

La clase ELE en seis pasos: propuesta de un modelo didáctico alternativo e innovador

(An innovative six stage teaching sequence for learning ELE)

Recibido: 03/10/17 - Eval.: 27/11/17 – Publicado: 26/12/17

[Cómo citar este artículo](#)

[Giselle Garau](#)

Universidad Nacional de Cuyo

gisegarau@yahoo.com.ar

Resumen

Existen en la actualidad diversos modelos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que se pueden aplicar a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE); la decisión de cómo secuenciar la clase está dada por una serie de principios a tener en cuenta para promover efectivamente el desarrollo de la competencia comunicativa. En este trabajo se propone, analiza y ejemplifica un modelo didáctico alternativo e innovador para el desarrollo de la competencia comunicativa en la clase de Español como Lengua Extranjera.

Palabras Clave: Didáctica de ELE- modelo didáctico- competencia comunicativa- desarrollo de macrohabilidades- producción de materiales

Abstract

There are currently several teaching models for the teaching-learning of foreign languages that can be applied to the teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL/ELE); how to design a lesson plan is determined by a series of principles that should be taken into account in order to effectively promote the development of communicative competence. In this paper, an alternative, innovative teaching sequence is analyzed and examples based on it to develop communicative competence in the SFL class are given.

Key words: Teaching and Learning ELE- teaching sequence- communicative competence- skill development- materials design

Porque pensamos que siempre se puede enseñar mejor (...); porque es necesario seleccionar y usar bien las estrategias de enseñanza y crear nuevas maneras de enseñar y evaluar; porque tenemos el compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda la clase de saberes que le son indispensables en su vida personal, en sus

relaciones sociales, como ciudadanos y como trabajadores; porque para fundamentar seriamente las decisiones y prácticas pedagógicas es necesario integrar los aportes de diferentes disciplinas(...); y porque la reflexión debe acompañar sistemáticamente todas las tareas relacionadas con la acción de enseñar, (...) es necesario contar con una teoría didáctica madura, seria, rigurosa y dinámica (Camilloni, 2016, pp.21-22).

Introducción

Existen en la actualidad diversos modelos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que se pueden aplicar a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE), como por ejemplo, el modelo PPP (Presentación-Práctica-Producción); el modelo *ESA/ IEA (Engage, Study, Activate/ Involucrar, Estudiar y Activar)* (Harmer (1998); el modelo *III (Illustration, Interaction, Induction/ Ilustración, Interacción, Inducción)* (Mc Carthy and Carter, 1995), el ciclo *OHE (Observe, Hypothesize, Experiment / Observar, Hipotetizar y Experimentar)* (Lewis, 1993); el ciclo por tareas (Zánon y Estaire 1990; Willis, 1996); y para la enseñanza de ELE específicamente, el modelo de cuatro Fases (Presentación, Comprensión, Práctica y Transferencia) que propone el Instituto Cervantes y el modelo de López Ornat (1997) que consiste en los ciclos I, II y III.

Sin embargo, se ha comprobado que algunas secuencias altamente difundidas como el modelo PPP no resultan ser tan eficaces como se creía; otros modelos didácticos resultan ser similares a PPP o promueven de manera débil el desarrollo de la competencia comunicativa; por ejemplo, la enseñanza apoyada en tareas, (Ellis, 2003), en la que todas las secuencias previas antes de la realización de la tarea final pueden enseñarse desde una metodología estructuralista. Asimismo, hay propuestas como la de López Ornat (1997) que, si bien hace referencia a ciclos en la enseñanza de ELE en cuanto a la secuenciación de objetivos y contenidos y la postulación de lineamientos, no propone un modelo didáctico sobre cómo proceder en la enseñanza de la lengua en cada lección en el aula. Existe también la propuesta de la Cátedra de Práctica Profesional del Profesorado de Inglés de la UNCuyo. Este modelo resulta de particular interés porque se sustenta en los principios de adquisición de lenguas extranjeras de vanguardia, pero ha sido diseñado y aplicado solo para la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

En consecuencia, resulta necesario un modelo didáctico para ELE que se base en la investigación reciente y relevante y que prepare a los estudiantes permitiéndoles desarrollar la competencia comunicativa desde sus primeros pasos y también alcanzar

objetivos ulteriores como rendir exámenes internacionales como el examen CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso) para insertarse en el mundo laboral y/o académico. Reconociendo la importancia del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001), de las investigaciones de Ellis (2005) a partir de las cuales incluye y actualiza los principios propuestos por Karamadivelu (1994) y propone un nuevo marco flexible, y del modelo didáctico propuesto por la Cátedra de Práctica Profesional de Inglés de la UNCuyo, nos proponemos analizar esta propuesta existente y en uso para la enseñanza de inglés y aplicar este modelo didáctico actualizado e innovador para la enseñanza-aprendizaje de ELE.

2. Breve recorrido por las teorías del aprendizaje, teorías lingüísticas y sus modelos didácticos para la enseñanza de LE.

Según Jack Richards (2011), una clase consiste en “una secuencia coherente de actividades de aprendizaje que se interrelacionan para formar un todo” (p.9). En otras palabras, es una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí que surgen y se organizan a partir de los objetivos que los genera y los principios de adquisición de una lengua extranjera subyacentes que los ordena y cuya finalidad es que haya aprendizaje/adquisición. El microcosmos de la secuencia didáctica es revelador de los principios subyacentes de aprendizaje de una LE sobre los cuales el docente basa sus prácticas y, de esta manera, determinante en la tarea docente y en los resultados que se obtienen.

Una mirada diacrónica nos permite identificar los distintos momentos en la historia de las teorías de aprendizaje, las teorías lingüísticas y los modelos didácticos que se desprenden de ellas; nos movemos, en términos generales, desde el conductismo al enfoque comunicativo, o desde el modelo didáctico PPP al enfoque de Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas (ELMT) (Zánon y Estaire, 1990) y por acción (MCER, 2002) o Co-accional (Puren, 2004). La secuencia PPP (Presentation-Practice-Production/ Presentación-Práctica-Producción) que consiste en la Presentación que supone dar información explícita sobre una estructura gramatical; a continuación, la Práctica que se basa en hacer ejercicios controlados de la estructura meta y, finalmente, la Producción que es el momento en el que los aprendices a través de ejercicios menos controlados completan la automatización. Si bien este es un modelo altamente extendido en la enseñanza de lenguas extranjeras y numerosos libros se basan en esta secuenciación, ha recibido la crítica desde aquellos que sostienen que la secuenciación

debe regirse por el foco en el significado como por ejemplo el enfoque por tareas o el enfoque léxico. Además, se le critica la visión de que el aprendizaje es lineal (Scrivener, 1994-1996) por su naturaleza prescriptiva, el rígido control que el docente debe hacer de la secuencia, el hecho de que la clase está centrada en el docente y no en el estudiante y la falta de aplicación en la comunicación real; se basa en una teoría de la lengua estructural y en una teoría del aprendizaje conductista. Existen otros modelos: el modelo *ESA/ IEA (Engage, Study, Activate/ Involucrar, Estudiar y Activar)* (Harmer (1998); el modelo *III (Illustration, Interaction, Induction/ Ilustración, Interacción, Inducción)* (Mc Carthy and Carter, 1995), el ciclo *OHE (Observe, Hypothesize, Experiment / Observar, Hipotetizar y Experimentar)* (Lewis, 1993); el ciclo por tareas (Zánon y Estaire 1990; Willis, 1996); y para la enseñanza de ELE específicamente, el modelo de cuatro Fases (Presentación, Comprensión, Práctica y Transferencia) que propone el Instituto Cervantes y el modelo de López Ornat (1997) que consiste en los ciclos I, II y III. Los modelos didácticos mencionados resultan ser similares a PPP o promueven de manera débil el desarrollo de la competencia comunicativa; por ejemplo, la enseñanza apoyada en tareas, (Ellis, 2003), en la que todas las secuencias previas antes de realización de la tarea final pueden enseñarse desde una metodología estructuralista. Además, hay propuestas como la de López Ornat que, si bien hace referencia a ciclos en la enseñanza de ELE como la secuenciación de objetivos y contenidos y la postulación de lineamientos, no propone un modelo didáctico sobre cómo proceder en la enseñanza de la lengua en cada lección en el aula.

Asimismo, debemos mencionar el eclecticismo como opción metodológica también desafiada por pedagogos como Kumaravadivelu (1994) quien cuestiona la concepción de este método ya que considera que el eclecticismo se ha degenerado

invariablemente en una pedagogía poco sistemática, sin fundamentos y acrítica, porque a los profesores que tienen poca preparación profesional para ser eclécticos de una manera fundamentada no les quedan muchas opciones, aparte de reunir al azar una serie de técnicas procedentes de métodos diversos y etiquetar el conjunto como ecléctico (párr.10).

Stern (1992) sostiene que "el eclecticismo no ofrece criterios para determinar cuál es la mejor teoría, ni proporciona los principios para incluir o excluir aspectos que forman parte de las teorías o prácticas existentes".(p. 11). De este modo llegamos a la era posmétodo. Kumaravadivelu (1994) y Ellis (2005) suscriben a un enfoque de "pautas

provisionales” que surgen a partir de la investigación. Es decir, que los docentes deben usar la teoría para basar su accionar curricular y, de esta manera, ambos autores buscan despertar en los docentes una reflexión sobre la complejidad del fenómeno en cuestión. El marco de macroestrategias o conjunto de principios, según cada autor, no son de ninguna manera una prescripción para el accionar docente. Sin embargo, vale la pena recordar que dichos enunciados surgen de sólidas investigaciones que buscan explicar la complejidad de la dinámica áulica en el proceso de enseñanza aprendizaje de una L2 y/o LE.

El marco propuesto por Kumaravadivelu (1994) consiste en diez macroestrategias en las que se puede basar el profesorado para diseñar microestrategias variadas y específicas enfocadas a situaciones determinadas, o para desarrollar técnicas de clase que permitan obtener los resultados de aprendizaje deseados. Las macroestrategias que conforman el marco pedagógico y que tienen un carácter operativo, son:

- 1. Maximizar las oportunidades del aprendizaje**
- 2. Facilitar la interacción negociada**
- 3. Minimizar los desajustes en la percepción**
- 4. Activar la heurística intuitiva**
- 5. Fomentar la concienciación lingüística**
- 6. Contextualizar el *input*.**
- 7. Integrar las destrezas lingüísticas**
- 8. Promover la autonomía del aprendiz.**
- 9. Incrementar la concienciación intercultural**
- 10. Asegurar la relevancia social.**

Ellis (2005), tras el análisis de una considerable cantidad de investigaciones existentes sobre adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza, propone diez principios que se derivan del análisis de los resultados de un gran número de investigaciones realizadas y las ofrece como una guía para una práctica de la enseñanza efectiva:

Principio 1: Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendices desarrollen un repertorio rico en expresiones fijas.

Principio 2: Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendices concentren su atención en el significado semántico y pragmático.

Principio 3: Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendices concentren su atención también en lo formal.

Principio 4: Es necesario que la enseñanza se oriente –de modo predominante–al desarrollo del conocimiento implícito de la L2, sin que ello suponga desatender al conocimiento explícito.

Principio 5: Es necesario que la enseñanza tome en consideración el programa interno (*built-in syllabus*) de los aprendices.

Principio 6: El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere un variado *input* en L2.

Principio 7: El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere oportunidades para la producción (*output*)

Principio 8: La oportunidad de interactuar en la L2 es fundamental para el desarrollo de la competencia en esa L2.

Principio 9: Es necesario que la enseñanza tome en consideración las diferencias individuales de los aprendices.

Principio 10: Es importante que al evaluar la proficiencia de los aprendices en la L2 se examine la producción tanto libre como controlada.

3. Un modelo de secuencia didáctica implementado en la enseñanza de inglés como Lengua Extranjera: el caso de la UNCuyo

La siguiente secuencia didáctica que se les propone como modelo general a los practicantes de la carrera de Inglés que realizan su Práctica Profesional en la carrera Universitaria de Profesorado surge como una alternativa enmarcada en el período posmétodo que se transita en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y en la Enseñanza para la Comprensión (Perkins, Gardner, Blythe,1998) y responde a la necesidad de desarrollar un pensamiento pedagógico reflexivo en las docentes en

formación de manera que la dinámica de la secuencia les permita a las practicantes tener presente los principios fundamentales, los marcos provisionales para la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera de manera eficaz y justificar y resignificar desde la teoría su práctica profesional docente y de esta manera puedan autoevaluar su proceder e impacto en los alumnos. La planificación de la secuencia, de un conjunto de actividades coherentes e interrelacionadas, tiene como punto de partida y de llegada la recolección de evidencia de aprendizaje al finalizar la clase y la provisión de oportunidades concretas de práctica primero oral y luego oral y/o escrita para los estudiantes.

3.1 Momentos de la secuencia y sus principios subyacentes

La secuencia consiste básicamente en 6 momentos (EPIPEPI/CIPSPI)

1. Técnica de Encanto /*Captivation Technique*,
2. Presentación Incidental /*Incidental Presentation*,
3. Práctica /*Practice*,
4. Estudio /*Study*,
5. Práctica/ *Practice*,
6. Integración/ *Integration Stage*.

PASO 1: TÉCNICA DE ENCANTO

De acuerdo a Sousa (2002, p.122), se aprende más al principio y al final de una experiencia de aprendizaje. Asimismo, desde las neurociencias se explica la necesidad de estimular una característica propia del cerebro: la curiosidad que es la que "pone al cerebro en modo aprendizaje" para aprender y retener cualquier tipo de información. En consecuencia, La TÉCNICA DE ENCANTO justamente consiste en "encantar" a los estudiantes, el objetivo de este momento es estimular la curiosidad de los estudiantes y sentir que nos han tomado de la mano para poder guiarlos en el recorrido de la clase. Es un momento de la secuencia didáctica que hará el aprendizaje memorable para los estudiantes en el sentido que asociarán el significado que aprenderán a comunicar en esa clase con lo que se les captó la atención al comienzo de esta, con aquello que descubrieron al comienzo. Asimismo, al docente de lengua extranjera le permite no solo captar la atención de los estudiantes e involucrarlos sino que también

le permite establecer el tema y contexto sobre el cual se basará la clase. Este estadio de la secuencia dura unos pocos minutos al comienzo, no más de cuatro minutos, sin importar cuán larga sea la clase, la cual puede durar 40, 50 u 80 minutos o más tiempo. Diferentes estrategias para atrapar la atención de los estudiantes pueden constituir este primer momento; por ejemplo, pedir a los aprendices que adivinen qué hay escondido en una bolsa o de quién es la foto que el docente ha llevado a clase mostrando la imagen por partes o una imagen borrosa; que miren un video sin sonido, de no más de un minuto, y digan quiénes son los protagonistas, qué hacen, dónde están, etc. o que jueguen al ahorcado y descubran el tema del día.

PASOS 2 Y 3: PRESENTACIÓN INCIDENTAL Y PRÁCTICA CONTROLADA

El objetivo de este momento es proveer el *input* necesario de manera que el estudiante valiéndose de los ejemplos usando la LE que le da el docente pueda producir los propios de manera controlada. El docente dice y escribe en la pizarra una serie de dos o tres enunciados e inmediatamente estimula y media para que los estudiantes de manera controlada puedan imitar lo que el docente presentó. Y, de esta manera, el profesor va escribiendo en el pizarrón lo que los estudiantes van produciendo basado en los ejemplos que primeramente fueron dados. Esta es la primera oportunidad que los estudiantes tienen de practicar lo "nuevo" en forma oral. Cabe destacar que se busca garantizar el trabajo oral en primera instancia para luego trabajar la escritura, recordando que los estudiantes escriban en lengua extranjera no garantiza que puedan hablar en la lengua meta. Este es un momento que simula lo que ocurre entre un adulto y un niño cuando está aprendiendo a hablar: por ejemplo, su mamá dice una frase y el niño, teniendo en cuenta el contexto, repite la misma estructura y luego ensaya con otras posibles frases siempre con la intención de comunicar significado. Es de vital importancia destacar que, especialmente en niveles bajos, es sustancial delimitar y proveer las frases verbales que se espera que usen los estudiantes ya que al no tener este conocimiento, será un impedimento absoluto que no permitirá a los estudiantes poder construir sus enunciados si no cuentan con el andamiaje y la mediación docente. Por ejemplo, si les presentamos imágenes con la rutina matinal de Lionel Messi, necesitamos tener un listado de actividades de verbos regulares y/o irregulares, según sea el caso específico de esa clase, como levantarse, ducharse, cepillarse los dientes, desayunar, mirar tele, ir al club, entrenar, regresar a casa, etc. de manera que tengan el vocabulario a ser utilizado y se focalicen en la conjugación verbal de los ejemplos dados por el docente y los estudiantes enuncien de

manera controlada ejemplos similares usando el vocabulario presentado. Es vital no omitir el andamiaje con el vocabulario en niveles iniciales o bajos porque justamente estos estudiantes cuentan con un vocabulario limitado; entonces, el trabajo incidental puede verse completamente entorpecido ya que los estudiantes no participarán al no tener los recursos léxicos necesarios.

PASO 4: ESTUDIO

Aquí llega el momento en que los estudiantes LLEVAN ADELANTE UN PROCESO DEDUCTIVO Y METACOGNITIVO. El objetivo de este momento es que los estudiantes puedan analizar los ejemplos que ellos mismos dijeron y puedan deducir la regla gramatical subyacente. En este momento se busca un distanciamiento del modelo de clase magistral de gramática o de explicación metalingüística. El paradigma desde el que miramos la clase determina que el rol del docente en este momento es estimular para que los estudiantes, ellos mismos, puedan decir cuál es la regla, siguiendo los principios de una enseñanza inductiva de la lengua; el docente estimula y guía a los estudiantes en el análisis; debe indicarles que digan por ejemplo, qué palabras se repiten, qué hay delante o detrás de esas palabras, por qué varían, cómo varían, etc.; según Klett (2011), este accionar es lo que se denomina reflexión inducida:

es instaurada por el docente, guiada de cerca por él y exige del aprendiente un trabajo inductivo. Para apuntalar la enseñanza gramatical nos valemos de procedimientos que se inscriben en una línea teórica de tipo constructivista y socio-cognitivo (p. 12).

Y con esta ayuda, ellos van a explicarlo todo. Además, Klett (2011) sostiene que

Se ha destacado asimismo la necesidad de contar en el aula con momentos de enseñanza volcados a la reflexión gramatical sea esta espontánea o inducida. Este proceso permite que los aprendientes construyan reglas internas y se alejen de las conductas pasivas a las que los sometemos al enunciar reglas externas y proponer procedimientos deductivos. (p. 15)

Klett (2011) reconoce, al describir la enseñanza de la gramática desde una reflexión inducida y espontánea, que

el recorrido didáctico planteado es exigente tanto para el docente que realiza una selección coherente de ejemplos contextualizados como para el aprendiente a quien se solicita la búsqueda de regularidades y su conceptualización. Creemos, sin embargo, que el esfuerzo demandado a una y otra parte vale la pena a la hora de la enseñanza gramatical. (pp. 13-14)

Una vez que los estudiantes han podido sacar sus conclusiones, ellos han explicado la gramática y el docente ha ido marcando y escribiendo en la pizarra los hallazgos de los estudiantes y confirmando sus dichos, es propicio dar unos minutos para que los estudiantes copien o saquen fotos para sus apuntes. A continuación, es momento de seguir practicando.

PASO 5: PRÁCTICA

De manera un poco menos controlada y con un claro propósito comunicativo y contexto, se plantea una nueva instancia de práctica. PENSAR EN UN PROPÓSITO COMUNICATIVO PARA LA ACTIVIDAD NO ES UNA CUESTIÓN MENOR; ESTO IMPLICA A LA HORA DE PLANIFICAR EL EJERCICIO PREGUNTARSE ¿PARA QUÉ MIS ESTUDIANTES VAN A REALIZAR ESTA ACTIVIDAD? Y la respuesta yace, no en el punto gramatical que practican, sino en lo que podrán hacer en la vida real usando esa gramática; la actividad propuesta será una emulación de una situación de la vida real que los estudiantes enfrentarán eventualmente en la comunidad de la lengua meta. Todas las actividades en cada uno de los estadios de la secuencia didáctica deben contar con un claro propósito comunicativo. En el ejemplo sobre la rutina matinal de Lionel Messi, mencionada aquí más arriba, se debe establecer por qué o para qué los estudiantes van a describir rutina diaria de este famoso: ¿para compararla con la de otro deportista o con otras profesiones, etc.? Se necesita el diseño de tareas comunicativas que tengan un alto grado de comunicatividad y consecuente efectividad para su uso en el aula, en palabras de Klett (2011), diseñar actividades que "sean implicantes, verosímiles y significativas"(p.5). Por ejemplo, si les pedimos que escriban seis oraciones con mandatos informales, el foco está en la gramática y surgen las preguntas ¿para quién?, ¿sobre qué? y ¿con qué fin? Diferente sería pedirles que formulen seis recomendaciones para estudiantes extranjeros que viajarán a una ciudad extranjera donde se habla la lengua extranjera que están aprendiendo para ser publicadas en un sitio web de turismo del gobierno de ese país o ciudad.

PASO 6: INTEGRACIÓN

El objetivo de este último estadio es que el estudiante pueda integrar la función, el punto gramatical y vocabulario, de alguna manera aislado y controlado que se ha practicado, a todo lo que ya puede hacer con la lengua. Entonces, con una actividad cuyo contexto y propósito comunicativo son claros, los estudiantes van a continuar practicando cómo negociar significados.

Al describir la secuencia de esta manera quizás se tenga la sensación de que es una escalera cuyos peldaños están en el aire o sin conexión. Sin embargo, vale aclarar que estos "peldaños" están unidos por las transiciones, que a través del tema y contexto elegidos para la secuencia dan continuidad e ilación a la secuencia. Hacer buenas transiciones de un momento a otro momento en la clase es una cuestión de práctica y pensamiento lógico y esto se experimenta cuando se está en la clase, porque es llevar al estudiante de la mano por un camino que puede resultar algo sinuoso por los desafíos planteados ($i+1$), pero que fluye de manera lógica y conectada por las transiciones dadas por la temática y el contexto elegidos, pero no por la gramática.

Un caso especial a considerar es cuando se trabajan las macrohabilidades receptivas, es decir, la lectura y escucha comprensivas. Dependiendo del momento de la secuencia didáctica descrita anteriormente en la que se desee incluir un texto oral o escrito ya sea en la técnica de encanto y presentación incidental, o en la parte de práctica después de la sección de estudio gramatical, se propone siempre diseñar actividades sincronizando el modelo propuesto aquí con el modelo de secuencia para las macrohabilidades receptivas, Antes, Durante y Después (Peachey, 2002). Es decir, que se produce una hibridación entre las dos secuencias. Las actividades antes de la lectura/escucha, por un lado, activan el conocimiento previo del estudiante respecto al tema principal del que trata el texto que luego los estudiantes leerán; por otro lado, incluyen actividades lingüísticas, en especial de vocabulario, que minimizan las dificultades que el estudiante pueda tener al abordar el texto. Las actividades durante la lectura/escucha tienen como propósito monitorear la comprensión; son actividades que los estudiantes desarrollan mientras leen o escuchan e incluyen actividades de escaneo del texto. Las actividades después de la lectura permiten al estudiante-lector/oyente generar una respuesta personal ante el texto y, además, plasmar esa respuesta en la elaboración de otro texto ya sea oral o escrito.

3.2 Implicancias y desafíos en su aplicación

Como todo plan de clase, debe ser ante todo flexible y cada decisión que se tome debe ser a la luz de los principios lingüísticos y de teorías del aprendizaje que dan cuenta de cómo aprende el adulto una LE. Es un gran desafío para el docente de LE reconocer el modelo por el cual él aprendió una LE, el cual usualmente resulta ser diferente de los principios analizados aquí, e internalizar los principios proclamados hace ya más de 20 años por Kumaravadivelu (1994) y reforzados y reformulados, diez

años más tarde por Ellis (2005). Conjuntamente, es imprescindible tener claro los conceptos de andamiaje (Bruner, 1976; Vygotsky, 1978) y de habilidades cognitivas.

El modelo propuesto resulta útil para los enfoques comunicativos; por ejemplo, se puede diseñar dentro de una unidad de enfoque por tareas, cada secuencia que precede la tarea final; si deseáramos trabajar con el ciclo de la Pedagogía del Género (Macken-Horarik, 1998 en Martin y Rose: 2005) y aplicarlo para la enseñanza de ELE (Garau, Gauna, 2013), en el momento de la desconstrucción del texto en el que se analiza y practica la lengua, para evitar quedarse en el mero reconocimiento y trabajar en la adquisición de la misma, se puede implementar esta secuencia didáctica. Además, resulta compatible con los principios subyacentes del examen Internacional de Español como Lengua Extranjera CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso). Este examen, cuyo origen es argentino y su validez internacional y con una sola prueba escrita y oral se evalúa en qué grado el individuo puede cumplir con las tareas lingüísticas que se le proponen, tiene por objetivo evaluar la capacidad lingüística actual del estudiante para leer, escribir y hablar en contextos de la vida real.

Los estudiantes suelen reaccionar, al principio, con un poco de ansiedad cuando se aplica esta secuencia, en especial aquellos que son adultos y tienen experiencias previas de aprendizaje de idiomas y aquellos adolescentes que son un poco más estructurados; luego de la Técnica de Encanto y de la Presentación Incidental, cuando es momento de la Práctica, participan pero preguntan intrigados por ejemplo, cómo se llama este tiempo verbal y buscan obtener la explicación ante todo antes de su práctica. Está claro por qué reaccionan de esta manera. Es necesario aclarar que esta situación se da solo al principio, porque una vez que se acostumbran a ese modo de trabajo y se dan cuenta de que el momento de "la gramática" ha sido solo pospuesto pero no eliminado, porque la investigación así lo sostiene, y que ellos pueden dar explicaciones y dar cuenta de lo que ocurre lingüísticamente y de los efectos que esta metodología tienen en ellos, después de un tiempo o hacia el final del curso, es asombroso cómo reconocen y describen ellos mismos los momentos de la secuencia; reconocen a la secuencia como diferente y a su vez efectiva y en general argumentan que esto es así porque pueden hablar, hablan más ellos que el docente, en cada clase practican la lengua meta de manera oral, hay un alto grado de participación por parte del estudiante, y les queda claro cuándo y cómo usar lo aprendido.

4. Un modelo aplicable a la enseñanza de ELE

La aplicación de esta secuencia didáctica a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera es posible ya que se rige y sustenta en principios generales de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. La secuencia no la precisamos para un nivel de dominio lingüístico específico ya que puede ser aplicada en todos los grados de desempeño. .

4.1 Ejemplo/s de secuencias didáctica/s

El diseño de la Técnica de Encanto desafía la creatividad pues es necesario hallar un objeto que por un lado se vincule a una función lingüística, pero que también estimule la curiosidad del alumno. Por ejemplo, al enseñar cómo expresar lo que está haciendo un hablante al momento del habla (estar+ gerundio), se puede elegir como tema *pasatiempos argentinos* y como contexto *qué están haciendo los argentinos para divertirse y relajarse en su día de franco*. En este contexto y con este tema se les muestra un video de unos pocos segundos en el que una pareja baila tango y antes de mostrarles las imágenes, se les indica que deben prestar atención a la música y decirle al docente qué tipo de música están bailando. Una vez que han respondido "tango", el docente muestra el video nuevamente y escribe "ellos están bailando tango"; luego muestra imágenes, por ejemplo, una foto en la que están comiendo asado y escribe en la pizarra cuatro o cinco ejemplos del mismo tipo. Luego, muestra más imágenes con la ayuda del vocabulario en infinitivo (tomar fernet¹, jugar al truco, cocinar, hacer empanadas, jugar al fútbol, juntarse con amigos, etc.) y a través de la inferencia, los estudiantes describen, y así practican de manera controlada e incidental qué están haciendo esas personas. Una vez que se logra tener junto a los ejemplos dados por el profesor, los enunciados de los estudiantes, se llega al momento de "estudio" en el que los estudiantes analizarán cómo se forma el tiempo verbal para describir qué está haciendo una persona al momento del habla. El docente podrá mediar la explicación de los estudiantes con preguntas como las siguientes

¹ Licor amargo preparado a base de hierbas que se toma en algunos países de Latinoamérica, en especial en Argentina.

- ¿qué palabra/s se repite/n?
- ¿cuántos verbos pueden identificar en cada oración?
- ¿Qué verbo se repite?
- ¿cómo es el final del segundo verbo?
- ¿cuándo se agrega -ando y cuándo -iendo?
- ¿todos se forman igual o hay otros que parecen no seguir esta regla? ¿cuál por ejemplo?
- ¿cuándo se usa esta estructura? ¿qué significado se comunica a través de ella?

Una vez terminada esta sección de deducción y análisis se continúa practicando. Se les puede decir que ellos están organizando una fiesta y necesitan asignarle a algún amigo tareas que aún quedan por hacer y deben averiguar con otro amigo quién está disponible. El estudiante A hará las preguntas y el estudiante B responderá. Luego, cambian los roles. Se les puede dar una tabla como la siguiente para que la completen con nombres de sus amigos o compañeros de clase en la ciudad donde estudian español y con acciones que practicaron anteriormente o con otras acciones que sepan.

Modelo:

Estudiante A: ¿puede Juan comprar las gaseosas?

Estudiante B: Juan no puede porque está tomando clases en la universidad ahora.

| Amigos | Disponibilidad |
|---------|---|
| 1. Juan | (tomar) clases en la universidad |
| 2. | |
| 3. | |
| 4. | |
| 5. | |
| 6. | |
| 7. | Está disponible. No (hacer) nada en este momento. Está libre. |

Para el momento de "integración" que puede ser oral o escrito, se les puede proponer que escriban un correo electrónico a un amigo contándole en qué sentido ha cambiado

su rutina al vivir en el país extranjero (es para estudiantes de programas de inmersión)

Escribire un correo a tu mejor amigo latino en tu universidad de EEUU y contale cómo es tu rutina en tu país de origen y qué estás haciendo aquí en Mendoza. Usá los siguientes verbos: desayunar- viajar en colectivo- estudiar- almorzar-cenar-tomar la merienda salir de excursión.

Querido.....:

Espero que estés bien. Yo estoy muy contento en Mendoza, Argentina. Hay sol todos los días y la gente es muy amable.

Te cuento sobre mí.

1. Yo siempre me levanto en EEUU tarde pero aquí me estoy levantando muy temprano porque las clases comienzan a las 9.00!
2.
3.
4.
5.
6.
7.

Espero saber de vos.

Un abrazo,

.....

A continuación se presenta otro ejemplo de planificación siguiendo el modelo didáctico propuesto para la enseñanza del modo imperativo.

Para enseñar el Modo Imperativo Informal Afirmativo (Tú/Vos):

- Contenido Gramatical: Modo Imperativo Informal Afirmativo; (se asume que los estudiantes ya han estudiado el imperativo formal en una unidad de trabajo previa).
- Contenido Comunicativo: Dar y recibir instrucciones.
- Contenidos discursivos: Comprensión auditiva, lectura y producción de textos instructivos simples.
- Contenidos culturales: Recetas de cocina típicas argentinas; el mate; recetas de bebidas y tragos típicos argentinos.

Para la Técnica de encanto el docente puede llevar al aula un equipo de mate y puede captar la atención y sorprender de diferentes maneras, siempre teniendo en cuenta el conocimiento del grupo en particular. Una vez que ellos descubren que hay un mate dentro del bolso, el docente podrá mostrarles la bombilla y que ellos digan qué es o qué se puede hacer con ella.

En este ejemplo en particular dentro de la técnica de encanto y de la presentación incidental se desarrollará una secuencia antes y durante la lectura ya que se ha optado por presentar el *input* a través de una lectura.

Una vez que se ha presentado la bombilla y el mate se les hacen las siguientes preguntas para activar sus conocimientos previos en relación al mate:

- ¿sabés qué es el mate?
- ¿has tomado mate alguna vez? ¿te gusta el mate?

Luego, con una suave transición se los invita a ver otros elementos del equipo del mate y acciones relacionadas con el mate; se realiza el siguiente ejercicio de vocabulario con el propósito de prepararlos para el texto que luego van a leer, en el que de forma incidental se les presenta la función y punto gramatical a estudiar en esta clase.

A. Ingredientes y utensilios para cebar mate. Uní la imagen con la palabra correspondiente.

| | |
|---|---|
| a. La pava | 1.  |
| b. El termo | 2.  |
| c. La bombilla | 3.  |
| d. El mate | 4.  |
| e. La yerba mate | 5.  |
| f. El azúcar o edulcorante | 6.  |
| g. Otros ingredientes (leche, cáscara de naranja, café, etc.) | 7.  |

A continuación, de manera de anticipar y sortear posibles problemas de comprensión causados por palabras clave en el texto desconocidas por los estudiantes, se los invita a mencionar algunas acciones relacionadas al mate, y luego a realizar el siguiente ejercicio:

B. Ahora uní los verbos con su significado.

| | |
|-----------------|---|
| a) Cebiar | 1. Colocar un líquido en un recipiente. |
|-----------------|---|

| | |
|-------------------|--|
| b) Hervir | 2. Completar un recipiente con un producto. |
| c) Agregar | 3. Cubrir o cerrar algo que está descubierto o abierto. |
| d) Calentar | 4. Preparar el mate. |
| e) Verter | 5. Hacer que el agua alcance la temperatura de 100° centígrados. |
| f) Llenar | 6. Hacer que un producto aumente su temperatura. |
| g) Tapar | 7. Poner otro producto o ingrediente más. |

Luego se invita a los estudiantes a leer un texto con las instrucciones para cebar mate. Se les explica a los estudiantes, a través de la siguiente transición, que el siguiente texto está dirigido a jóvenes extranjeros a quienes les interesa probar bebidas e infusiones de otros países y se los invita a leer el siguiente artículo sobre cómo cebar un buen mate:

a) El siguiente texto fue escrito y publicado por un diario español y está dirigido a jóvenes extranjeros que les interesa probar bebidas e infusiones de otros países. Leé el siguiente artículo sobre cómo cebar un buen mate y realizá las actividades a continuación. (Instrucción escrita que acompaña al texto).

Instrucciones para cebar un buen mate:

Ingredientes.

*Yerba mate cantidad necesaria,

*agua cantidad necesaria,

*azúcar o edulcorante (optativo) cantidad necesaria.

Cómo cebar un buen mate paso a paso:

Preparación y cebado del Mate:

*Calienta el agua. No la dejes hervir.

*Vierte el agua en un termo para que no pierda la temperatura.

*Llena hasta las 3/4 parte del mate con yerba.

*Tapa el mate con la mano, dalo vuelta y golpea suavemente la base para sacar el polvillo de la yerba.

*Luego inclina el mate unos 45 ° e introduce la bombilla.

*Si deseas tomarlo dulce, agrega una cucharadita de azúcar; si te gusta amargo, no agregues azúcar o edulcorante.

*Vierte el agua suavemente sobre el costadito de la bombilla.

Consejos:

*Toma el primer mate (lo toma el cebador ya que es un poco más fuerte) y vuelve a cebar, convidar al o los invitados si lo hay siguiendo el orden en sentido a las agujas del reloj y seguimos la rueda.

*Di Gracias! Si no quieres más mate.

*Si la yerba se lava, es decir, la yerba flota en el agua y se quiere seguir mateando, desecha la parte de la yerba utilizada y reemplázala por yerba nueva.

Una vez leído el texto se les pide que realicen el siguiente ejercicio de lectura comprensiva:

2. ¿Verdadero o Falso?

- a. Tienes que llenar el 100% del mate con yerba.
- b. Tienes que usar agua hervida; es decir, la temperatura del agua deber ser de 100° centígrados.
- c. Primero tienes que poner la bombilla y después agregar el agua.
- d. Es bueno poner el agua en un termo.
- e. Es bueno verter el agua donde está la bombilla.
- f. Si no quieres tomar más mate, tienes que decir "No quiero más".

- g. Cualquier persona, el cebador o los invitados, puede tomar el primer mate.
- h. Si la yerba se lava, es decir, que flota en el agua, es bueno tirar la yerba usada y agregar yerba nueva.

Luego, se los invita a leer el texto otra vez y a subrayar los verbos usados para dar instrucciones informales afirmativas. Aquí estamos, luego de la Presentación Incidental que se dio al leer y comprender el texto, en el momento de Práctica; en este caso, se les pide a los estudiantes que busquen e identifiquen ejemplos en el texto. Con la información recolectada se les pide que completen el siguiente texto. Así se llega al momento de estudio en el que los estudiantes recolectan la información, la sistematizan en el cuadro y sacan sus conclusiones.

| Verbos | Instrucciones Informales afirmativas (Tú) | La gramática |
|-------------|---|--|
| 1. Calentar | Calienta | La forma del imperativo informal (Tú) usa lapersona singular del presente del Modo indicativo. Los siguientes verbos son irregulares solo en la forma afirmativa: Decir: Di Hacer: Haz Poner: Pon Salir: Sal Tener: Ten Venir: Ven Ir: Ve Ser: Sé |
| 2. Verter | Vierte | |

| | | |
|------------|--|--|
| 3. Cambiar | | |
| 4. | | |
| 5. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |
| 11. | | |

De acuerdo a las necesidades de los estudiantes se deberá comenzar con la forma "Tú" o "Vos". Es de vital importancia siempre tener en cuenta las necesidades del alumno, teniendo en cuenta el concepto de rentabilidad: si el estudiante aprende español en Argentina se priorizará la forma del voseo sin perder de vista que si es un estudiante por programa de intercambio con una universidad extranjera es posible que le exijan la forma peninsular al regresar a su país, entonces habrá que trabajar en distintas clases hasta cubrir todas las formas. Si fuera una clase de solo 40/50 minutos, sería aconsejable poder desarrollar la secuencia didáctica solo sobre una forma del imperativo informal afirmativo y el resto del tema en sesiones siguientes. Si se tuviera 80 minutos, se podría trabajar sobre solo una forma del afirmativo eligiendo "Tú" o "Vos", según las necesidades del estudiante y dar el imperativo informal negativo; y, en una próxima sesión, si fuera necesario para el estudiante, dar la otra forma afirmativa del imperativo informal.

Si se desea trabajar la forma "Vos" afirmativa primero y luego la forma "Tú", se podría reemplazar la instrucción de la siguiente manera:

Consejos y trucos para cebar un buen mate: El siguiente texto fue escrito por un periodista argentino para ser publicado en un diario de Argentina.

- a. Leé el texto.
- b. Completá el cuadro.

Instrucciones para cebar un buen mate:

*Yerba mate cantidad necesaria,

*agua cantidad necesaria,

*azúcar (optativo) cantidad necesaria.

Cómo cebar un buen mate paso a paso:

Preparación y cebado del Mate:

*Calentá el agua. No la dejes hervir.

*Verté el agua en un termo para que no pierda la temperatura.

*Llená hasta las 3/4 parte del mate con yerba.

*Tapá el mate con la mano, dalo vuelta y golpeá suavemente la base para sacar el polvillo de la yerba.

*Luego incliná el mate unos 45 ° e introducí la bombilla.

*Si deseas tomarlo dulce, agregá una cucharadita de azúcar; si te gusta amargo, no agregués azúcar o edulcorante.

*Verté el agua suavemente sobre el costadito de la bombilla.

Consejos:

***Tomá el primer mate**(lo toma el cebador ya que es un poco más fuerte) y volvé a cebar , convidar al o los invitados siguiendo el orden en sentido a las agujas del reloj y seguimos la rueda .

***Decí Gracias!** Si no querés más mate; no digás " NO QUIERO MÁS".

***Si la yerba se lava, es decir, la yerba flota en el agua** y se quiere seguir mateando, desechá la parte de la yerba utilizada y reemplazala por yerba nueva.

| Verbos | Imperativo Informal afirmativo en español rioplatense. |
|----------|--|
| Calentar | Calentá |
| | |
| | |
| | |
| | |

| | |
|------------------|--|
| | |
| Regla gramatical | La forma vos se obtiene eliminando la del infinitivo y agregando un acento en la última vocal. |

Luego de la sección de Estudio, para seguir practicando de una manera menos controlada el imperativo informal afirmativo sobre el mismo tema y contexto similar, se les propone el siguiente ejercicio:

Tu compañero y vos quieren curar un mate (**ieste es el propósito comunicativo!**); mientras tanto van a tener que tomar mate cocido. Compartan la información de modo que ambos puedan hacer ambas cosas: preparar mate cocido y curar un mate.

Estudiante A

Mate cocido:

Para hacer mate cocido....

(poner) en un jarrito una taza de agua,

(agregar) una cucharada de yerba y

(Calentar) sobre el fuego hasta que hierva.

Cuando sube la espuma, (retirar) del fuego

y (agregar) una cucharada. de agua fría.

(Colar) y (servir) solo o con leche.

Estudiante B

Como curar un mate de calabaza:

El tradicional mate de calabaza necesita ser curado antes de utilizarlo.

Primero, (llenarlo) con yerba; (no agregar azúcar); y luego (humedecerla) con agua tibia. (Dejarlo) así 2 o 3 días, luego, (vaciarlo) y (raspar) muy bien las adherencias.

Para finalizar la clase, en el momento de la Integración se les propone el siguiente ejercicio de producción oral:

En parejas piensen y escriban las instrucciones para preparar una infusión o bebida típica de su país. Luego, compartan la receta con su profesora y compañeros.

Como tarea para la casa, se les puede asignar el siguiente ejercicio de producción escrita:

(Se les puede dar la opción de que elijan una de las siguientes situaciones:)

Un profesor de español en la universidad en tu país de origen y un compañero de clase latinoamericano te han escrito un correo en el que te han pedido una receta típica de Argentina.

- a) Escribí un correo electrónico para tu profesor. Explicale cómo se prepara para que él le explique a sus estudiantes.
- b) Contestale a tu amigo. Explicale cómo se prepara para que pueda participar de la feria de platos internacional que se realiza en su universidad.

Otra opción para darles como tarea para practicar la producción oral en la próxima clase, se les pide que vean en Youtube algún video de cómo se prepara Tereré² u otras versiones de mate y que traigan escritos sus apuntes con la información recabada y que estén listos para compartirla de manera oral.

Para una próxima sesión en la que se enseñe el imperativo informal negativo, se sugiere una secuencia similar a la anteriormente presentada aquí pero basada en el siguiente texto y con el siguiente ejercicio para el momento de estudio:

² Bebida preparada con yerba mate y agua fría, que en algunos lugares se mezcla con hierbas medicinales.
(RAE)

Instrucciones: Parte II

1. Leé la última parte del artículo sobre cómo cebar un buen mate.

Consejos y trucos para cebar un buen mate

Lo que **NO** se debe hacer:



- Nunca muevas la bombilla dentro del mate.
- No cambies el orden de la ronda, siempre la vuelta se hace en el sentido de las agujas del reloj.
- No tardes mucho en tomar el mate;
- Toma toda el agua hasta que se escuche el sonido que señala que el mate ya está vacío.
- Si eres el cebador, no compartas el primer mate. Toma el primer mate porque este tiene el sabor más fuerte y no a todos les gusta.
- No agradezcas antes de tiempo, solo hay que decir : ¡Gracias!!!, cuando uno ya no quiere seguir mateando. No digas "No quiero más".

3. Leé el texto otra vez; subrayá las instrucciones en imperativo informal negativo y completá el siguiente cuadro.

| Verbo | Imperativo Informal Negativo | La Gramática |
|----------|------------------------------|---|
| 1. Mover | No/Nunca muevas <u>s</u> | En el imperativo informal negativo, los verbos terminados en -ar agregan..... Los verbos terminados en -er/ir agregan..... Los siguientes 3 verbos son irregulares solo en la forma negativa: |
| 2. | | Dar: no des |

| | | |
|----|--|------------------------------------|
| | | Estar: no estés Saber: no sepas |
| 3. | | |
| 4. | | |
| 5. | | |
| 6. | | |

Si la clase que se enseñara fuera de revisión, la secuencia didáctica propuesta es igualmente válida y necesaria. En tal caso, primero, para la Técnica de Encanto: les mostramos fotos de dos platos terminados: Revuelto Gramajo y Pizzetas; les preguntamos qué comidas son, si las conocen, si las han comido y/ o preparado alguna vez y hacemos una lista de ingredientes que ellos mencionen. Para la presentación incidental les proponemos escuchar a un chef explicando su versión sobre cómo se preparan estas dos recetas (el audio que se propone aquí ha sido extractado del libro Aula del Sur 2 (2010, p. 52) y les pedimos que hagan las siguientes actividades:

1. Escuchen las siguientes recetas. (Revuelto Gramajo y Pizzetas)

- a) Hagan una lista de los ingredientes que se necesitan.
- b) Vuelvan a escuchar y hagan una lista de los verbos utilizados (si el docente sabe que los estudiantes no conocen estos verbos deberá realizar una actividad antes de escuchar en la que los enseñe previamente).

Ahora se les indica que, teniendo en cuenta los apuntes que han tomado y en colaboración con sus compañeros, un estudiante enuncia la primera instrucción, su compañero que está sentado a su lado da la siguiente indicación, y así sucesivamente hasta que entre todos hayan construido las instrucciones para sus profesores de español de su país de origen, luego para un amigo mexicano y finalmente para un amigo uruguayo. Esta sería la práctica incidental y a su vez la sección mientras se escucha en la que se corrobora la comprensión auditiva.

A continuación, si se quiere dar más práctica controlada, se les pide que expliquen a las siguientes personas cómo cocinar las comidas de las recetas que escucharon, completando el siguiente cuadro con la información que han obtenido del audio:

| | | | |
|--|----|---------|---------------------------|
| | Tu | Tu jefe | Tus compañeros de trabajo |
|--|----|---------|---------------------------|

| | | | |
|----|------|--|--|
| | mamá | | |
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |

Con la información que el docente escribió en la pizarra cuando en forma encadenada explicaron las recetas que escucharon sí debe realizarse aquí el momento de Estudio. Se sugiere no obviar este estadio porque redundaría en beneficio de todos los estudiantes; cabe destacar que el momento de Estudio será diferente de aquellas clases en las que se presenta el tema por primera vez porque, en esta clase de revisión, las explicaciones por parte de los estudiantes fluyen más rápidamente pero es un momento necesario para sistematizar y para asegurarse que todos los estudiantes entienden y pueden explicarlo.

La práctica semicontrolada puede ser obviada en esta ocasión y realizar directamente una actividad de integración; o bien, si todo el material propuesto aquí fuese parte de una unidad diseñada bajo el enfoque por tareas se les podría proponer la siguiente como tarea final del proyecto:

Una empresa que produce un ingrediente típico de tu país va a ser tu sponsor. Este producto se importa ahora a la Argentina y necesitan promoción así la gente lo consume.

En grupos de tres,

1. hagan un mini folleto con tres recetas que tengan un ingrediente en común para promocionar el uso de este producto.
2. graben una publicidad del producto en la que expliquen brevemente cómo utilizar el producto en tres recetas fáciles diferentes.

Para esto:

- 1-seleccionen el producto y hagan una descripción de sus características (de dónde proviene, descripción, para que sirve, cómo se produce, ventajas, información nutricional, etc.).

2- Seleccionen 1 o dos recetas que se pueden preparar con este producto y escribanlas.

3- Busquen ilustraciones y/o imágenes para el paso 1 y 2.

4- Diseñen el folleto y/o graben la publicidad.

A modo de conclusión

Si bien la secuencia didáctica de la Cátedra de Práctica Profesional de Inglés fue inicialmente diseñada para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, sus principios subyacentes prueban que es una propuesta de vanguardia, coherente, cohesiva y permeable ya que permite su aplicación a otras lenguas, en nuestro caso, a la Enseñanza de ELE.

Por un lado, este modelo didáctico nos aleja de modelos tradicionales y enfoques que ya han recibido una crítica contundente, como por ejemplo la secuencia PPP y el enfoque eclético. Por otro lado, nos acerca y permite situarnos y justificar nuestro accionar docente desde un marco flexible conformado por principios (Kumaravadivelu (1994); Ellis (2005)) cuyas ideas se ven condensadas en la secuencia EPIPEPI. De este modo, al aplicar este modelo didáctico, se aborda la enseñanza de la lengua desde los propósitos de los hablantes y los significados a comunicar, se da lugar al aprendizaje inductivo y deductivo, y el aula se convierte en una sala de ensayo de situaciones de la vida real en la que los estudiantes, clase tras clase, desarrollan su competencia comunicativa en ELE.

Este modelo permite ser usado con marcos más amplios como el enfoque por tareas, o la pedagogía del género. Además, resulta ser coherente con los principios que subyacen el examen internacional CELU que acredita el dominio de la lengua para insertarse en el mundo del trabajo y académico.

El éxito de este modelo, al principio de su aplicación, requiere flexibilidad, tanto por parte del docente como del estudiante, para adaptarse a una nueva manera de enseñar y de aprender una lengua extranjera. Otro requisito es la reorganización y adaptación del material existente; todo el material disponible para la enseñanza-aprendizaje de ELE se puede aprovechar reorganizándolo y adaptándolo al momento de la secuencia y según el propósito de cada estadio.

La compleja tarea de enseñar y ayudar a que otros efectivamente puedan comunicarse en ELE, nos lleva a buscar constantemente nuevos caminos. Este trabajo espera ser una contribución a la reflexión sobre cómo se planifica y lleva a cabo cada clase, y cómo se pueden mejorar los resultados obtenidos a partir de la aplicación de esta propuesta didáctica.

Referencias bibliográficas

Camilloni, A, Cols, E, Basabe, L, Feeney, S (2016). *El Saber Didáctico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Consejo de Europa.

Diccionario de Términos Clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Ellis, R. (2005): "La Adquisición de Segundas Lenguas en un Contexto de Enseñanza. Análisis de las Investigaciones Existentes". Auckland Uniservices Limited. Compañía Propiedad de la Universidad de Auckland. Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Wellington.

Estaire, S. y Zanon, J. (1990). *El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo*". En *Comunicación, lenguaje, y educación*, págs. 55-90. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon01.htm

Garau, G. y Gauna M. (Agosto, 2013): *Perspectiva CELU: Lengua en Uso desde los Primeros Pasos*. Ponencia Publicada en VII Coloquio CELU. Recuperado de: http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/7_coloquio/VIIColoquio-Garau-Gauna-UNCUYO.pdf

Klett, E. (2011): "El Lugar de la Gramática en la Enseñanza de la Lengua Materna y las Lenguas Extranjeras": Simposio en el 3er Foro de Lenguas de ANEP. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/plinguisticas/phocadownload/p_forolenguas/3fla.pdf; <http://www.doscubos.com/clientes/3fla/ponencias/034.pdf>

Kumaravadivelu, B. (1994): *La Situación Posmétodo: Estrategias Emergentes y Confluyentes para la Enseñanza de Segundas Lenguas y de Lenguas Extranjeras* en TESOL QUARTERLY, Vol.28. N.º 1, páginas 27-48. Recuperado de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm

Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español: A1-A2, B1-B2, C1-C2. Madrid, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, 2006, 3vol. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Puren, C. (2002). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle*, n° 3/2002, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71. Paris, APLV. Traducción al español publicada pp. 55-69 en: Estela KETT, Marta LUCAS, Mónica VIDAL (compiladoras), *Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Enfoque y contextos. Conferencias y foros*. IX Jornadas de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Lenguas Modernas. Buenos Aires: Araucaria editora, febrero de 2004, 124 p.

Puren, C. (2004). Del Enfoque por tareas a la perspectiva Co-accional. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf

Sousa, D. (2002). *Cómo Aprende el Cerebro*. California, EEUU: Corwin Press Inc.

Giselle Garau

Se graduó como profesora de Lengua y Cultura Inglesas en la Universidad Nacional de Cuyo. Desde entonces, se ha desempeñado como profesora de inglés como lengua extranjera (ILE), y como profesora de español para extranjeros (ELE) en empresas, colegios e institutos. Es Especialista en la Enseñanza de Español para Extranjeros (Universidad del Salvador (USAL), Buenos Aires, Argentina). Obtuvo una beca FULBRIGHT y dictó Español como Lengua Extranjera en St. Bonaventure University (NY, EEUU). Es Profesora Adjunta en la cátedra "Práctica Profesional" del Profesorado de Inglés, (FFYL, UNCuyo). Es investigadora en proyectos de investigación sobre Formación Docente y Enseñanza -Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Se desempeña como coordinadora de inglés en nivel inicial, primario y secundario. Enseña español en el Centro de Español como Lengua Extranjera (CELE) (FFYL, UNCuyo). Es evaluadora del examen CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso).

[Subir](#)

Cómo citar este artículo:

GARAU, G. "La clase ELE en seis pasos: propuesta de un modelo didáctico alternativo e innovador",
SIGNOS ELE, diciembre 2017

URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4116>, ISSN 1851-4863 1-31 págs.

[Subir](#)