en lugar de uno solo, estarán centradas en un solo error en cada intervención (preferiblemente el relativo a la forma que se ha elegido como objeto en cada tarea), harán referencia de manera integrada al contenido y a la forma, y su relevancia podrá estar motivada por el diseño de la tarea (condición a la que añadimos las mismas salvedades hechas a la AF proactiva en el párrafo anterior). La retroalimentación para la corrección puede aplicarse a la lengua escrita tal como se plantea para L2 en el apartado I.4.3.2 de forma que solo será eficaz si se cristaliza en la reescritura del texto.

Puede concebirse también la posibilidad de reservar parte de la atención reactiva o incidental para la fase de post-tarea tal como se propone en el apartado I.4.2.1 En ello nos hemos basado al plantear en la propuesta didáctica de este trabajo (Parte II) las «actividades gramaticales desde una perspectiva textual» ideadas por Zayas (1993) para tratar errores relacionados con la cohesión textual en la expresión escrita de los alumnos, como alternativa a la corrección tradicional del profesor (ver I.1.5.8. y II.3.4.13).

4.4.3. Técnicas de atención a la forma en clase de la primera lengua

Las técnicas de *atención a la forma* que hemos tratado en el apartado I.4.3 pueden ser de gran utilidad para la mejora de la competencia comunicativa en la primera lengua. Su empleo puede estar relacionado con las decisiones tratadas en el apartado I.4.2, pues, por ejemplo la *anegación* y el *realce de input* implican haber seleccionado proactivamente sobre qué formas aplicarlos.

Estas técnicas se insertarían, como en el caso de EL2, en el momento apropiado de una unidad didáctica vertebrada por *tareas comunicativas*, en combinación con las *tareas metacomunicativas* como las tratadas en el apartado I.2.4: *tareas de concienciación lingüística* tanto individual (unidades de gramática inductiva) como en parejas (*tareas formales*).

4.4.3.1. Anegación y realce del input en clase de la primera lengua

Cabría la posibilidad de que para ciertos contenidos lingüísticos poco complejos, la sola exposición a la forma mediante la *anegación* o el *realce del input* (que pueden usarse combinados) provocara una concienciación que condujera a su uso. Nos referimos, por ejemplo a asuntos como la sustitución pronominal o sinonímica para la cohesión textual o al uso de formas verbales que tienden a sustituirse por otras menos marcadas (tal es el caso del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo frente al pretérito perfecto simple, que se trata mediante estas técnicas en la propuesta didáctica del

presente trabajo, ver II.3.4.7, y del pretérito imperfecto de subjuntivo frente al presente de subjuntivo en II.3.4.10). No obstante, si se utilizaran estas técnicas para cuestiones que han mostrado ser más problemáticas para los estudiantes de Secundaria (como la elipsis o el uso de oraciones pasivas y de relativo), podría ser conveniente emplear después otras técnicas menos implícitas como refuerzo, tal y como Doughty y Williams (2009, p. 255) plantean para L2, como la *retroalimentación para la corrección mediante evidencia positiva* (corrección metalingüística explícita), la dictoglosa o tareas formales.

4.4.3.2. *Las reformulaciones en la clase de la primera lengua*

Las reformulaciones mediante provisión de evidencia negativa, o correcciones implícitas, es también una opción que puede tomarse ante imprecisiones que cometan los alumnos en el uso oral de su lengua materna; especialmente si se constata que la corrección explícita de una forma concreta ha dejado de ser efectiva para un alumno. Este tipo de correcciones, al igual que en EL2, tiene sentido si los alumnos comprenden la naturaleza del error o si este ha sido tratado en una técnica de procesamiento anterior, como podría ser una tarea formal. Se prestan a esta técnica imprecisiones que son frecuentes en el habla de los nativos del español como **delante mío/a*, **este aula*, o errores en el uso del modo subjuntivo como **La madre de Caperucita le dijo que lleve una cesta con comida a su abuelita*.

4.4.3.3. *La dictoglosa en la clase de la primera lengua*

La *dictoglosa* merece a nuestro juicio una consideración especial porque constituye un tipo de tarea y técnica muy completa. No se limita a provocar el reconocimiento de las formas en el *input* o en las muestras de lengua (como las técnicas anteriores), sino que permite reflexionar conscientemente sobre ellas y al mismo tiempo utilizarlas tanto en la interacción oral con el grupo como en la producción escrita en el momento de la reescritura del texto dictado. Contiene por tanto las características de una tarea comunicativa y metacomunicativa a la vez (de manera menos guiada pero quizá más rica que en una *tarea formal*), por lo que encaja perfectamente en el enfoque por tareas y proporcionaría a las clases de lengua materna un «escenario» excelente para la práctica oral, que es, como dijimos, poco frecuente. Esta forma tan productiva de *dictoglosa* debería ser reivindicada por la enseñanza de la primera lengua, en la que ha terminado limitándose al dictado tradicional monologado por parte del profesor con el único destino de la práctica ortográfica.

5. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL CURRÍCULO Y SU RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MEDIANTE TAREAS

La reciente incorporación en los currículos oficiales de Secundaria (a partir del curso académico 2007-08) de las *competencias básicas* orientadas al aprendizaje permanente, a instancias de la OCDE y de la UE, ha supuesto, por un lado, la introducción, entre las demás, de la *competencia en comunicación lingüística*, emparentada con el concepto *competencia comunicativa* (descrito en I.1.1), y, por otro, abrir una puerta a la *Educación por competencias*, la cual guarda relaciones importantes, en lo que al área lingüística se refiere, con la ELMT. En el presente capítulo, tras una breve situación histórica del tema, se desarrollan los dos aspectos antes mencionados, que pueden tener trascendencia en la aplicación de una ELMT en la ESO.

5.1. La Educación por competencias

La *Educación por competencias* o *basada en competencias* tiene su origen en los años sesenta en Estados Unidos como corriente que «propugna la definición de metas docentes en términos de descripciones exactas y mensurables del conocimiento, las habilidades y las conductas que los alumnos deben poseer al final de un curso de estudio» (Richards y Rodgers, 2003, p. 143-144). Estas metas se plantean de manera que pueden aplicarse al desenvolvimiento de los individuos en la vida real, por lo que este tipo de enseñanza tiene una vocación de formación ocupacional y laboral. Desde la educación general, este enfoque se extendió a la enseñanza de la L2 (*Enseñanza de Idiomas Basada en Competencias*), en la que su orientación al mundo del trabajo y a la supervivencia sirvió de base, por ejemplo en Australia, para programas dirigidos a adultos y a inmigrantes (Richards y Rodgers, 2003, pp. 75-145).

Más recientemente, la *Educación por Competencias* (EPC) se ha convertido en una corriente curricular que se está abriendo camino en la enseñanza primaria, secundaria y superior de varios países del mundo. Se basa en el concepto de *competencia* para referirse al tipo de objetivos o logros que cabe exigir a la acción educativa y formativa y la medición o evaluación de los mismos. El objetivo de ser competente significa, en este contexto, ser capaz de resolver problemas complejos mediante la movilización conjunta de los recursos teóricos y habilidades con que cuenta la persona.

En el espacio aproximado de dos décadas, y especialmente en la última, se ha multiplicado la bibliografía sobre el tema, y con ello la teorización, las definiciones y las clasificaciones de *competencias*, que no siempre son coherentes entre sí. En general, se habla de las *competencias clave* o *básicas* que se pretenden introducir en la educación de cara al aprendizaje permanente (uno de los principios educativos modernos), y a la adaptación de los individuos a una sociedad cambiante y con demandas complejas, a un mundo laboral, a la ciudadanía y a la acumulación de conocimiento. Estas competencias trascenderían las áreas tradicionalmente establecidas

por las asignaturas mediante un planteamiento interdisciplinar, dado que se apoyan mutuamente en la resolución de problemas. Se conciben en términos de *conocimientos*, de *destrezas*, *habilidades* o *capacidades* y de *actitudes*, trilogía que parece coincidir con los tres tipos de contenidos introducidos en España por la LOGSE en 1990, pero que es asumida e integrada como un concepto más complejo en la idea de competencia.

El punto de mira está en la formación de individuos capaces de mantener viva su capacidad de adaptación a un mundo en constante evolución, y de seguir aprendiendo transfiriendo sus conocimientos y habilidades en situaciones cambiantes. Esto ha atraído hacia las competencias el interés de gobiernos y de organismos internacionales comprometidos con la educación y el desarrollo. En primer lugar, la UNESCO ha encargado desde los años sesenta varios estudios de reflexión y documentación sobre el papel y necesidades de la educación en la sociedad del momento, con el fin de ofrecer un diagnóstico y orientaciones para su mejora. En uno de ellos, realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI y publicado en 1996 con el título *La educación encierra un tesoro* (Delors *et al.*, 1996) se encuentra uno de los precedentes, quizá el más inmediato, a la actual configuración del concepto de *competencia educativa básica* o *clave*. La educación, según este informe, debe cimentarse en los siguientes pilares: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a ser* y *aprender a convivir*. Los tres primeros, que se asemejan a sendos contenidos de nuestra cultura pedagógica (*conocimientos*, *procedimientos* y *actitudes*), se encuentran en la base del concepto de competencia, que implicará la movilización conjunta y coordinada de todos estos recursos para la resolución de problemas complejos en situaciones concretas, con el fin del aprendizaje permanente, que trasciende la educación formal y capacita a las personas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida personal, social y laboral.

La OCDE ha señalado otro hito en esta línea educativa a través de su *Proyecto de Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo), en uno de cuyos informes, (Rychen y Salganik, 2001), estableció la definición y selección de tres grandes categorías de competencias clave que deben cubrirse en la enseñanza y la formación relevantes para el bienestar personal, social y económico: *Usar herramientas de manera interactiva* (competencia que incluye la *comunicación lingüística* y las *tecnologías de la información*), *Interactuar en grupos heterogéneos* y *Actuar de forma autónoma*. Por iniciativa de los países miembros de la misma organización, desde 1997 se desarrolla cada tres años en varios países la evaluación de diagnóstico PISA (*Program for international student assesment*), con el fin de monitorizar el rendimiento de los estudiantes al final de sus escolaridad obligatoria en términos de destrezas necesarias para su competente participación en la sociedad. No mide puramente el conocimiento, sino la capacidad de entender y resolver problemas auténticos mediante la combinación de recursos en las principales áreas. Básicamente se han evaluado la competencia de lectura, matemáticas y de ciencias naturales.

En el ámbito europeo, la selección y definición de competencias se realizó en 2006 a través de un *Marco de Referencia Europeo de Competencias Clave para el aprendizaje permanente*, por Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (Unión Europea, 2006), que estableció las siguientes: *Comunicación en la lengua materna, Comunicación en lenguas extranjeras, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender; Competencias sociales y cívicas, Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, Conciencia y expresión culturales*. De acuerdo con su objetivo, este marco es el que sirvió de referencia directa en la introducción de las competencias clave en los currículos oficiales de España a través de la ley que estaba entonces redactándose, la LOE⁵³. Como resultado se introdujeron ocho competencias clave que resultan de la adaptación de las de este marco: *Competencia en comunicación lingüística* (que incluye la *competencia en comunicación en lengua extranjera*), *Competencia matemática, Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia social y ciudadana, Competencia cultural y artística, Competencia para aprender a aprender, y Autonomía e iniciativa personal*.

Como hemos dicho, en esta trayectoria de progresiva definición y especificación de competencias clave se utilizan como herramienta de definición los términos de *conocimientos, destrezas y actitudes*, quizá por ser los más comprendidos y asumidos en nuestra cultura pedagógica occidental, aunque insistiéndose en que el concepto de *competencia* integra y trasciende esos tres términos. En el contexto de la educación general, la *competencia en comunicación lingüística* (tanto en lengua materna como en lengua extranjera) es una más de las competencias clave o básicas, y queda definida en aquellos tres términos generales los mismos que se utilizan para definir otras competencias de distinta naturaleza como por ejemplo las matemáticas. El resultado a nuestro juicio es una definición escasamente técnica y por tanto poco útil si se quiere utilizar como guía en las programaciones.

Esta corriente curricular fue adoptada también por el *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas* (MCER) en 2001 (Consejo de Europa, 2001), que trata de establecer un estándar para la programación y evaluación de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Europa, tanto en la enseñanza obligatoria como también en la no reglada. A diferencia de los anteriores documentos, al ser de materia específicamente lingüística, el MCER ofrece una definición técnica y especializada de la *competencia comunicativa*

⁵³ Dentro de la legislación educativa española, puede considerarse como un antecedente implícito a la formulación de las competencias la fundamentación constructivista de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) en torno a las capacidades. Su triple clasificación de contenidos (*conceptuales, procedimentales y actitudinales*) son una idea polifacética del aprendizaje que queda asimilada por el concepto de *competencia*. Por otra parte, en 2002 se dio un primer paso hacia una mayor explicitación a través de la LOCE, que establecía como finalidad de las evaluaciones de diagnóstico en Primaria y ESO comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas. La actual ley de educación, LOMCE (2013), mantiene las competencias entre los elementos del currículo y los referentes de evaluación y las incluye en un nuevo tipo de evaluación, unas pruebas externas de evaluación final de cada etapa educativa.

con un desglose en *competencia lingüística, sociolingüística y pragmática* que resulta de mayor utilidad en las programaciones que la descripción de competencia comunicativa hecha en el currículo de *Lengua Castellana y Literatura* (ver I.1.2) y que la descripción de *competencia en comunicación lingüística* (competencia base) hecha en el Anexo I del mismo RD/2006. Dado el *enfoque orientado a la acción* que adopta el MCER, los alumnos que aprenden una lengua al igual que sus usuarios se consideran agentes sociales en cuyo aprendizaje y en cuyos actos comunicativos no solo emplean su competencia comunicativa sino que la conjugan con sus competencias generales, las cuales también deben estar incluidas en la enseñanza. Ambos tipos de competencias vuelven a ser aquí descritas a través de las tan mencionadas categorías educativas *conocimientos, destrezas y características individuales*, por considerarse que actúan juntas en el uso y en el aprendizaje; a ellas se suman la *capacidad de aprender* en el caso de las competencias generales.

Presentamos a continuación una visión resumida de la definición que hace el MCER de este conjunto de competencias, que desarrolla y amplía, básicamente, el concepto de competencia comunicativa del modelo de Canale y Swain (ver I.1.1). El primer bloque de competencias está conformado por las *competencias generales*:

- Los *conocimientos declarativos* (identificados con la categoría «saber»⁵⁴) incluyen, en primer lugar, el conocimiento compartido del mundo (no exclusivamente lingüístico, sino también científico, técnico, académico, experimental...) del cual depende en gran medida la comunicación humana y el aprendizaje; en sentido inverso, el conocimiento del mundo también se ve ampliado por el aprendizaje de lenguas, una retroalimentación que se aprecia en los casos de inmersión y de instrucción académica en una L2. También el MCER destaca la relevancia que tienen los conocimientos de tipo sociocultural (conocimientos y conciencia socioculturales) acerca de las costumbres, valores y creencias de la comunidad. En cuanto a las *habilidades y destrezas* («saber hacer»: destrezas y habilidades prácticas y socioculturales), estas dependen sobre todo de la capacidad de desarrollar procedimientos, aunque los conocimientos interiorizados (y al principio también los declarativos) pueden intervenir en una conducta automatizada como, por ejemplo, la pronunciación.
- La *competencia existencial* («saber ser») está conformada por un conjunto de características y actitudes de personalidad del individuo, como la imagen que tiene de sí mismo y de los demás o la voluntad de entablar una relación social con otras personas. Pueden ser modificadas mediante el uso y el aprendizaje, por lo que deben aparecer entre los objetivos de la enseñanza⁵⁵. También adquieren

⁵⁴ Recordemos que las categorías «saber», «saber hacer» y «saber ser» fueron introducidas en Delors *et al.* (1996).

⁵⁵ Puede ser relevante relacionar esta categoría del MCER con la siguiente consideración Hymes (1971, p. 38): «Al hablar de competencia, resulta especialmente importante no separar los factores cognitivos de los afectivos y volitivos en lo que respecta al impacto de la teoría en la práctica educativa».

una dimensión intercultural: el MCER pone como ejemplo que la forma como un miembro de una comunidad determinada expresa su amistad e interés puede ser percibida como agresiva u ofensiva por parte de un miembro de otra cultura.

- Por último, la *capacidad de aprender* («saber aprender») moviliza los tres tipos de competencias anteriores. Por ejemplo, en cuanto a conocimientos, el de las reglas lingüísticas y de uso; en cuanto a destrezas, la facilidad para el uso de diccionarios u otras fuentes de información; en cuanto a la competencia existencial, la voluntad de correr riesgos, de pedir ayuda o la conciencia de los malentendidos culturales.

Por su parte, el segundo gran bloque, es el conformado por las *competencias comunicativas*: son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos. Incluyen los siguientes componentes ya anunciados: *lingüístico*, *sociocultural* y *pragmático*⁵⁶, que describimos a continuación:

- Las *competencias lingüísticas* incluyen los conocimientos y destrezas léxicas, fónicas y sintácticas independientemente de su valor sociolingüístico y de sus variantes y realizaciones. Comprenden también la organización cognitiva y la forma como se almacenan estos conocimientos y su accesibilidad, condiciones que varían entre individuos y entre culturas.
- La *competencia sociolingüística* se refiere a la sensibilidad para percibir las condiciones socioculturales del uso de la lengua dentro de una comunidad (que suelen afectar a los intercambios transculturales); son ejemplos apuntados por el marco las normas de cortesía y las que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales.
- Por último, la *competencia pragmática* tiene que ver con el uso funcional de la lengua, esto es, la realización de actos de habla y funciones del lenguaje en los distintos escenarios comunicativos; el MCER incluye en esta categoría la capacidad de producir discursos coherentes en función de su tipología e insiste en la dimensión cultural de esta competencia.

Para terminar, el MCER especifica la retroalimentación que existe entre estas competencias y el aprendizaje, de forma que a través de este se puede influir en el desarrollo de las mismas.

⁵⁶ Esta división es semejante a la que estableció Canale en 1983 (ver I.1.1) considerando que la competencia discursiva de este autor está incluida en la pragmática del MCER, si bien la competencia estratégica del mismo parece quedar diluida entre las competencias generales de dicho documento.

5.2. Las competencias básicas en el currículo la Educación Secundaria Obligatoria

La introducción de las *competencias básicas* en el currículo de la ESO no ha supuesto la adopción de una EPC como enfoque global y real. Las competencias se han añadido como apéndice en un esquema que continúa siendo el de *Educación por objetivos* (frente a *Educación por competencias*) y ello sin que se haga mención a las mismas dentro de los elementos del currículo (objetivos, contenidos y criterios de evaluación). Concretamente el RD/2006 describe las competencias básicas en el Anexo I, y en el Anexo II, dedicado a desarrollar el currículo de cada asignatura se propone la forma como se puede contribuir desde cada materia al desarrollo de estas competencias (de acuerdo con su carácter interdisciplinar). Sin embargo, estas orientaciones no constituyen una guía concreta y útil para las planificaciones al no aparecer como hemos dicho entre los instrumentos de los que se sirve el actual sistema educativo, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación.

La inclinación actual del currículo hacia lo procedimental no debe identificarse con una verdadera EPC, pues esta supone un enfoque dirigido a la acción o a la resolución de problemas concretos relacionados con el mundo real, los cuales apelan a todo tipo de recursos de los que disponen los alumnos y que sirven también como procedimiento de evaluación. Este enfoque no está aún adoptado en nuestro sistema educativo si no es en propuestas innovadoras de Educación Infantil y Primaria como es la metodología por proyectos, la resolución de problemas o el estudio de casos, que se basan en un «planteamiento por situaciones» próximo al de la EPC (*Consejos escolares autonómicos y del Estado*, 2008, p. 19).

5.3. La *competencia en comunicación lingüística* en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria

La descripción de *Competencia en comunicación lingüística* hecha en el mencionado Anexo I del RD/2006 es larga, redundante y poco concluyente. Incide en valores de convivencia relacionados con una comunidad de ciudadanos más que en los aspectos técnicos que atañen a los participantes de actos comunicativos. Está, pues, más próxima al discurso político que a una exposición rigurosa que pueda guiar a los encargados de diseñar programaciones y a los docentes. Si tratamos de comparar esta definición con el concepto técnico de *competencia comunicativa* a cuya configuración contribuyeron fundamentalmente Hymes, Canale y Swain en el último tercio del siglo XX (ver I.1.1), solo encontramos algunas ideas próximas a dos de las subcompetencias que distinguió el segundo de los autores mencionados, la *competencia gramatical* y la *competencia sociolingüística*. A continuación reproducimos los mencionados extractos del RD/2006 (p. 686) en el orden en el que aparecen en el documento, seguido cada uno del nombre de la subcompetencia con la que guarda relación.

- Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en *situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación: Competencia sociolingüística* (adecuación a las diferentes situaciones).
- Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el *conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis: Competencia gramatical.*
- *Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada. Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa: Competencia sociolingüística.*

Es necesario aclarar que las *competencias básicas* tienen por definición un carácter interdisciplinar (ver I.5.4.4) y en concreto la *competencia en comunicación lingüística* se presta a ser desarrollada desde las distintas asignaturas, dado que todas las áreas del saber se sirven del lenguaje verbal para la transmisión de conocimiento.

5.4. Conexiones entre la Educación por Competencias y la Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas

El interés que tiene para los objetivos de este trabajo el tema de la *Educación por Competencias* es la relación que guarda con la ELMT. La EPC, orientada desde su origen a la vida laboral y al desenvolvimiento en la vida, es una educación basada en la «referencia a “situaciones”» (*Consejos autonómicos y del Estado*, 2008, p. 19), la cual necesita para llevarse a cabo metodologías como la Educación por proyectos y una concienciación e involucración de los centros educativos. De momento, en el área lingüística un tipo de planteamiento cercano a esta educación basada en situaciones es la ELMT, con la cual podría establecer una especie de «simbiosis». Por un lado, la ELMT podría ser una forma de empezar a hacer realidad la EPC en una de las materias (*Lengua Castellana y Literatura*) mediante una programación basada en tareas-situaciones-problemas. A la inversa, dado que las *competencias básicas* han sido ya introducidas en el currículo oficial, y a pesar de que no podamos identificar totalmente la *competencia básica en comunicación lingüística* con la *competencia comunicativa*, la EPC podría

utilizarse como «coartada metodológica» por su afinidad con las directrices educativas, para proponer una programación por tareas en un instituto de Secundaria. Esta propuesta se hace en base a las varias y significativas conexiones que existen entre estos dos tipos de enseñanza que se exponen en los subapartados siguientes.

5.4.1. La tarea como objetivo y como instrumento pedagógico

Las competencias básicas tienen como objetivo la resolución de problemas complejos y de tareas similares a las de que puedan plantearse en la vida real, puesto que están orientadas a la formación permanente; además, es el enfrentamiento a una situación concreta la que lleva a un individuo a utilizar los recursos de que dispone. Por ello, uno de los cometidos que plantea al profesor la EPC es recrear en el aula situaciones realistas, del mismo modo que en la ELMT lo es el de favorecer, *tareas del mundo real* y procesos de comunicación semejantes a los que se dan fuera de la clase. En las actas del XVIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, sobre «Las Competencias Educativas Básicas», se afirma la importancia de esta cuestión:

La elección de situaciones y del contexto que sean representativos de la competencia que se quiere lograr es una decisión clave, estratégicamente la más importante, en el planteamiento de la educación por competencias. Es el banco de prueba de la competencia, que focaliza la selección y la articulación ajustada de los recursos de acuerdo con las características de la situación y posibilita disponer de criterios para verificar la eficacia en el logro de la competencia [...] la inclusión de las situaciones como elemento nuclear y aglutinador del proceso de aprendizaje puede ser el elemento de mayor potencialidad de mejora con respecto a nuestra cultura pedagógica, sobre todo en la educación secundaria» (*Consejos escolares autonómicos y del Estado*, 2008, p. 19).

Estas conexiones son señaladas por Richards y Rodgers (2003: 227) cuando, al referirse a la ELMT, afirman que «la atención prioritaria a las tareas del Tipo 1 [*tareas del mundo real*], su identificación por medio del análisis de necesidades y el empleo de esta información como base para la planificación y ejecución de la enseñanza son idénticos a los procesos usados en la Instrucción Basada en Competencias». Podemos añadir además que tanto las *competencias básicas* como las finalidades de las tareas son verificables y evaluables mediante su aplicación en tareas y problemas concretos.

5.4.2. Programación analítica y procesual

La EPC es una enseñanza que hace referencia a «situaciones» (*Consejos autonómicos y del Estado*, 2008, p. 19) y no está tan interesada en la acumulación de contenidos o en el logro de resultados concretos, como en aprendizajes procedimentales, por lo que se presta a programaciones de tipo analítico y procesual como la Enseñanza por proyectos o la ELMT.

5.4.3. Integración de conocimientos

Para resolver problemas y tareas en la vida real, los individuos acudimos por tendencia natural a todos los recursos con los que contamos. Por ello, el desarrollo de competencias en la educación, que está destinado a ese fin, implica integrar un conjunto de saberes cognitivos, instrumentales, afectivos y sociales que apelan a las distintas facetas del individuo y su personalidad. El trasunto de este planteamiento en el contexto educativo actual es una integración auténtica de los tres tipos de contenidos, conocimientos conceptuales o *saberes*, procedimentales o *saber hacer*, y actitudinales o *saber ser*, que precisamente fueron introducidos en los currículos para favorecer la educación integral del individuo, uno de los principios educativos modernos.

Esta naturaleza multifacética de las competencias, que otorga un peso específico a las capacidades instrumentales y a las características personales que permiten a una persona acometer y llevar a término una tarea, es más útil para mantener la capacidad de aprender a lo largo de la vida y adaptarse a los constantes cambios sociales que la idea tradicional de conocimiento como acopio de datos culturales. Permiten adaptarse a situaciones nuevas actualizando constantemente los conocimientos y transfiriéndolos de unos contextos a otros. No olvidemos que la constante evolución de las ciencias hace que los datos y conocimientos conceptuales se acumulen rápidamente, queden pronto obsoletos y sea difícil su selección y disponibilidad en la práctica. Es por esta razón por la que los organismos internacionales están interesados en introducir las competencias en la educación, para que los futuros ciudadanos estén más adaptados a los constantes cambios y demandas sociales. El aprendizaje de la lengua mediante tareas puede verse como una aplicación de esta idea en el área concreta de lengua: el acopio de saberes sobre la lengua no es garantía de saber movilizarlos conjuntamente frente a situaciones reales y complejas de comunicación a no ser que la enseñanza esté dirigida precisamente a ello.

Todo lo visto, por otra parte, es coherente con la evolución que han experimentado los modelos de educación o de aprendizaje a lo largo de los años desde el modelo conductista-cognitivo, basado en conocimientos conceptuales generados fuera del sujeto que aprende, que llegan a él como productos acabados sin posibilidad de intervenir en ellos, hasta la corriente constructivista, que fomentaba el aprendizaje procedimental, y según la cual el individuo interviene de manera activa en la construcción de sus conocimientos, pues aprende contrastando y adaptando los nuevos a los que ya tenía, reelaborando así continuamente sus esquemas mentales: es cuando cobra importancia la capacidad de aprender. Pero esta evolución dio un paso en otro sentido con el socio-constructivismo, que culminó en el aprendizaje por competencias, y señaló la importancia que tiene en la construcción de conocimientos la interacción social del sujeto con los demás individuos (con los compañeros y con el docente en el ámbito académico), así como la interacción con el medio físico y social; según este esquema, lo que permite aprender no son los conocimientos sino las situaciones o entornos en los que el alumno puede conjugarlos, lo que enlaza con las ideas comentadas en el apartado

I.5.4.1 acerca de la EPC como educación basada en la referencia y enfrentamiento a situaciones.

Si nos colocamos ahora en la perspectiva de la ELMT, podemos recordar que la integración del conocimiento formal e instrumental de la lengua (contenidos conceptuales y procedimentales respectivamente en terminología curricular) es uno de sus parámetros como lo es en general del enfoque comunicativo (ver I.1.5.7). Por otra parte, a través de la convivencia que supone el trabajo cooperativo para la resolución de tareas es fácil cubrir también contenidos actitudinales del currículo como la actitud de cooperación y el respeto en situaciones de aprendizaje compartido. Es digno de señalarse por otra parte que, en el ámbito general de EL2, el MCER (dentro de un enfoque que está orientado a la acción como el de la EPC) hace una consideración amplia de los actos comunicativos como acciones que se realizan dentro de tareas sociales más amplias y en las que por tanto los individuos y alumnos no solo recurren a su competencia comunicativa sino que la conjugan con sus competencias generales. A su vez, estas competencias se describen como una suma de «conocimientos declarativos», «habilidades y destrezas» y «competencia existencial» que se identifican correlativamente con los términos «saber», «saber hacer» y «saber ser» que habían sido definidos en 1996 por el documento considerado como el precedente más inmediato a la introducción de las competencias en los currículos de la educación general, el informe de la UNESCO de 1996 titulado *La educación encierra un tesoro* (Delors *et al.*, 1996) (ver I.5.1).

5.4.4. Interdisciplinariedad y transversalidad

Las competencias y las tareas desafían la tradicional parcelación que se ha hecho del saber en asignaturas. Si el desarrollo de competencias se plantea con el fin de que el individuo pueda transferirlas de unos contextos y problemas a otros, pueden transferirse también de unas áreas del saber a otras, dado que son «transferibles y multifuncionales» (*Consejos autonómicos y del Estado*, 2008, p. 16). El currículo oficial hace indicaciones de la forma como cada asignatura debe contribuir al desarrollo de todas las competencias básicas, al tiempo que cada una de estas competencias contribuye al rendimiento de todas las asignaturas⁵⁷. En el área lingüística esto significa que la *competencia en comunicación lingüística* se desarrolla con el concurso de todas las asignaturas porque todas ellas conducen a afinar la expresión lingüística para comprender y expresar conocimiento, al tiempo que la asignatura *Lengua Castellana y Literatura* contribuye al resto de las materias al ser la que emplea más tiempo y medios específicos al desarrollo de dicho medio de transmisión del saber, por eso está considerada como una *asignatura instrumental*. Pues bien, la ELMT puede favorecer esta función instrumental y el desarrollo de las distintas competencias. Dado que tiene el trabajo cooperativo entre sus pilares, amplifica el desarrollo de la *competencia en*

⁵⁷ El tratamiento interdisciplinar de la *Competencia matemática* y la *Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico* es más limitado, pues son dos competencias específicas.

comunicación lingüística mediante el diálogo constante, así como la *competencia social y ciudadana* a través de la conciliación de puntos de vista, de habilidades y caracteres personales en la consecución de objetivos comunes, lo que es a su vez ocasiona aprendizajes transversales relacionados con la educación en valores. La ELMT también favorece la competencia de *aprender a aprender* y *la autonomía e iniciativa personal*, puesto que provee de herramientas para el aprendizaje autónomo al estar centrada en el alumno y conceder su papel a los procesos psico-cognitivos y estilos de aprendizaje. De manera menos específica, mediante el enfoque por tareas es posible también contribuir a la competencia de *tratamiento de la información* y *competencia digital* si se utilizan fuentes de información digitales y procesadores de texto, así como a la *competencia cultural y artística* si se eligen temas literarios para el diseño de tareas. Por otra parte las tareas de las programaciones no tienen por qué versar necesariamente sobre temas lingüísticos, sino que pueden tratar aspectos sociales de actualidad, medioambientales, históricos, etc. que convoquen conocimientos de otras asignaturas o la colaboración entre departamentos didácticos.

II. PARTE PRÁCTICA PROPUESTA DIDÁCTICA

1. MARCO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: ENFOQUE DISCURSIVO Y POR TAREAS

Con el apoyo de la legislación y de la bibliografía consultada a lo largo de la parte teórica de este estudio (Parte I), se ha elaborado una propuesta docente que trata de aplicar la *Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas* (ELMT) (tratada en I.2 y en I.3), combinada con un enfoque discursivo (ver I.1.5.8) y con técnicas de *atención a la forma* (AF) (ver I.4), a la enseñanza del español como primera lengua. La propuesta es una unidad didáctica concebida para el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) dentro de la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura*. Su objetivo inmediato es explorar dificultades específicas que puedan encontrarse en la programación por tareas de la enseñanza de la primera lengua y potencialmente, en un futuro, investigar su efectividad en el aula y extraer conclusiones para su mejora.

1.1. Enfoque por tareas y atención a la forma

A la hora de planificar esta unidad se ha tenido especialmente en cuenta como base la idea de la ELMT de incorporar los procesos de comunicación al proceso de aprendizaje, es decir, proporcionar a los alumnos oportunidades para aprender comunicándose desde el primer momento, en lugar de partir de la descripción y sistematización de elementos formales discretos difícilmente sintetizables a la hora de utilizarlos. En definitiva, se ha tratado de sustituir una intervención directa por una indirecta, una *atención a las formas* por una *atención a la forma* y un foco en los resultados por un foco en los procesos (ver I.2.1). Todo ello es inusual en las clases de Secundaria debido al temor que suele tenerse al comportamiento de los alumnos. La ELMT propone medios para aprovechar las «ganancias de hablar» de las que suelen adolecer los adolescentes y encauzarlas en «ganancias de comunicarse, de expresar y de interactuar». Esto debe suceder en tres direcciones: entre los propios alumnos (en su gestión del trabajo en equipo), entre alumnos y profesor (mediante la negociación del proceso, en el grado que se disponga, y en la evaluación) y entre los alumnos-profesor y otros miembros de la comunidad educativa y las familias (a través de la exposición o comunicación de las tareas finales, la solicitud de espacios para ello, avisos a compañeros de otras clases, etc.).

Estos procesos de comunicación permiten atender en primer lugar a un aprendizaje instrumental de la lengua mediante tareas comunicativas (ver I.3.3) e integrar el conocimiento formal mediante la reflexión y el uso (tal como recomienda el RD/2006 y los teóricos de EL1 y de EL2) mediante tareas metalingüísticas (ver I.3.4) que incluirán tareas formales y tareas inductivas individuales (ver I.3.4.2 y I.3.4.3)⁵⁸ y tareas pedagógicas (ver I.2.3, I.2.4 y I.3.3). También se incorporarán tareas y técnicas de AF

⁵⁸ En algunas tareas formales se ha intentado ensayar la combinación del trabajo en parejas y el trabajo en el equipo de cuatro miembros.

(ver I.4.3 y I.4.4.3) que den tratamiento a elementos formales que crean dificultades a los alumnos sin desviar la atención que estos tienen puesta en el contenido de las tareas comunicativas.

El trabajo en equipo mediante tareas comunicativas favorece que cada alumno aprenda aquello para lo que se siente más motivado, preparado o necesitado. La repetición cíclica o «en espiral» que es característica en el área de lengua a lo largo de la ESO (ver I.3.1) les dará en cursos sucesivos oportunidades recurrentes para aprender los contenidos que no hayan alcanzado en un curso. Más que un aprendizaje sistemático y exhaustivo de la lengua, la visión holística y extensiva de la lengua que proporcionan las tareas permitirá la adopción de una perspectiva cognitiva que atribuye un papel relevante a los aprendices en la construcción de sus propios aprendizajes.

La planificación de las tareas pretende no perder de vista las principales implicaciones de un enfoque comunicativo (ver I.1.5): la apropiación de un conjunto de capacidades (lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas, pragmáticas y estratégicas) como finalidad, la integración de conocimientos orientados al uso de la lengua en un aprendizaje significativo y contextualizado, la integración de destrezas, la recuperación de la lengua oral del lugar marginal que suele ocupar, y el mencionado enfoque discursivo.

Al mismo tiempo se ha tratado de cumplir las especificaciones institucionales que hacen compatible este enfoque con el currículo oficial (ver I.3.2.1) mediante una planificación *inversa* o *inductiva* que parta de las tareas con un pensamiento holístico para especificar después los objetivos y contenidos cubiertos y cotejarlos con los oficiales. Ello sin perjuicio para la selección previa de algunas formas lingüísticas que debían ser tratadas por crear generalmente dificultades a los alumnos del primer ciclo de Secundaria (ver I.4.4.2).

1.2. Enfoque discursivo

Se ha combinado el enfoque por tareas con un enfoque discursivo por los argumentos desarrollados en el apartado I.1.5.8, que pueden resumirse en el hecho de que los textos o los discursos proporcionan contextos precisos para las tareas comunicativas y para la integración de los contenidos formales. En este caso, el eje escogido para el enfoque discursivo de la unidad didáctica propuesta es uno de los tres grandes géneros literarios que forman parte de los contenidos del bloque de *Educación Literaria* del primer ciclo de la ESO: la narrativa (los otros dos son el teatro y la lírica). La secuencia del curso en el que se inscribe nuestra unidad didáctica sería la siguiente: el primer trimestre se centraría, como hemos dicho, en el género narrativo, el segundo en el dramático y el tercero en el lírico.

Las razones de elegir como patrón estas categorías en lugar de las tipologías textuales (narración, descripción, diálogo, exposición, argumentación) son las siguientes:

- 1) Los contenidos del bloque de *Educación literaria* de 1º de ESO (RD/2006: 733) giran íntegramente en torno a los géneros literarios: su distinción, el reconocimiento de sus respectivas convenciones literarias y la lectura de obras representativas de cada uno⁵⁹. Por ello, usar estas categorías como eje discursivo y temático del curso parece una forma de integrar los contenidos literarios con los lingüístico-comunicativos (y todos ellos en su doble vertiente instrumental – *uso*– y conceptual –*reflexión* –).
- 2) Al igual que las tipologías textuales, los géneros literarios, sus convenciones y sus condicionamientos sobre el uso del lenguaje involucran una serie de aprendizajes lingüísticos, tanto en la comprensión de obras como en la producción de textos artísticos por parte de los alumnos. Tomarlos como marco en un enfoque por tareas es ocasión de integrar contenidos de los cuatro bloques del currículo oficial: comunicativos o instrumentales (*Hablar, escuchar y conversar y Escribir y leer*), lingüísticos o formales (*Conocimiento de la lengua*) y literarios (*Educación literaria*).

Solo a modo de ejemplo indicamos que el género teatral ofrece contextos para el estudio de los signos de puntuación relacionados con la oralidad, que se aplicarían a los usos comunicativos híbridos habituales de los alumnos, como el correo electrónico y la mensajería instantánea, haciéndoles ver su utilidad para la expresión exacta de sentimientos y estados de ánimo. Por otra parte, la invención de «conflictos dramáticos» y la creación de breves piezas teatrales que los desarrollen constituyen tareas comunicativas y colaborativas. En cuanto a la poesía, la musicalidad de los versos permite comprender de forma natural asuntos complejos como los diptongos e hiatos. Del mismo modo, la narración ayuda al estudio «en vivo» de los verbos y los tiempos del pasado en relación con la acción, la deixis de persona en relación con el narrador, el discurso directo e indirecto en relación con los diálogos, etc. Cada uno de los tres géneros entrega a su vez espacios específicos para la oralidad (cuentacuentos, lecturas dramatizadas y representaciones teatrales y recitales poéticos) que se suman a la interacción conversacional propia de las tareas.

- 3) Esta integración de contenidos permite reunir bajo una misma función unidades que habitualmente se han presentado separadas en categorías morfológicas (en programaciones sintéticas y proposicionales); tal es el caso de los pronombres personales, los posesivos y las desinencias verbales de persona como formas de deixis de las personas gramaticales en función de la técnica del narrador.

⁵⁹ En 1º y 2º de ESO no se aborda todavía la historia de la literatura, que comienza en 3º de ESO.

- 4) Los componentes artísticos y lúdicos así como la ficción de la literatura se prestan a actividades de «taller de lectura y de escritura» adecuadas a la edad de 12 años, cuando los jóvenes, cercanos a su infancia, suelen estar dispuestos a usar su imaginación. La reescritura, plagio, ampliación y creación de textos son en definitiva actividades de *uso*, manipulación y experimentación de la lengua en las que es fácil integrar la *reflexión* sobre la materia prima empleada.
- 5) Estas actividades permiten integrar las cuatro destrezas comunicativas, puesto que partirán normalmente de obras (*input*) y conducirán a tareas finales de creación (*output*).
- 6) Dichas actividades se prestan a ser realizadas no solo individualmente, sino en parejas y grupos, por lo que pueden integrarse en una programación por tareas que asegura la práctica de la conversación o interacción oral (incluida entre contenidos del currículo).
- 7) La modernidad y el carácter versátil e híbrido del género narrativo contemporáneo hace posible que las muestras de lengua contengan rasgos de diferentes usos y niveles del lenguaje, no solo del literario y del culto.
- 8) En cuanto a las áreas de interés o necesidades de comunicación de los alumnos, el carácter proteico de la literatura permite ponerla en relación con discursos de orden práctico que están incluidos en el currículo: narración de experiencias personales y leyendas, en relación con la narrativa; cartas, correo electrónico y mensajería instantánea, en relación con el teatro, y canciones y publicidad a propósito de la poesía. Para la consecución de las tareas finales se pondrán en juego otros discursos prácticos como avisos, notas o solicitudes, el discurso teórico-académico y discursos de los medios de comunicación social (especialmente noticias).

En definitiva, este planteamiento permite seguir los principales parámetros de un enfoque comunicativo (ver I.1.5): integración de la competencia lingüística, sociolingüística, pragmática, discursiva y estratégica; integración del conocimiento formal e instrumental del lenguaje (*reflexión* y *uso*), con énfasis en los procedimientos; atribución de un papel relevante a los aprendientes en la construcción de sus propios aprendizajes; y creación de espacios para la comunicación oral junto al resto de destrezas.

2. DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

2.1. El curso: los géneros literarios

La unidad didáctica que va a plantearse en esta parte práctica del trabajo, denominada *La vida es cuento*, tiene una duración aproximada de un mes y está concebida como inicio de un curso por tareas y de un trimestre dedicado a la narración. La tarea final de esta unidad didáctica inicial consiste en la elaboración de una antología de cuentos literarios y relatos breves seleccionados y comentados por los alumnos, para la cual se irán preparando mediante tareas de lectura comprensiva, reescritura y comentario de algunas obras. Se espera que esta toma de contacto con el género les facilite a su vez la realización de la tarea final del segundo mes: la creación de sus propios cuentos originales. Tras la realización de estas dos tareas finales y tras haber pasado dos meses experimentando con el género, podrían estar en mejores condiciones y disposición de realizar la tarea final del tercer mes, consistente en reunir la antología y los cuentos originales en un libro y escribir el prólogo con información sobre este género literario: tipos de cuentos, origen y breve historia del género, estructuras y características más habituales... u otros contenidos que serían negociados con los alumnos o elegidos por ellos. Este libro, que podría ser impreso o electrónico, estaría destinado a su distribución entre las familias, profesores, compañeros de otros cursos y otros miembros del centro educativo. En resumen, se pretende que, dentro de este primer trimestre de curso, la tarea final del primer mes pueda ser tarea posibilitadora para la tarea final del segundo mes y esta para la del tercero.

El siguiente trimestre del curso, basado en el género dramático, y el tercero, en el lírico, estarían guiados por un entretrejimiento similar de tareas orientado en el primer caso a la representación de una obra de teatro original y en el segundo a la publicación de otro libro constituido por un prólogo sobre la poesía, una antología comentada de poemas y una selección de poemas originales de los alumnos. Dicha selección podría ser materia de un recital público en el centro educativo.

A su vez, podría considerarse la posibilidad de integrar todo el proceso en una *macrotarea* final de curso que consistiera en la elaboración de un documental audiovisual sobre la experiencia de los alumnos en el trabajo por tareas, con la inclusión de grabaciones del trabajo en clase y de las actuaciones en público, sus propias declaraciones, información de los cuestionarios de evaluación, etc. La proyección de este documento a los compañeros, los profesores, la junta directiva o el consejo escolar del centro podría ser una aportación a la difusión y aceptación de este enfoque.

La presentación del curso que hemos realizado en este apartado y la presentación del primer trimestre, que realizaremos en el apartado II.2.2, tienen como fin únicamente perfilar el contexto de la unidad didáctica *La vida es cuento*, la única que será

desarrollada con detalle en este trabajo por limitaciones obvias de tiempo y espacio. Será expuesta a partir del capítulo II.3.

2.2. Primer trimestre: la narración

Como hemos señalado, la unidad didáctica *La vida es cuento* se inscribe en el primer trimestre, que está centrado en el género narrativo. Las razones para comenzar por la narración, frente a otros géneros, son varias. En las siguientes líneas las expondremos.

A pesar de que González Nieto (1993, pp. 152-153) recomienda partir de discursos prácticos (notas, avisos, cartas, etc.) para dirigirse después a otros más complejos, entre ellos el literario, consideramos que la actividad de narrar es una práctica discursiva cotidiana para los jóvenes, habituados a relatar sucesos, experiencias, películas, libros, etc. De hecho, es la tipología textual más destacada en el currículo de 1º de ESO y autores como Abascal (1993, p. 176) son partidarios de tratarla antes que la exposición y la argumentación por motivos psicoevolutivos. Las notas, avisos, cartas, etc. se pueden trabajar mediante tareas del mundo real, como la solicitud al centro de espacios para exponer textos y el anuncio de los eventos relacionados con las tareas finales. Por último, la unidad didáctica propuesta se centra en el cuento como subgénero narrativo porque no encontramos necesario retrasar el discurso literario a pesar de la recomendación arriba comentada. Por el contrario, consideramos que sus beneficios didácticos superan su posible complejidad y que, además, esta se puede salvar mediante la selección de obras adecuadas a la edad y nivel de los alumnos. Por otro lado, los cuentos y los relatos breves ofrecen varias ventajas en clase. Frente a la novela, su brevedad permite trabajar con textos completos; a diferencia de los textos didácticos o teóricos, han sido creados para disfrutar y para hacer pensar, provienen de un mundo distinto de la clase, abren la puerta a la ficción, a la ilusión y a temas humanos que interesan a los jóvenes y constituyen contenidos transversales del currículo; permiten, en definitiva, disfrutar del lenguaje además de estudiarlo. No están exentos, eso sí, de dificultades como la de encontrar obras adecuadas a esta edad. Según Kohan, coordinadora de numerosos talleres de escritura, los jóvenes de doce a catorce años, «toman conciencia de la propia personalidad y de la emoción sentimental y amorosa: lo psicológico, la intriga, el sensacionalismo, los desenlaces imprevistos, libros de viajes y literatura “rosa”» (2006, p. 85).

La **tarea final** del trimestre consistiría en la confección de un libro de cuentos compuesto de:

1. Una antología de cuentos acompañados de un comentario personal sobre cada uno (sobre los personajes, argumento, tipo de narrador...) (discurso práctico).
2. Cuentos originales escritos por los alumnos (discurso artístico).

3. Un prólogo teórico sobre el género que aborde sus características, su tipología, su evolución histórica... u otros contenidos negociados con los alumnos o que estos decidan (discurso académico).

La elaboración del prólogo se retrasa al último mes para seguir una vía inductiva (de la práctica y ejemplos concretos de cuentos, a la teoría y descripciones generales) que favorezca la integración del uso y reflexión sobre este contenido literario. El proceso de elaboración del prólogo se ha planteado de la siguiente manera:

- Se partirá de una lluvia de ideas sobre qué es un cuento, sus tipos y funciones en la vida, etc., que servirá para recordar lo aprendido y compararlo con las ideas que se tenían a principio de curso (muchos pensarían que solo existen cuentos tradicionales e infantiles) y para decidir la estructura que se dará al prólogo.
- Tras distribuir las partes del prólogo entre los grupos (negociación que realizarán ellos preferiblemente), comenzarán a reunir las fuentes y a organizar las tareas de recopilación, resumen y ordenación de la información y conclusión.
- Cada equipo realizará una exposición oral de su parte del prólogo al resto de los equipos y seguidamente les dirigirá una serie de preguntas cuyo objetivo es incentivar que presten atención al discurso y tomen notas de este.
- Acabadas las exposiciones, cuando todos los equipos tengan una idea global del contenido del prólogo, se reunirán todas sus partes y se fotocopiarán para entregar una copia a cada alumno. Por equipos, revisarán la coherencia del texto, su progresión temática, el enlace entre las diferentes partes, la ortografía, la riqueza de vocabulario, etc. Tras discutir toda la clase estas conclusiones, se decidirá una versión definitiva del prólogo.

Esta tarea final de confección de un libro de cuentos puede considerarse como una *tarea del mundo real* (Nunan, 1996, p. 41)⁶⁰, porque incluye actividades de la vida comunicativa de los alumnos: es habitual que lo jóvenes se recomienden entre sí libros o películas, y esta tarea fomentará sus recursos críticos; por otro lado, deben ejercitar el discurso académico, que forma parte de su día a día como estudiantes. Para amplificar esta conexión con el mundo real, se procurará distribuir el libro entre las familias, los profesores y trabajadores del centro y entre compañeros de otras clases. Puede optarse por una página web para esta difusión.

Los alumnos serán progresivamente capacitados para la tarea final mediante una secuencia de tareas posibilitadoras comunicativas (tanto del mundo real como pedagógicas) y de apoyo lingüístico. Los aprendizajes lingüísticos, pragmáticos, discursivos, sociolingüísticos y estratégicos derivados de estas tareas se cotejarán con los contenidos del currículo oficial (de la manera expuesta en I.3.2.1), con el fin de hacer coherente esta propuesta con la legislación.

⁶⁰ Ver I.2.4.

2.3. Primer mes: Diseño de la unidad *La vida es cuento*

En este trabajo nos centraremos en el primer mes de este trimestre. Este primer mes se dedicará a la primera parte de la tarea final, la antología comentada de cuentos. Las tareas posibilitadoras les irán habituando a comprender cuentos y a pensar sobre ellos hasta capacitarlos para su comentario. Estas tareas irán incluyendo ya algunas de las actividades de taller creativo que constituirán la base del segundo mes, volcado en la creación de los cuentos originales (segunda parte de la tarea final).

Para exponerla seguiremos los pasos del esquema de planificación de Estaire y Zanón (1990, p. 66) expuestos en el apartado I.2.5, y que a continuación recordamos:

- 1) Elección de un tema o un área de interés para los alumnos, que en nuestro caso se ha establecido como la actividad de narrar;
- 2) especificación de finalidades u objetivos generales a los que se enfoca todo el proceso, que deberán cotejarse con los objetivos oficiales de la asignatura;
- 3) diseño, selección o negociación con los alumnos de la tarea final a la que estos orientarán sus actividades y que formará parte de los instrumentos de evaluación como producto del proceso;
- 4) especificación de los componentes temáticos y de los contenidos (formales e instrumentales o conceptuales, procedimentales o actitudinales para la teoría de la educación) que se consideran necesarios para realizar la tarea final y que se derivan de esta, según la filosofía procesual de este enfoque;
- 5) planificación de la secuencia de tareas intermedias y preparatorias para la tarea final;
- 6) evaluación del proceso de enseñanza y del aprendizaje de los alumnos, con el fin de introducir reajustes durante y al final de la unidad didáctica.

3. LA UNIDAD DIDÁCTICA

3.1. Fase inicial

Los pasos iniciales de la planificación, que presentamos en este apartado, configuran la línea vertebral que se plasmará en el diseño de la tarea final y estará presente en la mente del planificador durante todo el proceso.

En cuanto al primer paso, *La determinación del eje temático de la programación por tareas*, este debe ser preferiblemente acordado con los alumnos o al menos extraído de un diagnóstico de áreas de interés y necesidades de aprendizaje. A pesar de ello, en esta unidad didáctica tal negociación no ha podido realizarse dado que constituye una propuesta; por la misma razón, el diagnóstico de necesidades no se ha hecho a partir de un grupo concreto de personas sino a partir de una experiencia docente previa con alumnos de la misma edad. Este eje temático, que básicamente es la actividad de narrar, puede desglosarse en:

Paso 1. Elección del tema o área de interés

- Narración de experiencias personales e historias reales o imaginadas.
- Transmisión y comentario del contenido de narraciones.
- Cultivo de las dotes de comunicador: mantenimiento de la atención del auditorio y expresión adecuada de ideas, sentimientos, opiniones, etc.

Paso 2. Especificación de finalidades u objetivos generales

Reflexión:

- Reflexionar sobre el cuento en relación con la vida, sobre sus elementos literarios en relación con el contenido y con la lengua.
- Reflexionar sobre el uso de distintos recursos de la lengua y del enunciador (narrador) para causar determinados efectos en el lector/auditorio.

Uso:

- Narrar oralmente y por escrito con coherencia y propósito claro.
- Resolver errores comunes en la expresión narrativa de los alumnos de Secundaria y que en cursos posteriores podrán volcar en otro tipo de textos (argumentativo y expositivo). Estos errores se incluyen en un diagnóstico de necesidades que tiene que ver con el *Paso 1*:
 - Mantenimiento de los tiempos del pasado en las narraciones (los estudiantes tienden a mezclarlos con el presente de indicativo).
 - Empleo rico de pasados en la narración que incluya el pretérito pluscuamperfecto de indicativo (tienden a neutralizarlo con el perfecto simple) y el imperfecto de subjuntivo (tienden a neutralizarlo con el presente de subjuntivo en el discurso indirecto).

- Manejo de los mecanismos de cohesión textual, particularmente la elipsis, la sustitución sinonímica y pronominal y la inserción de oraciones de relativo.

3.2. Relación de las finalidades de la unidad con los objetivos generales de la asignatura

Con esta unidad didáctica se cumplen gran parte de los objetivos generales de etapa (RD/2006, p. 732), que hemos marcado con el signo √. Los objetivos no cubiertos por esta unidad podrán cubrirse posteriormente: el 6 se trabajará en el tercer mes de este trimestre (en la elaboración del prólogo del libro de cuentos), mientras que el 3 y el 12 podrán tratarse en los siguientes trimestres del curso o incluso en futuros cursos puesto que estos son **objetivos** marcados para toda la etapa de Secundaria:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural. √
2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta. √
3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural
4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación. √
5. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral⁶¹. √
6. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.
7. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes. √
8. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores. √
9. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. √
10. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales. √

⁶¹ Este objetivo estará contemplado en comunicaciones que los alumnos habrán de mantener con la jefatura de estudios o con otros miembros del centro para solicitar espacios de exposición de los cuentos, así como en la realización de avisos para anunciar dicha exposición a los compañeros.

11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección. ✓
12. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

3.3. Diseño de la unidad

Dentro del marco creado en la fase inicial, la unidad didáctica se concreta mediante los siguientes pasos: el *diseño* de una tarea final que esté en la mente de los alumnos desde el primer momento actuando como meta e idealmente como elemento motivador, la *especificación de los componentes temáticos y de los contenidos* que van a tratarse, y la *secuenciación de las tareas intermedias o posibilitadoras* que conducirán a la tarea final.

Paso 3. Programación de una tarea final que demuestre la consecución de las finalidades

- La tarea final de esta unidad didáctica consiste en realizar una antología de cuentos (que incluirá los aportados por el profesor en clase) con un comentario crítico y personal sobre cada uno de ellos.

Paso 4. Especificación de componentes temáticos y de contenidos necesarios para realizar la tarea final

En este paso se incluyen dos aspectos que trataremos por separado. En primer lugar, en cuanto a los *Componentes temáticos* de la unidad didáctica, esta trata fundamentalmente del cuento y las historias, asuntos relacionados con las áreas de interés especificadas en el *Paso 1* (ver II.3.1.) En cuanto a *La especificación de los contenidos necesarios para realizar la tarea final*, debemos señalar que, a pesar de que los exponemos antes que las tareas, siguiendo el orden deductivo del esquema de planificación de Estaire y Zanón (1990, p. 66)⁶², el proceso mental ha seguido el orden inductivo indicado en los apartados I.3.2.1 y II.1.1: de acuerdo con la filosofía procesual de la ELMT, se ha realizado en primer lugar la planificación de las tareas comunicativas (*Paso 5*) a partir de textos, materiales y actividades que se han estimado atractivos y provechosos para alumnos de 12 a 13 años y, a través de un análisis de las mismas, se han determinado los contenidos lingüísticos que se pondrán en juego al realizarlas. Estos contenidos incluyen formas lingüísticas problemáticas diagnosticadas como AF proactiva en el *Paso 2* (ver II.3.1.). Una vez diseñada esta planificación se ha consultado la lista **contenidos** del currículo oficial y se han marcado con el signo ✓ aquellos que se van cubriendo con las tareas de la unidad didáctica *La vida es cuento*, al tiempo que se

⁶² Ver II.2.3.

ha indicado en qué otro momento del curso serán tratados los restantes. Mediante este cotejo se ha llegado a la conclusión que al final del curso pueden haberse cubierto todos los contenidos establecidos por la legislación. Es necesario especificar que este cotejo debería repetirse al finalizar la puesta en práctica real de la unidad en el aula, puesto que los resultados podrían variar en un grupo concreto de alumnos.

Contenidos del primer curso de ESO (RD/2006: 732-733)

Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar

1. Comprensión de noticias de actualidad próximas a los intereses del alumnado procedentes de los medios de comunicación audiovisual. **(Tratado en el segundo trimestre de curso, con el género dramático)**
2. Exposición de informaciones de actualidad tomadas de los medios de comunicación. ✓
3. Narración oral, a partir de un guion preparado previamente, de hechos relacionados con la experiencia, presentada de forma secuenciada y con claridad, insertando descripciones sencillas e incluyendo ideas y valoraciones en relación con lo expuesto, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. ✓
4. Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de documentales tomados de los medios de comunicación. **(Tratado en el tercer mes, con el género narrativo)**
5. Participación activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en la petición de aclaraciones ante una instrucción, en propuestas sobre el modo de organizar las tareas, en la descripción de secuencias sencillas de actividades realizadas, en el intercambio de opiniones y en la exposición de conclusiones⁶³. ✓
6. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. ✓
7. Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta. ✓

Bloque 2. Leer y escribir

Comprensión de textos escritos:

8. Comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales

⁶³ El trabajo por tareas es idóneo para el desarrollo de los contenidos 5 y 6.

- en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como instrucciones de uso, normas y avisos⁶⁴. √
9. Comprensión de textos de los medios de comunicación, atendiendo a la estructura del periódico (secciones y géneros) y a los elementos paratextuales, con especial atención a las noticias relacionadas con la vida cotidiana y la información de hechos. **(Tratado en el segundo trimestre de curso, con el género dramático)**
 10. Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a los de carácter expositivo y explicativo, a las instrucciones para realizar tareas, a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios y otras fuentes de información, como enciclopedias y *webs* educativas. **(Tratado en el tercer mes, con el género narrativo)**
 11. Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información y de modelos para la composición escrita **(Tratado en el tercer mes, con el género narrativo)**.
 12. Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación. **(Tratado en el segundo trimestre de curso, con el género dramático)**

Composición de textos escritos:

13. Composición de textos de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como cartas, notas y avisos. √
14. Composición de textos propios de los medios de comunicación, especialmente noticias, destinados a un soporte impreso o digital. √
15. Composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente resúmenes, exposiciones sencillas, glosarios y conclusiones sobre tareas y aprendizajes efectuados. **(Tratado en el tercer mes, con el género narrativo)**
16. Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar experiencias, ideas, opiniones y conocimientos propios y como forma de regular la conducta. √
17. Interés por la buena presentación de los textos escritos en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas. √

⁶⁴ Para el desarrollo de este contenido se leerán, comentarán y analizarán en clase las normas del reglamento escolar del centro, las instrucciones de uso de la biblioteca, así como todas las circulares y avisos que se entregan a los profesores para comunicar a los alumnos o a estos para comunicar a sus familias. En definitiva, los textos de comunicación propia del centro serán utilizados como modelos de su correspondiente tipo de discurso con el aliciente de que su contenido es de interés relevante para el alumno y la convivencia escolar. Será también una manera de incluir material auténtico en clase. A su vez, servirán como modelo para la realización de las solicitudes y avisos incluidos en las tareas de la unidad didáctica.

Bloque 3. *Educación literaria*

18. Lectura de varias obras adecuadas a la edad. √
19. Lectura comentada y recitado de poemas, reconociendo los elementos básicos del ritmo, la versificación y las figuras semánticas más relevantes. **(Tratado en el tercer trimestre, con el género lírico)**
20. Lectura comentada de relatos breves, incluyendo mitos y leyendas de diferentes culturas, reconociendo los elementos del relato literario y su funcionalidad. √
21. Lectura comentada y dramatizada de obras teatrales breves, o de fragmentos, reconociendo los aspectos formales del texto teatral. **(Tratado en el segundo trimestre, con el género dramático)**
22. Diferenciación de los grandes géneros literarios a través de las lecturas comentadas. √
23. Composición de textos de intención literaria utilizando algunos de los aprendizajes adquiridos en las lecturas comentadas. √
24. Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de bibliotecas virtuales. √
25. Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo. √

Bloque 4. *Conocimiento de la lengua*

26. Observación de diferencias relevantes, contextuales y formales, entre comunicación oral y escrita y entre los usos coloquiales y formales, especialmente los propios del ámbito escolar. **(Tratado en el segundo trimestre, con el género dramático)**
27. Conocimiento general de la diversidad lingüística y de la distribución geográfica de las lenguas de España, valorándola como fuente de enriquecimiento personal y colectivo. **(Tratado en el segundo trimestre, con el género dramático)**
28. Conocimiento de las modalidades de la oración y de los modos del verbo como formas de expresar las intenciones de los hablantes. **(Tratado en el segundo trimestre, con el género dramático)**
29. Identificación y uso de las formas lingüísticas de la deixis personal (pronombres personales, posesivos y terminaciones verbales) en textos orales y escritos como cartas y normas. √ **(Y en la narración)**
30. Identificación y uso reflexivo de algunos conectores textuales, con especial atención a los temporales, explicativos y de orden, y de algunos mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (pronombres personales, posesivos y demostrativos) como léxicos (repeticiones, sinónimos y elipsis). √
31. Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los tiempos de pretérito en la narración. √
32. Reconocimiento del funcionamiento sintáctico de verbos de uso frecuente a partir de su significado, identificando el sujeto y los complementos del verbo, constatando la existencia de complementos necesarios o argumentales frente a los no necesarios o circunstanciales; comprensión de una terminología sintáctica

básica: oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos. **(Tratado mediante atención incidental a la forma)**

33. Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente la inserción en la oración de expresiones con valor explicativo, como la aposición, el adjetivo y la oración de relativo⁶⁵. ✓
34. Distinción entre palabras flexivas y no flexivas y reconocimiento de las diferentes categorías gramaticales y de los mecanismos de formación de palabras (composición y derivación). **(Tratado en el tercer trimestre de curso, con el género lírico)**
35. Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares y otras obras de consulta, especialmente sobre clases de palabras, relaciones semánticas del léxico (sinonimia, antonimia, etc.) y normativa. ✓
36. Iniciación al uso de diccionarios y correctores ortográficos de los procesadores de textos. ✓
37. Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos. ✓

Paso 5. Planificación del proceso: secuenciación de pasos que deben seguirse a través de tareas comunicativas y metacomunicativas

Antes de detallar la secuencia de tareas, es necesario hacer referencia a dos dificultades prácticas que puede plantear la ELMT en las clases de Secundaria:

- Las sesiones lectivas duran solo 50 minutos (menguados por las llamadas al orden, el control de asistencia...). Las tareas deben ser, por tanto, breves o simples. Si son complejas conviene que estén articuladas en partes para evitar su interrupción abrupta al sonar la campana de final de clase. Además, puede instarse a los alumnos a que agrupen las mesas antes del comienzo de la sesión.
- Las clases tienen una *ratio* alta de alumnos. En algunas se superan los 30, lo que significa que, si se hacen agrupaciones de cuatro miembros, siguiendo recomendaciones de Ellis (2006: 28)⁶⁶, el profesor puede encontrarse con hasta siete grupos, lo cual limitará su capacidad de atenderles y alargará la duración de las tareas que incluyan alguna fase de comunicación intergrupala.

⁶⁵ En la unidad didáctica sobre la narración se incide también en otros mecanismos de cohesión como la elipsis, la sustitución y la oración de relativo. La aposición puede ser tratada en el texto académico del tercer mes.

⁶⁶ «Jacobs [1998] recuerda que muchos libros sobre aprendizaje cooperativo recomiendan que los grupos sean de cuatro personas, que a su vez pueden ser divididos posteriormente en parejas» (Ellis, 2006, p. 28).

Los tipos de tareas y técnicas que se usarán en la unidad didáctica, que combinan ELMT y AF, son los siguientes

- Tareas comunicativas (ver I.2.3, I.2.4 y I.3.3), metacomunicativas y metalingüísticas (I.2.4 y I.3.4) y pedagógicas (ver I.2.3; I.2.4 y I.3.3).
- Tareas formales inductivas y tareas inductivas individuales (ver I.3.4.2 y I.3.4.3).
- Actividades gramaticales desde una perspectiva textual (ver I.1.5.8. y I.4.4.2).
- Atención reactiva o incidental a la forma y selección proactiva de algunas formas problemáticas para los alumnos (ver I.4.2.1, I.4.4.2).
- Aneación y realce de *input* (ver I.4.3.1. y I.4.4.3.1).
- Provisión de evidencia negativa mediante reformulaciones (ver I.4.3.2 y I.4.4.3.2).
- Dictoglosa (ver I.4.3.3 y I.4.4.3.3).

Las **tareas formales** y las **tareas inductivas individuales** se han destinado, por ser técnicas más explícitas, a la reflexión sobre contenidos del currículo más complejos. En concreto se han empleado para dos fines:

- Uno de ellos es el mismo fin para el que se emplean en EL2, para favorecer el aprendizaje y comprensión de reglas de uso que contribuyan a una mayor competencia lingüística. Tal es el caso de la tarea formal sobre el empleo y omisión de los pronombres personales en el discurso, que redundan en la coherencia textual (8ª tarea; II.3.4.9) y la tarea inductiva individual sobre el empleo del presente y el pretérito imperfecto de subjuntivo en actos de habla directivos (9ª tarea; II.3.4.10).
- Otro fin diferente de este tipo de tareas en EL1 puede ser favorecer el aprendizaje de conocimientos declarativos contemplados por el currículo que normalmente se han presentado de manera memorística y descontextualizada y que puede adquirir más sentido para los alumnos si se hace de manera reflexiva y activa. A esta intención responde una parte de la mencionada 8ª tarea (II.3.4.9), que se dedica a la distinción entre los pronombres personales de sujeto y de objeto. La 5ª tarea (II.3.4.6), que combina una tarea formal y una tarea inductiva individual, está dedicada al uso del pretérito imperfecto de indicativo en contraste con el perfecto simple con la intención de ayudarles a comprender qué sentido tiene la existencia de varios tiempos del pasado en español y motivarles a adquirir el contenido declarativo de los paradigmas o conjugaciones verbales.

La **aneación** y el **realce de *input***, técnicas implícitas de AF, se han empleado para el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo (7ª tarea; II.3.4.8) por considerarse que, si bien los alumnos de Secundaria tienden a evitar esta forma o sustituirla por el pretérito perfecto simple en contextos de neutralización (en perjuicio de la precisión comunicativa y la agilidad en la ordenación de los hechos), no requiere una explicación

explícita para un hablante nativo, y una exposición a un *input* anegado y realzado puede bastar para su reconocimiento y movilización a su uso.

La **dictoglosa**, contemplada entre las técnicas de AF pero con un carácter más explícito que la anegación y realce del *input*, se ha considerado idónea para combinar el uso comunicativo de la lengua (en la realización de tareas) con la reflexión consciente sobre ella. Si en la enseñanza de L2 permite el reconocimiento de la diferencia entre la Interlengua y la lengua meta, postulamos que en la enseñanza de L1 promoverá la comparación cognitiva entre la propia competencia comunicativa y aquel nivel de desarrollo próximo al que el alumno puede optar. Se ha elegido este método para promover la adquisición de la técnica del resumen (7ª tarea; II.3.4.8) y de procedimientos de coherencia textual (11ª tarea; II.3.4.12).

De acuerdo con Doughty y Williams (2009, pp. 213-280), se tomaron algunas decisiones pedagógicas previas a la planificación (ver I.4.2 y I.4.4.2). Hubo una elección de formas lingüísticas que había que atender, concretamente una serie de formas problemáticas en la competencia narrativa de los alumnos de primer ciclo de ESO (ver *Paso 2*; II.3.1), teniendo en cuenta que están preparados para aprenderlas puesto que la narración es parte de sus prácticas discursivas espontáneas. Esta AF proactiva se combinará en el transcurso de las tareas comunicativas con una AF reactiva o incidental: el profesor, dando prioridad al significado o componente comunicativo de las tareas, podrá atender a otros elementos formales imprevistos en el momento en que planteen dudas o problemas a los alumnos en la comprensión y producción de los mensajes.

3.4. Desarrollo de la unidad

3.4.1. Pre-tarea (1 día)

- Presentación de la tarea final

Charla sobre los cuentos: *¿Los cuentos son para niños? ¿Para qué sirven los cuentos? ¿Es mejor leer cuentos o novelas? ¿Es mejor ver una película o leer un libro (fijándose en títulos concretos)?*

- Distribución de los grupos de trabajo para el trimestre⁶⁷
- Trabajo de casa: Escribir las conclusiones personales de la charla en el cuaderno del alumno y guardarlas para consultarlas al final del trimestre.

⁶⁷ Ellis (2006, pp. 28-29) recomienda para EL2 hacer agrupaciones heterogéneas en cuanto a etnicidad y niveles, y no cambiarlas frecuentemente si queremos dar tiempo a los alumnos para «valorar cómo funciona su propio grupo», «hallar formas de trabajo eficaces» y desarrollar una «autonomía positiva» esencial para la cohesión del grupo. Nosotros proponemos mantener los grupos durante toda la unidad didáctica.

3.4.2. 1ª tarea: «No sabes lo que me pasó un día» (3 días)

- *Finalidad*: Narrar sucesos, experiencias personales y anécdotas.
- *Datos*: Una anécdota oral (cualquiera que el profesor quiera aportar) y una anécdota escrita, por ejemplo, un fragmento de la novela *Brooklyn Follies* de Paul Auster en la que narra las peripecias provocadas por el hecho de que a su hija se le cayera una maquinilla eléctrica en el inodoro (anexo I).
- *Producto*: Narración oral de una experiencia personal.

1er día. Pre-tarea

- El profesor lanza a la clase la pregunta *¿qué es una anécdota?*
- Lee una frase descontextualizada del fragmento de *Brooklyn Follies* para preguntar a qué creen que se refiere. Emiten sus hipótesis espontáneamente. Posteriormente se lee el fragmento. Conviene que las primeras lecturas las comience el profesor, para actuar como modelo, y las continúen los alumnos.

2º día. El juego de la anécdota verdadera

- Cada alumno piensa en una anécdota personal auténtica, la narra en un papel (en una página de extensión) y escribe en otro una frase significativa de la misma (al igual que hizo el profesor con la anécdota de *Brooklyn Follies*). Cada equipo lee las cuatro narraciones resultantes, elige una de ellas según sus propios criterios y ayudan a su autor a corregirla, con ayuda del profesor.

3er día. El juego de la anécdota verdadera (continuación)

- El profesor recoge las frases significativas elegidas por los grupos, extrae una al azar (o bien la elige) y la lee en alto. Cada equipo ha de preparar una narración oral de esa anécdota mediante la cual traten de convencer a la clase y al profesor de que el alumno que la narre es aquel a quien le ocurrió realmente. Solo una de ellas es auténtica.
- Cada equipo irá tomando nota para votar al final cuál cree que es la anécdota verdadera. El equipo que acierte recibirá dos puntos y los equipos votados uno.
- La intención de ser votado hará a los alumnos colaborar por hacer más coherente, elocuente y vívida la narración.
- Se les recordará que las anécdotas personales como las que han incluido en el juego pueden servir de base para la creación de cuentos en el segundo mes.

3.4.3. 2ª tarea: Los elementos de la narración (1 día)

- *Finalidad*: Conocer y reflexionar sobre los elementos de la narración.

- *Datos*: Microcuento de Marco Denevi «Veritas odium parit» (anexo II)
- *Producto*: Exposición en el pasillo del instituto de este microcuento junto con un breve comentario que justifique por qué estas dos únicas frases son un cuento. Será el inicio de una exposición de carteles *cuento-comentario* en dicho espacio que serán realizados cada vez por un equipo.

- *Tarea*

Tras convencerles de que efectivamente se trata de un cuento y elaborar hipótesis sobre él, se les pedirá que rellenen en equipos con su imaginación un cuadro en el que figuren los elementos de la narración: los hechos, los personajes, el lugar, el tiempo y el narrador. Los resultados se pondrán en común. Cada equipo elaborará un breve comentario que explique por qué este único enunciado constituye un cuento. Elegirán el mejor o los fundirán en uno solo para exponerlo junto al cuento en el pasillo. Antes de colgar físicamente el *cuento-comentario* en el centro, será necesaria una tarea intermedia. No será el profesor sino los alumnos los que se encargarán de solicitar a la jefatura del centro la reserva de un espacio común (una pared o pasillo) para ir colocando a lo largo del mes los cuentos que se vayan seleccionando con sus respectivos comentarios. Es conveniente incentivar la creatividad de los alumnos para el diseño de esta especie de «carteles publicitarios».

3.4.4. 3ª tarea: Los hechos, trama y argumento (1 día)

- *Finalidad*: Reflexionar sobre la relación entre categorías gramaticales y narración.
- *Datos*: Microrrelato «Las manos» de Juan José Millás (anexo III) y artículo «La vida en 50 palabras» de Mariola Cubells (anexo IV).
- *Producto*: Elaboración de un cuento telegráfico formado por palabras de una única categoría gramatical. Elaboración del cartel *cuento-comentario* correspondiente a «Las manos» por parte de uno de los equipos.

- *Tarea*

- En el mencionado microrrelato, Juan José Millás narra cómo a lo largo de una jornada normal la mano derecha del protagonista realiza las numerosas labores ordinarias de alimentación, aseo personal y trabajo, etc., mientras que la mano izquierda permanece ensoñadora y pasiva. En cambio, al llegar la noche es la mano derecha la que despierta y toma la iniciativa y la actividad en el juego amoroso con la pareja. A partir de este planteamiento, dentro de cada equipo se procederá de la siguiente manera: una pareja del grupo reunirá en sendas listas todos los sustantivos y todos los verbos del texto relacionados con la mano

derecha; la otra pareja hará lo mismo con los sustantivos y verbos relacionados con la mano izquierda. A juzgar por el argumento, los campos asociativos de cada mano (una práctica y la otra romántica) van a ser muy distintos.

- Uniéndose de nuevo el grupo, decidirá qué listas de palabras son las más sugerentes, las relacionadas con la mano derecha o las relacionadas con la mano izquierda (es previsible que elijan las listas de la mano izquierda por ser la que se dedica al amor).
- Finalmente, responderán a una cuestión de contenido gramatical: *¿Cuál de las listas se parece más a un cuento, la de los sustantivos o la de los verbos? ¿Cuál es entonces la palabra más importante de una narración? ¿Por qué?* (Solución: el verbo, porque es el que indica los hechos).

Atención incidental a la forma: Es posible que en la confección de la lista de verbos algún alumno pregunte si al lado de alguno de ellos puede incluir el sustantivo que le acompaña para que exista sentido (por ejemplo, *la cara* junto a *afeitó* o *el cuerpo* junto a *lavó*). Será una ocasión contextualizada y reactiva de explicar brevemente qué es un complemento directo: precisamente un objeto, persona, animal o idea sin la cual el verbo «no está completo», «no dice nada».

- Comprobarán en qué tiempos verbales se encuentran los verbos y cada pareja cambiará los verbos del cuento a otro tiempo (presente, pretérito perfecto, futuro...) para observar y escribir los efectos que produce cada uno.
- Por último, responderán a las siguientes preguntas: *¿En qué tiempo estaban los verbos de las narraciones que has leído hasta ahora? ¿Por qué crees que el autor eligió este tiempo? ¿Qué tiempo elegirás tú cuando tengas que escribir tu propio cuento el mes que viene? ¿Por qué?*
- **Tarea individual en casa:** Escribirán un cuento telegráfico con una sola categoría gramatical (verbos, sustantivos, adverbios, pronombres, preposiciones...). Como ayuda se les dará una copia de la columna del diario ADN «La vida en 50 palabras» (anexo IV), en el que la autora, Mariola Cubells, propone y ejemplifica el ejercicio de escribir una autobiografía con solo cincuenta palabras (en su caso sintagmas nominales). Estos cuentos se colocarán sin firmar en una pared de la clase durante unos días para que los alumnos puedan leerlos y hacer conjeturas sobre la autoría de cada uno.

3.4.5. 4ª tarea: Trama y argumento (1 día)

- **Finalidad:** Reflexionar sobre las formas de presentar los hechos en una narración; las diferencias entre trama y argumento, y su estructura. Manipular estos elementos para el aprendizaje de contenidos literarios, comunicativos y lingüísticos.

- *Datos:* Cuento «Suicidio, o morir de error» de Dulce Chacón (anexo V).
- *Producto:* Una carta o un cuento, a elección del alumno. Elaboración del cartel *cuento-comentario* correspondiente al cuento de Dulce Chacón por parte de uno de los equipos.

- *Tarea:*

Tras la lectura individual y silenciosa del cuento y la lectura expresiva del mismo por parte de un alumno, y una vez resueltas posibles dudas de vocabulario y comprensión, cada equipo completará el cuestionario que aparece en el anexo VI. Este cuestionario está orientado a la reflexión sobre aspectos estructurales (como la diferencia entre el orden natural de los hechos y el orden en la narración o el carácter abrupto del comienzo y el desenlace del cuento), aspectos del contenido como las motivaciones de los protagonistas y algunas cuestiones lingüísticas implicadas como el uso de conectores temporales y la comprensión de la polisemia. Se reservarán los últimos diez minutos de clase para la puesta en común de las respuestas del cuestionario, para lo cual cada equipo habrá elegido a un portavoz.

- *En casa:*

Se pretende que las reflexiones del cuestionario les ayuden a realizar el producto final de esta tarea, que realizará cada alumno individualmente en casa (punto 3 del anexo VI) y que consiste en elegir y escribir uno de los cuatro textos siguientes, a elección de cada alumno: (1) una carta en la que traten de convencer al protagonista masculino del cuento de que no se lance al precipicio (texto epistolar con carácter argumentativo); (2) un cuento más extenso que el analizado en clase, realizado mediante la ampliación de su principio y de su final; (3) la transformación de este cuento trágico en un cuento cómico, o (4) la escritura de un cuento que comience también por el desenlace, concretamente por la frase «Comprobando que está vivo, Rocco lo engulle en un instante», que es el desenlace del cuento «Rocco y el zorzal», de Carlos Isla, que será utilizado en la tarea siguiente (aún no se les revela este dato). Todos los textos escritos por los alumnos se expondrán en las paredes del aula.

3.4.6. 5ª tarea: Los tiempos verbales de pasado en la narración (2 días)

- *Finalidad:* Reflexión y uso de los tiempos del pasado en la narración.
- *Datos:* Cuento «Rocco y el zorzal» de Carlos Isla (Anexo VII).

- *Productos:*
 - Reglas sobre el uso del pretérito perfecto simple y el imperfecto de indicativo en la narración y otros usos del pretérito imperfecto (**tarea formal inductiva y tarea inductiva individual**) (anexo VIII).ç
 - Desenlace alternativo para el cuento «Rocco y el zorzal».
 - Elaboración del cartel *cuento-comentario* correspondiente a este cuento por parte de uno de los equipos.

1^{er} día

- El profesor incitará a los alumnos a inferir qué tipo de personajes cree que son los mencionados en el título de este cuento. No desvela su identidad.
- Realización de la **tarea formal inductiva** sobre el uso del pretérito imperfecto y el perfecto simple de indicativo en la narración y el uso del primero de los dos tiempos en la descripción. La última página es una **tarea inductiva individual**, para realizar en casa, sobre el uso del pretérito imperfecto de indicativo en la expresión de hábitos (anexo VIII).

2º día

- El profesor preguntará a los alumnos las reglas de uso del pretérito imperfecto de indicativo que han escrito como solución de la tarea inductiva. Además les invitará a escribir en sus cuadernos personales un párrafo sobre las sensaciones que les ha producido la realización de esta actividad y cuya lectura se reservará para la fase de evaluación de la unidad. A continuación el profesor les explicará qué beneficios les aporta este tipo de tareas. Este paso puede ocupar solo quince minutos.

La tarea formal del día anterior dio como resultado la reconstrucción del cuento «Rocco y zorzal» con dos manipulaciones: por un lado, los verbos, en presente en el original, se han cambiado a pasado (pretérito perfecto simple e imperfecto); por otro, se ha suprimido el desenlace, «Rocco [“gnomo salvaje” se retira para no dar pistas], lo engulle en un instante».

- *Tarea*
 - Hasta ahora se había hecho creer a los alumnos que el final (feliz) del cuento es la penúltima frase (última para ellos): «Abre sus ojos y le dedica una canción a su salvador». En este momento se les desvela que no es así, que el cuento no acaba aquí y que, además, no tiene un final feliz sino contrario a lo esperado. Se les pide que escriban «ese final», indicándoles que ha de ser muy breve, como lo es en el original: cada equipo hará un acopio de ideas y elegirá una de ellas; a

continuación cada miembro escribirá una versión de la misma (en una sola frase), y por último elegirán una de las versiones y la corregirán.

- Tras una puesta en común de las versiones, se desvela el verdadero final, momento en el que descubren que es el comienzo del cuento que algunos escribieron el día anterior.
- Se compara el cuento original de Carlos Isla con el que escribieron ellos en casa. Comprueban que se puede escribir un cuento en presente.
- Resolverán en equipo el siguiente cuestionario acerca del cuento original: *¿Te ha sorprendido el final? ¿Es muy diferente de lo que esperabas? ¿Cómo ha conseguido el autor dar un giro súbito y hacer el final más sorprendente? ¿Creéis que daría igual que el autor hubiera utilizado la palabra «come» en lugar de «engulle»?*

Figura retórica: Puede ser interesante preguntarles si creen que «gnomo salvaje» es una metáfora o una expresión literal, para comprender esta figura estilística de manera motivada.

Atención incidental a la forma: Si el profesor ve que el grupo no encuentra respuesta a las últimas preguntas, puede guiarles indicándoles que se presten atención sobre todo a los contrastes creados por el vocabulario.

- *Post-tarea:* Se asigna a un grupo la confección del cartel *cuento-comentario* correspondiente a este relato.

3.4.7. 6ª Tarea de realce de input: ¿Realidad o ficción? (1 día)

- *Finalidad:* Empleo del pretérito pluscuamperfecto de indicativo en las narraciones.
- *Datos:* Noticia de prensa «El dulce sabor a cacahuete del beso de la muerte» (anexo IX).
- *Producto:* Una noticia y un cuento.
- La mencionada noticia hace un uso abundante del pretérito pluscuamperfecto de indicativo para la narración de los hechos (la muerte accidental de una joven alérgica al cacahuete tras besar a su novio, quien había ingerido manteca de este fruto seco unas horas antes).

Dado que los alumnos tienen interiorizado el conocimiento implícito del uso de este tiempo de su lengua materna, pero no lo suelen emplear en sus narraciones (donde suelen establecer una neutralización del mismo con el pretérito perfecto simple), mediante la técnica de **realce del input** se pretende concienciarles sobre

la existencia de este tiempo para que lo empleen en sus propias narraciones. En el anexo IX puede consultarse el texto y el resultado del realce que se ha hecho.

- *Tarea:* Consistirá en elaborar por parejas una noticia de prensa (de características similares a las de la noticia del anexo IX) sobre los hechos acaecidos en el cuento «Suicidio o morir de error», aportando la invención de informaciones y datos precisos.
- *Tarea para casa:*

Operación inversa: convertir en un cuento la noticia de esta tarea.

3.4.8. 7ª Tarea de dictoglosa para aprender a resumir: «En pocas palabras» (1 día)

- *Finalidad:* Aprender a resumir sin copiar frases.
- *Datos:* Cuento «Un trozo de pan (con chocolate)» de Pep Albanell (anexo X).
- *Producto:* El resumen de una narración. Elaboración del cartel *cuento-comentario* correspondiente a este cuento por parte de uno de los equipos.
- *Tarea*⁶⁸:

Dictoglosa: El profesor parte el cuento en cuatro partes (asegurándose de que no haya marcas lingüísticas ni tipográficas de comienzo y final) y las coloca desordenadas en las paredes de la clase. Usar papeles de colores distintos para cada parte puede ayudar a identificarlas.

Cada grupo actúa de la siguiente manera:

- 1) Por turno, cada miembro se levanta y lee una de las partes del cuento. Regresa a su grupo y les hace un resumen oral a velocidad normal mientras sus compañeros toman nota de palabras y expresiones clave.
- 2) Juntos, deciden el orden de las cuatro partes del cuento. Se las reparten y cada miembro reconstruye el resumen correspondiente a partir de las notas que tomó. Finalmente, las leen uno por uno (en el orden correcto) y las corrigen cooperativamente señalando los problemas de coherencia que dificulten la comprensión.
- 3) Unen las partes cuidando los enlaces.
- 4) Se les entrega una copia del cuento original para comprueben si han omitido alguna información importante u otros errores.

⁶⁸ La actividad de dictoglosa planteada en esta 7ª tarea constituye una adaptación de la dinámica general de esta técnica, que puede consultarse en I.4.3.3.

Atención a la forma proactiva: El profesor entregará a cada equipo una lista de conectores temporales para que los usen.

3.4.9. 8ª Tarea: El narrador (4 días)

- *Finalidad:* Reflexionar sobre las personas gramaticales en relación con los tipos de narrador y sus efectos.
- *Datos:* Fragmento de *El muro* de Jean-Paul Sartre (anexo XI); Cuadro sobre personas gramaticales y tipos de narrador (anexo XII); cuento «Caperucita Roja» en versión de Charles Perrault (anexo XIII) y «Caperucita Roja» en versión de los hermanos Grimm (anexo XIV).
- *Productos:*
 - Un cuento en 2ª persona gramatical.
 - Regla gramatical sobre la presencia y ausencia de los pronombres personales y sobre la diferencia entre los pronombres de sujeto y de objeto (**tarea formal inductiva**; anexo XV).

1ª día

- Por parejas, deben cambiar el fragmento de *El muro* de Sartre de 1ª a 2ª persona gramatical y contestar a las preguntas: *¿Quién puede ser ese **tú** al que se dirige el narrador? ¿Por qué razones puede dirigirse directamente a él?*
- Cuestionario en grupo: *¿En qué sentido cambia la historia al cambiar la persona gramatical?, ¿cuál de las versiones tiene más fuerza y más realismo? Añadid vuestras propias conclusiones.*
- Mediante un cuadro (anexo XII), se les pedirá elaborar una lista de las palabras del relato que han tenido que cambiar en la primera parte de la tarea, clasificándolas por categorías y por personas gramaticales, para orientarles después a reflexionar sobre la relación entre las personas gramaticales y los tipos de narrador (interno y externo).

2ª día

Tras la lectura en voz alta (por parte de dos alumnos) de las dos versiones más famosas del cuento tradicional «Caperucita Roja», la de Charles Perrault y la de los hermanos Grimm (anexos XIII y XIV, respectivamente), y después de charlar sobre las diferencias entre ambas (presencia de moraleja explícita en la primera versión, la adición de un personaje auxiliador –el cazador– y de un final feliz en la segunda versión) y de opinar cuál puede ser más apropiada para un niño, se les propondrá un juego literario para la reescritura del cuento en 2ª persona: En la mesa de cada equipo se colocarán en sendos papeles, boca abajo, los nombres de los cuatro personajes principales de la Caperucita de los Hermanos Grimm: Caperucita, el lobo, la abuelita y el cazador. Cada miembro

del equipo cogerá un papel al azar, lo dejará junto a él a la vista de sus compañeros, y reescribirá el cuento (de memoria y con cierta libertad) desde la perspectiva del personaje que le ha tocado (narrador interno en 1ª persona) dirigiéndose en 2ª persona al personaje que le ha tocado al compañero que está sentado en su diagonal. De forma simétrica, este último hará lo mismo, desde su personaje, dirigiéndose al anterior. Si hubiera un equipo con cinco miembros uno de ellos actuará como la madre de Caperucita dirigiéndose en 2ª persona al personaje que elija.

3er día

Esta sesión se dedicará a la lectura de algunos de los cuentos que escribieron el día anterior. Pueden enlazarse las lecturas de los cuentos de dos maneras:

- En espejo: Lectura de un cuento escrito por el lobo a la abuelita seguido de la lectura del cuento simétrico, es decir, del cuento escrito por la abuelita al lobo (dentro de un mismo equipo).
- En cadena: Lectura de un cuento escrito por el lobo a la abuelita seguido de la lectura de un cuento de otro equipo escrito por la abuelita al cazador y este por un cuento escrito por el cazador a otro personaje, sucesivamente.

4º día

- **Tarea formal sobre los pronombres (anexo XV).**

3.4.10. 9ª Tarea de anegación del input (realizado por los propios alumnos): El diálogo (2 días)

- *Finalidad:* Reflexión sobre el uso del imperativo, el presente de subjuntivo y el pretérito imperfecto de subjuntivo en actos de habla directivos, así como uso correcto de este último.
- *Datos:* Poema «Biografía» de Gabriel Celaya (Anexo XVI); tarea inductiva individual sobre el modo imperativo, el presente de subjuntivo y el pretérito imperfecto de subjuntivo (anexo XVII).
- *Producto:* Transformación del poema de Gabriel Celaya en un relato. Elaboración del cartel *cuento-comentario* correspondiente al poema original por parte de uno de los equipos, en el que se justifique su trasfondo narrativo.

1er día

El profesor escribirá en la pizarra los versos «Eso para empezar», «Eso para seguir», «Eso para vivir» y «Y descansar: Morir» indicando que son los últimos

versos de cada una de las estrofas de un poema de Gabriel Celaya. Entregará a cada equipo los versos sueltos (recortados) del poema para que los ordenen y agrupen en esas cuatro estrofas. Mientras lo hacen, el profesor les indica que el poema tiene una línea argumental similar a la de una narración y les instará a que descubran y escriban en qué consiste (se trata de la línea argumental de la vida de una persona, como indica el título del poema, «Biografía», información que aún no se les revelará).

- Una vez han hecho su reconstrucción del poema, se les entregará una copia del original, que compararán con la agrupación que han hecho ellos. El profesor preguntará a los alumnos si hay alguna estrofa con la que se sienten identificados y por qué (es esperable que se reconozcan en la segunda estrofa, referida a un estudiante joven). Les indicará que cada estrofa hace referencia a una de las grandes edades del hombre y la mujer para que piensen cuáles son. Después de hacer una puesta en común e indicarles que estas edades son la infancia, la juventud, la madurez y la vejez, se les pedirá que añadan uno o dos versos a cada estrofa.
- Un miembro de cada grupo escribirá en la pizarra los versos nuevos que ha escrito su grupo, desordenándolos para que los demás equipos los copien en las estrofas que crean correspondientes. Se hará la corrección en común.

En casa

- Realización de la **tarea inductiva individual** *Equipo de investigación del modo imperativo y del modo subjuntivo* (anexo XVII), que pretende guiar a los alumnos en la reflexión sobre el uso del imperativo y el presente de subjuntivo en actos de habla directivos y del presente y pretérito imperfecto de subjuntivo en la transmisión de actos directivos en el discurso referido.

2º día

- *Tarea:*

Realización de la tarea *Relato a cuatro voces* (anexo XVIII) en la que se pide a cada miembro de los equipos reescribir el poema «Biografía» de Gabriel Celaya como narradores internos en primera persona encarnados en el protagonista pero cada uno desde la perspectiva de una de las edades de la vida: el niño de la primera estrofa (alumno A), el joven o adolescente de la segunda (alumno B), el adulto de la tercera (alumno C) y el anciano de la cuarta (alumno D). Ello con el fin de que hayan de referirse a los actos directivos que constituyen el poema en forma de discurso referido en estilo indirecto y practicar así el uso del presente y pretérito imperfecto de subjuntivo sobre el que reflexionaron en la tarea de gramática inductiva. Una vez hecha la escritura individual de los relatos, los cuatro miembros del grupo mezclarán sus papeles y los ordenarán cronológicamente (para lo cual habrán de fijarse en los tiempos

verbales y, por tanto, tendrán que interpretar la gramática). La tarea finaliza con una actividad intergrupar en la que todos los alumnos de la clase se reunirán en cuatro grupos: los alumnos a los que les ha tocado ser niños, jóvenes, adultos y ancianos, respectivamente. A cada grupo se le pide que reflexione sobre un aspecto o verso concreto de su correspondiente estrofa y prepare una presentación oral para la clase.

- *Post-tarea:* Se asigna un grupo para hacer el cartel *cuento-comentario* de este poema, en el que se argumentará su carácter narrativo y se procurará añadir aspectos del contenido comentados en las tareas de clase.

3.4.11. 10ª Tarea: Los personajes y el autor (3 días)

- *Finalidad:* Creación de personajes
- *Datos:*
 - Copia de la presentación que hace de sus personajes principales el autor de la serie de cómic *Astérix* (incluida en el anexo XIX).
 - Fotografías de niños procedentes de prensa o folletos publicitarios, a ser posible de extracciones sociales diferentes (anexo XX).
- *Producto:* Creación de un personaje.

1ª día

- Cada equipo completará un cuestionario (anexo XIX) que les hará reflexionar sobre las cualidades de Caperucita Roja y de cuatro personajes de cuentos, novelas y películas seleccionados por ellos mismos. El cuestionario les pedirá que elaboren una descripción (de un párrafo de extensión) de cada uno de los cuatro personajes elegidos, a imitación de la hoja de presentación de los protagonistas de la serie de cómic *Astérix*.
- Se reservarán los diez últimos minutos de la clase para hacer la puesta en común de las respuestas al primer punto del cuestionario y la realización del último punto del mismo, que consiste en que cada equipo seleccione uno de sus personajes y lea la descripción que han hecho de él (a través de un portavoz) para que el resto de la clase adivine de qué personaje se trata.

***Atención reactiva a la forma:* Mientras supervisa la actividad de describir a los personajes, el profesor podrá subrayar alguna de las frases escritas por los alumnos y sugerirles que las resuman en un adjetivo con ayuda del diccionario. Por ejemplo, puede subrayar una frase como «Siempre está pensando», para que el alumno recurra a un adjetivo como *pensativo*.**

2º día

Los alumnos se adentrarán en la creación de personajes que les servirán para sus cuentos (y para las creaciones teatrales del siguiente trimestre), mediante una actividad comunicativa intergrupala.

- A cada grupo se le proporcionará la fotografía de un niño extraída de prensa o revistas de forma que entre todas representen diferentes extracciones sociales (como se ejemplifica en el anexo XX). A partir de ellas y con la ficción de ser sus profesores o miembros de una comisión de UNICEF, completarán un informe guiado (sobre el modelo de los anexos XXI y XXII) sobre su vida pasada y actual, el ambiente en el que vive, etc.
- Una vez completado, se intercambiarán las fotografías de dos en dos grupos y cada uno preparará una entrevista sobre el niño de la foto que le ha tocado y la realizará al grupo que preparó el informe. Estas entrevistas se realizarán oralmente de dos en dos grupos (grupo entrevistado y grupo entrevistador), mientras los demás escuchan. Tras cada entrevista, el grupo entrevistado revisará su informe y añadirá conclusiones nuevas provocadas por las preguntas de sus compañeros.

3º día

- El *producto final* consiste en realizar por equipos la caracterización del personaje infantil que les había tocado, con vistas a un futuro cuento. El profesor les animará a utilizar metáforas y comparaciones en la descripción. Si lo prefieren, los alumnos podrán llevar otras fotos a clase para hacer la caracterización de otro personaje.

3.4.12. 11ª Tarea de repaso: Dictoglosa (tres días)

- *Finalidad*: Reunir todos los aprendizajes.
- *Datos*: Relato breve «El viaje», de Cristina Fernández Cubas (anexo XXIII).
- *Contenido*: Coherencia textual.
- *Producto*: La reescritura del mencionado relato.

1º día: Dictoglosa⁶⁹

El profesor lee el cuento a velocidad normal, cuidando la entonación, mientras los alumnos escuchan. A continuación lo vuelve a leer, también a

⁶⁹ La actividad de dictoglosa planteada en esta 7ª tarea constituye una adaptación de la dinámica general de esta técnica, que puede consultarse en I.4.3.3.

velocidad normal y sin repeticiones, mientras ellos toman notas de las ideas principales y de palabras clave. A partir de esas notas individuales, reconstruirán el cuento colaborativamente en grupo. Es importante insistir en que solo producirán un escrito con el fin de que trabajen juntos. Al finalizar la clase, el profesor recogerá los textos y extraerá de cada uno un fragmento equivalente en cuanto al contenido o la posición en el argumento. Hará lo mismo con el cuento original. Reescribirá estos fragmentos en hojas separadas, preferiblemente por ordenador para que los alumnos que los van a leer en voz alta al día siguiente no reconozcan caligrafías.

2º día

El profesor entregará al azar un fragmento a un representante de cada equipo para que haga una lectura expresiva a toda la clase (se necesitará un alumno más para que lea el fragmento original). Cada equipo votará cuál cree que es el fragmento correspondiente al relato original. Los equipos que acierten recibirán dos puntos y los que resulten votados recibirán un punto. Si el profesor ha advertido al comienzo de esta tarea de que su finalidad es votar cuál es el texto original, los alumnos posiblemente se sentirán más motivados para redactar de la forma más correcta y coherente que les sea posible.

3ª día

Se entregará a cada equipo una copia del cuento original para que lo comparen con su versión. Completarán una ficha con los siguientes datos: las diferencias de contenido entre las dos versiones y los errores de expresión que han cometido. Utilizarán estos datos para corregir su versión después de retirarles el cuento original.

3.4.13. 12ª Tarea: Actividades gramaticales desde una perspectiva textual⁷⁰

- *Finalidad:* Aprender una técnica para revisar los textos propios con el fin de identificar problemas de coherencia textual y resolverlos.
- *Datos:* Cuadro de actividades tomado de Zayas (1993: 219) (anexo XXIV).
- *Contenido:* Mecanismos de cohesión textual.
- *Producto:* Resolución de la actividad: cohesionar una serie de oraciones en un texto.
- *Tarea:*

Se introduce en el último lugar de la propuesta didáctica una pequeña serie de actividades destinadas a proporcionar a los alumnos técnicas para revisar

⁷⁰ Puede consultarse el planteamiento general de este tipo de actividad en I.1.5.8. y I.4.4.2.

y corregir la coherencia textual de sus escritos, de cara a la creación de sus propios cuentos en el siguiente mes de curso.

- Las actividades parten de una serie de oraciones que tienen que enlazarse para formar un texto cohesionado. La actividad 1 constituye un cuadro de dos columnas («tema» y «qué se dice del tema») en el que los alumnos tienen que desplazar a la izquierda de cada oración el sintagma que representa el tema y que reconocerán porque ha sido introducido en la oración anterior. El resultado, naturalmente, todavía no es un texto cohesionado, pues aparecerán varias repeticiones léxicas.
- En la actividad 2, una vez organizadas las oraciones en TEMA-REMA, se pide a los alumnos que eviten esas repeticiones sustituyendo las palabras por otras que se puedan interpretar con el mismo significado. Esta operación puede incluir la sustitución léxica (sinonimia, hiperonimia e hiponimia), la sustitución gramatical (por pronombres y pro-adverbios), la elipsis y la determinación u oposición entre sintagma definido e indefinido o determinado/indeterminado.
- En la actividad 3, los diversos procedimientos léxicos y pronominales utilizados en la actividad 2, se sustituyen por el pronombre relativo. Esta sustitución permitirá a los alumnos percibir que el relativo desempeña la misma función sintáctica que los nombres o proformas que se han sustituido, lo que les entrenará para el uso del relativo dentro de sintagmas preposicionales⁷¹, en los que los alumnos suelen cometer frecuentes errores.

La forma como aplicarán los alumnos esta técnica para la revisión de sus propios escritos será, una vez detectados problemas de cohesión por parte del propio autor, de un compañero o del profesor, descomponer el texto o el fragmento en las oraciones que lo componen de modo que el tema de cada una aparezca siempre de forma explícita a la izquierda, como en la actividad 1, para reescribirlas eliminando las repeticiones, como en la actividad 2, y enlazar después diferentes oraciones mediante coordinación o mediante subordinación relativa, como en la actividad 3. La estrategia para corregir empleos erróneos de relativos puede ser, directamente, descomponer el fragmento en oraciones simples, lo que obligará a sustituir el relativo por otro procedimiento de cohesión, y posteriormente volver a enlazar las oraciones mediante relativo.

3.4.14. 13ª Tarea o Tarea final: Antología comentada de cuentos y relatos breves (3 días)

- *Finalidad:* Adquirir criterio y autonomía en la lectura, valoración y comprensión de cuentos literarios y relatos breves.

⁷¹ En oraciones subordinadas en las que el pronombre relativo desempeña una función distinta de la de sujeto o complemento directo sin preposición, por ejemplo: *Hay gente que le gusta mucho estar en casa.

- *Datos:*

Los cuentos y relatos breves que han sido utilizados como datos de tareas de la unidad didáctica:

- Microcuento de Marco Denevi (2ª tarea, anexo II).
 - «Las manos» de Juan José Millás (3ª tarea, anexo III).
 - «Suicidio o morir de amor» de Dulce Chacón (4ª tarea, anexo V).
 - «Rocco y el zorzal» de Carlos Isla (5ª tarea, anexo VII).
 - «Un trozo de pan (con chocolate)» de Pep Albanell (7ª tarea, anexo X).
 - «El viaje» de Cristina Fernández Cubas (11ª tarea, anexo XXIII).
 - Recopilaciones o antologías de cuentos de diferentes autores, como Gabriel García Márquez, Julio Cortázar, Pep Albanell, Augusto Monterroso o aquellos que pueda elegir cada profesor o que estén disponibles en los fondos bibliográficos del centro educativo.
- *Contenido:* Tipología narrativa y género narrativo, en concreto el cuento literario y el relato breve.
 - *Medios:* Combinación de trabajo en gran grupo, individual, en parejas y en equipo.
 - *Producto:* Una antología de cuentos y relatos breves acompañados por un comentario y valoración argumentada.
- *Tarea:*

1^{er} día

- Para concienciar a los distintos equipos de que la tarea que van a realizar tiene un destino final común para todos, el grupo de clase puede hacer una «lluvia de ideas» dirigida por el profesor y orientada a crear un título para la antología de cuentos o para el libro en que esta se incluirá (ver II.2.1. y II.2.2). El título elegido puede permanecer visible en la pizarra o en una pared a lo largo de las restantes sesiones para que actúe como lema.
- Terminada la lluvia de ideas, los equipos se repartirán los cuentos y relatos que fueron utilizados como material en las diferentes tareas del mes (ver «*Datos*» de este apartado) y realizarán un comentario sobre él que se incluirá en la antología: «Las manos» de Juan José Millás, «Suicidio o morir de amor» de Dulce Chacón, «Rocco y el zorzal» de Carlos Isla, «Un trozo de pan (con chocolate)» de Pep Albanell y «El viaje» de Cristina Cubas. Las tareas y los carteles *cuento-comentario* que se hicieron en su momento a cerca de cada uno de estos cuentos les servirán como base e información, pero, además, se les proporcionará un guion de trabajo en parejas y en equipo (anexo XXV). El profesor asignará a cada equipo un autor o una autora de cuentos.

- *En casa*

Cada alumno investigará sobre el autor o la autora que se ha asignado a su equipo y anotará algunos datos biográficos como fecha y lugar de nacimiento y, en su caso, de fallecimiento, más algún aspecto de su vida que considere interesante. Por último elegirá alguno de sus cuentos, preferiblemente uno breve, aproximadamente de una página. Lo llevará a clase al día siguiente en cualquier soporte: fotocopiado, impreso, en formato electrónico, el libro completo en el que está incluido...

2º día

Cada alumno leerá a su equipo su cuento. Elegirán uno y lo comentarán siguiendo el mismo guion que utilizaron el día anterior (anexo XXV), al cual añadirán una breve presentación de su autor.

3er día

En la sala de ordenadores, los miembros de cada equipo transcribirán los dos cuentos sobre los que han trabajado y sus respectivos comentarios. Si los cuentos están publicados en Internet, pueden copiarlos en lugar de transcribirlos. El profesor agrupará todos los trabajos en un archivo, lo imprimirá y fotocopiará para distribuirlo entre los alumnos con el fin de que lo lean y lo compartan con sus familias. Así, la antología quedará lista para añadir a lo largo de los dos meses siguientes sendas tareas finales (los cuentos originales y el prólogo). Estos trabajos quedarán así agrupados para su publicación en el libro (impreso o electrónico) del que hablamos en los apartados II.2.1. y II.2.2.

3.5. Fase final

Paso 6. Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje

Para planificar la evaluación se han tomado indicaciones y cuestionarios aportados por Estaire (2009, pp. 77-83). La evaluación formativa, de tipo reflexivo y cualitativo, se aplicará tanto a la propia intervención didáctica como al progreso de los alumnos, y tanto al proceso como a los resultados. Estará incorporada en el proceso de aprendizaje mediante una recogida diaria de datos y reflexión sobre los mismos, que servirán para introducir los reajustes necesarios en la planificación durante su desarrollo. Por tanto, la evaluación debe estar programada antes de llevar la unidad al aula y no ser realizada como un elemento aparte e independiente.

Como ***procedimientos de evaluación*** se utilizarán:

- La **observación directa** del profesor al trabajo de los alumnos en clase.
- La **observación indirecta** a través de sus trabajos, que se irán agrupando cronológicamente en un portfolio para observar al final de la unidad didáctica y del curso la evolución en la expresión escrita. De igual modo se podrían utilizar grabaciones para la expresión oral en el trabajo en equipo.
- **Anotación** de conclusiones en el **diario del profesor**: apreciaciones sobre incidencias, sobre los alumnos, los materiales, los objetivos que se han cumplido, las formas lingüísticas sobre las que se ha actuado que no estaban previstas, etc.
- **Fichas de autoevaluación y coevaluación** de los alumnos tomadas de Estaire (2009, pp. 79-83), una de las cuales se ha adaptado al contenido de la propuesta didáctica del presente trabajo:
 - Una ficha para registrar la consecución gradual de los objetivos de la unidad didáctica, que se irá completando al final de cada clase, tomada de Estaire (2009, p. 79) (anexo XXVI).
 - Una ficha para el seguimiento individual del proceso, que los alumnos completarán al final de la unidad didáctica (Estaire, 2009, p. 80) (anexo XXVII).
 - Una ficha de autoevaluación de los contenidos funcionales (o comunicativos) de una unidad (Estaire, 2009, p. 81) (anexo XXVIII), de la cual nosotros proponemos una adaptación (anexo XXIX) en la que se reúnen los contenidos funcionales y los contenidos gramaticales de nuestra unidad con el fin de no establecer una separación conceptual entre ellos en la mente del alumno, de acuerdo con el enfoque comunicativo.
 - Una ficha de coevaluación de la interacción oral para realizar inmediatamente después de una tarea comunicativa o al escuchar una grabación de la misma⁷² (Estaire, 2009, p. 83) (anexo XXX).
 - A estas fichas tomadas de la mencionada autora, añadimos una ficha de coevaluación del trabajo en grupo (anexo XXXI) y una ficha de autoevaluación del trabajo individual y del trabajo en grupo para ser completada individualmente (anexo XXXII).

En cuanto a la **evaluación sumativa**, la enseñanza mediante tareas no es compatible con los exámenes tradicionales compuestos de preguntas aisladas y descontextualizadas que podemos considerar de *atención a las formas*. Podría serlo, eso sí, con exámenes parecidos a las tareas comunicativas en los que se atiende a objetivos comunicativos y a la reflexión sobre las formas de manera integrada; con ellos se podría comprobar el grado de eficacia de este tipo de enseñanza en relación con los criterios de evaluación del currículo oficial. Desde nuestro punto de vista, la ELMT, permite

⁷² Las grabaciones las pueden realizar los propios alumnos con sus móviles.

cumplir todos los criterios de evaluación previstos para 1º de ESO, dado el enfoque comunicativo que se les da en el currículo oficial y su incidencia en el aprendizaje procedimental, lo que nos lleva a concluir que no sería el enfoque por tareas el que estaría reñido con el sistema sino el tipo de evaluación sumativa tradicional. A continuación reproducimos estos criterios de evaluación oficiales (RD 2006, pp. 733-734):

1. Reconocer el propósito y la idea general en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y en el ámbito académico; captar la idea global de informaciones oídas en radio o en TV y seguir instrucciones poco complejas para realizar tareas de aprendizaje.

Con este criterio se trata de comprobar que los alumnos son capaces de parafrasear o expresar oralmente o por escrito el tema general de declaraciones públicas o informaciones de naturaleza diversa, como avisos, normas, instrucciones sencillas o noticias, así como presentaciones breves, relacionadas con temas académicos, estructuradas con claridad y con un registro divulgativo. También se pretende comprobar si se siguen instrucciones orales para realizar tareas constituidas por una secuencia de no más de tres actividades.

2. Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado, seguir instrucciones sencillas, identificar los enunciados en los que el tema general aparece explícito y distinguir las partes del texto.

Este criterio tiene el propósito de evaluar si los alumnos y las alumnas extraen informaciones concretas (en prensa, publicidad, obras de consulta, normas.) localizadas en una o varias oraciones del texto; si identifican las expresiones en que se explicitan el acto de habla (protesta, advertencia, invitación.), los elementos textuales y paratextuales (publicidad...) y el propósito comunicativo; si siguen instrucciones sencillas en actividades propias del ámbito personal (como instrucciones de uso) y relacionadas con tareas de aprendizaje; si identifican el tema de un texto reconociendo los enunciados en los que aparece explícito; si distinguen el modo como está organizada la información (especialmente la identificación de los elementos de descripciones sencillas y de la secuencia de los hechos en narraciones con desarrollo temporal preferentemente lineal), y aplican técnicas de organización de ideas como esquemas jerárquicos o mapas conceptuales.

3. Narrar, exponer y resumir, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en

secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.

Con este criterio se evalúa si redactan los textos con una organización clara y enlazando las oraciones en una secuencia lineal cohesionada; si manifiestan interés en planificar los textos y en revisarlos realizando sucesivas versiones hasta llegar a un texto definitivo adecuado por su formato y su registro. En este curso se evalúa si saben narrar y comentar con claridad experiencias y hechos próximos a su entorno social y cultural en textos del ámbito personal, como las cartas personales; componer textos propios del ámbito público, especialmente normas e instrucciones y avisos, de acuerdo con las convenciones de estos géneros; redactar noticias organizando la información de forma jerárquica; resumir narraciones y exposiciones sencillas reconstruyendo los elementos básicos del texto original; componer textos expositivos propios del ámbito académico como exposiciones sencillas, glosarios y conclusiones sobre tareas y aprendizajes realizados. Se valora también la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas ortográficas y tipográficas.

4. Realizar narraciones orales claras y bien estructuradas de experiencias vividas, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.

Con este criterio se pretende comprobar si son capaces de narrar, de acuerdo con un guion preparado previamente, unos hechos de los que se ha tenido experiencia directa, presentándolos de forma secuenciada y con claridad, insertando descripciones sencillas e incluyendo valoraciones en relación con lo expuesto. Se valora especialmente si, al narrar, se tiene en cuenta al oyente, de modo que este pueda tener una comprensión general de los hechos y de la actitud del narrador ante ellos. Del mismo modo, se tiene en cuenta si son capaces de utilizar los apoyos que los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación proporcionan.

5. Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra adecuada a la edad; reconocer el género y la estructura global y valorar de forma general el uso del lenguaje; diferenciar contenido literal y sentido de la obra y relacionar el contenido con la propia experiencia.

Este criterio evalúa la competencia lectora en el ámbito literario, por medio de la lectura personal de obras completas, con el objeto de observar el desarrollo del interés por la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal. Deben los estudiantes considerar el texto de manera crítica, reconocer el género, evaluar su contenido, la estructura, y el uso del lenguaje, todo ello de forma general. Deben

emitir una opinión personal sobre los aspectos más apreciados y menos apreciados de la obra y sobre la implicación entre su contenido y las propias vivencias.

6. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo a los temas y motivos de la tradición, a las características básicas del género, a los elementos básicos del ritmo y al uso del lenguaje, con especial atención a las figuras semánticas más generales.

Con este criterio se pretende evaluar la asimilación de los conocimientos literarios en función de la lectura, la valoración y el disfrute de los textos comentados en clase, se observa la capacidad de distanciarse del texto para evaluar su contenido, su organización, el uso del lenguaje y el oficio del autor. Habrá que centrarse en los aspectos generales del texto literario, la comprensión del tema o motivo central, las características generales del género, las formas de conseguir el ritmo en el verso y las figuras semánticas más generales.

7. Componer textos, en soporte papel o digital, tomando como modelo un texto literario de los leídos y comentados en el aula o realizar alguna transformación sencilla en esos textos.

Con este criterio se pretende comprobar la capacidad de utilizar en los propios escritos, presentados en soporte papel o digital, los conocimientos literarios adquiridos, mediante la composición de textos de intención literaria como un relato breve, un poema con ciertas características rítmicas o retóricas, imitando modelos utilizados en clase o realizando alguna transformación sencilla con un propósito determinado. No se trata de evaluar la calidad literaria de los textos elaborados, sino la utilización de los conocimientos adquiridos y la composición de textos con un propósito y para una tarea determinada.

8. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para solucionar problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y la revisión dirigida de los textos propios de este curso.

Con este criterio se trata de comprobar que se utilizan determinados conocimientos sobre la lengua y las normas de uso en relación con la comprensión, la composición y la revisión de los textos con los que se trabaja en el curso. Se tienen en cuenta, sobre todo, las marcas de la enunciación (modalidades de la oración, y pronombres deícticos de 1ª y 2ª personas), los conectores textuales de tiempo, orden y explicación; a los mecanismos de referencia interna pronominales y léxicos, las formas verbales de la narración y de la expresión del mandato y el deseo, la inserción de expresiones con valor explicativo y a la correcta formación de

las oraciones de acuerdo con el significado de los verbos. En las normas ortográficas se centran estos criterios en las reglas generales de la acentuación, la ortografía del vocabulario más usual, los usos elementales de la coma (enumeraciones, vocativos, incisos), el uso del punto para separar oraciones y los signos del diálogo.

9. Iniciar el conocimiento de una terminología lingüística básica en las actividades de reflexión sobre el uso.

Con este criterio se quiere comprobar que se comprende la terminología básica para seguir explicaciones e instrucciones en las actividades gramaticales. En este curso se comprueba el conocimiento de la terminología referida a modalidades de la oración, palabras flexivas y no flexivas, procedimientos de formación de palabras, sinonimia y antonimia, categorías gramaticales (en casos prototípicos), tiempo y modo verbales, y sujeto y predicado (en oraciones sencillas). Se evalúa la obtención de información gramatical de carácter general en los diccionarios escolares y otras obras de consulta.

III. ANEXOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Anexo I

Finalmente [...] me senté al escritorio para añadir otro capítulo al *Libro del desvarío humano*, una anécdota exquisita relacionada con la taza del retrete y una maquinilla de afeitar eléctrica. Se remontaba a la época en que Rachel iba al instituto y aún vivía en casa, y ocurrió en la fría tarde de un jueves, día de Acción de Gracias, cuando faltaba media hora para la llegada de unos doce invitados, prevista para las cuatro. No con poco dispendio, Edith y yo habíamos reformado el baño de la planta de arriba, y todo estaba reluciente: baldosines, armarios, botiquín, lavabo, bañera y ducha, retrete, todo era nuevo. Yo me encontraba en el dormitorio, haciéndome el nudo de la corbata de pie frente al espejo; Edith estaba abajo, en la cocina, asando el pavo en el horno y cuidando de los detalles de última hora; y Rachel, con dieciséis o diecisiete años, que se había pasado la mañana y las primeras horas de la tarde redactando un trabajo para el laboratorio de física, estaba en el baño, arreglándose a toda prisa antes de que llegaran los invitados. Acababa de ducharse en la ducha nueva y ahora estaba frente al retrete, con el pie derecho apoyado en el borde de la taza, afeitándose la pierna con una maquinilla Schick que funcionaba con pilas. En un momento dado, la maquinilla se le escurrió y cayó al agua. Metió la mano e intentó sacarla, pero el artilugio se había quedado atascado en el fondo, y no podía sacarlo. Entonces abrió la puerta y gritó:

-¡Papá! -Aún me llamaba *papá* por entonces-. Necesito que me ayudes.

Y papá fue a ver. Lo más gracioso de la situación era que la maquinilla seguía zumbando y vibrando dentro del agua. Era un ruido extrañamente insistente y molesto, un obstinado acompañamiento sonoro a lo que ya constituía una situación desconcertante y curiosa, quizá sin precedentes. Y, con aquel zumbido, además de inhabitual resultaba bastante cómica. Me reí al ver lo que pasaba, y cuando Rachel comprendió que no me estaba riendo de ella, se echó a reír también. Si tuviera que elegir un instante, un solo recuerdo para guardar en la memoria entre todos los momentos que he pasado con ella desde hace veintinueve años, creo que sería ése.

Las manos de Rachel eran mucho más pequeñas que las mías. Si ella no era capaz de sacar la maquinilla, no cabía esperar que yo lo consiguiera, pero lo intenté por guardar las formas. Me quité la chaqueta, me remangué, me lancé la corbata por encima del hombro izquierdo y metí la mano. El vibrante instrumento estaba tan firmemente atascado, que sacarlo parecía completamente imposible.

Nos habría sido muy útil uno de esos largos alambres flexibles que utilizan los fontaneros, pero no teníamos ninguno, así que deshice una percha metálica y la introduje en el retrete. Aunque el alambre era fino, resultaba demasiado grueso para nuestro propósito y no nos sirvió de nada.

Entonces sonó el timbre de la puerta, creo recordar, y llegó el primero de los muchos parientes de Edith. Rachel seguía en albornoz, de rodillas y sentada sobre los talones, observando mis vanos esfuerzos por sacar la máquina con el alambre, y como iba pasando el tiempo, le sugerí que sería mejor que se vistiera.

-Voy a desmontar la taza y a volverla del revés -le dije-. A lo mejor puedo sacar el aparatito tirando de él por el otro lado.

Rachel sonrió, me dio unas palmaditas en la espalda como si pensara que me había vuelto loco y se puso en pie. Cuando salía del baño, le dije:

-Di a tu madre que bajaré dentro de un poco. Si te pregunta lo que estoy haciendo, dile que no es asunto suyo. Y si vuelve a preguntarte, contéstale que estoy aquí arriba luchando por la paz mundial.

Había una caja de herramientas en el armario de la ropa blanca, al lado del

dormitorio, y una vez que hube cortado la llave de paso del retrete, fui por unos alicates para desatornillar la taza del suelo. No sé lo que pesaría aquello. Logré levantado un poco, pero era demasiada carga para que pudiera volverlo del revés con la seguridad de que no se me iba a caer, sobre todo en un espacio tan lleno de obstáculos. No tuve más remedio que sacarlo del baño, y como temía arañar el parqué si lo dejaba en el pasillo, decidí llevarlo abajo y dejarlo en el jardín, en la parte de atrás de la casa.

A cada paso que daba, el retrete parecía pesar un kilo más. Cuando llegué al arranque de las escaleras, me dio la impresión de llevar una cría de elefante blanco en brazos. Afortunadamente, uno de los hermanos de Edith acababa de entrar en casa, y cuando vio lo que estaba haciendo, se acercó a echarme una mano.

-¿Qué estás haciendo, Nathan? -me preguntó.

-Llevo el retrete en brazos -contesté-. Vamos a sacarlo fuera y dejarlo en el jardín.

Ya habían llegado todos los invitados, y hasta el último de ellos se quedó boquiabierto ante el extraño espectáculo de dos hombres con camisa blanca y corbata que transitaban por las habitaciones de una casa de un barrio residencial llevando a cuestas un retrete musical en el día de Acción de Gracias. Olía a pavo por todas partes. Edith servía bebidas. Había una música de fondo, una canción de Frank Sinatra («My Way», si no recuerdo mal), y la querida Rachel, muy cohibida, nos miraba con aire avergonzado, sintiéndose culpable de estropear la fiesta de su madre, tan cuidadosamente planeada.

Sacamos fuera al elefante y lo pusimos del revés en el parduzco césped de otoño. No puedo recordar la cantidad de herramientas distintas que saqué del garaje, pero ninguna sirvió.

Ni el mango del rastrillo, ni el destornillador, ni el martillo ni el punzón: nada. Y en todo ese tiempo la maquinilla eléctrica seguía zumbando, entonando su interminable aria de una sola nota. Unos cuantos invitados se congregaron en torno a nosotros en el jardín, pero tenían hambre y frío, y empezaban a aburrirse, y uno por uno fueron entrando todos en casa. Pero yo no: Nathan Glass, el obstinado, el que no se rinde, siguió allí. Cuando acabé comprendiendo que no quedaba esperanza alguna, cogí un mazo y reduje a pedacitos la taza del retrete. La indomable maquinilla de afeitar cayó suavemente al suelo. La apagué, me la guardé en el bolsillo y al entrar en casa se la entregué a mi ruborizada hija. Que yo sepa, el condenado chisme sigue funcionando todavía.

Paul Auster (2006). *Brooklyn Follies*. Barcelona: Anagrama (pp. 69-73)

Anexo II

Veritas odium parit

Traedme el caballo más veloz, pidió el hombre honrado. Acabo de decirle la verdad al rey.

Marco Denevi (2001). En C. Obligado (Ed.), *Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves* (p. 187). Páginas de Espuma.

Las manos

JUAN JOSÉ MILLÁS

Las dos manos se levantaron de la cama a la vez, pero la derecha se puso a trabajar enseguida: afeitó la cara, lavó el cuerpo, cepilló los dientes, buscó los calcetines, y, luego, en la cocina, asió la taza y la llevó a la boca. Antes de salir a la calle aún tuvo que ocuparse de cerrar puertas y dejar una nota para la asistente en la nevera. No paraba. La izquierda, siempre a remolque, colaboraba de mala gana en tareas auxiliares, tales como apretar el tubo del dentífrico o hacer el nudo de la corbata, y luego se refugiaba en el bolsillo.

En el autobús, la derecha se ancló, algo crispada, a una barra de sujeción para evitar que el cuerpo fuera zarandeado; la izquierda, entre tanto, dormitaba, balanceándose, al extremo de su brazo. Cuando llegaron a la oficina, la derecha escribió un informe comercial y firmó los balances del último trimestre. Siete veces sonó el teléfono y la izquierda ni siquiera hizo ademán de cogerlo. Fue su contraria la que, abandonando informes y balances, descolgó el aparato y lo sostuvo junto a la oreja el tiempo necesario para liquidar el asunto. La izquierda recorría perezosamente con los dedos las irregularidades del escritorio descubriendo dibujos y geografías sorprendentes entre las imperfecciones de la madera o del barniz. Si hubiera habido alguna comunicación entre ambas y la diestra, en lugar de trabajar tanto, hubiera escrito el diario de los descubrimientos de la otra, tal vez hubieran alumbrado una crónica de Indias.

Ya en la cama, de noche, a la hora del amor, mientras la diestra se refugiaba pasiva tras la espalda de la mujer, la izquierda anduvo por sus ingles y probó los jugos de todas sus cavernas. Cuando los cuerpos, agotados, adoptaron la posición del sueño y la izquierda rodeó la cintura de la esposa, la derecha llevaba ya un rato dormida debajo de la almohada.

The
end

Por
Mariola
Cubells



La vida en 50 palabras

Mi amiga Violeta me ha recomendado la revista *El Ciervo*, todo un descubrimiento. Sus creadores lanzan de vez en cuando retos que parecen sencillos pero que sólo lo parecen. Violeta cogió al vuelo uno de ellos: "Resume tu vida en 50 palabras". Y lo llevó a cabo. Le quedó tan bien que he decidido imitarla. Así que ahí va. Mi vida en 50 palabras.

Mamá. Papá. Mi hermano. El *cole*. Veranos en el chalé. Belén. María José. La profesora Amparo. Delibes. Miguel Hernández. Mi colegio. Sobresalientes en literatura. Leer. Madrid. Violeta. Universidad. Ana. Eva. Benedetti. Pisos compartidos. El periódico. Luis. Rupturas. Julià. La *tele*. Pi. Escribo libros. Marce. La Vall. ADN. Mi hija Carlota.

Y ahora yo les propongo que lo hagan ustedes. Descubrirán que no es fácil, al principio les saldrá una lista larga y entonces se pondrán a eliminar lo superfluo. Sobre todo han de ser francos, si no el juego no sirve. La lista seguirá siendo extensa y les parecerá imposible eliminar más, pero seguirán recordando y se darán cuenta de cuántas de las palabras son prescindibles. En la última revisión aún les sobrarán algunas. Y dirán, "Mi vida es tan intensa que no puedo usar 50". Pero qué va, al final, si son ustedes disciplinados, se limitarán a lo pactado y cuando lo tengan y lo lean se darán cuenta de que lo que importa de veras se ha quedado tras las cribas. Eso sí, luego, sea cual sea el resultado, lo que no vale es deprimirse.

mcubells@adn.es

Anexo V

Suicidio o morir de amor

Antes de estrellarse con el suelo, la miró con asombro. Saltaremos juntos –le había asegurado la bella bellísima–. Una. Dos. Y tres. Y él se precipitó. Y la bella bellísima le soltó la mano. Y desde lo alto, asomada bellísima en azul, le juró que le amaría hasta la muerte.

Dulce Chacón (2001). En C. Obligado (Ed.), *Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves* (p. 167). Páginas de Espuma.

Anexo VI

Cuestionario sobre el cuento *Suicidio o morir de amor* de Dulce Chacón (Para realizar en equipo)

1. La estructura del cuento

Tras leer el cuento, ¿creéis que los hechos sucedieron en el mismo orden en que el que los cuenta la narradora?

Para averiguarlo, rescribid el cuento colocando todos los hechos en su orden cronológico o natural. Para ayudaros a ordenar podéis usar las expresiones *primero, a continuación, más tarde, por último...*

Señalad en el texto que habéis escrito (con flechas, líneas u otra marca) el **planteamiento**, el **nudo** y el **desenlace**.

Una vez hecho esto, volved al cuento original y numerad las frases según el orden cronológico del texto que habéis escrito. ¿Coinciden los dos órdenes?

¿Dónde ha situado la narradora el desenlace: al principio o al final? ¿Esto es lo normal? Pensad si vosotros hacéis lo mismo algunas veces cuando cuentas algo a tus amigos.

En resumen, acabáis de averiguar que el orden como suceden los hechos en la realidad (la trama) no siempre coincide con el orden con el que lo cuentan los narradores de relatos (el argumento). ¿Se ocurre alguna razón por la que un escritor puede querer contar los hechos en un orden distinto del real?

2. El contenido del cuento

¿Por qué razones creéis que pensaron saltar juntos los protagonistas de este cuento? ¿Y por qué ella no lo hizo finalmente?

Puede que todos los lectores no interpreten del mismo modo las últimas palabras de la protagonista: «...le juró que le amaría hasta la muerte». ¿Cómo las interpretáis vosotros?, ¿estáis todos de acuerdo?

Con ayuda de un diccionario, tratad de averiguar y explicar en qué consiste la polisemia de «se precipitó» dentro de este cuento.

3. Tarea individual en casa

Ahora cada uno de vosotros elegirá una de las siguientes tareas para realizar individualmente en casa:

- Escribir una carta al protagonista masculino del cuento con el propósito de convencerle de que no se lance al precipicio.
- ¿Crees que podrías escribir un cuento más largo a partir del cuento de Dulce Chacón, prolongando su principio y su final? Esto se debe a que muchos cuentos breves como este tienen un principio o un final **abruptos**. Anímate a hacerlo.
- También puedes darle la vuelta al cuento: ¿Qué pasaría si en vez de saltar al vacío, el cuento hablara de saltar a una piscina, a un charco de barro o a un montón de hojas? ¿El resultado sería convertir este cuento trágico en un cuento cómico? ¿Te atreves a hacerlo?
- Por último, puedes elegir escribir un cuento totalmente nuevo con la única condición de que comience también por su desenlace, concretamente por la frase siguiente: «Comprobando que está vivo, Rocco lo engulle en un instante».

Anexo VII

Rocco y el zorzal

Una mañana de primavera el pequeño Rocco camina tranquilo por un sendero del bosque. Mariposas coloridas revolotean las flores, y alegres pájaros trinan entre árboles. Una delicada cría de zorzal cayó sobre el camino. Rocco la levanta dulcemente con sus pequeñas manos. La observa. Está inconsciente. Es un regalo para la vista, con sus plumas grises y blancas que resaltan la pechera adornada de colores centellantes sumamente bellos. Su diminuto pico calla. Rocco la sostiene con ternura. Le da calor esperando una respuesta vital. El zorzal se despierta. Abre sus ojos y dedica una canción a su salvador.

Comprobando que está vivo, Rocco, gnomo malvado, lo engulle en un instante.

Carlos Isla, <http://www.elsigloweb.com/nota.php?id=9459>

Anexo VIII

Equipo de investigación de los **tiempos del pasado**

Hoja A

Objetivo: Descubrir por qué necesitamos (al menos) dos tiempos del pasado: el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple.

1. Hechos/circunstancias

«Cuando se despertó, el dinosaurio todavía estaba allí»*

Hemos hecho pedazos un cuento y hemos repartido los trozos entre tu compañero/a y tú. Esta es la parte que te ha tocado a ti.

Una mañana de primavera el pequeño Rocco caminaba tranquilo por un sendero del bosque. Mariposas coloridas revoloteaban las flores y alegres pájaros trinaban entre árboles.

[Una delicada cría de zorzal] Estaba inconsciente. Era un milagro para la vista, con sus plumas grises y blancas que resaltaban la pechera adornada de colores centellantes sumamente bellos. Su diminuto pico callaba.

Comprobando que estaba vivo,

a. Leyendo tu parte de la historia, piensa: ¿Qué crees que le falta?, ¿qué tipo de información crees que tiene tu compañero? Marca con cruces la pregunta o las preguntas le harías para completar la historia.

¿Por qué pasó eso? ¿Cuándo pasó? ¿Qué pasó?

b. Hazle a tu compañero la pregunta que has elegido y escribe lo que te responda en los espacios que hay entre tus fragmentos. Tu compañero te hará otras preguntas para completar también su historia.

c. Ya podéis responder a la pregunta más importante ahora que los dos tenéis la historia completa. A uno de vosotros le habían tocado los *hechos que suceden* y al otro *una serie de circunstancias, situaciones y descripciones que rodean a esos hechos, los sitúan y ayudan a entenderlos*. ¿A cuál de vosotros os había tocado lo primero y a quién lo segundo? Relaciona con flechas los elementos de las dos columnas:

- Hechos que suceden
- Circunstancias, situaciones, descripciones

- Parte de la historia de la hoja A
- Parte de la historia de la hoja B

Objetivo: Descubrir por qué necesitamos (al menos) dos tiempos del pasado: el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple.

1. Hechos/circunstancias

«Cuando se despertó, el dinosaurio todavía estaba allí»*

Hemos hecho pedazos un cuento y hemos repartido los trozos entre tu compañero/a y tú. Esta es la parte que te ha tocado a ti.

Una delicada cría de zorzal cayó sobre el camino. Rocco la levantó dulcemente con sus pequeñas manos. La observó.

Rocco la sostuvo con ternura. Le dio calor esperando una respuesta vital.

El zorzal despertó. Abrió sus ojos y dedicó una canción a su salvador.

a. Leyendo tu parte de la historia, piensa: ¿Qué **crees** que le falta?, ¿qué tipo de información crees que tiene tu compañero? Marca con cruces la pregunta o las preguntas le harías para completar la historia.

¿Por qué pasó eso? ¿Cuándo pasó? ¿Qué pasó?

b. Tu compañero te va hacer preguntas para completar su parte de la historia y tomará nota. Después tú le harás tus preguntas y escribirás sus partes del cuento en los espacios.

c. Ya podéis responder a la pregunta más importante ahora que los dos tenéis la historia completa. A uno de vosotros le habían tocado los *hechos que suceden* y al otro *una serie de circunstancias, situaciones y descripciones que rodean a esos hechos, los sitúan y ayudan a entenderlos*. ¿A cuál de vosotros os había tocado lo primero y a quién lo segundo? Relaciona con flechas las dos columnas:

- Hechos que suceden
- Circunstancias, situaciones, descripciones

- Parte de la historia de la hoja A
- Parte de la historia de la hoja B

d. ¿En qué tiempo verbal del pasado de indicativo está escrita cada parte? Relacionad con flechas:

- Hechos que suceden
- Circunstancias, situaciones, descripciones

- Pretérito perfecto simple
- Pretérito imperfecto

e. Hemos partido cinco frases en dos mitades y las hemos repartido entre tu compañero y tú. Tenéis que reunir las y escribirlas abajo. Tu compañero te va a leer una de sus mitades y tú vas a buscar aquí la continuación. Luego al contrario y así sucesivamente, por turnos, hasta completar las cinco frases.

colgué el teléfono

cuando era pequeña

se quedaron en casa

mientras tomaba el sol

y se fueron a bañar a la piscina

f. Escribid las cinco frases completas (ahora ya usa mayúsculas iniciales):

1.
2.
3.
4.
5.

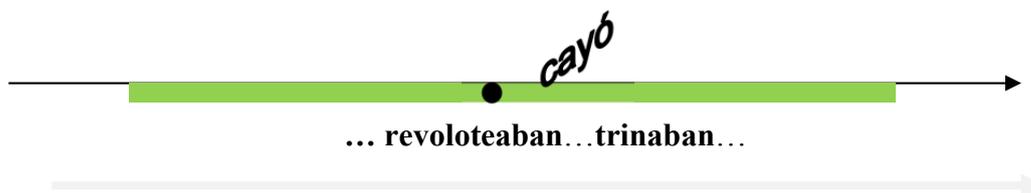
g. Cada frase está formada por una mitad que indica el *hecho* y una mitad que indica la *circunstancia, situación, descripción*. Escribid en cada una qué mitad es cada cosa.

1ª Regla. Fijaos en la solución del ejercicio d y del ejercicio g y escribid la primera regla de los tiempos de pasado de indicativo.

En las narraciones en pasado, usamos el para indicar los hechos que suceden y el para describir situaciones y circunstancias que los rodean, los sitúan y ayudan a entenderlos.

Hoja igual para A y B

Vamos a investigar más esta regla. Hemos dibujado en la línea del tiempo el siguiente fragmento del cuento del ejercicio a: *Mariposas coloridas revoloteaban las flores y alegres pájaros trinaban entre los árboles. Una delicada cría de zorzal cayó sobre el camino.*



Con el punto negro ● representamos los *hechos* que suceden.

Con la barra verde representamos las *circunstancias, situaciones, descripciones*.

h. Imaginad la escena: las mariposas, los pájaros y el zorzal. Señala la opción correcta:

- Las mariposas empiezan a revolotear y los pájaros a trinar justo cuando el zorzal se cae del nido y entonces dejan de hacerlo.
- Ya estaban revoloteando y trinando antes de la caída y continúan después.

i. Por tanto... (señala la opción correcta):

- Sabemos cuándo empezaron a revolotear y trinar y cuándo dejan de hacerlo.
- No sabemos ninguna de las dos cosas.

2ª Regla. Fijaos en las respuestas y completad la siguiente regla con los dos tiempos del pasado que estamos estudiando.

Con el podemos “ver” cuándo empieza y cuándo termina lo que indica el verbo.

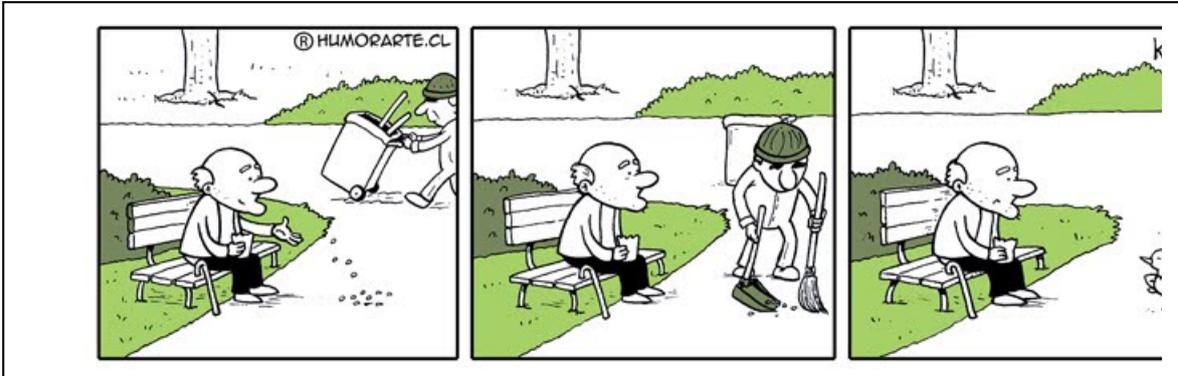
Con el no podemos “ver” cuándo empieza y/o cuándo termina lo que indica el verbo. Solo indica que cuando sucede el hecho/la circunstancia, el hecho/la circunstancia está en marcha.

j. Buscad en el diccionario la palabra *imperfecto* y elegid un significado relacionado con esta regla.

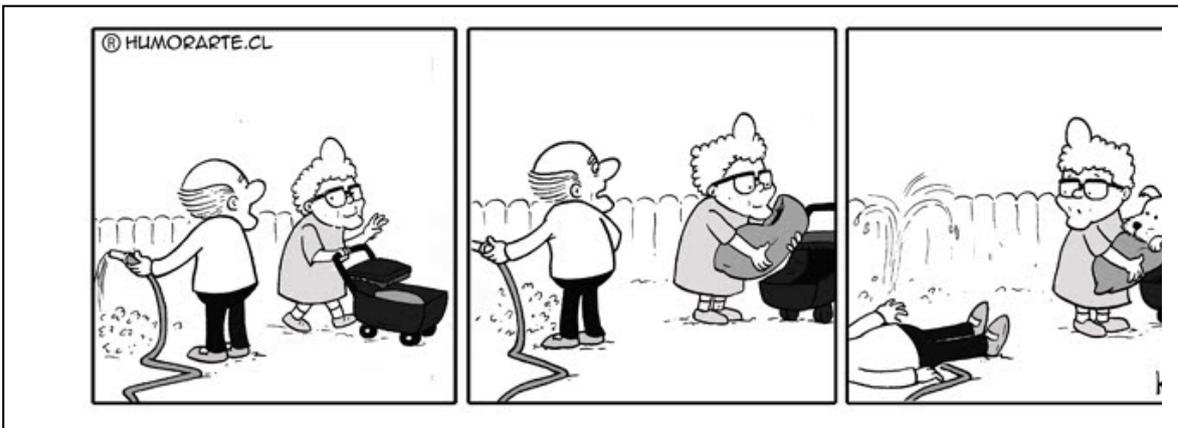
k. Dibujad en la línea del tiempo (con puntos y barras) los verbos de cada frase del ejercicio f:

I. Aplica lo que has aprendido con este sencillo ejercicio.

1. Ordena y conjuga en pasado los verbos *barrer*, *llegar*, *echar* para escribir una frase que exprese lo que ocurre a don Serapio en esta tira cómica.



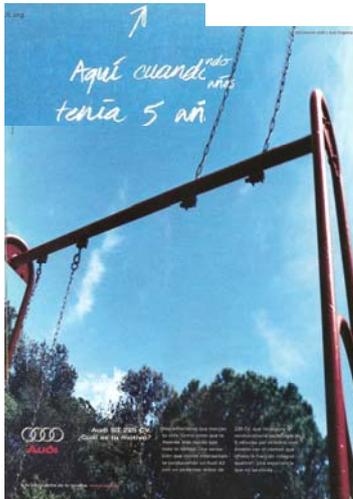
2. Haz lo mismo con los verbos *enseñar*, *desmayarse*, *venir*, *regar*, para contar lo que les ocurre a don Serapio y a su mujer:



3. Subraya en las dos frases el verbo o los verbos que indique/n la situación o circunstancia en la que ocurren los hechos.

* La frase «Cuando se despertó, el dinosaurio todavía estaba allí» es un microrrelato creado por el escritor Augusto Monterroso y publicado en *Obras completas (y otros cuentos)* en 1959 (http://es.wikipedia.org/wiki/El_dinosaurio).

Cuando era pequeño...



a. ¿Cómo crees que era tu compañero/a cuando tenía cinco años como en el anuncio? Subraya la opción que creas acertada y añade un verbo en el tiempo adecuado.

- tímido / inquieto.
- el pelo más claro / igual que ahora.
- Normalmente ropa deportiva / ropa seria.
- Le / no le ir al colegio.

Añade dos o tres frases más:

.....

b. Tu compañero/a ha escrito también sobre ti. Lee lo que habéis escrito cada uno y corregíos.

¿Qué tipo de texto habéis escrito? Señala la opción correcta.

- Una narración Una descripción Un diálogo

c. ¿Y qué tiempo verbal habéis usado?

.....

d. Se hace igual cuando se habla de personas, de animales o de cosas. Para comprobarlo, aquí tenéis la foto de una mujer y de un caballero de la Edad Media. Elegid uno de los trajes y escribid cada uno un texto comparándolo con los de una mujer o un soldado actuales.

.....



3ª Regla. Fijaos en las respuestas y en vuestros textos para completar la siguiente regla:

Quando hacemos descripciones de la actualidad usamos el tiempo verbal.....

Quando hacemos descripciones del pasado usamos el

3. Acciones habituales y situaciones

En casa

Cuando era pequeño...

a. Elige a un adulto (tu padre, tu madre, uno de tus abuelos, un vecino...) y hazle una entrevista para conocer qué cosas hacía cuando era niño o niña. Hazle preguntas como estas (pon tú el verbo)

- ¿..... algún deporte? ¿Cuál?
- ¿..... mucho la televisión?
- ¿..... los deberes normalmente?
- ¿Qué para divertirse?

Escribe más preguntas:

.....
.....
.....

Ahora pregúntale si sigue haciendo lo mismo o ha cambiado en algo y escríbelo en un texto. Te damos el pie. (No le dejes irse, que tendrás que hacerle más preguntas después).

Cuando era niño/a..... y / pero ahora.....
.....
.....
.....

b. Estas frases se refieren a acciones que tuvieron o tienen lugar (señala la opción correcta):

- Una sola vez. Con frecuencia, habitualmente.

¿Qué tiempo del indicativo has usado en cada parte a de la entrevista? Relaciona con flechas los elementos de cada columna:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">● Frases sobre cuando era niño● Frases sobre la actualidad | <ul style="list-style-type: none">● Presente● Pretérito perfecto simple● Pretérito imperfecto |
|---|---|

c. Ahora pregunta a tu entrevistado qué medios de comunicación existían cuando era niño/a y márcalos con una cruz:

- Móvil Internet Fax Telegrama (Otro medio).....

En casa

Escribe un texto comparando cómo se comunicaba la gente en aquella época y cómo lo hacemos ahora:

.....
.....
.....
.....

4ª Regla. Fíjate en las respuestas y en tus textos para completar la siguiente regla:

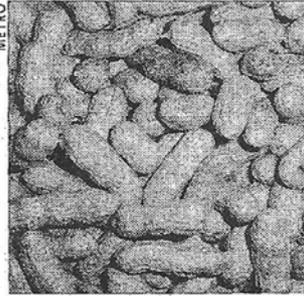
Cuando hablamos de acciones frecuentes y describimos situaciones de la actualidad usamos el

Cuando hacemos lo mismo sobre el pasado usamos el

El dulce sabor a cacahuete del beso de la muerte

CHRISTINA DESFORGES, de 15 años de edad, llegó el pasado lunes al hospital de Saguenay (250 kilómetros al norte de Quebec) con un paro cardíaco. La garganta se le había hinchado de modo que le obstruía las vías respiratorias. Como medida extrema, le inyectaron una inyección de adrenalina a la que no reaccionó, y minutos después se la declaró oficialmente muerta.

Lo que Desforges había sufrido era una reacción a un alimento al que era extremadamente alérgica: los cacahuets. Ella no los había comido, pero sí su novio, que había ingerido tostadas con mantequilla de cacahuete nueve horas antes de reunirse con ella para ver una película de vídeo. Los adolescentes se besaron y el contacto resultó fatal para la joven. Ella



EL MERO contacto de los labios con estos frutos pone enfermos a los alérgicos.

no le había dicho que sufriera esa alergia. "Los adolescentes con estas alergias deben informar de ellas a sus amigos", ha señalado la alergóloga canadiense Karen Sigman, que afirmó que un mero resto de cacahuets en los labios puede causar la muerte a quienes sufren este problema. METRO

Metro, 30-11-205

Anexo X

Un trozo de pan (con chocolate)

Me abordó a poca distancia de mi casa. Estábamos a finales de la primavera y hacía por lo menos dos semanas que le habíamos dado el pasaporte al tiempo fresco. Pero él llevaba todavía una americana de pana, un poco raída por los codos, con las solapas y una gorra de franela hundida hasta los ojos. No se había afeitado desde hacía días, tal vez para dar miedo. Pero no daba mucho. Más bien daba lástima.

Yo le seguí la corriente por pura solidaridad, a pesar de que, desde el primer momento, me di cuenta de que la pistola con la que me apuntaba, a un palmo de mi nariz, era de chocolate; de chocolate con leche, que es el que más me gusta. Tuve que hacer verdaderos esfuerzos para poner una cara de circunstancias, medianamente convincente, y no clavar un buen mordisco a aquel tentador cañón que temblaba bajos unos ojos.

Me apoyé en la pared contemplando al atracador, que torcía la cabeza hacia un lado y hacía chasquear la lengua, mientras buscaba las palabras para decirme que aquello era un atraco. Al ver su embarazo, opté por hacerle un gesto de inteligencia, dándole a entender que me hacía cargo de la situación y empecé a rebuscarme los bolsillos. Al fin saqué medio paquete de negro, un encendedor tirando a viejo, un pañuelo, un bono de autobús, medio gastado, doscientas treinta cuatro pesetas y el carné de identidad.

–El carné me lo quedo. A usted no le servirá de nada y a mí me hace mucha falta.

El atracador dijo que sí con la cabeza mientras tragaba saliva ruidosamente.

Le entregué todo lo demás y le pregunté si necesitaba alguna otra cosa. Él hizo un movimiento brusco con la pistola, como dando el asunto por terminado e indicándome que podía irme. Fue entonces cuando el cañón, ablandado por el calor de su mano, perdió su consistencia y se tornó flácido, marchito. Yo hice como que no daba cuenta, cosa que me costó bastante trabajo, si tenemos en cuenta que aquél era el chocolate que más me gustaba. Haciendo un esfuerzo le pregunté:

–¿Está usted en el paro, tal vez?

En mala hora se lo pregunté. El hombre tuvo un sobresalto, dio un traspiés, que por poco le hace perder el equilibrio, y dejó caer el arma encima de mis pantalones, dejándolos hechos una pena. Y lo peor fue que no pudo aprovechar la pistola, porque al caer, como estaba tan blanda, se mezcló con la tierra que había en el suelo.

El atracador se echó a llorar como una magdalena. ¡No había forma humana de consolarlo!

–¿Está usted parado o lo hace por vicio?– le preguntaba yo por decir algo, angustiado al verlo llorar con tanto desconsuelo.

No quiso contestarme. Su respuesta fue devolverme todo lo que me había quitado, dándome además una insignia del Barça a modo de indemnización. Al fin abrió la boca

para decirme que, aparte de la insignia, no tenía nada más que ofrecerme. Yo le contesté que prefería que me aclarara por qué se dedicaba a un trabajo tan ingrato y con unas herramientas tan poco serias. Se negó en redondo a responder. Moqueó, levantó la cabeza, se levantó las solapas de la chaqueta, que se le habían bajado, y, con las manos en los bolsillos, se marchó dejándome plantado en medio de la calle, más sólo que la una.

Por lo menos habría podido acompañarme hasta la puerta de mi casa. Todo el mundo sabe que andar sólo por esas calles, según a qué horas, es un tanto peligroso.

Lancé una última mirada al chocolate que había en el suelo y continúe mi camino. Después de todo, aquel atracador debía ser un pedazo de pan. Con chocolate.

Pep Albanell (2010). *Dolor de rosa*. Oxford (pp. 29-36)

Anexo XI

Nos introdujeron a empujones en una espaciosa sala blanca y mis ojos parpadearon, dañados por la luz. Luego vi una mesa y, tras ella, a cuatro tipos vestidos de paisano que estaban examinando papeles. Habían amontonado a los demás prisioneros al fondo y tuvimos que atravesar toda la sala para reunirnos con ellos. Algunos los conocía, los otros debían de ser extranjeros. Los dos que estaban delante de mí eran rubios y tenían la cabeza muy redondita. Se parecían mucho. Supuse que serían franceses. El más bajo no hacía más que alzarse el pantalón con un gesto que parecía un tic nervioso.

Jean-Paul Sartre (1978). *El muro*. Losada (p. 31)

Anexo XII

Cuadro sobre personas gramaticales y tipos de narrador

Escribe las palabras del texto que han cambiado al cambiar de persona gramatical		Agrupa las palabras de la columna anterior en las siguientes categorías de palabras como en el ejemplo (algunas categorías quedarán vacías).					
Como estaban en el texto original (en 1ª persona)	Como han quedado tras la reescritura del texto en 3ª persona	Artículos	Sustantivos	Verbos	Pronombres indefinidos	Pronombres personales	Determinantes posesivos
<i>supuse</i>	<i>supuso</i>			<i>Supuse/supuso</i>			
Lee las palabras de esta columna en el relato original. ¿A qué persona se refieren? (pon una o dos cruces) <input type="checkbox"/> Al narrador <input type="checkbox"/> A un personaje	Lee las palabras de esta columna en el relato que habéis reescrito. ¿A qué persona se refieren? (pon una o dos cruces) <input type="checkbox"/> Al narrador <input type="checkbox"/> A un personaje	Subraya la parte de la palabra que ha cambiado. Busca en el libro de texto cómo se llama esa parte y escríbela aquí:					
Entonces, el narrador del relato original es (una cruz): <input type="checkbox"/> interno <input type="checkbox"/> externo Escribid títulos de cuentos y novelas con el mismo tipo de narrador:	Entonces, el narrador del relato que habéis reescrito es (una cruz): <input type="checkbox"/> interno <input type="checkbox"/> externo Escribid títulos de cuentos y novelas con el mismo tipo de narrador:						

Piensa cuál de los dos tipos de narrador te gusta más.

Luego Busca a los miembros de tu equipo que estén de acuerdo contigo y escribid por qué:

.....

.....

.....

.....

.....

Anexo XIII

Caperucita Roja, versión de Charles Perrault

Érase una vez una chiquilla de pueblo, la más bonita que se pueda imaginar; su madre estaba loca con ella y su abuela, más loca todavía. Esta buena mujer le mandó hacer una caperuza de color rojo y le sentaba tan bien que todos conocían a aquella niña por el nombre de Caperucita Roja.

Un día su madre, que acababa de sacar del horno unas tortas, le dijo: Vete a ver cómo se encuentra la abuela, que me han dicho que está algo mala; llévale una torta y esta orza de manteca.

Caperucita Roja se puso inmediatamente en camino para ir a visitar a su abuela, que vivía en otro pueblo. Al pasar por un bosque, se encontró con el compadre lobo, al cual le entraron muchas ganas de comérsela; pero no se atrevió, porque había algunos leñadores por allí cerca. Le preguntó dónde iba y la infeliz niña, que no sabía lo peligroso que es pararse a hablar con un lobo, le dijo:

–Voy a ver a mi abuela para llevarle una torta y una orza de manteca, de parte de mi madre.

–¿Vive muy lejos tu abuela? –preguntó el lobo.

–Oh, sí– dijo Caperucita Roja–, pasado el molino que veis allá en la primera casa del pueblo.

–Pues bueno –dijo el lobo–, yo también la quiero ir a ver; yo tiro por este camino y tú por aquel, a ver quién llega antes.

El lobo echó a correr con todas sus fuerzas por el camino más corto, y la niña se internó por el más largo, entreteniéndose, además, en coger avellanas, en perseguir mariposas y en hacer ramilletes con las flores silvestres que iba encontrando.

El lobo tardó poco en llegar a la casa de la abuela; llamó a la puerta: toc, toc.

–¿Quién es?

–Soy tu nieta, Caperucita Roja –dijo el lobo fingiendo la voz–, que vengo a traerte una torta y una orza de manteca de parte de mi madre.

La pobre abuela, que estaba en cama porque no se encontraba bien, le gritó:

–Descorre el cerrojo...

El lobo descorrió el cerrojo y la puerta se abrió. Se abalanzó sobre la desventurada mujer y la devoró en un abrir y cerrar de ojos, porque hacía tres días que no comía nada. Luego cerró la puerta y fue a acostarse en la cama de la abuela, a esperar que llegara Caperucita Roja. Poco después llegó, efectivamente, y llamó a la puerta: toc, toc.

–¿Quién es?

Caperucita Roja, al oír la oscura voz del lobo, tuvo al principio un poco de miedo, pero luego, acordándose de que su abuela estaba acatarrada, respondió:

–Soy yo, tu nieta, Caperucita Roja, que vengo a traerte una torta y una orza de manteca de parte de mi madre.

–Descorre el cerrojo...

Caperucita Roja descorrió el cerrojo y la puerta se abrió. El lobo, al verla entrar, le dijo, escondiendo el morro debajo del embozo de la sábana:

–Pon la torta y la orza de manteca encima de la artesa, y ven aquí a acostarte conmigo.

Caperucita Roja se desnudó y metió en la cama. Una vez dentro, al darse cuenta de las hechuras tan raras que tenía su abuela desnuda, se quedó bastante sorprendida.

–Abuela, qué brazos tan grandes tienes –le dijo.

–Son para abrazarte mejor, hija mía.

–Abuela, qué piernas tan grandes tienes.

–Para correr mejor, hija mía.

–Abuela, qué orejas tan grandes tienes.

–Para oír mejor, hija mía.

–Abuela, qué ojos más grandes tienes.

–Para ver mejor, hija mía.

–Abuela, qué dientes tan grandes tienes.

–Para comerte mejor.

Y diciendo estas palabras, el lobo se abalanzó sobre Caperucita Roja y la devoró.

MORALEJA

Aquí vemos cómo los jóvenes, / y sobre todo las jóvenes / de buen talle y amables, / hacen mal prestando oídos a cualquier clase de gente, / y que no tiene nada de raro, / si a tantas el lobo come. / Digo el lobo, porque no todos los lobos / son de la misma clase: / los hay de paciente humor, / sin escándalo, sin hiel y sin cólera, / que amaestrados, complacientes y dulces, / siguen a las señoritas / hasta sus casas y por las callejas. / Pero ¡ay!, ¿quién no sabe que estos lobos dulzones / son los más peligrosos de todos los lobos?

Charles Perrault (1980). En *Bruno Bettelheim presenta los cuentos de Perrault* (pp. 53-56). Editorial Crítica,

Anexo XIV

Caperucita Roja, versión de los hermanos Grimm

Érase una vez una pequeña y dulce muchachita, que en cuanto se la veía se la amaba, pero sobre todo la quería su abuela, que no sabía qué darle a la niña. Un buen día le regaló una caperucita de terciopelo rojo, y como le sentaba muy bien y no quería llevar otra cosa, la llamaron “Caperucita roja”. Un día la madre le dijo:

–Ven, Caperucita, aquí tienes un pedazo de pastel y una botella de vino; llévaselo a la abuela, que está enferma y débil, y se sentirá aliviada con esto. Prepárate antes de que haga mucho calor, y cuando salgas ve con cuidado y no te apartes del sendero, si no, te caerás y romperás la botella, y la abuela se quedara sin nada. Y cuando llegues no te olvides de darle los buenos días, y no te pongas a curiosear antes por todas las esquinas.

–Lo haré todo bien –dijo Caperucita a su madre, y le dio la mano a continuación.

La abuela vivía muy dentro del bosque, a una media hora de distancia del pueblo. Cuando Caperucita llegó al bosque, se tropezó con el lobo. Pero Caperucita, que aún no sabía lo mal bicho que es el lobo, no tuvo miedo de él.

–Buenos días Caperucita Roja –dijo él

–Muchas gracias, lobo.

–¿Adónde tan temprano, Caperucita?

–A ver a la abuela.

–¿Qué llevas debajo del delantal?

–Pastel y vino. Ayer lo hicimos. Con esto la abuela, que esta algo débil, se alimentará y se fortalecerá.

–Caperucita, ¿dónde vive tu abuela?

–Todavía a un buen cuarto de hora andando por el bosque. Debajo de tres grandes encinas está su casa; abajo están los setos del nogal, como sabrás.

El lobo pensaba para sí: “Esta joven y tierna presa es un dulce bocado y sabrá mucho mejor que la vieja; tengo que hacerlo bien desde el principio para cazar a las dos”. Siguió andando un rato junto a Caperucita Roja y luego dijo:

–Caperucita, mira las hermosas flores que están alrededor de ti, ¿por qué no echas una ojeada a tu alrededor? Creo que no te fijas en lo bien que cantan los pajarillos. Vas como si fueras a la escuela y aquí en el bosque es todo tan divertido...

Caperucita Roja abrió los ojos y cuando vio cómo los rayos del sol bailaban de un lado a otro a través de los árboles y cómo todo estaba tan lleno de flores, pensó: “Si le llevo a la abuela un ramo de flores, se alegrará; aún es pronto y podré llegar a tiempo”.

Y se desvió del sendero, adentrándose en el bosque para coger flores. Cogió una y, pensando que más adentro las habría más hermosas, cada vez se internaba más en el bosque. El lobo, en cambio, se fue directamente a casa de la abuela y llamó a la puerta:

–¿Quién es?

–Caperucita Roja, traigo pastel y vino. Ábreme.

–¡Mueve el picaporte! –gritó la abuela– Estoy muy débil y no puedo levantarme.

El lobo movió el picaporte, la puerta se abrió y él, sin decir una palabra, fue directamente a la cama de la abuela y se la tragó. Luego se puso sus vestidos y su cofia, se metió en la cama y corrió las cortinas.

Entre tanto Caperucita Roja había seguido buscando flores y cuando ya había recogido tantas que no las podía llevar, se acordó de nuevo de la abuela y se puso de nuevo en camino de su casa. Se asombró de que la puerta estuviera abierta y, cuando entró en la habitación, se encontró incomoda y pensó: “Dios mío, qué miedo tengo hoy, cuando por lo general me gusta estar tanto con la abuela”. Exclamó:

–Buenos días –pero no recibió contestación.

Luego fue a la cama y describió las cortinas, allí estaba la abuela con la cofia tapándole la cara, pero tenía una pinta extraña.

–¡Ay, abuela, qué orejas tan grandes tienes!

–Para oírte mejor.

–¡Ay, abuela, qué ojos tan grandes tienes!

–Para verte mejor.

–¡Ay, abuela, qué manos tan grandes tienes!

–Para cogerte mejor.

–¡Ay, abuela, qué boca tan enormemente grande tienes!

–Para devorarte mejor.

Apenas había dicho esto, el lobo saltó de la cama y se zampó a la pobre Caperucita Roja.

Después de que el lobo hubo saciado su apetito, se metió de nuevo en la cama, se durmió y comenzó a roncar con todas sus fuerzas. El cazador, que pasaba en ese momento por la casa pensó: “Cómo ronca la anciana; tendrías que ir a ver si necesita algo.” Y cuando entró en la habitación y se acercó hasta la cama, vio que el lobo estaba dentro:

–¡Ah, estás aquí viejo pecador! –dijo él – ¡Tanto tiempo como llevo buscándote!

Entonces quiso cargar su escopeta, pero pensó que el lobo podía haber devorado a la abuela, y a lo mejor aun se la podía salvar, así que no disparó, sino que cogió las tijeras y comenzó a rajar al lobo la barriga. Cuando había dado unos cuantos cortes, salió la muchacha y dijo:

–¡Huy, que susto tenía! En la barriga del lobo estaba todo muy oscuro.

Y luego salió la abuela también viva, aunque casi no podía respirar. Caperucita cogió rápidamente unas piedras, con las que llenaron la barriga al lobo. Cuando este despertó, quiso irse saltando, pero las piedras eran tan pesadas que se calló y murió.

A consecuencia de esto estaban los tres muy felices. El cazador le quitó al lobo la piel y se la llevó a casa; la abuela se comió el pastel y bebió el vino que había traído Caperucita Roja y se recuperó de nuevo. Caperucita Roja pensó: “Ya no te volverás a desviar en toda tu vida del camino, si tu madre te lo ha prohibido.”

Se cuenta también que, una vez, Caperucita Roja le llevó de nuevo a la abuela pastas, y otro lobo le habló y la quiso desviar del camino. Caperucita Roja se guardó de hacerlo y siguió directamente su camino, y le dijo a la abuela que se había encontrado

con el lobo, que le había dado los buenos días, pero que la había mirado con tan malos ojos, que si no hubiera estado en lugar público, la hubiera devorado.

–Ven –Dijo la abuela – Vamos a cerrar la puerta para que no pueda entrar.

Poco después llamó el lobo y gritó:

–¡Abre, abuela, soy Caperucita Roja y te traigo pastas!

Ellas permanecieron en silencio y no abrieron la puerta. El cabeza gris dio varias vueltas alrededor de la casa, finalmente saltó al tejado y quiso esperar hasta que Caperucita Roja se fuera por la noche a casa; entonces él la seguiría y se la zamparía en la oscuridad. Pero la abuela se dio cuenta de lo que le rondaba por la cabeza. Ante la casa había una gran artesa de piedra, y le dijo a la niña:

–Coge el cubo, Caperucita; ayer cocí salchichas, trae el agua en la que las he cocido y échalo en la artesa.

Caperucita Roja trajo agua hasta que la gran artesa estuvo llena. Luego empezó el olor de las salchichas a llegarle a la nariz al lobo, olisqueó, miró hacia abajo, y finalmente estiró tanto el cuello, que no pudo sujetarse más y comenzó a resbalar, de modo que se cayó del tejado precisamente dentro de la artesa y se ahogó. Caperucita Roja se fue feliz a casa y nadie le hizo daño.

Jacob Grimm y Wilhem Grimm, en *Jacob y Wilhem Grimm. Cuentos completos, I.*

Caperucita Roja y otros cuentos, 2006, Anaya (pp. 163-166)

Equipo de investigación de los pronombres

Objetivos

Con estas actividades vais a formar un equipo de investigación para:

- ❖ Entender por qué hay distintas formas de pronombres personales, por ejemplo: *yo, me, a mí*.
- ❖ Descubrir por qué al hablar y escribir unas veces nombramos estos pronombres y otras no.
- ❖ Aprender a omitirlos cuando haga falta.

1. Yo, tú, él/ella...

1.1. CUANDO NO SE NOMBRAN LOS PRONOMBRES

- a. Escribe qué haces un día normal, desde que te levantas hasta que te acuestas. ¿Aburrido? Pues imagina que eres tu ídolo favorito y métete en su papel. Tu compañero ha hecho lo mismo, así que después leéis los textos para adivinar quiénes sois.



- b. Ahora es cuando empezáis a ser un equipo de investigación. Primero de dos miembros y al final de cuatro.

Muchas personas usan la lengua cada día en su trabajo, para comunicarse con sus familiares y con sus amigos... pero no saben por qué usan unas palabras u otras. Vosotros vais a investigarlo. Y de paso vais a saber escribir mejor. Vuelve a leer tu texto y contesta a las siguientes preguntas:

c. ¿En qué persona gramatical has usado la mayoría de los verbos?

.....

d. ¿Cuál es el pronombre correspondiente?

.....

e. ¿Has usado este pronombre al lado de cada verbo?

.....

f. ¿Por qué? Señala con una cruz la opción correcta:

Porque esa información ya la dan los sustantivos adjetivos verbos adverbios

g. ¿Crees que ocurre lo mismo con los pronombres de las demás personas gramaticales?

.....

Vamos a comprobarlo:

h. Escribe una serie de preguntas a tu compañero para saber qué hace un día normal.

.....
.....
.....
.....

i. Hazle esas preguntas. ¿Has dicho el pronombre *tú* en cada pregunta?

j. Ahora escribe las respuestas que te ha dado tu compañero.

.....
.....
.....
.....

k. ¿Has escrito *él/ella* o su nombre en cada oración?

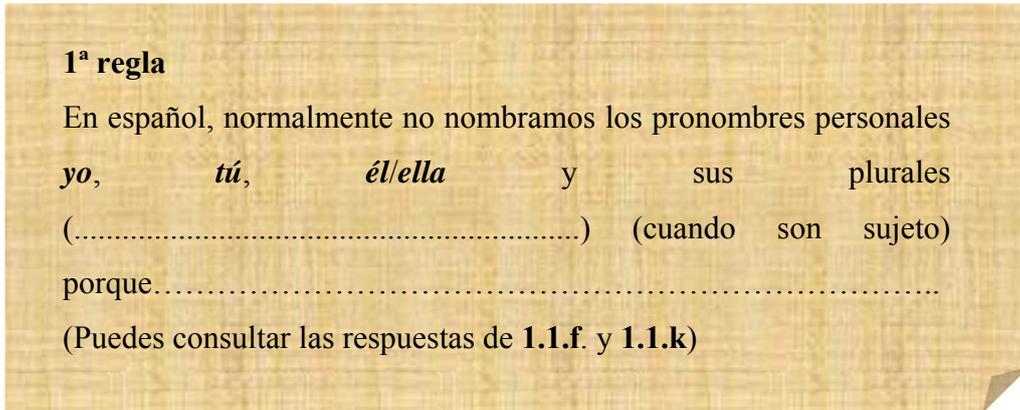
.....

¿Por qué?

.....

(La respuesta es la misma que la de la pregunta 1.1.f)

l. Has llegado al 1^{er} resultado de la investigación. En lugar de aprenderte una regla, eres tú quien la ha descubierto y quien la va a escribir como hacen los lingüistas.



1^a regla
En español, normalmente no nombramos los pronombres personales *yo*, *tú*, *él/ella* y sus plurales (.....) (cuando son sujeto) porque.....
(Puedes consultar las respuestas de **1.1.f** y **1.1.k**)

1.2. CUANDO SÍ SE NOMBRAN LOS PRONOMBRES

a. Averigua una costumbre que tienes (algo que haces con frecuencia o regularidad) y que no tiene ninguno de tus cuatro compañeros. Escríbelo:

.....

b. Cuando habéis hablado para resolver el ejercicio anterior, ¿habéis usado los pronombres *yo* y *tú*?

.....

- c. ¿Por qué? ¿Qué ha cambiado respecto de los ejercicios **1.1.f.** y **1.1.k**? Señala la opción correcta:

Que en los ejercicios 1.1.f. y 1.1.k. los textos hablaban de

la misma persona diferentes personas

y había que distinguirlas y en cambio en este ejercicio (1.2.c) el texto trata de

la misma persona diferentes personas

y hay que distinguirlas.

- d. Recuerda el diálogo que habéis mantenido y escribe las costumbres diferentes que tienen tus compañeros.

.....

.....

.....

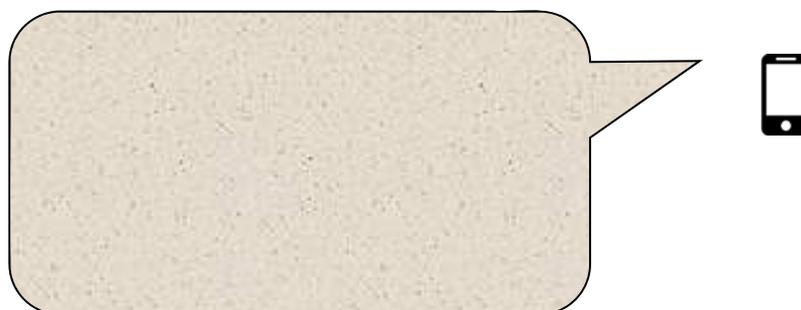
.....

- e. ¿Por qué has puesto los nombres de tus compañeros?

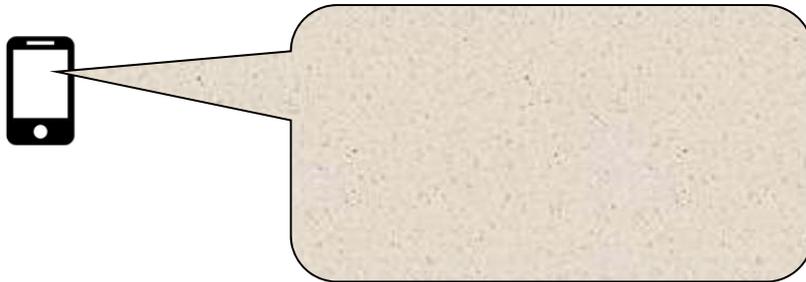
.....

Si no lo sabes, prueba a quitarlos o a taparlos, ¿se entiende igual de bien que con los nombres?

- f. ¿Tienes hermanos pequeños? (Si no los tienes, imagínate que sí). Estás de campamento, llamas a tu madre y le preguntas qué hace tu hermano. Imagina qué te contesta tu madre. Escríbelo:



g. Ahora imagina que tienes un hermano y una hermana y le preguntas por los dos. Imagina y escribe qué te contestaría tu madre.



h. ¿En cuál de los dos casos has usado pronombres?, ¿en el ejercicio f o en el g?

.....

i. ¿Por qué?

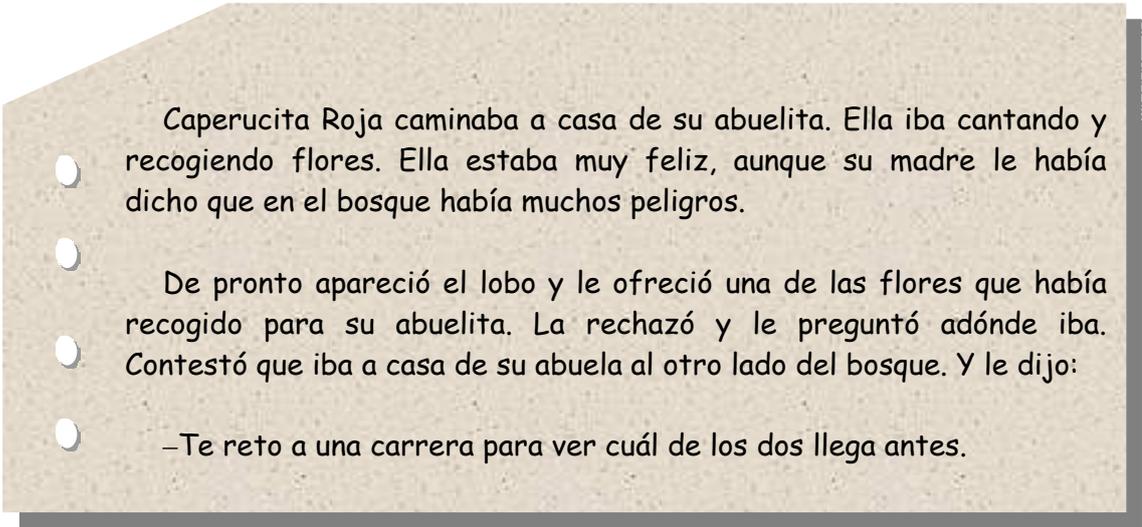
.....

(La respuesta es la misma que la del ejercicio 1.2.c)

j. Has llegado al 2º resultado de la investigación. Ya puedes escribir la **2ª regla**.

2ª regla
En español no usamos los pronombres cuando
.....
.....porque.....
..... (Puedes consultar la 1ª regla).
Pero sí los usamos cuando
porque.....
.....
(Puedes consultar las respuestas de **1.2.c.** y **1.2.i**)

k. ¡Aplica lo que has aprendido! Imagina que un compañero tuyo ha escrito el cuento *Caperucita Roja* y se ha confundido un poco al escribir los pronombres: ha escrito algunos que no eran necesarios y, al contrario, no ha escrito algunos que sí son necesarios para entender de quién está hablando. Ayúdale a corregir este fragmento de su texto tachando los pronombres que sobran y escribiendo los que faltan:



k. Tu compañero te agradece mucho tu ayuda, pero no entiende las correcciones que has hecho. ¿Puedes explicárselas?

He tachado.....,
porque.....
.....

En cambio, he escrito.....,
porque.....
.....

2. Me, te, le/lo/la...

2.1. CUANDO SOLO SE NOMBRAN ESTOS PRONOMBRES

- a. Vamos a usar dos oraciones del fragmento de *Caperucita Roja* (ejercicio 1.2.k) para seguir investigando sobre los pronombres:

Ella iba cantando y recogiendo flores.

¿En qué persona gramatical y número está el verbo **IR** en esta oración?

.....

¿Qué palabra concuerda en persona y número con ese verbo dentro de la oración?

.....

Esta palabra es el **SUJETO**: el nombre o pronombre que concuerda en persona y número con el verbo.

¿Esta palabra fue una de las que suprimiste cuando resolviste el ejercicio 1.2.k?

.....

Ahora ya sabes algo más: que la **1ª** y la **2ª reglas** se refieren a los pronombres cuando cumplen función de sujeto.

- b. Ahora fíjate en esta otra oración del fragmento de *Caperucita Roja* (ejercicio 1.2.k):

Te reto a una carrera para ver cuál de los dos llega antes.

¿En qué persona y número está el verbo **RETAR**?

.....

¿Qué pronombre concordaría en persona y número con ese verbo dentro de la oración?

.....

¿Cuál es el sujeto?

.....

¿A qué personaje del cuento hace referencia ese sujeto?

.....

Ahora fijate en el pronombre **te**, ¿qué persona gramatical y número tiene?

.....

¿A qué personaje del texto representa?

.....

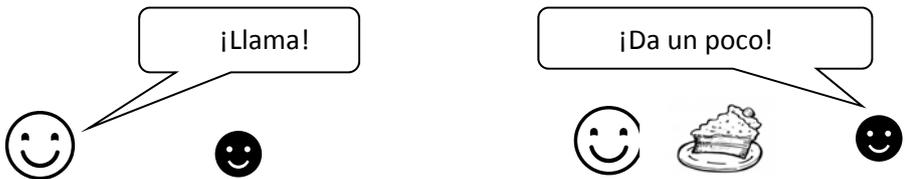
¿Concuerda con el verbo? ¿Es el sujeto?

.....

¿Entonces qué función cumple en la oración?

.....

c. Si lo dudas,  **sigue** ¿Tienen sentido los siguientes diálogos?

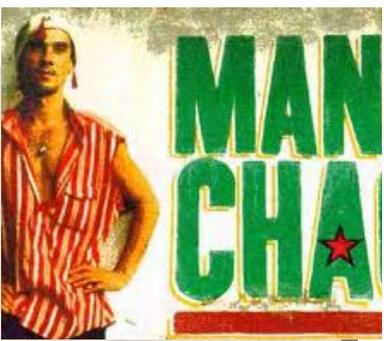


Añade una palabra a cada uno para que tengan sentido. Esa palabra que has añadido cumple la función de **OBJETO** o de **COMPLEMENTO** dentro de la oración: una palabra que da sentido a la acción del verbo.

d. Ahora que ya conoces la diferencia entre los pronombres de **SUJETO** y de **OBJETO**, puedes completar este cuadro:

Personas	Número	Pronombres de sujeto	Pronombres de objeto	Otros pronombres de objeto
1ª	Singular			¡Esta columna la completarás
2ª				
3ª				
1ª	Plural			¡Esta columna la completarás
2ª				
3ª				

- e. ¿Conoces esta canción de Manu Chau? ¿Quieres completarla con unos versos más tuyos?



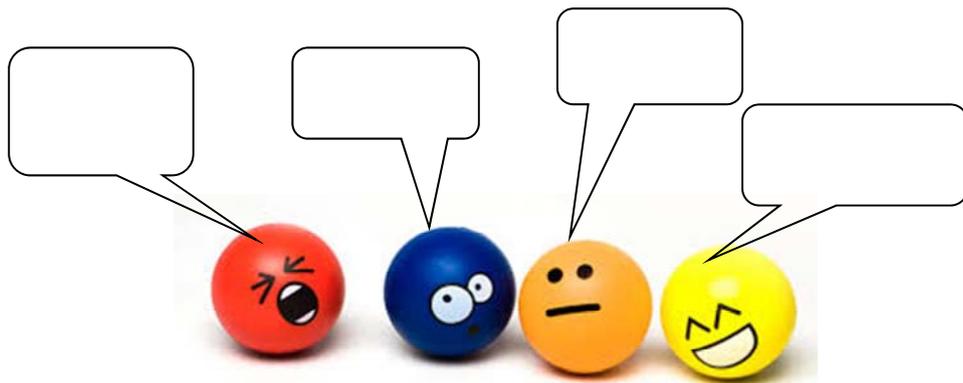
Me gusta la cena, me gustas tú.
Me gusta la vecina, me gustas tú.
Me gusta su cocina, me gustas tú.
Me gusta camelar, me gustas tú.
Me gusta la guitarra, me gustas tú.
Me gusta el reggae, me gustas tú.

Escribe aquí el pronombre que aparece con más frecuencia.

.....

- f. Fijate en el último verso de Manu Chao. «Me gusta el reggae...» ¿Estás de acuerdo? Investiga si están de acuerdo con Manu Chao los miembros de tu equipo. Expresa tus gustos y pregúntales qué tipo de música le gusta a cada uno para ver si coinciden contigo. Grabadlo si tenéis un móvil para ello.

Escuchad la grabación o tratad de recordar el diálogo y escribirlo. Estos emoticonos os representan a vosotros:



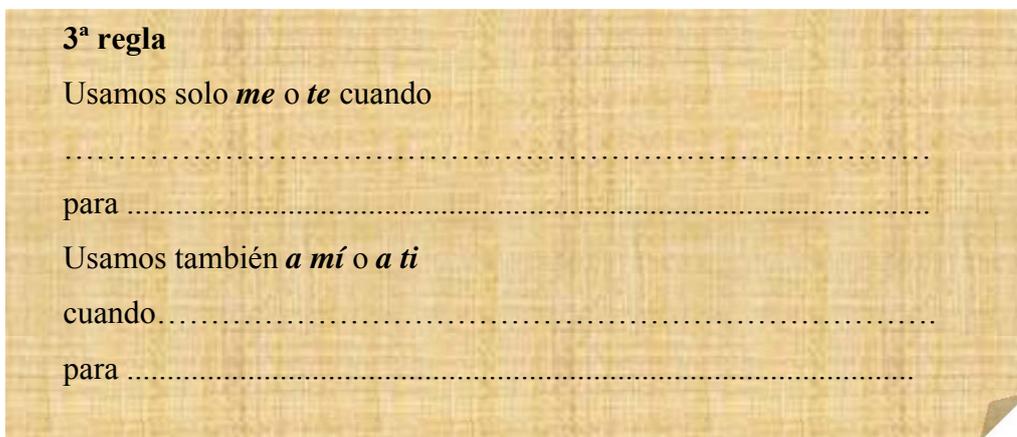
¿Al preguntar por sus gustos a vuestros otros compañeros, habéis utilizado otro tipo de pronombres diferentes del que aparece en la canción de Manu Chao o en la columna *Pronombres de objeto* del cuadro 2.1.d? ¿Cuáles?

.....

¿Por qué cuando escribiste solo sobre tus gustos en la canción de Manu Chao utilizaste solo el pronombre *me* y ahora que habéis hablado de los gustos de varios utilizáis además otros pronombres?

.....

g. Completa la **3ª regla**:



3ª regla
Usamos solo *me* o *te* cuando
.....
para

Usamos también *a mí* o *a ti*
cuando.....
para

Hoja A

Ya puedes rellenar el cuadro de los pronombres (cuadro 2.1.d) por completo y ya sabes por qué hay dos tipos de pronombres de objeto.

Personas	Número	Pronombres de sujeto	Pronombres de objeto	Otros pronombres de objeto
1ª	Singular			
2ª				
3ª				
1ª	Plural			
2ª				
3ª				

h. El pronombre *mí* lleva tilde. ¿A qué otra palabra que no lleva tilde se parece?

.....

i. *Mí* lleva tilde porque es **tónica** (tiene acento o fuerza en la oración) y *mi* no lleva tilde porque es **átona** (no tiene fuerza y se apoya en el acento la siguiente palabra). Cada miembro del equipo tenéis una oración con cada una de estas dos palabras. Uno por uno vais a dictar vuestras do oraciones al resto y los que escucháis las va a escribir correctamente, una con tilde y otra sin tilde. El que dicta corrige las oraciones de sus compañeros.

Para abreviar páginas en el anexo, diremos que habrá cuatro hojas como esta (A, B, C, D), una para cada miembro del equipo, cada una con un par distinto de oraciones en 2.1.i como las aquí ejemplificadas.

j. Ahora fijate en las palabras que acompañan a *mí* y a *mi*. Escribe la siguiente regla:

4ª regla

El *mí* que lleva tilde es:

un pronombre personal un adjetivo posesivo un adverbio

El *mi* que no lleva tilde es:

un pronombre personal un adjetivo posesivo un adverbio

k. Un amigo tuyo tiene problemas para estudiar y te pide consejo. ¿Puedes ayudarlo a mejorar sus hábitos? Escribe la palabra correcta *mi* o *mí* donde corresponda.

☹ ¡ Pero si yo estudio un montón para los exámenes! ¡Y justo antes del examen sigo estudiando o repasando!

😊 A me parece que no es bueno. madre me recuerda siempre que antes de un examen lo que hay que hacer es descansar .

☹ Ah, ¿y a ti te funciona?

😊 Sí, a sí. Por lo menos estoy más tranquilo y cabeza funciona mejor.

☹ A veces pongo música. A me relaja, ¿y a ti?

😊 Depende. En opinión solo es buena la música suave y sin letra. Hay otra cosa importante, ¿cómo es el sitio donde estudias?

☹ Bueno, no sé, no tengo un sitio para solo. Comparto habitación con mi hermano pequeño.

😊 ¡Vaya! Eso no te ayudará a concentrarte. Si te fías de, es mejor que vayas a la biblioteca. También puedes venir a casa.

☹ ¡Vale! ¿Quieres que vayamos ahora a tu casa? A me vendría muy bien. ¿Y a ti?

Anexo XVI

Biografía

No cojas la cuchara con la mano izquierda.
No pongas los codos en la mesa.
Dobla bien la servilleta.
Eso, para empezar.

Extraiga la raíz cuadrada de tres mil trescientos trece.
¿Dónde está Tanganika? ¿Qué año nació Cervantes?
Le pondré un cero en conducta si habla con su compañero.
Eso, para seguir.

¿Le parece a Ud. Correcto que un ingeniero haga versos?
La cultura es un adorno y el negocio es el negocio.
Si sigues con esa chica te cerraremos las puertas.
Eso, para vivir.

No seas tan loco. Sé educado. Sé correcto.
No bebas. No fumes. No tosas. No respires.
¡Ay, sí, no respires! Dar el no a todos los nos.
Y descansar: Morir.

Gabriel Celaya (2008). *Itinerario poético*. Madrid: Cátedra (p.31)

Anexo XVII

Equipo de investigación del **modo imperativo** y del **modo subjuntivo**

Objetivos

- Comprender por qué a veces usamos el modo imperativo y otras veces el modo subjuntivo para pedir a alguien que haga algo.
- Usar el pretérito imperfecto de subjuntivo (*comiera* o *comiese*) para transmitir peticiones que hemos hecho nosotros u otras personas.

1. Imperativo/presente de subjuntivo

Mírame pero no me toques

a. Miguel está feliz porque por fin se ha acabado el curso y se va a ir de vacaciones. La pena es que no puede llevarse a su gato Gaspar con él. Menos mal que su mejor amigo Luis, que va a quedarse en casa este verano, se ha ofrecido a cuidar de su mascota. Completa con los verbos de la izquierda, estos mensajes que Miguel manda a Luis por *WhatsApp*:



Sacar, cepillar,
jugar, dar, bañar.

Por favor, mucho con Gaspar, porque si no me va a echar mucho de menos. Y.....le mucha comida porque es pequeño y tiene que crecer. Tambiénle el pelo de vez en cuando, para que le brille.

Pero, atención: 🙄
No lo, porque a los gatos no les gusta nada el agua.
Tampoco le a la calle, que se puede escapar.

b. Ahora vamos a pensar. Responde a las siguientes preguntas completando las frases:

En el primer mensaje has escrito los verbos en el modo

En el segundo mensaje has escrito los verbos en el tiempo del modo

(Puedes consultar el libro de texto o un cuadro de la conjugación de los verbos)

¿Qué tienen en común los dos mensajes? Señala con una cruz la opción correcta:

- En los dos, Miguel está contando a su amigo Luis una anécdota que le ha ocurrido.
- En los dos está pidiendo algo a su amigo Luis.

Entonces, ¿por qué usamos dos modos del verbo distintos para hacer la misma cosa?

Te ayudamos con esta pregunta: ¿Qué diferencia hay entre las frases del primer mensaje y las del segundo?:

- Que las cosas que pide Miguel en el primer mensaje son más fáciles de hacer que las del segundo mensaje.
- Que las cosas del primer mensaje son buenas y las del segundo son malas.
- Que las cosas del primer mensaje las pide en enunciados afirmativos y las del segundo mensaje en enunciados negativos.

c. Relaciona con flechas los elementos de las tres columnas:

<p>Por favor, mucho con Gaspar, porque si no me va a echar mucho de menos. Yle mucha comida porque es pequeño y tiene que crecer. Tambiénle el pelo de vez en cuando, para que lo siga teniendo brillante.</p> <p>Pero, atención: No lo, porque a los gatos no les gusta nada el agua. Tampoco le a la calle, que se puede escapar.</p>	<ul style="list-style-type: none">● Pedir en afirmativo● Pedir en negativo	<ul style="list-style-type: none">■ Verbo en presente de subjuntivo■ Verbo en imperativo
---	---	---

d. ¡Enhorabuena!, has llegado a las conclusiones que te permiten escribir la primera regla gramatical:

1ª regla

Para pedir de forma directa a alguien que haga algo, usamos:

En frase afirmativa, verbos en

Por ejemplo:.....

En frase negativa, verbos en(tiempo)..... de(modo).....

Por ejemplo:.....

Nota: Usa ejemplos del 1er. diálogo de WhatsApp.

e. Ahora imagina que Luis tiene un hermano y van a cuidar de Gaspar los dos. Transforma las frases del diálogo de *WhatsApp* del ejercicio a de forma que se dirijan a los dos hermanos.

Por favor, mucho con Gaspar, porque si no me va a echar mucho de menos. Y.....le mucha comida porque es pequeño y tiene que crecer. Tambiénle el pelo de vez en cuando, para que le brille.

Pero, atención: 🙄
 No lo, porque a los gatos no les gusta nada el agua.
 Tampoco le a la calle, que se puede escapar.

f. Completa el cuadro con el verbo indicado

PERSONAS A QUIENES NOS DIRIGIMOS	VERBOS	
	IMPERATIVO	PRESENTE DE SUBJUNTIVO
Tú	<i>Juega mucho con él</i>	<i>No lo bañes porque no le gusta nada el agua</i>
Vosotros(as)	<i>..... mucho con él</i>	<i>..... porque no le gusta nada el agua</i>

g. Vamos a confirmar la 1ª regla con *tú* y *vosotros*. Completa el siguiente diálogo entre una madre y sus dos hijas pequeñas sentadas en la mesa:

MADRE: Ana, en paz a tu hermana. No le la lengua, que te estoy viendo.
 ANA: Pero si le gusta, mamá, cómo se ríe.
 MADRE: Por favor, bien las dos y no os

h. Usamos el presente de subjuntivo para algo más. Cuando Miguel lleva a Gaspar a casa de su amigo, este no está. Abre la puerta su abuela, una señora muy amable. Como Miguel no la conocía y es mayor, decide dirigirse a ella de *usted*. Completa las frases que le dice (recuerda que le habla de *usted*):

Por favor, con él esta noche porque si no me va a echar de menos, pero no le porque tiene mucho miedo al agua.

¿Con qué forma verbal le has pedido las cosas a la abuela de Luis?

.....

i. Relaciona los elementos de las tres columnas:

<div style="border: 1px solid #add8e6; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>(A Luis) Por favor, mucho con Gaspar, porque si no me va a echar mucho de menos. Y.....le mucha comida porque es pequeño y tiene que crecer. Tambiénle el pelo de vez en cuando, para que le brille.</p> </div> <div style="border: 1px solid #add8e6; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>(A Luis) No lo, porque a los gatos no les gusta nada el agua. Tampoco le a la calle, que se puede escapar.</p> </div> <div style="border: 1px solid #add8e6; padding: 5px;"> <p>(A la abuela de Luis) Por favor, con él esta noche porque si no me va a echar de menos, pero no le porque tiene mucho miedo al agua.</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> ● Pedir en afirmativo a alguien a quien hablas de <i>tú</i>. ● Pedir en negativo a alguien a quien hablas de <i>tú</i>. ● Pedir en afirmativo a alguien a quien hablas de <i>usted</i>. ● Pedir en negativo a alguien a quien hablas de <i>usted</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Verbo en presente de subjuntivo ■ Verbo en imperativo
---	--	--

¿Cuál es el modo verbal más usado para pedir a otras personas que hagan algo?

.....

j. Ahora puedes completar la 1ª regla:

1ª regla (más completa)

Usamos el para pedir algo a alguien a quien hablamos de *tú* en frase afirmativa, p.ej.:.....
 y el para pedirle algo en frase negativa, p.ej.:.....

También usamos el para pedir algo a alguien a quien hablamos de *usted*, tanto en frase afirmativa como negativa, p. ej.: y

Nota: Usa ejemplos de los diálogos de *WhatsApp* .

k. Completa los ejemplos del siguiente cuadro:

	Pedir con frase afirmativa		Pedir con frase negativa	
PERSONAS A QUIENES NOS DIRIGIMOS	IMPERATIVO	PRESENTE DE SUBJUNTIVO	IMPERATIVO	PRESENTE DE SUBJUNTIVO
Tú mucho con Gaspar porque si no me va a echar mucho de menos.			No lo porque a los gatos nos les gusta nada el agua.
Vosotros(as)mucho con Gaspar porque si no me va a echar mucho de menos.			No lo porque a los gatos nos les gusta nada el agua.
Usted	mucho con Gaspar porque si no me va a echar mucho de menos.		No lo porque a los gatos nos les gusta nada el agua.
Ustedes	mucho con Gaspar porque si no me va a echar mucho de menos.		No lo porque a los gatos nos les gusta nada el agua.

¿Cuál es el modo verbal que más usamos para pedir cosas?

.....

l. La regla que hemos aprendido funciona para pedir cosas y también para «otras maneras de pedir». Relaciona cada ejemplo de la columna de la izquierda con una de las diferentes «maneras de pedir» de la columna de la derecha:

–*¡Ayúdame, por favor!*

–*Coge un paraguas, que va a llover.*

–*Sigue recto y en el primer semáforo gira a la derecha.*

– *¡Siéntate ahora mismo!*

–*Ven a mi casa a merendar y te enseño mi nueva mascota.*

- Dar un consejo
- Pedir
- Dar instrucciones
- Dar una orden (mandar)
- Hacer una proposición

¿Qué tienen en común todos los enunciados de la columna de la izquierda? Señala con una cruz la opción correcta:

- La intención de narrar una historia.
- La intención de explicar un tema.
- La intención de influir en la conducta de alguien o de hacer que haga algo.

m. Un mismo enunciado, como *¡Vete a casa!*, puede ser una petición, una orden, un consejo, etc. en función de la situación y de la relación que existe entre las personas que hablan. Relaciona los elementos de las dos columnas:

–Te lo dice tu padre enfadado: *¡Vete a casa ahora mismo!*

–Te lo dice un amigo: *Vete a casa, toses mucho.*

–Te lo dice un médico: *Vete a casa, tómate esta medicina, métete en la cama...*

–Tu padre a tu madre por teléfono: *Vete a casa, te hago una cena rica y vemos una película romántica.*

- Dar un consejo
- Dar instrucciones
- Dar una orden (mandar)
- Hacer una proposición

2. Presente de subjuntivo/pretérito imperfecto de subjuntivo

Le he pedido que venga/Le pedí que viniera

a. Miguel ya está en la playa de vacaciones y le cuenta a su primo lo que le ha pedido a su amigo Juan. Investiga qué pasa con los verbos en esta nueva situación. Para ello, completa los mensajes de *WhatsApp* con la forma de los verbos que creas adecuada.

¡Ya estoy de vacaciones!

¿Y qué has hecho con tu gato?

Lo está cuidando mi amigo

¡Pero Luis es muy despistado! ¿Qué tiene que hacer?

Poca cosa. Le he dicho que mucho con él para que no me eche de menos, que le mucha comida para que crezca y que leel pelo para que le brille.

Bueno, también le he dicho que no lo, porque a los gatos no les gusta nada el agua y que no lo a la calle porque que se puede escapar.

b. ¿En qué forma están ahora los verbos que has completado? **Puedes consultar el libro de texto o un cuadro de conjugación verbal.**

.....

c. Miguel ha vuelto ya de vacaciones. Va a casa de su amigo Luis a recoger a Gaspar, pero se encuentra al animal en mal estado: está triste, más gordo, con el pelo sin brillo... Se enfada un poco y se lo cuenta a su primo:

¡Ya he vuelto de vacaciones!

¿Qué tal el gato?, ¿lo ha cuidado bien tu amigo?

Pues no muy bien, la verdad.

¿Y eso?

Le dije que con él y no lo ha hecho porque tenía que estudiar. Le dije que le bien de comer y le ha dado demasiado y ha engordado. Y le dije que le el pelo pero no encontraba el cepillo que le dejé.

También le había dicho que no lo, porque los gatos odian el agua y lo ha bañado. Y que no lo a la calle y lo hizo.

¿Te has enfadado con él?

No, porque sé que es muy despistado. Pero la próxima vez ¡lo llevo conmigo de vacaciones!

¿En qué forma están ahora los verbos que has completado?

.....

d. ¿Cuál es la diferencia entre el diálogo a y el diálogo c? Vamos a ayudarte. Relaciona los elementos de las cuatro columnas siguientes:

Le he dicho que mucho con él para que no me eche de menos.

Le dije que con él y no lo ha hecho porque tenía que estudiar.

PRETÉRITO IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO

PRESENTE DE SUBJUNTIVO

- La conversación tuvo lugar antes o durante las vacaciones.
- La conversación tuvo lugar después de las vacaciones.

- Miguel cuenta lo que le pidió a su amigo cuando este aún está a tiempo de hacerlo.
- Miguel cuenta lo que le pidió a su amigo cuando ya se ha pasado el tiempo de hacerlo.

e. Ya puedes escribir la 3ª regla:

3ª regla

Cuando contamos lo que nosotros o alguien ha pedido a alguien usamos el si lo contamos cuando esa persona todavía está a tiempo de hacerlo, p.ej.:....., y usamos el si lo contamos cuando ya se ha acabado el tiempo de hacerlo, p. ej.: :.....

Nota: Usa ejemplos de los diálogos de *WhatsApp*.

f. Para confirmar esta regla, escribe una T de «todavía puede hacerlo» o una N de «ya no puede hacerlo» en los recuadros que hay junto a cada uno de estos enunciados:

1. *Me pidió que fuera a su casa después de trabajar, pero se me ha hecho tarde.*
2. *Siempre me dice que vaya a su chalé, a ver si un día voy.*
3. *¡¿Te pidió que le ayudaras y no lo hiciste?!*
4. *Me ha propuesto que vayamos al cine. Lo tengo que pensar.*

g. **¡Aplica lo que has aprendido!** Para practicar lo que has aprendido vas a volver a leer el cuento de Caperucita Roja de Charles Perrault y el de los hermanos Grimm que encontrarás en la tarea 8ª de la unidad didáctica *La vida es cuento*. Después, vamos a comparar las dos versiones contestando las siguientes preguntas. Emplea el presente o el pretérito imperfecto de subjuntivo y no olvides responder con frases completas.

Caperucita de Perrault

1. ¿Qué le pidió la madre de Caperucita a la niña?
2. ¿Le advirtió de algo?
3. ¿Qué le propuso el lobo a Caperucita en el bosque?
de la abuelita?



¿Y en casa

4. Lee cuidadosamente la moraleja de Perrault y escribe resumidamente, con tus propias palabras, qué aconseja el autor a los jóvenes.
5. ¿Crees que esta moraleja es válida en la actualidad?

Caperucita de los Hermanos Grimm

1. ¿Qué le pidió la madre de Caperucita a la niña?
2. ¿Qué le aconsejó? ¿Y qué le prohibió?
3. ¿Qué aconsejas tú a las personas de tu edad que vayan a emprender un viaje peligroso solos por primera vez?



Relato a cuatro voces

1. Ahora vais a usar las reglas que habéis aprendido en la última tarea para transformar el poema «Biografía» de Gabriel Celaya en un relato «a cuatro voces». Tú vas a convertirte en el niño de la primera estrofa y contar el relato desde la perspectiva de un narrador interno* en primera persona que escribe sobre su presente y se imagina el futuro (el resto de las estrofas). Tienes que añadir detalles como quién dice las cosas y verbos como *dice, manda, pide, advierte que...* Puedes empezar con una frase parecida a esta: «Como soy un niño, mi madre siempre me dice que...»
2. A cada uno de tus compañeros le ha tocado ser uno de los restantes narradores: el joven de la segunda estrofa, el adulto de la tercera y el anciano de la cuarta. Juntad los relatos que habéis escrito y ordenadlos por este orden cronológico de las edades de la vida. Pedid a la profesora que revise la ordenación que habéis hecho.

Subrayad las palabras clave que os han permitido saberlo. ¿A qué categoría pertenece la mayoría de estas palabras?

Sustantivos Adjetivos Verbos Adverbios

3. Ahora recoge tu papel de nuevo y escribe qué regla gramatical de la tarea del modo imperativo y el modo subjuntivo se cumple en cada estrofa.
4. Compara los resultados con los de tus compañeros.
5. Entregad vuestros trabajos a vuestra profesora.
6. Sal de tu equipo y réunete con los demás compañeros de la clase a los que les ha tocado también convertirse en el niño de la primera estrofa. Juntos, pensad en el verso «**No cojas la cuchara con la mano izquierda**» y preparad una breve explicación de las razones por las que decían eso al niño del poema, para que uno de vosotros lo presente oralmente al resto de la clase.

* Puedes consultar la 8ª tarea para recordar qué es un narrador interno y un narrador externo.

1. Ahora vais a usar las reglas que habéis aprendido en la última tarea para transformar el poema «Biografía» de Gabriel Celaya en un relato «a cuatro voces». Tú vas a convertirte en el joven de la segunda estrofa y contar el relato desde la perspectiva de un narrador interno*. Tienes que añadir detalles como quién dice las cosas y verbos como *dice, manda, pide, advierte que...* Puedes empezar con una frase parecida a esta: «Cuando era niño, mi madre siempre me decía que...»
2. A cada uno de tus compañeros le ha tocado ser uno de los restantes narradores: el niño de la primera estrofa, el adulto de la tercera y el anciano de la cuarta. Juntad los relatos que habéis escrito y ordenadlos por este orden cronológico de las edades de la vida. Pedid a la profesora que revise la ordenación que habéis hecho.

Subrayad las palabras clave que os han permitido saberlo. ¿A qué categoría pertenece la mayoría de estas palabras?

Sustantivos Adjetivos Verbos Adverbios

3. Ahora recoge tu papel de nuevo y escribe qué regla gramatical de la tarea del modo imperativo y el modo subjuntivo se cumple en cada estrofa.
4. Compara los resultados con los de tus compañeros.
5. Entregad vuestros trabajos a vuestra profesora.
6. Sal de tu equipo y reúnete con los demás compañeros de la clase a los que les ha tocado también convertirse en el joven de la segunda estrofa. ¿Qué relación tiene con el protagonista la persona que le habla en esta estrofa?, ¿cómo se dirige a él, de *tú* o de *usted*?, ¿os parece llamativo? Pensad en ello y preparad una breve explicación para que uno de vosotros lo presente oralmente al resto de la clase.

* Puedes consultar la 8ª tarea para recordar qué es un narrador interno y un narrador externo.

1. Ahora vais a usar las reglas que habéis aprendido en la última tarea para transformar el poema «Biografía» de Gabriel Celaya en un relato «a cuatro voces». Tú vas a convertirte en el adulto de la tercera estrofa y contar el relato desde la perspectiva de un narrador interno. Tienes que añadir detalles como quién dice las cosas y verbos como *dice, manda, pide, advierte que...* Puedes empezar con una frase parecida a esta: «Cuando era niño, mi madre siempre me decía que...»
2. A cada uno de tus compañeros le ha tocado ser uno de los restantes narradores: el niño de la primera estrofa, el joven de la segunda y el anciano de la cuarta. Juntad los relatos que habéis escrito y ordenadlos por este orden cronológico de las edades de la vida. Pedid a la profesora que revise la ordenación que habéis hecho.

Subrayad las palabras clave que os han permitido saberlo. ¿A qué categoría pertenece la mayoría de estas palabras?

Sustantivos Adjetivos Verbos Adverbios

3. Ahora recoge tu papel de nuevo y escribe qué regla gramatical de la tarea del modo imperativo y el modo subjuntivo se cumple en cada estrofa.
4. Compara los resultados con los de tus compañeros.
5. Entregad vuestros trabajos a vuestra profesora.
6. Sal de tu equipo y reúnete con los demás compañeros de la clase a los que les ha tocado también convertirse en el adulto de la tercera estrofa. Pensad en los versos «**¿Le parece a Ud. Correcto que un ingeniero haga versos?**» y «**La cultura es un adorno y el negocio es el negocio**». ¿Quién creéis que dice esto al protagonista?, ¿por qué se lo dice?, ¿estáis de acuerdo con estos consejos? Preparad una breve explicación de ello, para que uno de vosotros lo presente oralmente al resto de la clase.

* Puedes consultar la 8ª tarea para recordar qué es un narrador interno y un narrador externo.

1. Ahora vais a usar las reglas que habéis aprendido en la última tarea para transformar el poema «Biografía» de Gabriel Celaya en un relato «a cuatro voces». Tú vas a convertirte en el anciano de la cuarta estrofa y contar el relato desde la perspectiva de un narrador interno*. Tienes que añadir detalles como quién dice las cosas y verbos como *dice, manda, pide, advierte que...* Puedes empezar con una frase parecida a esta: «Cuando era niño, mi madre siempre me decía que...»
2. A cada uno de tus compañeros le ha tocado ser uno de los restantes narradores: el niño de la primera estrofa, el joven de la segunda y el adulto de la tercera. Juntad los relatos que habéis escrito y ordenadlos por este orden cronológico de las edades de la vida. Pedid a la profesora que revise la ordenación que habéis hecho.

Subrayad las palabras clave que os han permitido saberlo. ¿A qué categoría pertenece la mayoría de estas palabras?

Sustantivos Adjetivos Verbos Adverbios

3. Ahora recoge tu papel de nuevo y escribe qué regla gramatical de la tarea del modo imperativo y el modo subjuntivo se cumple en cada estrofa.
4. Compara los resultados con los de tus compañeros.
5. Entregad vuestros trabajos a vuestra profesora.
6. Sal de tu equipo y reúnete con los demás compañeros de la clase a los que les ha tocado también convertirse en el anciano de la última estrofa. Pensad en el verso «**Dar el no a todos los nos**». ¿Qué significa?, ¿quién dice esto y por qué lo dice? Preparad una breve explicación de lo que creéis que significa para que uno de vosotros lo presente oralmente al resto de la clase.

* Puedes consultar la 8ª tarea para recordar qué es un narrador interno y un narrador externo.

Anexo XIX

Cuestionario sobre personajes para resolver por equipos

1. El escritor británico Charles Dickens declaró que Caperucita Roja había sido su primer amor. ¿Qué opináis? ¿Qué rasgos del personaje creéis que enamoraron a este autor en su infancia?

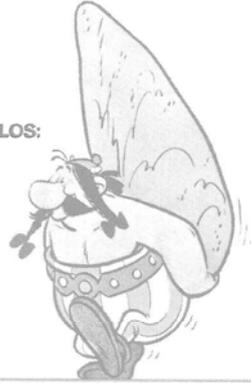
Pensad que Caperucita Roja y otros personajes de cuentos y de novelas, pueden denominarse héroes y heroínas porque se atreven a realizar actos valientes, se arriesgan, aprenden, cambian, ayudan a otros personajes, etc. ¿En qué creéis que consiste el valor o el carácter heroico de Caperucita Roja?

2. Elegid entre todos cuatro de vuestros personajes favoritos de cuentos, novelas y películas e indicad qué cualidad o cualidades admiráis de cada uno.
3. ¿Conocéis la serie de cómic *Astérix*? En la última página de este cuestionario tenéis la página en la que el autor y el ilustrador de este cómic presentan a sus protagonistas. Elaborad una página similar (en casa podéis realizar los dibujos) para presentar los cuatro personajes que habéis seleccionado en la actividad 2.
4. Finalizamos esta tarea de la siguiente manera: Elegid una de las descripciones para que un portavoz del equipo la lea en alto. Tendrá que poner cuidado en omitir el nombre del personaje porque el resto de la clase tendrá que adivinar de qué personaje se trata.
5. Si os atrevéis, cada uno de vosotros puede encargarse de dibujar en casa uno de vuestros cuatro personajes. Uno de vosotros recogerá los dibujos y elaborará con ellos y con las descripciones una hoja semejante a la de *Astérix*, que el profesor podrá colocar en las paredes del aula.



ALGUNOS DE LOS HÉROES GALOS:

Astérix, el héroe de estas aventuras. Un pequeño guerrero, con el espíritu astuto y la inteligencia viva. Las misiones peligrosas le son confiadas sin titubeos. Recibe su fuerza sobrehumana de la poción mágica.



Obélix, el inseparable amigo de Astérix. Repartidor de menhires de su Estado y gran amante de los jabalíes. Obélix está siempre dispuesto a abandonarlo todo para seguir a Astérix en una nueva aventura.



Panorámix, el venerable druida de la aldea, recoge hierbas y prepara pociones mágicas. Su mayor triunfo es el brebaje que da fuerza sobrehumana al consumidor. Pero Panorámix tiene muchas otras recetas en reserva...

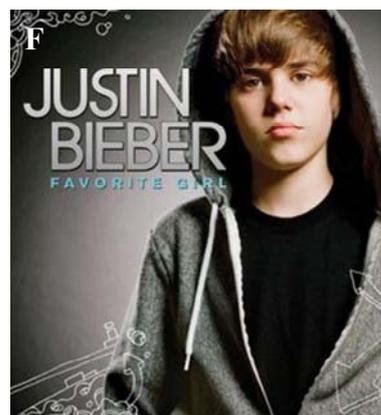
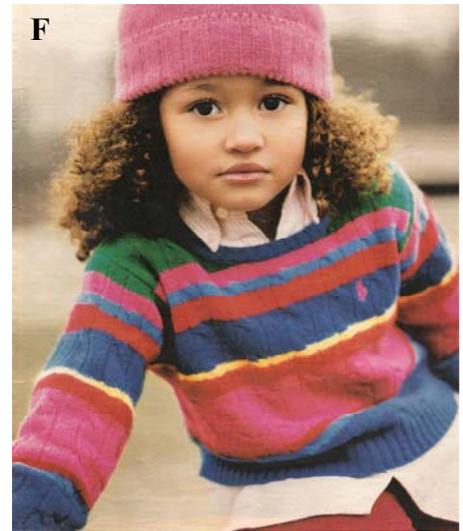
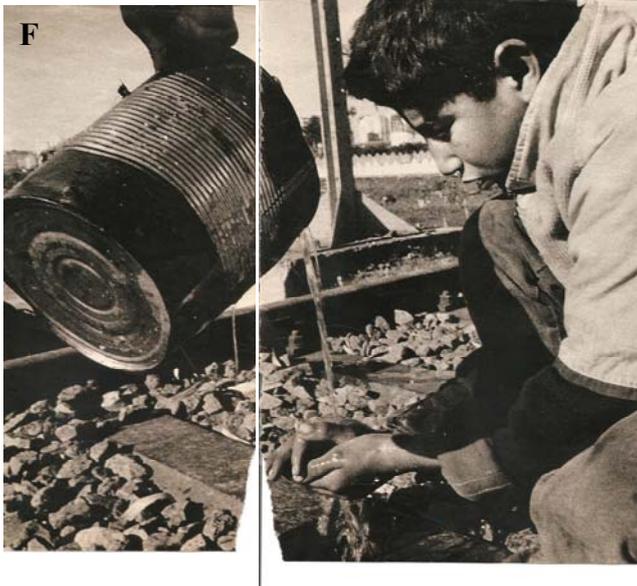


Abraracúrcix, el jefe de la tribu, majestuoso y valiente, aunque algo supersticioso. Es respetado por sus hombres, y temido por sus enemigos. No le teme más que a una cosa: que el cielo le caiga sobre la cabeza, pero, como él dice, "eso no va a pasar mañana..."



Asurancéturix es el bardo. Las opiniones sobre su talento están divididas: él opina que es genial; los demás piensan que es un pelmazo. De todos modos, cuando no dice nada es un alegre compañero...

Anexo XX



Anexo XXI

Informe que deben completar los equipos a los que les hayan sido asignadas las fotos 1, 4, 5 y 6 del Anexo XVIII (fotos de niños que parecen tener condiciones duras de vida).

Sois una comisión de representantes de Unicef. Estáis encargados de realizar un informe sobre las condiciones de vida este/a niño/a. Para ello, os habéis desplazado a su lugar de residencia ya habéis pasado dos semanas conviviendo con él y su entorno:

1. Nombre, edad, lugar de residencia.
2. Nacionalidad.
3. Datos de su familia: padres, hermanos...
4. Tiempo que pasa con su familia.
5. Personas con las que convive.
6. Datos de su casa y ambiente doméstico.
7. Cómo transcurre un día normal de su vida.
8. Actividades de ocio.
9. Principales problemas.

Anexo XXII

Informe deben completar los equipos a los que les hayan sido asignadas fotos las fotos 2, 3 y 7 del Anexo XVIII (fotos de niños que parecen tener buenas condiciones de vida).

Sois los profesores de este niño/a y el jefe de estudios del colegio/instituto os ha pedido realizar un informe sobre él/ella porque presenta mal comportamiento en clase:

10. Nombre, edad, dirección.
11. Nacionalidad.
12. Datos de su familia: padres, hermanos...
13. Tiempo que pasa con su familia.
14. Personas con las que convive.
15. Datos de su casa y ambiente doméstico.
16. Cómo transcurre un día normal de su vida.
17. Actividades de ocio.
18. Principales problemas.

Anexo XXIII

El viaje

Un día la madre de una amiga me contó una curiosa anécdota. Estábamos en su casa, en el barrio antiguo de Palma de Mallorca, y desde el balcón interior, que daba a un pequeño jardín, se alcanzaba a ver la fachada del vecino convento de clausura. La madre de mi amiga solía visitar a la abadesa; le llevaba helados para la comunidad y conversaban durante horas a través de la celosía. Estábamos ya en una época en que las reglas de clausura eran menos estrictas de lo que fueron antaño, y nada impedía a la abadesa, si así lo hubiera deseado, que interrumpiera en más de una ocasión su encierro y saliera al mundo. Pero ella se negaba en redondo. Llevaba casi treinta años entre aquellas cuatro paredes y las llamadas del exterior no le interesaban lo más mínimo. Por eso la señora de la casa creyó que estaba soñando cuando una mañana sonó el timbre y una silueta oscura se dibujó al trasluz en el marco de la puerta. «Si no le importa», dijo la abadesa tras los saludos de rigor, «me gustaría ver el convento desde fuera». Y después, en el mismo balcón en el que fue narrada la historia se quedó unos minutos en silencio. «Es muy bonito», concluyó. Y, con la misma alegría con la que había llamado a la puerta, se despidió y regresó al convento. Creo que no ha vuelto a salir, pero eso ahora no importa. El viaje de la abadesa me sigue pareciendo, como entonces, uno de los viajes más largos de todos los viajes largos de los que tengo noticias.

Cristina Fernández Cubas (2001). En *Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves* (pp. 25-26). Páginas de Espuma

Anexo XXIV

Actividades gramaticales desde una perspectiva textual
Tomadas de Zayas (1993, p. 219)

CUADRO XI

1. Distribución de las siguientes oraciones en el cuadro que sigue: en la columna «TEMA» figurará la información que ya ha aparecido en la oración anterior. Por tanto, habrá que cambiar el orden de algunas palabras.

- Los niños entraron en una enorme sala de cristal.
- La sala tenía adosadas dos alcobas semicirculares.
- Había una cocina grandísima en una de las alcobas.
- Diversas ollas y cacerolas borboteaban en la cocina.
- Había colgadas unas cosas que parecían chorizos y jamones sobre las ollas y cacerolas.

	TEMA	QUÉ SE DICE DEL TEMA
0.1	Los niños	entraron en una enorme sala de cristal
0.2	La sala	tenía adosadas dos alcobas semicirculares
0.3		
0.4		
0.5		

2. En la casilla «TEMA» se repiten palabras de la oración anterior. Para evitar estas repeticiones se sustituirán estas palabras por otras que se puedan interpretar con el mismo significado.

	TEMA	QUÉ SE DICE DEL TEMA
0.1	Los niños	entraron en una enorme <i>sala</i> de cristal
0.2	La <i>estancia</i>	tenía adosadas dos alcobas semicirculares
0.3		
0.4		
0.5		

3. Formar oraciones compuestas por medio de pronombres relativos con las oraciones que resulten tras el ejercicio anterior:

- Inserción de 0.2 en 0.1
- Inserción de 0.3 en 0.2
- Inserción de 0.4 en 0.3
- Inserción de 0.5 en 0.4
- (0.1 + 0.2) + 0.3
- (0.1 + 0.2 + 0.3) + 0.4
- (0.1 + 0.2 + 0.3 + 0.4) + 0.5

Anexo XXV

Guion para el comentario de cuentos de la antología comentada (tarea final)

Pareja A: Preparación del comentario

1. Realizad un resumen del cuento.
2. Describid los personajes.
3. Indicad cuál es el tipo de narrador.
4. Indicad si hay algún aspecto sorprendente en el argumento o en el desenlace del cuento.
5. Poned nota al cuento (del 0 al 10) y justificadla indicando los aciertos del mismo y aquello en lo que podría haberse mejorado.

En equipo: El comentario

- Leed los dos resúmenes que habéis realizado, elegid el que consideréis mejor (podéis consultar la opinión del profesor) y resumidlo aún más (hasta unas cuatro líneas).
- Elegid entre los aspectos tratados en las preguntas 2, 3 y 4 (personajes, narrador, argumento y desenlace) aquel en el que creéis que reside lo más sorprendente u original del cuento y explicadlo a continuación o dentro del resumen.
- Explicad los aciertos del cuento en función de la respuesta a la pregunta 5 (omitid la nota y aquello en lo que podría haber mejorado).

Pareja B: Preparación del comentario

1. Realizad un resumen del cuento.
2. Describid los personajes.
3. Indicad cuál es el tipo de narrador.
4. Indicad si hay algún aspecto sorprendente en el argumento o en el desenlace del cuento.
5. Poned nota al cuento (del 0 al 10) y justificadla indicando los aciertos del mismo y aquello en lo que podría haberse mejorado.

En equipo: El comentario

- Leed los dos resúmenes que habéis realizado, elegid el que consideréis mejor (podéis consultar la opinión del profesor) y resumidlo aún más (hasta unas cuatro líneas).
- Elegid entre los aspectos tratados en las preguntas 2, 3 y 4 (personajes, narrador, argumento y desenlace) aquel en el que creéis que reside lo más sorprendente u original del cuento y explicadlo a continuación o dentro del resumen.
- Explicad los aciertos del cuento en función de la respuesta a la pregunta 5 (omitid la nota y aquello en lo que podría haber mejorado).

Anexo XXVI

Ficha para registrar la consecución gradual de los objetivos de una unidad didáctica

Ejemplo 1.

Durante el desarrollo de la unidad didáctica, al final de cada sesión de clase los alumnos rellenarán esta ficha en el aula o en casa. Al principio seguramente necesitarán entrenamiento en el tipo de reflexión que el uso de esta ficha requiere.

- Objetivos (los alumnos escriben los objetivos acordados para la unidad)
.....
.....
.....
- ¿Qué hemos hecho hoy en clase para acercarnos a los objetivos?
Día 1.
.....
.....
Día 2.
.....
.....
Día 3.
.....
.....
Día 4., etc.
.....
.....

Tabla 3.8. (Adaptada de Estaire y Zanón, 1994) Ficha para registrar la consecución gradual de los objetivos de una unidad didáctica.

(Estaire, 2009, p. 79)

Anexo XXVII

Ficha para el seguimiento individual del proceso: reflexión y autoevaluación

Ejemplo 2.

Los alumnos rellenarán esta ficha al final de la unidad. Al principio de curso los alumnos seguramente necesitarán entrenamiento en el tipo de reflexión que el uso de esta ficha requiere y ayuda con la lengua necesaria para cumplimentarla. El punto 6 de la ficha debe verse como un compromiso de cada alumno a realizar aquello que le queda por hacer, repasar o estudiar.

TÍTULO DE LA UNIDAD:

1. ¿Qué hemos hecho en esta unidad?

↓ ↓ ↓

2. ¿Qué ha sido lo que más me ha gustado y por qué?

3. ¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo?

4. ¿Qué tal lo he hecho?

↓ ↓

5. ¿Qué he aprendido y qué soy capaz de hacer como resultado de ello?

6. ¿Qué me queda por hacer, repasar o estudiar?

Tabla 3.9. (Adaptada de Estaire y Zanón, 1994) Ficha para el seguimiento individual del proceso: reflexión y evaluación.

(Estaire, 2009, p. 80)

Anexo XXVIII

Ficha de autoevaluación de los contenidos funcionales de una unidad

Ejemplo 3.

- La ficha que utilizan los alumnos en este ejemplo no es una ficha cerrada. Resalta el aspecto procesual del aprendizaje al ofrecer a los alumnos la posibilidad de registrar su progreso, no sólo durante la unidad, sino también en distintos momentos del curso. Los alumnos deben ver esta ficha, por tanto, como un instrumento que les ayuda a identificar sus logros, así como aquellos puntos que todavía necesitan trabajar más. Cuando sientan que han adelantado en el aprendizaje de los puntos más débiles lo registrarán modificando su "calificación". Si se sistematiza el uso de estas fichas en todas o en un buen número de unidades y los alumnos las guardan en sus carpetas, cualquier momento durante el curso será apropiado para esta modificación de la "auto-calificación".
- Se puede pedir a los alumnos que escriban ejemplos de los puntos 1 al 4 (a y b) en el reverso y los discutan con los compañeros antes de hacer una puesta en común.
- La ficha está diseñada para una unidad específica, pero es fácil adaptarla a otros contenidos.

UNIDAD: Describimos personas (según sus características físicas) - NIVEL A1

PUEDO:

1.		1. No, aún necesito trabajarlo	2. Sí, pero necesito mejorar	3. Sí, muy bien
a. Dar información b. Preguntar c. Comprender información	} sobre el color de ojos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a. Dar información b. Preguntar c. Comprender información	} sobre el color/longitud del pelo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a. Dar información b. Preguntar c. Comprender información	} sobre la estatura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a. Dar información b. Preguntar c. Comprender información	} sobre ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Describir una persona utilizando los puntos 1 al 4, de forma oral y escrita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Comprender la descripción oral o escrita de una persona, basada en los puntos 1 al 4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tabla 3.9. (Adaptada de Estaire, 1990) Ficha de autoevaluación de contenidos funcionales de una unidad.

(Estaire, 2009, p. 81)

Anexo XXIX

Adaptación de la ficha de autoevaluación de contenidos funcionales de la unidad

Valoración

1. Encuentro dificultad. Necesito trabajarlo más.
2. Lo hago mejor que antes.
3. Lo hago bien. Estoy satisfecho/a.

Ítems

1. Puedo hacer narraciones escritas coherentes y claras, expresando las ideas que quiero.
2. Uso adecuadamente:
 - a. Conectores temporales.
 - b. Elipsis.
 - c. Los pronombres.
 - d. Los tiempos verbales (no mezclo pasados y presentes)
 - e. Uso el pretérito pluscuamperfecto de indicativo.
 - f. Uso el pretérito imperfecto de subjuntivo.
3. Puedo narrar oralmente de forma coherente y fluida mis experiencias personales.
4. Puedo narrar oralmente de forma coherente y fluida historias inventadas por otros o por mí, tras una preparación.
5. Sé resumir historias sin copiar partes del texto y distinguiendo las ideas importantes.
6. Sé reconocer los tres tipos de narrador y entender que producen efectos distintos.
7. Sé reconocer una narración, sus partes, las descripciones y los diálogos que incluye.
8. Sé explicar por qué razones un texto es o no es una narración.
9. Me siento capaz y tengo ganas de escribir mi propio cuento en la próxima unidad didáctica.
10. Me siento capaz de escribir una solicitud y un aviso.
11. Me siento capaz de escribir una noticia.
12. Explico mis ideas y puntos de vista a mis compañeros de equipo y escucho y entiendo los suyos.

Anexo XXX

Ficha de coevaluación de la interacción oral

Ejemplo 6.

Esta ficha es utilizada por los alumnos inmediatamente después de realizar una tarea de interacción oral, como guía para una reflexión sobre cómo se desarrolló. Si la tarea ha sido grabada, se escucha la grabación para realizar la reflexión y cumplimentar la ficha.

Hoja de co-evaluación de la interacción oral

Pareja formada por y por

Tarea: Fecha:

1. Hemos conseguido realizar la tarea.
2. Nadie ha acaparado la palabra.
3. Nos hemos escuchado atentamente.
4. Nos hemos esforzado en hacernos entender mutuamente en lengua meta.
5. Nos hemos hecho preguntas si no nos entendíamos.
6. Nos hemos hecho saber que nos entendíamos, a pesar de las dificultades.
7. Nos hemos pedido ayuda cuando no sabíamos cómo decir o pronunciar algo.
8. Nos hemos prestado ayuda para expresarnos.
9. Nos hemos corregido al detectar un error en la producción de la otra persona.
10. Creemos que la tarea nos ha ayudado a aprender

En resumen:
Lo mejor que hemos hecho es:
Todavía debemos mejorar:

Tabla 3.13. (Escobar, C. y Nussbaum, L., 2002) Ficha de coevaluación de la interacción oral. (Estaire, 2009, p. 83)

Anexo XXXI

Ficha de coevaluación del trabajo en grupo

1. ¿Qué hemos hecho juntos? Escribid las tareas que recordáis sin mirar el cuaderno, después mirad el cuaderno para recordarlas todas.
2. Lluvia de ideas: ¿Qué hemos aprendido juntos sobre la lengua, la comunicación, la literatura...?
3. ¿Qué hemos aprendido del profesor? ¿De lo que dice? ¿De lo que hace?
¿Hay algo que no nos ha gustado?
4. ¿Cómo ha funcionado el grupo? ¿Qué tipo de tareas, actividades o ejercicios se nos da bien hacer juntos? ¿Cuáles no?

Anexo XXXII

Ficha de autoevaluación individual

1. ¿Qué tareas recuerdo y cuál me ha gustado más?
2. ¿Qué cosas he aprendido...
 - a. sobre el trabajo en grupo?
 - b. sobre la lengua, la comunicación y la literatura?
3. ¿Qué he aprendido...
 - a. del trabajo en equipo.
 - b. de mis compañeros de equipo.
 - c. del profesor o profesora.
4. ¿Hay algo que antes no sabía hacer y ahora sí o que ahora hago mejor?
5. ¿Qué piensas del trabajo mediante tareas?
6. ¿Cuál ha sido mi aportación al trabajo del grupo?
7. ¿Qué se me ha dado mejor y qué se me ha dado peor?
8. ¿Qué me queda por aprender/hacer/mejorar...?
9. Repasa la evolución de tus trabajos en tu cuaderno o carpeta personal: ¿crees que has mejorado o podrías haberte esforzado más?

CONCLUSIONES

1. El presente trabajo se ha llevado cabo con el objetivo de estudiar la aplicabilidad de la *Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas* (ELMT) a la enseñanza de la lengua materna, concretamente en el contexto de la asignatura *Lengua Castellana y Literatura* de la Educación Secundaria Obligatoria. La ELMT, surgida en torno a 1990 como evolución de los enfoques comunicativos de enseñanza de segundas lenguas, tiene como finalidad fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula.

La elección de este tema de estudio partió de la preocupación como docente por mejorar los niveles de competencia comunicativa de los estudiantes de Enseñanza Secundaria, y de la presunción de que los enfoques comunicativos de la enseñanza de idiomas, que han evolucionado persiguiendo esta competencia, podían ser igualmente eficaces para la primera lengua. La revisión de la legislación educativa vigente ha mostrado que esta aplicación es perfectamente coherente con las finalidades de la asignatura y con el currículo oficial de *Lengua Castellana y Literatura*, y la lectura de bibliografía sobre didáctica tanto de primeras como de segundas lenguas ha apoyado los objetivos planteados.

2. Comenzando por la Parte Teórica, en el primer capítulo, titulado «El enfoque comunicativo en la enseñanza de la primera lengua», se parte una lectura del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (RD/2006), con el fin de comprobar el enfoque que otorga a la enseñanza de la lengua. El motivo de partir de las disposiciones legislativas se debe a que son la referencia obligada para la elaboración de las programaciones de la asignatura y porque manifiestan los fines sociales hacia los que las instituciones públicas aspiran a orientar la labor educativa. Esta lectura revela una orientación comunicativa, pragmática y discursiva de la enseñanza de la lengua, cuyo objetivo es «el desarrollo de la competencia comunicativa» y cuyo eje curricular «son las habilidades y estrategias para hablar, escribir, escuchar y leer en ámbitos significativos de la actividad social» (RD/2006, p. 730). Tal y como indican Lomas, Osoro y Tusón (1993) y Pastor (2004), este «giro comunicativo» se gestó en la reforma educativa de la década de 1980 y estaba ya presente en la legislación educativa a través de la LOGSE, en el inicio de 1990.

Sin embargo, este enfoque no ha sido acometido de manera decidida y coherente por las programaciones tradicionales de la asignatura, generalmente de enfoque estructuralista, centradas en un análisis formal de los subsistemas lingüísticos, que, sin bien son muy útiles para la comprensión de los fenómenos morfo-sintácticos, y fundamentales en los programas universitarios de Filología, no lo son a la hora de formar a alumnos preuniversitarios cuya necesidad es afinar su instrumento comunicativo como medio de expresión de conocimiento y de interacción en su futuro laboral o en su vida social y personal. Estos programas han prestado escasa atención al

aspecto discursivo de la comunicación y a las relaciones pragmáticas y sociolingüísticas de la lengua con sus usuarios (en este caso los alumnos), al tiempo que no han practicado una integración de contenidos formales e instrumentales de la lengua. Por ello, difícilmente servirían a los alumnos como base para comprender y expresar adecuadamente las intenciones comunicativas de los mensajes.

No obstante, precisamente desde la reforma educativa a la que aludíamos, el currículo oficial fue dotado de un carácter abierto como instrumento de planificación educativa que cede a los equipos docentes la competencia –y la flexibilidad– de decidir el orden y combinación de los contenidos en las planificaciones y de adoptar los recursos metodológicos que estimen más apropiados para sus objetivos. Una de estas posibles formas de programación más eficaces puede ser la que aproveche el camino recorrido por la didáctica de idiomas (cuya vocación pragmática le hace gozar de una trayectoria más sólida en la enseñanza comunicativa) y concretamente la ELMT. Lomas, Osoro y Tusón (1993) defienden esta aplicación argumentando que si el objetivo de la competencia comunicativa es el mismo en todas las lenguas, también lo serán los planteamientos didácticos que puedan adoptarse, difiriendo únicamente el nivel de dominio lingüístico del que parten los aprendices, que naturalmente será mayor en su propia lengua.

A partir de un estudio de la bibliografía sobre la enseñanza de segundas lenguas (EL2) y con ayuda de autores de enseñanza de la primera lengua (EL1), al final del capítulo se han tratado de establecer algunas implicaciones de un enfoque comunicativo en el aula de lengua castellana. Este supondría dedicar el suficiente tiempo y valor a la comunicación oral; aprovechar los beneficios del trabajo en grupo; no perder de vista el aprendizaje significativo y la enseñanza situada y contextualizada; integrar las destrezas comunicativas (comprensión y expresión oral y escrita) en las actividades; aportar muestras de lengua representativas de procesos reales de comunicación, lo que incluye materiales auténticos y ejemplos de habla de niveles y registros diferentes del estándar, culto y literario; integrar el conocimiento formal y el instrumental de la lengua a través de la reflexión y el uso de la misma; y, finalmente, adoptar un enfoque discursivo en lugar de oracional.

Tras este planteamiento, el segundo capítulo está dedicado a «La Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas». Surgida en torno a 1990 como evolución de los enfoques comunicativos de idiomas, postula, básicamente, que los alumnos pueden aprender a comunicarse mediante la comunicación misma en lugar de esperar –a diferencia del método comunicativo nocio-funcional– a aprender y practicar unas estructuras lingüísticas previamente presentadas. La programación por tareas, por tanto, no se realiza a partir de contenidos sino a partir de *tareas comunicativas* planteadas o negociadas con los alumnos desde el principio y en las que estos ponen su atención mientras aprenden (en parte incidentalmente) los contenidos lingüísticos que son necesarios para realizarlas. Estas *tareas comunicativas* suelen llevar a cabo un *producto* lingüístico (como la elaboración de un programa de radio), aunque no necesariamente

(como la preparación de una comida), siempre que para su realización los aprendices interactúen en un trabajo cooperativo del que se derivan aprendizajes comunicativos y formales de la lengua.

Las programaciones por tareas son de tipo procesual: se centran en el proceso de aprendizaje, antes que en los resultados, a través de negociaciones con los estudiantes. También son analíticas: al contrario que la sintéticas (propias del método audiolingual o el nocio-funcional), no están constituidas por unidades aisladas lingüísticas o comunicativas ordenadas linealmente sobre la base de un análisis de la lengua, sino que se organizan de manera holística en función de los propósitos comunicativos para los que se aprende una lengua. Estos programas cuentan con el respaldo de los estudios de adquisición de segundas lenguas (ASL), según los cuales la lengua no se aprende a través del estudio uno a uno de elementos discretos del sistema, sino que, en gran parte, se induce su funcionamiento incidentalmente mediante el procesamiento de las muestras de habla o mediante la interacción y la negociación de significado. De esta manera se respetan los procesos cognitivos y la secuencia de aprendizaje de los aprendientes, al permitir que aprendan aquello que necesitan cuando están preparados para ello. Por varias de las razones que vamos apuntando se trata de un tipo de *enseñanza centrada en el alumno*.

A partir de la *tarea final* del proceso, preferiblemente *del mundo real* (es decir, preferiblemente relacionada con procesos de comunicación reales), el planificador se plantea mediante qué *tareas intermedias* los alumnos podrán trabajar los contenidos lingüísticos y comunicativos necesarios para realizarlas, para lo cual podrá idear *tareas de apoyo lingüístico*. Estas últimas, también llamadas *tareas metalingüísticas* o *metacomunicativas*, pueden incluir *tareas formales*, diseñadas para generar una reflexión explícita por vía inductiva sobre aspectos gramaticales mediante la interacción entre dos personas, de forma que la gramática explícita no interrumpa la dinámica comunicativa de la clase. Este tipo de tareas se basan en la premisa de que, si bien la instrucción debe dirigirse primordialmente al desarrollo de conocimiento implícito de la lengua - por ser el que interviene directamente en la comunicación-, no debe excluir la creación de conocimiento explícito que pueda convertirse en implícito, al menos para los contenidos de mayor dificultad.

En el tercer capítulo, «La Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas en la enseñanza de la primera lengua», se argumenta que, en virtud de las características de la ELMT, esta es una alternativa interesante para desarrollar la competencia comunicativa en una primera lengua y que además puede hacerse de manera coherente con el currículo oficial de *Lengua Castellana y Literatura* de la ESO. Las programaciones de esta asignatura han estado tradicionalmente centradas en los resultados en lugar de en los procesos (según la tradición de *educación por objetivos*) y han sido de tipo sintético en lugar de analítico: compuestas de elementos discretos y acumulativos de la lengua de forma que son los alumnos lo que tienen que sintetizarlos a la hora de usarlos para expresar o para comprender mensajes. Por el contrario, la ELMT permitiría atender en,

primer lugar, al aprendizaje instrumental de la lengua, mediante las *tareas comunicativas*, e integrarle el aprendizaje formal de la lengua mediante las *tareas de apoyo lingüístico* de reflexión y uso. Desde la perspectiva de la teoría de la educación, esta sería una forma de lograr la tan perseguida integración de contenidos procedimentales (los bloques de uso expresivo y comprensivo de la lengua) y conceptuales (conocimiento de la lengua), tal como indica el RD/2006, lo cual, en términos de ASL, equivale a poner el conocimiento explícito de la lengua al servicio del conocimiento implícito. Las tareas permiten cumplir estas y las demás implicaciones de atribuíamos a un enfoque comunicativo en el primer capítulo, como rescatar la lengua hablada del lugar marginal que suele cumplir en la escuela y adoptar un enfoque discursivo de la lengua. Por otro lado, al esforzarse en entender y argumentar ideas abstractas y complejas durante las tareas, los alumnos ganan oportunidades de mejorar su lenguaje instructivo y teórico de cara a su progreso en otras asignaturas. Ello a su vez puede impulsar a *Lengua Castellana y Literatura* a cumplir realmente el papel que le ha sido otorgado oficialmente como *asignatura instrumental* del currículo junto con *Matemáticas*.

En Secundaria, la programación por tareas puede versar sobre temas de actualidad de carácter social, medioambiental, etc., o asuntos extraídos de otras asignaturas para favorecer así la interdisciplinariedad y la percepción de la utilidad de la lengua. Pueden orientarse a la elaboración de periódicos, informativos de televisión o de radio, recitales poéticos o representaciones teatrales y, en definitiva, a todo proyecto vinculado a las áreas de interés de los alumnos. También pueden considerarse como *tareas del mundo real* para los alumnos las relacionadas con su vida como estudiantes y dirigidas a mejorar su competencia en los discursos académicos. Por su parte, las *tareas de apoyo lingüístico* pueden incluir tareas formales y unidades de gramática inductiva individuales semejantes a las empleadas en EL2, al tiempo que pueden emplearse otras *tareas pedagógicas* constituidas por las actividades clásicas de una clase de lengua, como elaboración de resúmenes, subrayado de las ideas principales de un texto, lectura en voz alta, etc.

Para practicar la ELMT en la clase de *Lengua Castellana y Literatura* es necesario, eso sí, comprobar (como hacemos en el capítulo 3, «La Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas (ELMT) en la enseñanza de la primera lengua») si este enfoque procesual es compatible con la existencia de un currículo oficial que marca unos objetivos, unos contenidos y unos criterios de evaluación. Sin embargo, la solución se encuentra precisamente en el carácter abierto de este documento de planificación, que no impone una ordenación determinada de los contenidos ni una metodología, labores que corresponden a los equipos de profesores según el principio de concreción curricular. De acuerdo con ello, es posible realizar una planificación «inductiva», según la cual se diseñen en primer lugar las tareas finales e intermedias y se empleen después las listas de contenidos oficiales como «listas de control» con las que comprobar si se van cubriendo a lo largo del curso. Ello permitiría que la secuenciación de contenidos pudiera adaptarse en mayor medida al proceso de aprendizaje que van siguiendo los

alumnos. El currículo incluye algunos contenidos conceptuales o conocimientos declarativos sobre la lengua, al tiempo que especifica que estos solo cobran sentido si se imparten de manera integrada con los contenidos de uso de la lengua, única forma de integrar destrezas comunicativas. Esto es posible precisamente mediante el entrelazamiento de tareas comunicativas y metacomunicativas. En conclusión, la ELMT no solo no entra en conflicto con la existencia de disposiciones educativas oficiales, sino que se configura como una forma óptima de cumplir algunas de las especificaciones legales que son difíciles de llevar a cabo mediante programaciones sintéticas como las que han sido habituales hasta ahora. En cuanto a los criterios de evaluación oficiales, están en su mayoría orientados al uso de la lengua, por lo que se prestan a la ELMT. Este enfoque, además, proporciona gran cantidad de instrumentos y oportunidades para llevar a cabo una evaluación continua y formativa (diarios del profesor, cuestionarios para alumnos, observación directa del trabajo en clase, etc.). Esta compatibilidad no es tan clara, sin embargo, con la evaluación sumativa; la ELMT, respetuosa de los procesos y de las divergencias de aprendizaje de los alumnos, puede entrar en contradicción con la aplicación de una única lista de criterios de evaluación para toda la clase y con los exámenes tradicionales de preguntas por contenidos aislados fundamentalmente conceptuales. Sería necesaria una transformación de estos a tareas holísticas semejantes a las de las clases. Los libros de texto de la asignatura también necesitarían replantear su papel. Actualmente suelen aplicar una separación literal (en secciones) de los bloques de contenidos del currículo en lugar de practicar la integración que el propio documento oficial recomienda. Ello contribuye a ofrecer una visión desmembrada de la lengua que dificulta el aprendizaje comunicativo a los alumnos y la adaptación a tareas a los profesores. A falta de manuales por tareas para primeras lenguas, los profesores pueden diseñar sus propias unidades didácticas y utilizar los libros de texto como fuentes de información (junto con otras bibliográficas y tecnológicas) en la realización de las tareas.

El cuarto capítulo está dedicado a «La Atención a la Forma», uno de los principios metodológicos asociados a la ELMT, que persigue orientar la atención de los aprendices hacia aspectos formales del *input* que tenderían a ser ignorados por estos dentro de la comunicación genuina. Es una opción de enseñanza de idiomas intermedia entre la *atención al significado* y la *atención a las formas*. La primera línea postula que la gramática solo puede ser construida a partir del conocimiento implícito derivado del procesamiento de mensajes auténticos, tal como aprenden los niños su lengua materna, por eso es la base del enfoque natural y de la inmersión lingüística. La segunda línea, por el contrario, defiende que el conocimiento explícito de la lengua se puede convertir en conocimiento implícito mediante la práctica comunicativa (es la vía propia de enfoques estructuralistas y nocio-funcionales). Los partidarios de la *Atención a la Forma* (AF) han concluido que el aprendizaje implícito que postula la *atención al significado* no es posible una vez superada la edad infantil y que la segunda vía difícilmente favorece la fluidez comunicativa. Por ello, optan por mantener el aprendizaje incidental e implícito de la *atención al significado*, pero con atención a algunas formas lingüísticas que puedan resultar problemáticas para los alumnos y que

podrían pasar desapercibidas en la sola atención al significado debido a su baja frecuencia en el *input* natural o a su dificultad de procesamiento. Esta vía de intervención didáctica dirige el foco de los alumnos al contenido para luego dirigirlo a la forma, y no al contrario, pues postula que el aprendizaje solo tiene lugar cuando la forma se procesa como vehículo de significado. Para algunos autores, esta forma de proceder solo es posible mediante tareas de comunicación holísticas y, por tanto, mediante la ELMT.

La AF implica tomar algunas decisiones, básicamente: intervenir o no, ante qué formas y hacerlo de forma *reactiva* o *proactiva*. Estas deben tomarse en función del nivel de los aprendices, el contexto y la naturaleza de las reglas gramaticales concretas. En cuanto a esta última elección, la AF genuina es la *reactiva*, aquella que se produce como respuesta inmediata del profesor a un problema de comunicación a través de una breve explicación o mediante correcciones implícitas de imprecisiones de los alumnos, de forma que no se desvíe la atención que el aprendiz tiene puesta en el significado. Pero también son posibles las intervenciones *proactivas*, que consisten en seleccionar formas problemáticas para los aprendices y diseñar tareas que aseguren oportunidades para utilizarlas. Otra de las elecciones que conciernen a la AF es la técnica que hay que emplear. En primer lugar, existen técnicas implícitas, que no apartan la atención de los alumnos en el significado. Dos de ellas son la *anegación* y el *realce del input*, que pretenden favorecer el reconocimiento de las formas objeto en las muestras de habla, la primera elevando su frecuencia de aparición y la segunda, de forma algo más explícita, resaltándola con procedimientos tipográficos como la negrita. Otra de estas técnicas es la mencionada corrección implícita, que consiste en reformular un enunciado erróneo del alumno en lugar de realizar una enmienda explícita (por ejemplo, en lugar de decir «no se dice *la poeta* sino *el poeta*», incluir la forma corregida en una nueva frase: «Ah, ya veo que te ha gustado mucho el poeta»). Desiguales resultados de las investigaciones han hecho concluir que la eficacia de estas técnicas depende de diferentes factores. El realce es más efectivo en adultos, en tratamientos prolongados y con formas poco habituales en el *input* natural. Es necesario también que los aprendices estén preparados para adquirir la forma en cuestión, en función del estadio de su interlengua. La *dictoglosia*, de carácter más explícito que las anteriores, es otra de las técnicas empleadas por la AF; es un tipo de dictado destinado a la reconstrucción colaborativa de un texto a partir de las palabras clave anotadas, por lo que favorece la reflexión explícita sobre los aspectos formales junto a su uso comunicativo.

La AF y sus técnicas ofrecen múltiples ventajas a la EL1. Dentro de una programación por tareas es una forma de enfrentarse a los inconvenientes de las programaciones sintéticas por contenidos que son habituales en *Lengua Castellana y Literatura* y que son similares a los que Long (1997) atribuye a la *atención a las formas* en EL2, especialmente el de esperar que los alumnos dominen por separado muchas formas que aparecen aisladas en el programa, mientras que en realidad guardan entre sí una unidad pragmática o discursiva, y dejar a su merced la labor de sintetizarlas de cara a la elaboración y comprensión de mensajes. La AF, al no separar gramática y

comunicación y hacer ver la utilidad de las formas para los propósitos comunicativos, integra perfectamente la faceta instrumental y formal de la lengua con insistencia en la primera, algo especificado en el enfoque comunicativo de cualquier lengua.

En el quinto y último capítulo de la Parte Teórica, «Las competencias básicas en el currículo y su relación con la Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas» se plantea otra cuestión que desde la legislación puede abrir la puerta al enfoque por tareas en Secundaria. Se trata de la *Educación por competencias* que se está introduciendo desde 2007 en los currículos oficiales a partir de una Recomendación del Parlamento y el Consejo Europeo y a instancias de la OCDE y la UNESCO. Persigue el desarrollo de unas *Competencias básicas para la formación permanente* (*Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática, Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia para aprender a aprender, Competencia social y ciudadana, Autonomía e iniciativa personal y Competencia cultural y artística*) basadas en la resolución de problemas complejos dentro de situaciones concretas, que obligan a los estudiantes a movilizar de forma coordinada los diferentes recursos de que disponen, tanto cognitivos como instrumentales y afectivos (involucran las diferentes facetas de la personalidad buscando una educación integral). Estos problemas complejos son instrumentos didácticos similares a las tareas de la ELMT. De hecho, la *Educación por competencias* de la educación general fue adoptada por la EL2 de forma que existe un enfoque específicamente idiomático, la *Enseñanza de la lengua basada en competencias*, que guarda muchas relaciones con la ELMT: comparten un sílabo analítico, son enseñanzas basadas en situaciones o contextos concretos, se centran en las necesidades de los alumnos y persiguen la integración de conocimientos/recursos de diversos tipos con mayor peso en los procedimentales. Además, las competencias son interdisciplinares, cosa que se aprecia muy bien en la *Competencia en comunicación lingüística*, a cuyo desarrollo puede contribuirse desde las distintas asignaturas, al tiempo que ella misma sirve para el mejor desenvolvimiento en estas. Los dos tipos de enseñanza favorecen aspectos transversales y actitudinales derivados del trabajo cooperativo y ambas son evaluables a través de su aplicación en tareas y resolución de problemas concretos. La ELMT puede ser una forma de hacer realidad la introducción de la *Competencia en comunicación lingüística* en las programaciones de *Lengua Castellana y Literatura*.

3. Una vez que la legislación y la bibliografía consultada apoyan la conveniencia y viabilidad de usar la ELMT en la enseñanza oficial de la primera lengua, hemos elaborado una propuesta docente como aplicación de los planteamientos de la Parte Teórica: una unidad didáctica programada por tareas junto con un enfoque discursivo, que incorpora técnicas de AF. Pensada para el primer curso de la ESO, con una duración prevista de un mes, se concibe como la primera parte de una unidad más amplia que ocuparía el primer trimestre de curso, centrada en el género narrativo. Este trimestre a su vez se inscribe en un curso completo programado por tareas en torno al eje temático de los géneros literarios: narración, teatro y lírica.

Siguiendo el esquema de planificación de Estaire y Zanón (1990, p. 66), se comienza estableciendo la mencionada *área temática* (los géneros literarios) con un doble fin: favorecer por un lado un enfoque discursivo y, por otro, integrar en las tareas los contenidos del bloque *Educación literaria* del currículo con los lingüísticos (*Conocimiento de la lengua*) y comunicativos (*Hablar, escuchar, conversar y Leer y escribir*). La razón para elegir la narración para comenzar el curso es también doble: parece haber un acuerdo en que se trata de la práctica discursiva más familiar para los adolescentes y la más afín a su nivel psicolingüístico y, además, es la primera tipología textual incluida en los contenidos oficiales de Secundaria. Dentro de este género se toma principalmente el subgénero de los cuentos de autor y relatos breves, debido a que su corta extensión facilita su manejo en clase. También se incluyen en la programación tipologías narrativas no literarias contempladas en el currículo oficial, como la narración de experiencias personales y las noticias.

En el segundo paso de la planificación, como *finalidades u objetivos generales* se establece la reflexión sobre el género narrativo (particularmente sobre el cuento) y la reflexión y uso de los diferentes recursos encaminados a fomentar las dotes de narrador. Confrontando las finalidades con los objetivos generales de etapa de la asignatura, se comprueba que se cumplían la mayoría de ellos. En el tercer paso, se programa como tarea final de la unidad la elaboración de una antología de cuentos y relatos de autor acompañada de un comentario crítico personal de cada uno de ellos y la exposición en el pasillo de algunos de estos cuentos comentados a medida que se fueran tratando en las tareas intermedias. Esta tarea final se encadena con las tareas finales de los dos siguientes meses de manera que al final del trimestre los alumnos habrían logrado elaborar un «libro» compuesto de: la antología comentada de cuentos (primer mes), un conjunto de cuentos originales creados por los propios alumnos (segundo mes) y un prólogo sobre este subgénero literario, con una breve historia del mismo y explicación sobre su tipología, su estructura y funciones, etc. (tercer mes). Se procuraría la publicación en papel o en un *blog* de este libro de cara a su difusión entre las familias y miembros del instituto, que fomentaría la motivación de los alumnos y la conexión de la tarea con el mundo real.

El cuarto paso de la planificación lleva a la especificación de los contenidos necesarios para realizar la *tarea final* de la unidad didáctica (la antología). En este paso se diagnostican algunas formas problemáticas que suelen presentar los alumnos de esta edad en su expresión narrativa (lo que constituye una AF *proactiva*): la inconstancia en el uso de pasados (suelen mezclarlos indiscriminadamente con el presente de indicativo), la ausencia del pretérito pluscuamperfecto de indicativo (que suelen neutralizar con el perfecto simple), fallos en la cohesión temática que pueden afectar a la comprensión de los textos y dificultades en el manejo del discurso indirecto y en el empleo del pretérito imperfecto de subjuntivo. Aunque la unidad didáctica que se desarrolla en el presente trabajo es la del primer mes de curso, se prevé que la cadena de tareas del trimestre (expuesta en el párrafo anterior) cubriría los distintos ámbitos de comunicación contenidos en el currículo: el ámbito personal (narración de experiencias

personales y expresión de opiniones y preferencias), el artístico (el cuento), el académico (el discurso teórico del prólogo), el de los medios de comunicación social (a través de la noticia) y el social (los propios alumnos redactarían las solicitudes de espacios para la exposición de los cuentos comentados y los avisos pertinentes). Todos estos aprendizajes y los derivados de las tareas intermedias permiten cubrir la mayor parte de los contenidos oficiales de este curso.

El quinto paso es la secuenciación de las *tareas intermedias* que permiten alcanzar la tarea final. Mediante las tareas previstas para un mes, basadas en la lectura, comprensión, manipulación, reescritura y comentario de cuentos (en una dinámica próxima a la de un taller de escritura), los alumnos irán familiarizándose con el género, sus estructuras y particularidades discursivas y literarias, acostumbrándose a comprender cuentos, a generar opiniones personales sobre ellos, e irán preparándose en definitiva para la tarea final de seleccionar cuentos y realizar la antología comentada que constituye la tarea final de la unidad. A su vez, esta secuencia de tareas les ayudará a desarrollar su dominio expresivo de cara a la tarea final del segundo mes, la creación de cuentos originales, y todo ello hará que cobre sentido para ellos la tercera tarea final: la elaboración del prólogo de la antología.

La secuencia de tareas intermedias está compuesta de *tareas comunicativas*, de *tareas metacomunicativas* o *de apoyo lingüístico* (que incluyen *tareas formales* y unidades de *gramática inductiva* individuales) y de técnicas de AF como la *atención proactiva* (selección de formas problemáticas expuesta en el paso cuarto), la *anegación* y el *realce de input* y la *dictoglosia*. Se ha seleccionado la *anegación* y el *realce de input*, técnicas implícitas, para una forma lingüística cuyo uso requiere menos procesamiento explícito y puede beneficiarse de una simple ayuda a su reconocimiento: el pretérito pluscuamperfecto. Para los procedimientos de cohesión textual, que requieren más reflexión, se ha empleado, por un lado, la *dictoglosa*, por ser una técnica más explícita (concretamente en la elaboración de resúmenes de relatos) y, por otro lado, fuera ya de la AF, un diseño de *actividades gramaticales desde una perspectiva textual* tomado de Zayas (1993). Se prevé también la AF reactiva mediante explicaciones y corrección implícita.

El paso sexto de la planificación es la evaluación, que ha de estar incorporada al proceso desde el principio y no estar añadida como un elemento independiente. Para la evaluación formativa se han adaptado los cuestionarios aportados por Estaire para la EL2 (2009, p. 66), que permiten la recogida diaria y periódica de información por parte del profesor y de los alumnos acerca de la propia intervención didáctica y del progreso de aprendizaje con el fin de introducir en la propia marcha los reajustes necesarios. Debido a la orientación comunicativa y procedimental de los criterios de evaluación oficiales, puede concluirse que la unidad didáctica permite cumplir todos los previstos para el curso que nos ocupa.

4. Por último, cabe hacer algunas reflexiones acerca de dificultades específicas que pueden preverse en la aplicación de la ELMT en las clases de Secundaria. Algunas son de tipo práctico y creemos que pueden encontrar soluciones a corto plazo: el elevado número de equipos de trabajo a los que tendrían que enfrentarse los profesores debido a lo concurrido de las clases (hasta treinta alumnos); la corta duración de las sesiones (cincuenta minutos), que obliga a diseñar tareas breves o bien articuladas, y la dificultad de que alumnos tan jóvenes sean capaces de organizar el elevado número de papeles y fotocopias que puede entregárseles con este enfoque.

Otras dificultades, relativas a la aceptación de la ELMT, pueden ser más complejas de resolver. Si su introducción en la EL2 puede chocar con ciertas «actitudes y creencias sobre la lengua y sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras» entre los alumnos, sus padres o la comunidad educativa (Estaire, 1999, p. 25), estas resistencias pueden ser más fuertes en la EL1. El camino ha de pasar por un intercambio de puntos de vista y cooperación entre los profesores del departamento de Lengua y de otras asignaturas así como con el resto de la comunidad educativa. Requiere también por parte de los profesores la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas didácticas, además de un tiempo de preparación de las clases mayor del habitual, entre otras cosas por la inexistencia de materiales con este enfoque en EL1. Con todo, las ventajas de un esfuerzo inicial serían exponenciales a medio plazo: se crearía el marco para la realización de un archivo de tareas, adaptables en años sucesivos a distintos grupos y niveles y disponibles para compartir y mejorar en colaboración. En este sentido, Estaire (1999, p. 29) plantea la creación de una «batería de primeros pasos» que guíen y animen a los profesores en su estreno con la ELMT. Esta puede ser útil, junto con informes teóricos argumentados y documentados, para convencer a los centros de enseñanza de las posibilidades que abre este enfoque. Nos adherimos a la mencionada autora (1999, p. 27) cuando afirma que «se hace necesario un estudio crítico de la bibliografía existente, reflexión, investigación en el aula, discusión, compartir ideas y experiencias alcanzar un grado operativo de acuerdo». Tanto ella como Zanón, desde EL2, proponen diferentes áreas de la ELMT que deben ser objeto de investigación en el aula. Aunque todas ellas son aplicables a EL1, creemos que las más urgentes para nuestro cometido son las siguientes:

- El estudio de los factores que inciden en la calidad y la dificultad de una tarea, el estudio del entramado efectivo de tareas, la evaluación formativa y sumativa, la integración de conocimientos formales e instrumentales, y el desarrollo de la autonomía de aprendizaje (Estaire, 1999, p. 25-29).
- La evaluación contrastiva del rendimiento de los alumnos que trabajan mediante este enfoque (Zanón, 1999, p. 22-23).

Otro de los ámbitos de investigación citados por Estaire, «los distintos niveles y otros factores de diversidad en el aula», podría resultar especialmente interesante para

EL1. Actualmente en numerosos institutos de Enseñanza Secundaria se practican los llamados «desdobles» o «grupos flexibles» en las dos asignaturas instrumentales (*Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura*), que consisten en dividir los alumnos de cada clase de primero de la ESO en tres niveles de competencia y redistribuirlos según este criterio solo en las horas de las mencionadas asignaturas. La finalidad es, naturalmente, lograr grupos homogéneos para ajustar más la enseñanza a cada nivel. Sin embargo, no todos los profesionales están convencidos de los beneficios de esta selección de alumnos que puede llegar a condicionarles y con la que ellos a menudo se sienten «etiquetados». En este sentido, cabe explorar el papel que podría tener la ELMT, como medio para integrar a alumnos de distintos niveles no ya en una clase, sino en un equipo de trabajo heterogéneo. Dado que el trabajo por tareas adopta de una perspectiva cognitiva que atribuye un papel relevante a los aprendices en la construcción de sus propios aprendizajes, fomenta su autonomía y la conciencia sobre su propio progreso, permite que cada uno aporte en principio aquello para lo que él o el grupo siente que está más preparado. La cercanía de los compañeros hacia un objetivo común actuaría para los de menor nivel como zona de desarrollo próximo y como estímulo. La anotación, en uno de los cuestionarios de evaluación previstos, de las aportaciones personales de cada uno, puede contribuir a la toma de conciencia de los puntos fuertes y débiles, elevar la estima propia y conducir hacia metas próximas.

Para finalizar, proponemos una línea que investigue un progreso desde una enseñanza por tareas más centrada en el profesor (en la que este diseña y secuencie las tareas), más adecuada al nivel de autonomía de los dos primeros cursos de Secundaria, hasta una enseñanza más centrada en el alumno o negociada con él, apropiada para fomentar la autonomía en Bachillerato de cara a la Universidad. Dado que estos procedimientos no son sino un continuo (Zanón, 1999, p. 21), los cursos intermedios (3º y 4º de ESO) constituirían una transición.

La propuesta didáctica presentada en este trabajo tiene por objetivo inmediato ensayar las particularidades de la ELMT en la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* con vistas a una posible aplicación futura en el aula, donde explorar las dificultades específicas, extraer conclusiones para su mejora y orientarla a alguna de las líneas de investigación anteriormente expuestas. En general, la aspiración de este trabajo ha sido hacer una aportación a la programación por tareas en la primera lengua, un enfoque que, si bien ya es una realidad en algunas aulas de EL2, en EL1 tiene un esperanzador camino aún por emprender.

BIBLIOGRAFÍA

1. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Abascal, Dolores (1993). La lengua oral en la Enseñanza Secundaria. En C. Lomas y A. Osoro (Comps.) (1993), 159-179.
- Abascal, M. D., Beneito, J. M. y Valero, F. (1997). Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Alba, José Manuel y Zanón, Javier (1999). Unidades didácticas para la enseñanza del español/LE en los Institutos Cervantes. En J. Zanón (Comp.) (1999), 151-171.
- Alonso Raya, Rosario y Martínez Gila, Pablo (1998). Prácticas gramaticales. Criterios de presentación y secuenciación. *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, 325- 331.
- Breen, Michael P. (1987). Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8 (1990), 7-31.
- Calsamiglia, Helena (1993). Singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita. En C. Lomas y A. Osoro (Comps.) (1993), 181-197.
- Canale, Michael (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y R. Schmidt (Eds.) (1983), *Language and Communication* (pp. 63-82). Harlow: Longman. Traducido al español en M. Llobera *et. al.* (Comps.) (1995).
- Canale, Michael y Swain, Merrill (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1-47. Versión en español: Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Signos*, 17 (1996) (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91) [Extractos publicados en línea en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=662; consultado el 02-07-2014]
- Cerrolaza Gili, Óscar (2009): *El estilo indirecto. Autoaprendizaje de la gramática*. Madrid: Edinumen. Colección *Paso a paso*.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_07.htm; consultado el 09-04-2014]
- Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2008). Marco conceptual de la educación por competencias. En *XVIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado: Las Competencias Educativas Básicas*, Primera Parte, 5-33. [Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_ContentComplem_FA&cc=1142432999582&cid=1142555395848&language=es&pageid=1142433296186&pagename=PortalEduccion%2FCM_Actuaciones_FA%2FEDUC_Actuaciones; consultado el 19-02-2014]

- Coronado González, María Luisa (1998a). Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales. *Carabela*, 43, 1-93.
- Coronado, María Luisa (1998b). Los pronombres personales. Autoaprendizaje de la gramática. Madrid: Edinumen. Colección *Paso a paso*.
- Cueto, José Antonio *et al.* (1993). El discurso televisivo (Unidad didáctica para Educación Secundaria Obligatoria). En C. Lomas y A. Osoro (Comps.) (1993), 235-276.
- Curtis, S. (1988). Abnormal language acquisition and the modularity of language. En F. Newmeyer (Ed.) (1988), *Linguistics: The Cambridge survey. Linguistic theory: Extensions and implications* (pp. 96-116). Cambridge: Cambridge University Press. Vol. 2.
- De Ketele, Jean-Marie (2008). Enfoque socio-histórico de las competencia en la enseñanza». En *Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada*. Monográfico de *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3).
[Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART1.pdf>; consultado en 20-03-2014]
- Delors, Jacques *et al.* (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana - UNESCO.
[Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF; consultado el 10-03-2014]
- Doughty, Catherine y Williams, Jessica (2009). Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula. Madrid: Edinumen.
- Doughty, Catherine y Varela, Elizabeth (2009). Atención comunicativa a la forma. En C. Doughty y J. Williams (2009), 127-152.
- Ellis, Rod (1990). *Instructec Second Language Learning*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis, Rod (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2006). La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. Universidad de Auckland
[Recuperado de http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf; consultado en 02-06-2014]
- Estaire, Sheila (1999). Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Colección Aula de Español.
- Estaire, Sheila (2009). El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula. Madrid: Edinumen.
- Estaire, Sheila y Zanón, Javier (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.
- Estaire, Sheila y Zanón, Javier (1994). *Planning classwork: a task-based approach*. Oxford: Heinemann.

- Etxezarreta, Dorleta; Ramos, Carmen y Rodríguez, Mercedes (2001). R de relato. Barcelona: Difusión. Colección Tareas.
- Fotos, Sandra y Ellis, Rod (1991). Communicating about Grammar: A Task-Based Approach. *TESOL Quarterly*, 25 (4), 605-628.
- Jacobs, G. (1998). Cooperative learning or just grouping students: The difference makes a difference. En W.A. Renandya y G. Jacobs (eds.) (1998). *Learners and language learning* (145-171). SEAMEO: Singapore.
- García Santa-Cecilia, Álvaro (1999). El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas. En J. Zanón (1999), 121-148.
- Gil-Toresano Berges, Manuela; Juan Lázaro, Olga y Soria Pastor, Inés (1996). D de discurso. Barcelona, Difusión. Colección Tareas.
- González Nieto, Luis (1993). La determinación de unas secuencias de aprendizaje en Lengua y Literatura», en C. Lomas y A. Osoro (Comps.) (1993), 133-157.
- Gonzalo, Paula (2000). Los tiempos del pasado de indicativo. Autoaprendizaje de la gramática. Madrid: Edinumen. Colección *Paso a paso*.
- Guillén Celis, Jenny Matilde (2008). Estudio crítico de la obra *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *Laurus*, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela), 14 (26), 136-167.
[Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111491007.pdf>; consultado el 10-03-2014]
- Gumperz, J. J. y Hymes, D. (1964). The Ethnography of Communication. *American Anthropologist*, 66 (6-2).
- Howatt, A. (1984). A story of English language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, Dell (1971). On communicative competence. En J. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Londres: Penguin Books. Traducido al español en M. Llobera *et. al.* (Comps.) (1995), 27-46.
- Instituto Cervantes, Centro Virtual Cervantes: Diccionario de términos ELE. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/; consultado el 10-07-2014]
- Krashen, S (1989). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press.
- Kohan, Silvia Adela (2006). Taller de lectura: el método. Barcelona: Alba.
- Larsen-Freeman, Diane y Long, Michael (1991). Instruction to second Language Acquisition Research. London: Longman.
- Larsen-Freeman, Diane y Anderson, Marti (2011). Techniques and principles in language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Llobera, Michael *et. al.* (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa.
- Lomas, Carlos y Osoro, Andrés (Comps.) (1993). El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.

- Lomas, Carlos y Osoro, Andrés (1993). Enseñar lengua. En C. Lomas y A. Osoro (Comps.), 17-30.
- Lomas, Carlos, Osoro, Andrés y Tusón, Amparo (1993). Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.
- Long, Michael (1983). Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly*, 17 (3), 359-382.
- Long, Michael (1988). Instructed interlanguage development. En L. BEEBE (Ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives* (pp. 115-141). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, Michael (1990). Madurational constraints in language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (3), 251-286.
- Long, Michael (1991). Focus on form: A desing feature in language teaching methodology. En K. Bot De, R. Ginsberg y C. Kramersch (Eds.), *Foreing language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam, John Benjamins.
- Long, Michael (1993). Second language acquisition as a function of age: Research findings and methodological issues. En K. Hyttenstam y A. Viberg (Eds.), *Progression and regression in language* (pp. 196-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, Michael (1997). Focus on form in task-based language teaching. Presentación en el *Annual McGraw-Hill Teleconference in Second Language Teaching* [Recuperado de <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>; consultado el 2-06-2014]
- Luengo Navas, Julián Jesús; Luzón Trujillo, Antonio y Torres Sánchez, Mónica (Coords.) (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada- Monográfico de *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3).
[Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ed.pdf>; consultado el 23-03-2014]
- Newport, E. (1990). Maturational Constraints on Language Learning. *Cognitive Science*, 14 (1), 11-28.
- Nunan, David (1989). *Designing task for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, Lourdes (2001). Atención implícita hacia la Forma: Teoría e investigación. En S. Pastor Y V. Salazar (Eds.) (2001), 179-211.
- Pastor Cesteros, Susana y Salazar García, Ventura (Eds.) (2001). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, anexo I de *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Pastor, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Peris, Ernesto Martín (1999). Libros de texto y tareas. En J. Zanón (Comp.) (1999), 25-52.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypothesis. *Applied Linguistics*, 10, 52-79.

- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (2ª ed.). Madrid: C.U.P.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (Eds.) (2001). *Defining and selecting key competences*, OCDE. Traducción al español: *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. (1ª edición en español, 2004). Resumen ejecutivo
Recuperado de
[<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>; consultado el 05-04-2014]
- Salganik, L.H., Rychen, D.S., Moser, U. y Konstant, J. (1999). *Definición y selección de competencias. Proyectos sobre Competencias en el contexto de la OCDE. Análisis de la base teórica y conceptual*. OCDE: Neuchâtel.
[Recuperado de
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>; consultado el 05-04-2014]
- Swain, Merrill (2009). French immersion and its offshoots: Getting two for one. En B. Freed (Ed.) (2009), *Foreign language acquisition: Research and the classroom* (pp. 91-103). Lexington, MA: Heath.
- Swain, Merrill (2009). Atención a la forma a través de la reflexión consciente. En C. Doughty y J. Williams (2009), 79-96.
- Unión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, en *Diario Oficial de la Unión Europea* L394, de 30 de diciembre de 2006. Anexo: «Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. Un Marco Europeo de Referencia»
[Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>; consultado el 03-05-2014]
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford University Press: Oxford.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second language Research*, 7 (2), 133-161.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Zanón, Javier (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable. Revista didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-27.
- Zanón, Javier (Coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Zanón, Javier (1999). La enseñanza del español mediante tareas. En J. Zanón (Comp.) (1999), 13-23.
- Zanón, Javier y Gómez Del Estal, Mario (1999). Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español. En J. Zanón (Comp.) (1999), 73-99.
- Zarzalejos, Alejandro (2000). *¿Ser o estar? Autoaprendizaje de la gramática*. Madrid: Edinumen. Colección *Paso a paso*.

Zayas, Felipe (1993). Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual. En C. Lomas y A. Osoro (Comps.) (1993), 199-222.

2. REFERENCIAS LEGALES

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo*. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 4 de octubre de 1990, 28927-28942.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006, 17158-17207.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, en *Boletín Oficial del Estado*, 5, 5 de enero de 2007, 677-773.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la Mejora de la Calidad Educativa*, en *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.

3. MATERIALES DIDÁCTICOS

Albanell, Pep (2010). Un trozo de pan (con chocolate). En *Dolor de rosa* (pp. 29-36). Madrid: Oxford,

Auster, Paul (2006). *Brooklyn Follies*. Barcelona: Anagrama (pp. 69-73).

Celaya, Gabriel (2008). Biografía. En *Itinerario poético* (p. 31). Madrid: Cátedra.

Chacón, Dulce (2001). Suicidio o morir de amor. En C. Obligado (Ed.) (2001), 167.

Cubells, Mariola (14-03-2009). La vida en 50 palabras. En periódico *ADN*.

Denevi, Marco (2001). Veritas odium parit. En C. Obligado (Ed.), 185.

El dulce sabor a cacahuete del beso de la muerte (30-11-2005), en periódico *Metro*.

Fernández Cubas, Cristina (2001). El viaje. En C. Obligado (Ed.) (2001), 25-26.

Gosciny, René (1996). Astérix en Hispania (Ilustraciones de Albert Uderzo). Barcelona: Grijalbo-Dargaudp (p. 4).

Grimm, Jacob Y Grimm, Wilhelm (Ed. de 2006). Caperucita Roja. En *Cuentos completos I. Caperucita Roja y otros cuentos* (pp. 163-166). Madrid: Anaya,

Hernández, Guillermo y Rellán, Clara (2008). Saber redactar 2 (Narrar y describir). Madrid: SGEL.

Isla, Carlos. Rocco y el zorzal [Recuperado de

<http://www.elsigloweb.com/nota.php?id=9459>; consultado el 20-08-2014].

Martín Peris, Ernesto y Sans, Neus (2004). *Gente 1. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, Ernesto y Sans, Neus (2004). *Gente 1. Libro de trabajo*. Barcelona: Difusión.

Matte Bon, Francisco (1992). *Gramática comunicativa del español*. Barcelona: Difusión.

Millás, Juan José (24-11-1995). Las manos. En periódico *El País*.

- Obligado, Clara (Ed.) (2001). *Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves*. Ciudad: Páginas de Espuma.
- Perrault, Charles (Ed. de 1980). Caperucita roja. En *Bruno Bettelheim presenta los cuentos de Perrault* (pp. 53-56). Barcelona, Editorial Crítica.
- Sartre, Jean-Paul (1978). *El muro*. Buenos Aires: Losada (p. 19).