LAS SECUENCIAS TEXTUALES Y LA DIVERSIDAD TEXTUAL EN CLASE DE L2: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO MEDIANTE SECUENCIAS TEXTUALES

Cristina del Moral Barrigüete
Universidad de Granada

RESUMEN: En este trabajo nos proponemos incorporar para la clase de una segunda lengua (L2) una base teórico-práctica disponible, teniendo en cuenta algunos conceptos e hipótesis de cómo se aprende la L2. Nos referimos a teorías de la interacción, de la atención a la forma o al significado y su negociación, junto con otros términos de teorías constructivistas, como la integración de contenidos, así como el tratamiento de textos auténticos o *realias* y la diversidad textual. Así mismo, reflexionamos también sobre cómo evaluar la eficacia de las unidades didácticas y los manuales comunicativos y ofrecemos una propuesta didáctica nueva para el desarrollo de diversas competencias (competencia discursiva, léxica, digital, intercultural,…), necesarias para el éxito del aprendiente en la lengua meta.

1. LA NEGOCIACIÓN DE LA FORMA O LA NEGOCIACIÓN DEL SIGNIFICADO

Para empezar, tratar de inducir una negociación de la forma a través de una tarea sí va más allá de practicar el sistema formal ya predeterminado por el profesor. En realidad se trata de que esa negociación surja entre los propios alumnos a partir de la tarea proporcionada. Ésa es una de las características que se trata de inducir en las tareas gramaticales. A la hora de preparar tareas comunicativas, incluso es necesario pensar en cuestiones primarias como las de si la unidad donde están incluidas tendrán el esquema típico de Presentación-Práctica-Producción (PPP) u otro como el propuesto por Willis (1996); qué tipo de programa se va a utilizar (las propias tareas comunicativas pueden

estar insertadas en mayor o menor grado en programas de diversos tipos). Otro aspecto que hay que tener en cuenta es si esa gramática se va a abordar de forma deductiva o inductiva. Un enfoque inductivo tendría más en cuenta los conocimientos previos de los alumnos. Por ejemplo, si después de trabajar varios tipos de pretérito les pedimos a los alumnos que preparen por parejas una narración sobre algo que ocurrió a uno de ellos y que los demás adivinen si eso fue verdadero o falso, es muy probable que se produzca una negociación de la forma (y del significado) durante el proceso de creación de la narración. También dentro de las tareas comunicativas, es necesario pensar en cómo se proporcionará el *feedback* o retroalimentación (ya sea positiva o negativa), pues ese *feedback* es necesario para que el alumno compare y verifique sus hipótesis previas. Por otra parte, no sería de mucho provecho si uno le pide a los alumnos que coloquen los acentos ortográficos en un texto donde fueron borrados previamente (como puede ser en una canción o un poema) o que encuentren los errores en otro texto, si no se da una pauta como, por ejemplo, el número de acentos o de errores que existen, y después se muestra el texto correcto. Pensamos que la atención a la forma y la propia negociación de la forma puede darse de acuerdo con diversos aspectos: puede ser focalizando el conocimiento explícito de una determinada regla, puede ser la relación forma-función de una determinada forma (Zanón, J. 1999). Por último, y recientemente, en las áreas de gramática léxica, colocaciones, "léxico de las palabras" etc., se ha subrayado la necesidad de recordar y llamar la atención en 'chunks' (o trozos) de lengua más que en la simple palabra. Por eso, se está valorando de nuevo positivamente el aprendizaje de textos de memoria después de un largo tiempo en el que había sido rechazado por parecer propio de una metodología tradicional.

2. SECUENCIAS TEXTUALES Y TIPOS DE TEXTO

Como sabemos, se denomina secuencia textual a la unidad de composición, de un nivel inferior al texto constituida por un conjunto de proposiciones que presentan una organización interna que le es propia. Es un concepto cercano al de superestructura textual, pero hace referencia a un esquema de organización del contenido intermedio entre la frase y el texto. El concepto de secuencia parte de la lingüística del texto (E. Werlich, 1975) y en la última década del siglo XX es objeto de un gran desarrollo teórico en los trabajos del lingüista francés J. M. Adam (1992). La teoría de las secuencias ha sido elaborada como reacción a la teoría demasiado general de las tipologías textuales. Adam considera que no puede hablarse de tipos de texto porque no existen textos puros en cuanto al tipo al que pertenecen, sino que precisamente los textos se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica. Es decir, no se puede hablar de un texto, por ejemplo, como puramente narrativo, pues como unidad comunicativa presentará, además de fragmentos narrativos, fragmentos descriptivos, dialogados, etc. Por ello, es más preciso y adecuado hablar de secuencias

textuales, y definir el texto como "una estructura jerárquica compleja que comprende 'n' secuencias –elípticas o completas– del mismo tipo o de tipos diferentes"[1]. La secuencia, pues, se presenta como un modo de segmentación que permite articular la complejidad textual. Adam distingue cinco secuencias textuales prototípicas: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa, y dialogal. Lo más habitual es que un texto integre diversas secuencias. Para explicar cómo se combinan las secuencias en los textos, Adam (1996) propone distinguir entre secuencia dominante y secundaria, por un lado, y envolvente e incrustada, por otro:

a. La secuencia dominante es aquella que se manifiesta con una presencia mayor en el conjunto del texto. Si tomamos como ejemplo el relato biográfico, por más variadas que resulten sus formas de construcción, hay siempre una secuencia narrativa dominante: se presenta una sucesión de acciones encadenadas sobre un eje temporal que permite ubicar una situación inicial y una final, y una serie de transformaciones entre la primera y la segunda; pero, además, esta secuencia narrativa puede combinarse con secuencias descriptivas, dialogadas, explicativas, etc. De todos modos, como la secuencia narrativa sería el modo de organización típico al que se apela para producir y leer biografías, se considera el relato biográfico como texto narrativo. Por lo tanto, un texto será de tipo narrativo, descriptivo, explicativo o argumentativo si las secuencias dominantes lo son. La secuencia secundaria es aquella que está presente en el texto sin ser la dominante.

b. Por otro lado, si una secuencia constituye el marco en que otras secuencias pueden aparecer incrustadas se le llama "secuencia envolvente": por ejemplo, en un artículo de opinión, pueden dominar secuencias como la narrativa o la explicativa, que serían secuencias incrustadas, porque la secuencia que enmarca y da sentido al conjunto del texto es la argumentativa, que sería la secuencia envolvente. La dominancia y la inserción son los dos tipos de heterogeneidad textual, esto es, de combinación de secuencias diferentes en un texto, que distingue Adam. Por consiguiente, las secuencias se caracterizan por estos rasgos: son autónomas con respecto al texto, con el que mantienen una relación de dependencia (se realizan en el texto) e independencia (se pueden aislar del texto); presentan una organización interna propia, que puede descomponerse en partes; y se combinan de forma jerárquica dentro del texto con otras secuencias.

En el plano de la didáctica, las secuencias textuales son de gran utilidad para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Es posible extraer de los textos formas diversas de organización textual que los aprendientes deberán conocer y dominar, puesto que cada tipo de secuencia se caracteriza por unos rasgos particulares, de carácter

1 Sobre macrofunciones y secuencias textuales véase el siguiente foro en la página virtual del Instituto Cervantes. [en línea] <http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=25310>

funcional, textual y lingüístico. Algunos materiales organizan las unidades didácticas a partir de la enseñanza-aprendizaje de secuencias textuales (la argumentación, la descripción, etc.), que se caracterizan por presentar regularidades en el uso de la lengua. Además, en el nivel secuencial de un texto pueden establecerse paralelismos entre dos lenguas determinadas, igual que el que se establece en otros niveles de la descripción lingüística (el léxico, el morfológico, el sintáctico o el semántico). Otros términos relacionados con éste son: competencia discursiva; estructuras textuales; funciones del lenguaje y género discursivo.

Por su parte, los tipos de texto que proclama el MCER (2002: 91) incluyen, por un lado, textos orales: declaraciones e instrucciones públicas; discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones; rituales (ceremonias, servicios religiosos formales); entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones); comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, vueltas ciclistas, tenis, etc.); retransmisión de noticias; debates y discusiones públicas; diálogos y conversaciones; conversaciones telefónicas; entrevistas de trabajo. Y, por otro lado, textos escritos: libros, ficción y no ficción, incluyendo publicaciones literarias; revistas; periódicos; manuales de instrucciones (bricolaje, libros de recetas de cocina, etc.); libros de texto; tiras cómicas; catálogos, prospectos; folletos; material publicitario; carteles y señales públicas; señales de supermercado, tienda, puesto de un mercado; embalaje y etiquetado de mercancías; billetes, etc. formularios y cuestionarios; diccionarios (monolingües y bilingües), *thesaurus*; cartas y faxes comerciales y profesionales; cartas personales; redacciones y ejercicios; memorandos, informes y trabajos; notas y mensajes, etc.; bases de datos (noticias, literatura, información general, etc.)

3. LA EVALUACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS Y LOS MANUALES COMUNICATIVOS

Para evaluar unidades didácticas, una reflexión interesante entre los profesores de ELE y, en general, de segundas lenguas, es la siguiente lista de requisitos que Nunan (1998) reclamaba ya en *El diseño de tareas para la clase comunicativa* para la "buena lección de lengua comunicativa", y es que los materiales deberían: derivar el material de entrada de fuentes auténticas; introducir al alumno en actividades de resolución de problemas en las que habrá de negociar el significado; incorporar tareas relacionadas con las necesidades comunicativas del mundo real del alumno; permitir al alumno decidir qué, cómo y cuándo aprender; incentivar al alumno para que desarrolle estrategias para aprender a aprender; integrar las cuatro macrodestrezas de forma natural y coherente con los textos; proporcionar una práctica controlada de las microdestrezas capacitadoras e introducir al alumno en el uso creativo de la lengua.

En conclusión, creemos que es bueno tener un manual de base o un dossier donde se traten todas las competencias en general, y luego ampliar con diversos manuales, pero

sobre todo, con materiales reales: fotos, periódicos, catálogos de tiendas, supermercados, agencias de viaje, revistas, anuncios, etc. Creemos que en los enfoques más recientes el papel de los manuales ha cambiado sustancialmente, porque han cambiado las relaciones en el triángulo: materiales-profesor-alumnos. Nos parece muy acertado cómo lo formula Martín Peris (1996: 490-492) en su tesis:

> los manuales deben concebirse como instrumentos flexibles y maleables"; como "caja de herramientas" y no como "molde"; como "mapas orientadores y sugerentes" y no como "recetas prescriptivas y directivas" de modo que permitan activar los muy diversos y complejos mecanismos que actúan en el aprendizaje.

Así, debemos hablar de materiales flexibles en dos sentidos: todo el que haya pasado por una aula sabe que cada clase es un evento único e irrepetible y, por tanto, en buena parte impredecible. La identidad individual y cultural de los miembros del grupo, su perfil como aprendices, la compleja trama de relaciones sociales que se crean en un aula, el momento en el que están los alumnos respecto al aprendizaje, incluso nuestro estado de ánimo o el de la meteorología, por citar sólo algunos, son factores que hacen que cada clase sea distinta. El profesor, por tanto, debe llegar al aula armado con unos objetivos pedagógicos bien definidos, sus materiales preseleccionados y analizados con atención, su plan de clase, etc. En suma, su previsión de lo que espera que suceda en el aula. Pero también debe estar muy atento a las necesidades específicas de cada alumno, de cada momento, de cada *ser* y *estar* del grupo. El material debe poder ser reinterpretado cada vez, según lo que esté sucediendo en el aula.

Por otra parte, en los enfoques orientados a la acción, se persigue que el alumno use la lengua meta interactuando y construyendo significado, esto es, que tenga cosas que decir y las quiera decir, porque se considera que esto va a ser uno de los motores importantes del aprendizaje (aunque no el único). Con ello surgirán inevitablemente imprevistos, necesidades no contempladas en nuestro *syllabus* o en nuestro plan de clase. El alumno decide también, en muchos momentos, qué nivel de riesgo quiere o puede asumir. El profesor realiza más la función de un *entrenador personal* que la de un conferenciante, le ofrece la ayuda necesaria, más información o corrección, sugerencias estratégicas, otros materiales de refuerzo... Le acompaña en la exploración de nuevos territorios. En las tareas que implican la creación de un producto, elaborado cooperativamente o de forma individual, esto se hace especialmente evidente. Es en este sentido en el debemos hablar de un aprendiz que gestiona su aprendizaje.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO MEDIANTE SECUENCIAS TEXTUALES

La propuesta didáctica que exponemos a continuación intenta enmarcarse dentro de un enfoque donde las unidades didácticas están basadas en la progresión textual,

entre otras teorías constructivistas (del Moral Barrigüete, 2010), es decir, se trabaja con textos auténticos o también llamado *realias* –procedentes de la realidad cotidiana– que abogan por incluir el mayor número posible de tipos de texto. Cada uno de ellos sirve de introducción al procedimiento de trabajo dentro y fuera del aula, y pretende el fomento de la comprensión lectora, al tiempo que conciencian al alumno de una nueva forma de enfrentarse al aprendizaje del léxico y, en general, a la lengua española. Incluimos textos que puedan ser reconocibles por el alumno de algún modo (anuncios, pequeñas entrevistas a personajes famosos, recetas,...) y que le acerquen a la L2 con la menor ansiedad posible. Así y, sobre todo, al principio, los textos van acompañados de imágenes, incluyen un léxico reconocible, como nombres propios, marcas o logotipos, números y fechas, palabras próximas en forma y significado a otras lenguas, sin que la meta sea una comprensión total del texto. No olvidemos también que la macroestructura de los textos ayuda a la comprensión de los mismos.

Este enfoque no está basado en una progresión gramatical, sino en una progresión temática, de acuerdo con los campos semánticos que se tratan en cada unidad didáctica; una progresión pragmática, puesto que atiende a los usos de la lengua española y su adecuación al contexto y una progresión textual, que atiende al co-texto, o palabras que acompañan unas a otras en el propio texto.

Cada unidad didáctica está formada por varios textos, –de dos a cuatro por unidad–, que consideramos "textos principales" para el aprendizaje del vocabulario. Se trabajan de forma explícita en clase, aunque también hay ejercicios para trabajar de forma autónoma en casa, fomentando así la responsabilidad del alumno en su aprendizaje. Cada texto principal presenta un proceder textual que no siempre es el mismo, aunque comparte unas pautas metodológicas que se aclararán más adelante. Es conveniente resaltar que, desde el primer momento, los textos son complejos y completos, e incluyen todo tipo de material lingüístico *original*, es decir, que no hemos alterado el texto para eludir determinadas estructuras gramaticales, sino que es un texto que se corresponde con la fuente original.

Otro punto novedoso de este enfoque es el de la *integración de contenidos*[2] en cuanto al papel que desempeñan las cuatro destrezas lingüísticas dentro del proceso de aprendizaje. Esto significa que el punto de arranque de las unidades didácticas es siempre la comprensión lectora, el texto escrito es el que va a impulsar a plantear diferentes aspectos léxicos, lingüísticos, culturales, etc. que puedan surgir de él. Se trabajará al mismo tiempo también la comprensión auditiva a través de las lecturas en voz alta que hacemos

2 El concepto de integración de contenidos ya existía desde los años 70 y ha evolucionado hasta la actualidad (Trujillo Sáez, 2005: 45), incorporando nuevos enfoques innovadores como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje globalizado y el experiencial (Madrid, 2001). En definitiva, lo que intentamos es promover la adquisición de la lengua mediante la presentación contextualizada de los usos lingüísticos al mismo tiempo que se aprenden los contenidos de otras áreas curriculares.

en cada texto; la producción oral se ofrece implícitamente conforme al texto y las situaciones del aula, y la producción escrita se utiliza en clase para algunos ejercicios y para facilitar la transferencia del conocimiento pasivo a activo.

Dos competencias a desarrollar en este enfoque son: la capacidad de búsqueda y consulta de obras de referencia –también llamada actualmente en el *Decreto* de Primaria[3] (2006: 293-294) tratamiento de la información y *competencia digital*[4]–, es decir, se guía al alumno hacia un uso racional de diferentes obras de consulta: diccionarios bilingües y monolingües, importancia de textos paralelos, temas y textos en Internet, uso de enciclopedias, las diferentes gramáticas con sus distintos enfoques, etcétera; y la *competencia intercultural*, donde el objetivo de la enseñanza no es tanto la transmisión de conocimientos lingüísticos y culturales como el desarrollo de una competencia comunicativa adecuada a la situación, al contexto bajo consideración de diferentes intenciones comunicativas y tipos de texto. Esto implica, pues, la necesidad de conocer diferentes convenciones textuales tanto de textos orales como escritos. Además, se potencia la autonomía del alumno, es decir, la capacidad de entender su propio proceso de aprendizaje, familiarizarlo con diferentes técnicas o estrategias de aprendizaje, impulsarle hacia una reflexión, análisis y concienciación constantes acerca de lo que está haciendo con la lengua.

En general, las unidades didácticas se ordenan por bloques temáticos, los textos se encuadran en un campo temático y un contexto concreto, enriqueciéndose así los modelos textuales de las primeras unidades didácticas para las siguientes. Los temas de éstas provienen de campos semánticos relacionados con el entorno del alumno y abarcan aspectos generales de nuestra vida cotidiana (los animales, los alimentos y las bebidas, los medios de transporte, la iluminación y la calefacción, las profesiones y los oficios,…). Estos campos semánticos sirven además no sólo para activar los conocimientos previos, sino también para despertar el interés por aspectos relacionados con el ámbito del español y su contexto sociocultural.

El procedimiento metodológico que hemos seguido –y recogido en del Moral Barrigüete (2008: 63-73; 2010: 401-405)– con los textos está dividido en dos bloques: la *lectura real* y la *lectura consciente*. El bloque de la *lectura real* tiene como finalidad la

3 REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

4 Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia).

captación del contenido general del texto, se centra más en técnicas de lectura global y comprende las siguientes fases: *1.º) Fase preparatoria al texto. 2.º) Fase de establecimiento de objetivos de comprensión. 3.º) Fase de lectura individual. 4.º) Fase de intercambio de información por parejas o en pequeños grupos. 5.º) Fase(s) de lectura individual y cambio de pareja o grupos para intercambio de opiniones.*

La primera fase de trabajo, o *fase preparatoria al texto*, atañe al primer acercamiento al tema, y tiene como propósito la activación de los conocimientos previos y de los conocimientos del mundo que puedan facilitar en fases posteriores la lectura y ofrezcan una idea asociada al contenido del texto (la imagen que lo suele acompañar, por ejemplo, esquemas, colores, etc.). Se induce así a los alumnos a través de una serie de preguntas guiadas para que infieran esas ideas asociadas al texto. Consideramos que los textos que van acompañados de imágenes activan los conocimientos previos y favorecen la formulación de hipótesis sobre la intencionalidad y la información principal de los textos.

En la fase siguiente, o *fase de presentación del texto*, un alumno lee el texto en voz alta mientras los demás hacen una lectura en silencio y escuchan a su compañero al mismo tiempo. La presentación oral es un ejercicio que pretende acostumbrar a los alumnos a los sonidos y entonación del español, no es por tanto un ejercicio de compresión oral sino más bien de información y familiarización fonética.

A continuación, se crea una *fase de establecimiento de objetivos de comprensión*. Se trata de que aquí el alumno formule hipótesis sobre el contenido del texto, que reflexione sobre lo que ha captado o no, confirmando o rectificando la información que ha obtenido en la fase preparatoria anterior, y obtenga información clave sobre la intencionalidad del texto.

Llegados a este punto es conveniente una *fase de lectura individual* en la cual se establece un tiempo máximo de lectura –el doble de lo que necesita un nativo adulto, para que el alumno no se detenga en el texto más de lo necesario. Se trata de seguir la dinámica de la lectura real, en una primera fase hacemos un lectura rápida o vistazo (*skimming*) y después, si el texto lo precisa, nos detenemos y analizamos aquellos aspectos que requieran nuestra atención. Se realizan varias lecturas con el objetivo de captar el contenido y seguir familiarizándose tanto con los parámetros de la lengua española como con el sistema de trabajo. En la práctica el acercamiento al texto se hace a través de hipótesis textuales y contextuales, y lo que se asegura con el texto es pretender captar ideas y no palabras aisladas. Creemos que lo importante es que si el pensamiento del niño es global, el método de lectura que hagamos debe partir de conceptos globales.

Otro momento importante de la unidad didáctica o procedimiento metodológico es el trabajo en parejas, ya que amplía y enriquece la visión de la lengua y la utilización y familiarización con otras técnicas de aprendizaje (TA) y estrategias de aprendizaje (EA), de ahí la necesidad de una *fase de intercambio de información por parejas o en pequeños*

grupos. La experiencia nos confirma que cada alumno llega al grupo no sólo con unas experiencias distintas de aprendizaje, sino también con conocimientos del mundo muy heterogéneos, aspectos que el trabajo en pareja facilita que salgan a la luz, así como que el alumno menos participativo se vea en la necesidad de colaborar para negociar el significado. El objetivo es ofrecer nuevos puntos de vista, ratificar hipótesis y supervisar el trabajo realizado, favoreciendo así la autonomía del aprendizaje del alumno. Además, se evita el denominado *Frontalunterricht*[5] (Meyer y Okon, 1983), criticado ya en los años 70 y 80 en Alemania.

Según el tipo de texto o las necesidades del grupo, es posible que se requieran, después del intercambio de información, otras *fases de lectura individual y cambio de pareja o grupos para intercambio de opiniones.* Estas fases son recurrentes y requieren un tratamiento diferente. En este caso, no se presta atención especial a los detalles gramaticales, semánticos y pragmáticos del texto, sino que se comprueba la comprensión de su contenido según los objetivos de lectura marcados anteriormente. El profesor apoyará esta fase moderando la puesta en común, debiendo introducir preguntas concretas, centrando puntos de atención, presentando ejercicios concretos que se resuelvan en el grupo, como un resumen de las ideas principales del texto), etcétera.

Llegamos al bloque de *lectura consciente***,** que tiene como finalidad animar al estudiante a reflexionar, incitar a dirigir su atención hacia todo lo que hasta este momento ha realizado, analizando todos aquellos aspectos lingüísticos y extralingüísticos que en el transcurso con el trabajo con el texto ha podido reconocer. Los alumnos sistematizan aquel material lingüístico que aparece de forma aleatoria en los textos y que han sido capaces de reconocer en su forma y su función, estamos en la *fase de esquematización*, donde se le da al alumno el tiempo que necesite para que reflexione individualmente –con pequeñas supervisiones del profesor– sobre todo el proceso y esquematice en sus anotaciones personales los aspectos captados y a los que podría recurrir en futuros textos. Esta fase de análisis constituye la base para el progreso en el aprendizaje del léxico y también de la lengua española, en general.

Las preguntas aquí irán dirigidas a qué mecanismos han utilizado para la comprensión del texto. Por ejemplo, qué es importante hacer antes de enfrentarse a la comprensión de un texto, cómo hemos ido avanzando en la comprensión, en qué detalles del texto nos hemos fijado, por qué, etcétera.

En cuanto al vocabulario aparecido en las unidades didácticas es conveniente que no apunten palabras sueltas, sino campos semánticos y con ejemplos, evitando la equivalencia 1=1. Hoy día se sabe que el alumno aprende mejor las palabras contextualizadas

5 La traducción de este término alemán sería algo así como lo que nosotros conocemos por clases magistrales.

que solas y es muy importante saber qué viene delante o detrás de la palabra en cuestión. Así, les hacemos preguntas esta vez relacionadas con el co-texto, colocaciones, etcétera.

Consideramos que el alumno debe hacerse responsable de su proceso de aprendizaje. De ahí que una parte del trabajo se realice fuera de clase sin la supervisión explícita del profesor. Se le recomienda leer de nuevo el texto en casa y trabajar algunos ejercicios de léxico para incentivar el acercamiento a la lengua y el trabajo autónomo. Las pautas de clase servirán de modelo para este trabajo en casa con un material con el que el alumno practica y construye de forma autónoma y personal el aprendizaje. En este proceso deductivo las anotaciones que el alumno realice constituyen un recurso fundamental al que acudir cuando sea necesario, además debemos insistir en que es una técnica que fomenta el trabajo responsable y autónomo del estudiante.

Paralelamente serán estos elementos los que tendremos presentes cuando en la clase pongamos en común qué han hecho en casa y cuál ha sido el resultado de las tareas con el texto, lo que nos sirve para revisar, recordar y aportar procedimientos y estrategias que favorezcan la aprehensión del significado. En este punto el trabajo de clase es una supervisión general para reflexionar sobre la intencionalidad del texto, ver cómo se ha procedido y qué se ha detectado o anotado durante el procedimiento, las dificultades que se han encontrado en el mismo y si fuera necesario reorientar el trabajo.

Por último, es muy importante felicitar al alumno por su trabajo, por haber logrado cumplir con el objetivo de lectura marcado, ya que la motivación del aprendiz (Arnold, 2000) es una de las cuestiones básicas hoy en día en cualquier aula de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Arnold, J. (2000): La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas, Colección Cambridge de Didáctica de lenguas, Madrid.

Adam, J. M. (1992): *Les textes: tvpes etprototypes,* París: Nathan.

— (1996): "(Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (10), 9-22.

— (1997): "Los textos: heterogeneidad y complejidad", *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI,* Barcelona: Universitat de Barcelona, 3-12.

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Del Moral Barrigüete, C. (2008): "Una actividad para trabajar la progresión textual en clase de ELE", *Lecciones Azules*, Madrid: Visor, 63-76.

— (2010): *Enseñanza-aprendizaje del léxico en un contexto escolar. Un programa de innovación docente para el desarrollo de la competencia léxica en la didáctica de segundas lenguas*. Granada: Editorial Universidad de Granada (Tesis doctoral).

Gómez Del Estal, M. (1999): "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español", *La enseñanza de español mediante tareas,* Edinumen: Madrid.

Lozano, G. y J. P. Ruiz Campillo (1996): *Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos*, [en línea]: <http://www.difusion.com/ele/formacion/formacion_articulos_art6.asp>

Madrid, D. (2001): "Diseño de programación para la didáctica de la lengua inglesa", en S. Salaberri y García Sánchez (eds.): *Modelos de programación para la enseñanza del inglés y materias afines en formación universitaria*. Universidad de Almería: Secretariado de publicaciones, 199-233.

Martín Peris, E. (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de Ele*, [en línea]: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.htm> (Tesis doctoral)

Meyer, E. y W. Okon (1983): *Frontalunterricht*. Frankfurt a. M.

Nunan, D. (1998): *El diseño de tareas para la clase comunicativa.* London: Cambridge.

Pastor Cesteros, S. y V. Salazar García (2001): (Eds.) *Estudios de lingüística. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas.* Publicaciones de la Universidad de Alicante, [en línea]: <http://publicaciones.ua.es/publica/fichareel.aspx?Cod=02127636RD3>

Trujillo, F. (2005): En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, [en línea]: <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>

Zanón, Javier (1999): *La enseñanza de español mediante tareas.* Edinumen: Madrid.

Willis, D. (1996): *A Framework for Task-based Learning*. Harlow, Essex: Longman.

ANEXOS

1. Textos periodísticos: noticia y artículo de revista

Texto 1. Noticia periodística (*El país, 2 dos de mayo de 2009*)



gente

Pe y Rafa Nadal mandan mucho

La actriz y el tenista figuran en la lista de 'Time' de los más influyentes

Texto 2. Artículo de revista (*Revista "Tráfico y seguridad vial", nº 192, septiembre-octubre 2008)*



Cuatro en un ciclomotor y sin permiso

Sorprendente. La Policía Local de Santander detuvo a un conductor cuando circulaba en un ciclomotor ocupado por dos adultos y dos niños de 2 y 4 años. Cuando se instó al conductor a realizar la prueba de alcoholemia, éste insultó, amenazó y agredió a los policías. Tras detenerle, éstos comprobaron que conducía sin permiso, ya que había perdido todos los puntos. ¿Qué quería? ¿Qué los agentes le dieran las medalla al mérito de la seguridad vial?

Diario

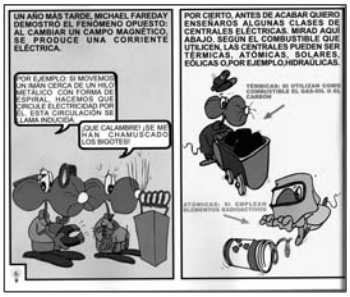
2. Textos literarios: poesía y cómic

Texto 3. Poema (Gloria Fuertes, 1994, *La selva en verso*. Madrid: Susaeta)



Era en la selva,
Y en un rincón,
El elefante dice al ratón:
La naturaleza es bella,
Pero a veces
es injusta
la naturaleza.
Mira, hijo,
Yo tan grande
Y tú tan canijo.
Yo con esta trompa,
Tú con ese hociquito.
Yo tan gordo
Tú tan delgadito.
Y dijo el ratoncito:
Es que estoy malito.

Texto 4. Cómic o historieta (Compañía hispano-marroquí de gas y electricidad (2000). *Gaselec y las cosas de la electricidad*. ADP Publieuropa)



3. Textos informativos: consejos y receta de cocina

Texto 5. Consejos alimenticios (folleto informativo de la Junta de Andalucía)



Texto 6. Receta de cocina

