

As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros

Ângela Carvalho
José Domingues de Almeida
Nicolas Hurst
Rogelio Ponce de León Romeo
Simone Auf der Maur Tomé
ORGS.

Porto, FLUP, 2018

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros

ORGANIZAÇÃO: Ângela Carvalho, José Domingues de Almeida, Nicolas Hurst, Rogelio Ponce de León Romeo, Simone Auf der Maur Tomé

EDIÇÃO: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior

ANO DE EDIÇÃO: Impresso em fevereiro de 2018

COLEÇÃO: FLUP e-DITA

EXECUÇÃO GRÁFICA: Gráfica Firmeza Lda. / Porto

TIRAGEM: 100 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 437120/18

ISBN: 978-989-54030-8-0

ISSN: 1646-1525

Este trabalho é financiado pela APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior.

REPLANTEANDO EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

ABSTRACT

Currently competences as learning objectives determine all programs for language teaching and learning (*Common European Framework of Reference for Languages*). A curriculum for the teaching and learning of additional languages oriented to a competence-based approach is not only possible but also desirable in relation to the human development of the person and above all to a better achievement of the communicative competence in all languages a person is learning. This can be achieved through a methodology primarily based on *reflective action-oriented teaching*. It is an approach that integrates activities based on translinguistic awareness as a strategy to achieve the communicative goals. In this teaching approach the text (typology and text genres) is seen as the basic unit of communication; it also takes conceptual grammar as the way for focusing on the formal system of language from the perspective of grammar in use.

Key words: competence, reflective action, translinguistic awareness, grammar in use, text, conceptual grammar

RESUMEN

Las competencias como objetivos de aprendizaje conforman actualmente la base de la enseñanza-aprendizaje de lenguas (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*). Un programa de enseñanza de lenguas adicionales orientado al enfoque competencial no solo es posible sino también deseable con vistas a la formación integral de la persona y sobre todo a un mejor logro de su competencia comunicativa en todas las lenguas que esté aprendiendo. Tal fin puede alcanzarse mediante una metodología

basada fundamentalmente en una *enseñanza orientada a la acción reflexiva*. Se trata de un tipo de enseñanza que incorpora actividades de conciencia translingüística como estrategia para alcanzar los objetivos comunicativos. En este tipo de enseñanza se toma el texto (tipología y géneros textuales) como la unidad básica de comunicación y la gramática conceptual como planteamiento para trabajar el sistema formal de la lengua desde los parámetros de una gramática del uso.

Palabras clave: competencia, acción reflexiva, conciencia translingüística, gramática de uso, texto, gramática conceptual

1. INTRODUCCIÓN

El enfoque competencial que propugna el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) del Consejo de Europa conlleva un profundo cambio de perspectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, porque entre los objetivos de un currículo incluye el desarrollo de las competencias generales de la persona: saber, saber hacer, saber aprender y saber ser.

En consonancia con esta perspectiva, los modelos didácticos deben centrar el proceso en la persona del aprendiz más que en la materia de aprendizaje (sean contenidos o funciones comunicativas) y hacer visible al aprendiz como principal protagonista y responsable del proceso. Al respecto, se pretende que en la clase de lengua no solo se proporcione conocimientos a los aprendices, sino sobre todo que les capacite para aplicarlos **significativamente** en su vida personal, social y profesional. Esto no resulta tan sencillo en la práctica como en la teoría, porque, a pesar de haber avanzado ya mucho en los enfoques comunicativos, en el aula no siempre se tiene en cuenta que el aprendizaje conforma un proceso gradual de construcción personal, según el cual es el propio aprendiz quien construye significados nuevos a partir de su experiencia del mundo. Es esta una explicación de tipo cognitivo que considera al aprendizaje como una habilidad compleja en la que entran en juego diversas técnicas de procesamiento de información, y al aprendiz, como un individuo cognitivamente activo que, para llegar al control de los conocimientos nuevos, hace un uso estratégico de todo su bagaje personal.

Esta mirada hacia el acto de aprender tiene importantes consecuencias en la manera de abordar la enseñanza comunicativa de lenguas, en la que ya no se tratará de valorar si una persona ‘sabe’ o ‘no sabe’ unos determinados contenidos, sino más bien de ‘buscar evidencias que demuestren que tiene la capacidad de hacer una determinada cosa’.

Uno de los aspectos más relevantes de esta perspectiva de la enseñanza es el de la influencia del docente sobre los procesos de autorregulación y de conciencia del alumno de su propio aprendizaje. En efecto, “si el proceso de

aprendizaje no se reduce a la recepción de un conjunto de informaciones, sino que se desarrolla en una construcción activa por parte del alumno, la conciencia sobre ese desarrollo y la capacidad de autorregularse reclaman un espacio mucho más amplio y mucho más relevante que el que se les otorgaba en las metodologías transmisivas; es una nueva dimensión de los conceptos de “aprender a aprender” y de “autonomía del aprendiz”, con los que la didáctica de lenguas viene trabajando desde hace ya unas décadas” (Esteve & Martín Peris, 2013, p. 2).

De todo ello nace la necesidad de un profundo replanteamiento de la enseñanza de lenguas, por el que aboga el *MCER*, al proponer como guía para la fijación de los objetivos del currículum un conjunto de competencias parciales y variables, que sustituyen el objetivo de una competencia comunicativa general y uniforme para todos los aprendices, basada en el constructo del “hablante nativo” como referente. Este hablante nativo se ve reemplazado por un hablante plurilingüe, capaz de recurrir a esas diversas competencias que habrá desarrollado en diferentes lenguas y que le permitirán desenvolverse en diferentes contextos y con diferentes propósitos.

En este trabajo presento una propuesta metodológica para la enseñanza de lenguas que, acorde con los planteamientos del *MCER* y los supuestos presentados, aspira a desarrollar en los aprendices una competencia comunicativa plurilingüe eficaz, a través de un tipo de enseñanza que entiende la educación lingüística como un proceso de *artificial L2 development* (Lantolf, 2008), en el cual la calidad de la instrucción formal como mediadora del proceso juega un papel fundamental (Esteve et al, 2017; Lantolf & Poehner, 2014).

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Esta propuesta se sustenta en los principios epistemológicos de la Teoría Sociocultural del aprendizaje (Lantolf & Poehner, 2008; Lantolf & Poehner, 2014), a saber:

- La agentividad y la identidad del sujeto discente
- Aprendizaje basado en conceptos
- Uso reflexivo de la lengua
- Concepción holística de la lengua

2.1 La agentividad y la identidad del aprendiz

La identidad y la agentividad son dos de los conceptos desarrollados en el marco de la Teoría Sociocultural del aprendizaje, tal como la aplican a las lenguas adicionales autores como Esteve (2002, 2014), Lantolf & Poehner (2014) o Van Lier (2007). La identidad del aprendiz es el resultado de su

historia personal y de su bagaje de experiencias, decisivo en su forma de relacionarse con el mundo. Está estrechamente relacionada con su lengua y su cultura: es en ellas donde se ha forjado y donde se expresa, mediante las múltiples relaciones que la persona ha establecido y mantiene con su entorno. Por eso el aprendizaje de una nueva lengua supone una contribución a la construcción de la identidad y un reto a la motivación, en tanto en cuanto comporta un esfuerzo por forjar nuevas formas de relacionarse con el mundo mediante la palabra, nuevas relaciones interpersonales en las que se quiere seguir siendo una misma persona pero se han de adoptar nuevas formas de actuación.

La agentividad, por su parte, está relacionada con el control, la iniciativa y la toma de decisiones: concibe al aprendiz como un agente social, intercultural y autónomo. Esto supone asumir que el aprendizaje depende de la iniciativa y la acción del aprendiz, porque será él el que construirá los significados en esa nueva lengua, siempre y cuando **se le ayuda a usar el conocimiento lingüístico que va construyendo de forma relevante para sus propios objetivos comunicativos**, dicho de otra manera, para expresar aquello que quiere expresar.

En parecidos términos, el *MCER*, al hablar de un “aprendizaje orientado a la acción” afirma que “el control que de [sus] acciones tiene la persona refuerza el desarrollo o la modificación de sus competencias”, esto es, su aprendizaje. Al respecto, la relación entre agentividad e identidad es tan estrecha que una misma tarea de aprendizaje puede ser conceptualizada de forma diferente por los diferentes aprendientes y dar lugar a actividades distintas.

2.2 Un aprendizaje de lenguas basado en conceptos

Los conceptos son categorías mentales con las que la persona clasifica objetos, acontecimientos o ideas, gracias a un conjunto de características comunes que reconoce en ellos. La teoría de la mente elaborada por Vygotsky (Vygotsky, 1978) considera los conceptos como el elemento clave en el desarrollo intelectual de la persona. Al tratar el desarrollo de la mente en la infancia y la adolescencia, Vygotsky distingue entre los conceptos de la vida cotidiana y los científicos. A diferencia de aquellos, estos se caracterizan por la consciencia de su significado que tiene el sujeto, por la atención voluntaria que presta al mismo y por su pensamiento lógico, más allá del uso espontáneo que haga de ellos en su vida diaria; además, los primeros nacen de la experiencia concreta, en tanto que los segundos exigen un determinado grado de madurez mental y se desarrollan en la enseñanza escolar. En relación con la enseñanza de lenguas adicionales, Negueruela (2013, p. 53) señala que los conceptos conforman “categorías de significado semánticas

y pragmáticas que explican el uso de puntos gramaticales complejos que no pueden ser aprendidos a través de reglas gramaticales convencionales”. A título de ejemplo de conceptos en el aprendizaje de lenguas adicionales podemos señalar, en distintos planos del uso de la lengua, la modalización, el aspecto verbal, la deixis, la cortesía, la distancia o proximidad personal y similares.

Para Negueruela (2008, 2013) se estará favoreciendo un aprendizaje significativo y eficaz cuando se proporcionen a los aprendices los significados conceptuales adecuados junto a las formas gramaticales correspondientes, con el fin de que puedan usarlas en actividades comunicativas seleccionando las más apropiadas de acuerdo con su intención comunicativa, en lugar de limitarse a seguir reglas de aplicación mecánica. Si bien la propuesta inicial de Negueruela se limita al conocimiento gramatical en los estadios avanzados del aprendizaje, nosotros adoptamos su teoría adaptándola al conjunto de recursos y fenómenos de los distintos niveles de la lengua, y para todos los estadios del aprendizaje (Esteve et al., 2017).

Desde estos supuestos, aprender una lengua adicional no consiste únicamente en aprender unas nuevas formas a las que poder recurrir para comunicarse, sino más bien en interiorizar nuevos conceptos y acomodarlos con los que ya existen en la mente de la persona, y que en el aprendizaje de nuevas lenguas provienen del bagaje lingüístico de la L1. En otras palabras, el objetivo de la enseñanza de lenguas consiste en la interiorización de unos nuevos conceptos junto a la capacidad para usarlos comunicativamente; por ello resulta crucial la reflexión sobre los diferentes significados que pueden crearse en la ejecución de actividades de comunicación, lo que ayuda a lograr la autorregulación en el proceso de participación en actividades sociales (Esteve et al., 2017).

Como mostraré más adelante a través de un ejemplo, el trabajo lingüístico explícito sobre tales conceptos puede incorporar procedimientos contrastivos, pues, como se ha señalado, el aprendiz posee ya unos conocimientos implícitos e intuitivos (que, en términos vygotskianos, corresponderían a los conceptos cotidianos o *everyday concepts*) a los que se puede recurrir para crear puentes de transferencia interlingüística y así favorecer el desarrollo de su competencia comunicativa plurilingüe.

2.3 Uso reflexivo y uso comunicativo de la lengua

Según el *MERC*, todo aprendizaje de lenguas debe relacionarse con una visión muy general de su uso (Martín Peris & Esteve, 2013). El uso de la lengua comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como lingüísticas y comunicativas, en

particular. Para producir y comprender textos relacionados con temas en ámbitos específicos y para realizar actividades comunicativas que comportan la activación de acciones mentales complejas, las personas utilizamos las competencias que se encuentran a nuestra disposición en diversos contextos y bajo diversas condiciones y restricciones. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (*MCER*, 2001, p. 9).

¿Cómo se consigue este control? La respuesta a esta pregunta está relacionada con la interpretación que hagamos del concepto de uso (Martín Peris & Esteve, 2013). Ya en los años 90, Wolff & Legenhausen (1992), basándose en las aportaciones de la psicología cognitiva, apuntaban hacia una doble interpretación del concepto de uso de la lengua, que tiene una relación muy directa con las ideas del *MCER*.

Según estos autores, para aprender una lengua adicional no basta con usar la lengua en actos comunicativos, sino que también es necesaria una reflexión consciente sobre la forma en que se construyen los mensajes en esa lengua y consecuentemente sobre los conceptos semióticos que subyacen a los actos comunicativos, tal como propugna Negueruela (2013).

De todo ello se deriva la necesidad de trabajar en el aula desde dos dimensiones estrechamente relacionadas: por un lado, desde la dimensión social que hace referencia al uso de la lengua en situaciones comunicativas; por otra parte, desde una dimensión cognitiva que hace referencia a los mecanismos mentales que el aprendiz activa en el intento de expresar algo en una lengua que no es la propia. Estos mecanismos se traducen en forma de reflexión metalingüística, más o menos explícita. Aunque esta reflexión metalingüística no se verbalice en todos los casos, esta es omnipresente en el aprendizaje de una lengua adicional y, por tanto, debe tener también su lugar en el aula (Esteve, 2014).

Estos argumentos se ven reforzados por las aportaciones de la Teoría Sociocultural del aprendizaje, según la cual el proceso de aprendizaje de una nueva lengua debe conjugar necesariamente la perspectiva comunicativa con una perspectiva más conceptual (Esteve, 2002; Esteve et al., 2017; Lantolf, 2002; Negueruela, 2013). En relación con esta segunda, se considera que, para favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas escritas y orales, no basta con que el aprendiz aprenda a comunicar reproduciendo los textos que se trabajen en clase o practicando enunciados y estructuras, sino que debe ser capaz de analizar situaciones comunicativas y reaccionar adecuadamente, extrayendo de los textos trabajados o del input recibido aquellos elementos lingüísticos que mejor se adapten a lo que él quiere comunicar, y saber manipular a fin

de construir sus propios mensajes (Esteve et al., 2017). Para tener éxito, debe comprender a fondo los recursos lingüísticos de que se vale cada lengua para construir mensajes. Esto no es posible si no se reflexiona de manera profunda sobre los usos lingüísticos como prácticas sociales, de tal manera que los diferentes elementos lingüísticos se conviertan en categorías conceptuales que orientan estos usos (Martín Peris & Esteve, 2013; Negueruela, 2013).

2.4 Concepción holística de la lengua: el texto como unidad básica de trabajo

“*Language is language only if it is a whole*”, afirmaba Goodman ya en el año 1976. La totalidad es, según Goodman, más que la suma de sus partes (Esteve, 2014). Esto significa que las distintas unidades lingüísticas que usamos en la comunicación solo adquieren sentido si están insertas en un contexto y se interpretan en relación con esa totalidad que es el *texto* (Martín Peris & Esteve, 2013). Una de las implicaciones más importantes que se deriva de esta perspectiva es que la formulación de objetivos de aprendizaje tiene que responder a un planteamiento holístico y no fragmentado de lengua. Para ello, debemos partir del trabajo con textos, concibiendo estos como mediadores de la comunicación entre los hablantes, que solo adquieren su significado completo cuando se someten a la interpretación de un receptor (lector u oyente) (Martín Peris & Esteve, 2013).

En la misma línea, la reflexión sobre los usos lingüísticos vinculada a un aprendizaje de lenguas comunicativo y conceptual requiere partir de un concepto de lengua que vaya más allá de la oración. Por este motivo, en la propuesta que presento más adelante adopto los supuestos de la lingüística sistémico-funcional de Halliday (1978), que concibe la lengua como un sistema semiótico, en el que la creación de significado mediante recursos lingüísticos tiene prioridad sobre la atención a la forma. Por otra parte, Halliday establece el texto como unidad lingüística básica, unidad semántica, de sentido antes que de forma (Halliday, 1978). Desde el punto de vista de la didáctica, en la medida en que el acto de comunicación comporta siempre una determinada opción entre las diferentes posibilidades formales que ofrece el sistema, la necesaria atención a la forma se da siempre en el marco de la gramática del texto (Martín Peris & Esteve, 2013).

A fin de que los diferentes conceptos lingüísticos se vean adecuadamente comprendidos en el marco del texto, propugnamos un trabajo basado en tipologías y géneros textuales y, dentro de estos, en la funcionalidad de los conceptos lingüísticos. Dicho trabajo ha de capacitar al aprendiz para

tener presentes las convenciones tanto pragmáticas como lingüísticas del género o tipo de texto en cuestión (López Ferrero & Martín Peris, 2013) adoptando además una perspectiva interlingüísticamente contrastiva (Esteve et al, 2017).

Partiendo de estos supuestos teóricos, presento una nueva propuesta para la enseñanza de lenguas adicionales **orientada a la acción reflexiva**.

3. LA ENSEÑANZA ORIENTADA A LA ACCIÓN REFLEXIVA

Según Van Lier (2007), en una enseñanza orientada a la acción es esencial la agentividad del aprendiz, entendida “como se ha señalado” como su capacidad socioculturalmente mediada de actuar. Partiendo de esta premisa, consideramos necesaria una metodología que ayude al aprendiz a usar el conocimiento lingüístico que va construyendo de forma relevante para sus propios objetivos comunicativos. Tres son los principios epistemológicos de dicha propuesta:

- La planificación de la enseñanza en torno a *secuencias didácticas*
- La incorporación de *actividades de conceptualización translingüística* en el desarrollo de la secuencia didáctica
- Una planificación holística de la enseñanza

3.1 La secuencia didáctica

Las *secuencias didácticas* se basan en el denominado *Integrative discourse approach* (Esteve, 2002), una propuesta que guarda una estrecha relación con el *task-based learning*, pero presenta dos características distintivas: se sirve de una estructura de andamiaje y se articula en torno al género textual como eje central del trabajo en el aula.

La estructura de andamiaje consiste en una secuencia cíclica de actividades concatenadas que parte de la globalidad de un texto para llegar a otro texto, pasando por un trabajo específico sobre los recursos lingüísticos (*top down - bottom up - top down*): del texto -a la frase- a la palabra -a la frase- al texto, como se aprecia en el ejemplo presentado más abajo, según una propuesta de Esteve et al. (2003) para un nivel A2 (del *MCER*) de alemán como segunda lengua adicional (con el inglés como primera), con alumnos de secundaria, bilingües catalán/castellano.

Dicha secuencia, a la que denominamos *secuencia didáctica* (Carandell, 2013; Esteve, 2014) entroncando con investigaciones previas en didáctica de primeras lenguas en España (Camps et al., 2003), garantiza la atención tanto al significado como a la forma, ofreciendo además espacios para la reflexión y la conceptualización en relación con un objetivo comunicativo y, especialmente, con lo que el propio alumno desea expresar.

TÍTULO: ¿Nos presentamos en la red?

CONTEXTO: Habéis creado en Facebook un grupo mixto hispano-alemán para hacer un intercambio lingüístico. Varias personas de habla alemana ya se han unido al grupo y decidís entablar con ellas una conversación vía skype.

TAREA FINAL: Preparar y realizar una conversación vía skype con los miembros germanoparlantes del grupo de Facebook para presentaros oralmente y discutir cómo realizar el intercambio.

Secuencia didáctica

Actividad 1. Comprensión global. Trabajo de aproximación a la comprensión partiendo del análisis global del género textual “conversación informal”.

Escuchad los siguientes textos e intentad responder a estas preguntas (se trata de dos conversaciones (una informal y otra formal) y en ambas se debaten propuestas):

- a. *¿De qué tipo de texto se trata en cada caso? ¿En qué lo reconocéis?*
- b. *¿Cuál es el tema?*
- c. *¿Son iguales las dos situaciones que se presentan? ¿Qué semejanzas y diferencias identificáis?*
- d. *¿Qué habéis entendido globalmente? ¿Qué os ha ayudado a hacerlo?*

Actividad 2. Investigación sobre la lengua.

En grupos de tres, analizad las transcripciones de las conversaciones que acabáis de escuchar a partir de las siguientes actividades:

- a. *¿Cómo se expresan en la conversación informal las siguientes funciones comunicativas? (Estad atentos, porque puede haber más de un recurso por función):*

Función comunicativa	¿En alemán?	¿Cómo lo expresamos en catalán y castellano? ¿Y en inglés? ¿Con qué recursos lingüísticos?
Iniciar la conversación		
Presentarse y preguntar por el nombre de los otros		
Expresar que algo no se entiende		
Mostrar que se escucha atentamente		
Proponer algo		
Mostrar distintos grados de agrado o desagrado hacia la propuesta de otros		
Ir cediendo para llegar a un consenso		
Finalizar la conversación		

b. Veamos qué similitudes y diferencias existen entre nuestra lengua y el alemán

- *¿Qué os llama la atención de lo que habéis descubierto en alemán?*
- *¿Observáis diferencias respecto a otras lenguas que conozcáis? ¿Cuáles exactamente?*

- *Fijémonos ahora en estas pequeñas palabras de la conversación en alemán: “denn”, “mal”, “ja”. ¿Conocéis en inglés las “question tags”? ¿Para qué sirven exactamente? ¿Y cómo las expresamos en catalán o castellano? ¿Utilizamos las mismas estructuras? ¿Cuáles utilizamos comúnmente en nuestra lengua? ¿Se utilizan igual?*

- *Comparad la posición de esas partículas modales en alemán en relación con las “question tags” en inglés y con sus posibles equivalentes en catalán y castellano. ¿Es la misma?*

- *Fijémonos ahora en la entonación. Comparad la entonación de la conversación en alemán con la de una conversación similar en nuestra lengua. ¿Son iguales?*

Actividad 3. Sistematización y ampliación de los conocimientos adquiridos durante la actividad 2.

El profesor retoma los resultados de la actividad 2. En primer lugar, hace ver a los alumnos lo que han sido capaces de descubrir por sí mismos. En segundo lugar, se centra en comentar lo que les ha llamado la atención. Tras ello se sistematizan y trabajan las denominadas *Modalpartikeln* en alemán dentro del marco conceptual de la modalización en un texto conversacional.

Actividad 4. Preparación en pequeños grupos de la conversación vía skype.

El profesor insta a los alumnos a pensar en lo que quieren decir a los alumnos alemanes y a tomar notas de sus ideas.

A continuación, reparte la siguiente parrilla para que planifiquen autónomamente su producción oral:

¿Qué queremos expresar?	¿Podemos expresarlo en alemán? ¿Entendemos cómo hacerlo? ¿Qué <i>Modalpartikeln</i> creemos que son adecuadas? ¿Por qué?	¿Qué nos falta saber?

Realizado este trabajo, el profesor interviene de nuevo para sistematizar y ampliar los conocimientos de los alumnos.

Actividad 5. Realización entre los mismos alumnos de una simulación de la conversación para proponer intercambios y grabación de la misma.

Grabada dicha simulación, los alumnos analizan el uso que han hecho de las *Modalpartikeln*:

- *Analizad qué “Modalpartikeln” habéis utilizado: ¿por qué habéis escogido una u otra?*

- *Comentad las grabaciones de otros compañeros y realizad el mismo análisis.*

Actividad final. Realización de la conversación por skype y segundo análisis crítico por parte de los aprendientes y del docente de la *performance* grabada. Evaluación conjunta final.

La característica más importante de la *secuencia didáctica* es que integra actividades de comprensión y producción (habilidades necesarias para la comunicación) y actividades de reflexión metalingüística colaborativa (destinadas a que los alumnos se hagan con los recursos lingüísticos que requiere la tarea final, para “manipularlos” en consecuencia). De ahí que los conceptos

lingüísticos que se van a trabajar encuentren su razón de ser en el hecho de que son necesarios tanto para realizar el acto comunicativo subyacente a dicha tarea como para que, dentro de este, el aprendiz exprese lo que realmente desea. Con ello se garantiza la funcionalidad de los propios conceptos lingüísticos.

Para ello, en la fase 1 se promueve en el aprendiz la conciencia de la diversidad de géneros del discurso, descubriendo en el texto algunas de las propiedades del género de discurso al que pertenece este texto y reconociendo en la propia competencia plurilingüe los conocimientos sobre este tipo de textos en diferentes lenguas, y las propias experiencias con ellos

3.2 Las actividades de conceptualización translingüística

Como se desprende del ejemplo presentado, la atención a la forma que fomenta la *secuencia didáctica* comporta una reflexión que va más allá de la explicación de reglas gramaticales. Su objetivo es confrontar al aprendiz con un análisis metalingüístico más sofisticado, que denominamos *conceptualización translingüística* (Esteve et al., 2017) y que resulta de combinar nociones del *language awareness* (James & Garret, 1991), de las prácticas de *translanguaging* (García, 2009) y de la *concept-based instruction*, tal como la plantea Negueruela (2008, 2013).

El término de *conceptualización translingüística* surge de la voluntad de hacer plenamente significativa la práctica discursiva con presencia de diversas lenguas, aportándole una reflexión interlingüística transversal. Esta no se agota en un mero análisis contrastivo, antes bien, deviene una estrategia mediante la que el aprendiz se sitúa comunicativa y cognitivamente en la práctica discursiva en que está participando, al comprender y apropiarse de los conceptos clave de dicha práctica.

El valor estratégico de la *conceptualización translingüística* puede apreciarse en las actividades 2-4 de la *secuencia didáctica* anterior, destinadas a ayudar a los aprendices a hacerse con el uso de los conceptos lingüísticos necesarios para participar eficazmente en una conversación informal en la nueva lengua. Ello se aplica a conceptos lingüísticos característicos de dicho género con independencia de la lengua en juego, pero cuyo conocimiento puede no resultar plenamente explícito en las lenguas del aprendiz (como en el caso de los equivalentes en catalán, castellano o inglés de las *Modalpartikeln* en alemán como un elemento de modalización del discurso).

Fijémonos que en la actividad 2 se trabaja otro concepto: la coherencia del discurso conversacional. Aun sin denominar este concepto, sí se trabaja de forma explícita a partir de dicha actividad, en la que se insta al aprendiz a reflexionar sobre la estructura de este tipo de discurso teniendo en cuenta la interpelación entre los hablantes y la estructura global que debe tener el texto conversacional para que sea genuino.

Otros conceptos que podrían trabajarse adaptados a la secuencia presentada serían: la distancia o proximidad entre personas (lo que determina el uso del lenguaje) o la cortesía (que depende de dicha relación personal).

3.3 La planificación holística

La enseñanza de lenguas desde su uso contextualizado tampoco permite una programación fragmentada. La razón estriba, por un lado, en que el desarrollo de capacidades y competencias necesita de la activación de múltiples subcompetencias. Por otro, los textos son por esencia complejos en tanto que en ellos confluyen, como hemos visto, múltiples elementos que corresponden a diferentes niveles lingüísticos (nivel fonético, morfosintáctico, semántico, pragmático, discursivo, etc.).

Y así, para poder programar desde este enfoque es necesario situar las prácticas de aprendizaje en el aula con relación a las prácticas discursivas en las que se verá inmerso el alumno cuando haya de comunicarse fuera de ella. Este es, por ejemplo, el caso que se ha presentado en los apartados 4.1. y 4.2., en donde se ha señalado la importancia de situar al aprendiz en las características del texto conversacional. Si el aprendiz se apropia de estas características “que son comunes a todos los textos conversacionales” entonces podremos pensar que será capaz de transferir estos conocimientos en el momento de enfrentarse a una práctica discursiva de esta índole.

Pero para poder garantizar esta transferencia de conocimientos y habilidades es necesario asegurar que los saberes adquiridos se vuelven a retomar para construir saberes nuevos. Para ello propongo basar la programación o planificación de un curso a partir de *familias de secuencias didácticas*, como queda representado en el siguiente esquema:

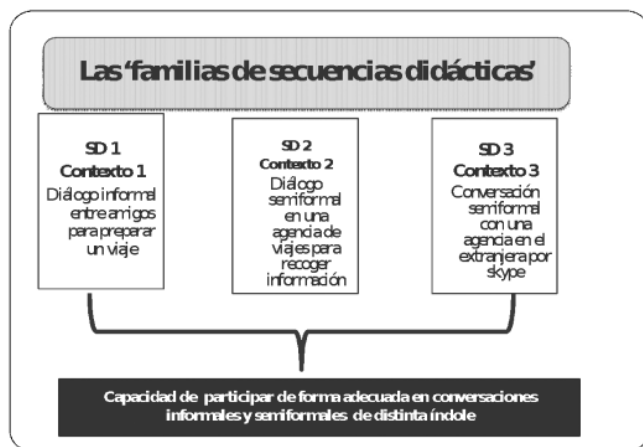


Figura 1

Una *familia de secuencias* es la concatenación de diversas *secuencias didácticas* (ver apartado 4.1.), todas ellas bajo un paraguas común que es el que ofrece la tipología textual. Si analizamos la competencia paraguas que aparece en la parte inferior del esquema, vemos que esta está estrechamente relacionada con el texto conversacional. La capacidad de producir textos conversacionales no se desarrolla por el simple hecho de elaborar y representar algunos diálogos en clase, sino que requiere de un trabajo mucho más profundo y sobre todo continuado.

Por ‘profundo’ entendemos que es necesario ahondar en los conceptos subyacentes a todo texto conversacional, como son los elementos de la *modalización*, la coherencia o la *escucha activa* (ver apartado 4.2.). Con respecto a la continuidad, se trata de planificar un mínimo de tres secuencias didácticas a partir de géneros textuales relacionados con una misma tipología textual, por ejemplo con el texto conversacional que es el ejemplo que nos ocupa.

En cada secuencia se recogerán los saberes construidos desde la primera y, a partir de ese conocimiento lingüístico previo, se introducirán nuevas formas gramaticales y nuevo léxico. El aspecto más relevante de este planteamiento de la programación es que permite establecer un nexo entre lo conocido y lo nuevo o, en palabras de Mercer, “recoger del pasado para construir el futuro” (Mercer, 2001). Esta conexión entre lo conocido y aquello por conocer es precisamente lo que permite al aprendiz situarse en la nueva práctica discursiva que es objeto de trabajo en la nueva secuencia. En la misma línea, las formas gramaticales nuevas toman su sentido en tanto en cuanto están relacionadas con el mismo concepto, como puede ser la modalización: en una primera secuencia se puede trabajar uno de los recursos semióticos (como pueden ser las *Modalpartikeln* en alemán), y en las siguientes otros recursos de modalización más sofisticados.

Y es precisamente este trabajo continuado e interrelacionado el que ayudará al aprendiz a desarrollar una competencia en toda su complejidad, abordándola desde todos los elementos verbales y no verbales necesarios para dominar la acción comunicativa completa, que en el ejemplo presentado se traduce en: *ser capaz de participar de forma adecuada en conversaciones informales y formales de distinta índole*. Al respecto, y en relación con el *MCER*, podríamos decir que los descriptores explicitan los elementos de la acción completa, la competencia, que en el caso de lenguas siempre está relacionada con habilidades (receptivas y productivas). Pero esta concreción no es suficiente y habrá que “desmenuzar” dichos descriptores de tal manera que den cuenta de los contenidos semánticos, pragmáticos, gramaticales, estratégicos, etc. de los que el aprendiz debe apropiarse para dominar realmente la acción comunicativa.

Dicha apropiación se consigue si se trabaja desde una perspectiva conceptual y comunicativa a la vez, es decir, si se trabaja el sistema de la lengua (en todos sus niveles) siempre en relación con su uso, o lo que es lo mismo, desde una gramática del uso (Martín Peris & Esteve, 2013)

4. CONSIDERACIONES FINALES

En la propuesta presentada, la acción del docente no consiste en proporcionar conocimientos a los alumnos, sino en ayudarles a construirlos ellos mismos, en tanto que individuos cognitivamente activos que, para llegar al control de los nuevos conocimientos, hacen un uso estratégico de su experiencia social, su conocimiento del mundo y sus capacidades de ejecución de actividades de aprendizaje: docencia como “capacitación” frente a docencia como “instrucción”. Porque una enseñanza eficaz será aquella que mejor fomente, potencie y apoye el desarrollo de los procesos por los cuales el aprendizaje llega a tener lugar.

Así que una metodología que quiera trabajar en la perspectiva del aprendizaje como construcción de conocimiento, deberá atender por encima de todo a la distinción entre *capacitar* e *instruir* (Esteve & Martín Peris, 2013). Una actividad capacitadora del profesor comporta planificar su docencia y su evaluación ‘poniéndose’ en la situación de la persona que aprende, y no en la de la persona que enseña. Dicho de otra manera, el docente no se formulará en primer lugar la pregunta *¿Qué tengo que enseñar?*, sino *¿Qué tiene que ser capaz de hacer el aprendiz al finalizar el curso?* Y para ser capaz de usar la lengua de forma eficaz, el aprendiz deberá apropiarse de los recursos semióticos que subyacen a toda práctica discursiva.

Referencias bibliográficas

Camps, A. et al. (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.

Carandell, Z. (2013). La secuencia didáctica como herramienta de mediación para la autonomía. En Esteve, O. and Martín Peris, E. (eds). *Cuestiones de autonomía en el aula de lengua extranjera*: Barcelona, ICE Horsori, 103-116.

Esteve, O. (2002). La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimientos (ed.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, Aulas de Verano. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 61-82.

Esteve, O. (2014). Enseñar la producción escrita. En Ruiz de Zarobe, L. & Ruiz de Zarobe, Y. (eds). *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Valencia, Portal Publishing, 370-402.

Esteve, O.; Borràs, J.; Naval-Surribas, E., & Vilaseca, L. (2003). Los aprendices como analistas del discurso. En Cots, J.M. & Nussbaum, L. (eds.). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida, Milenio, 121-136.

Esteve, O.; Fernández, F.; Martín-Peris, E. & Atienza, E. (2017). The Integrated Plurilingual Approach: A didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages. *Language and Sociocultural Theory*. 3 (2), 153-176.

Esteve, O. & Martín Peris, E. (coords.). 2013. *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona, ICE-Horsori.

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. En Mohanty, A.K.; Panda, M.; Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (eds.). *Multilingual education for social justice: globalising the local*. New Delhi, Orient Black Swan, 140-158.

James, C. & Garret, P. (eds.) (1991). *Language Awareness in the Classroom*. London, Longman.

Lantolf, J.P. (2002). El aprendizaje de una lengua extranjera como comunicación: Una perspectiva sociocultural. En Salaberri, S. (ed.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Aulas de Verano. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 83-94.

Lantolf, J. (2008). Praxis and Classroom L2 Development. *ELIA (Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada)* 8, 13-30.

Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education*. New York, Routledge.

Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (2008). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education*. New York, Routledge.

López Ferrero, C. & Martín Peris, E. (2013). *Textos y aprendizaje de lenguas. Elementos de Lingüística textual para profesores de ELE*. Madrid, SGEL.

Martín Peris, E. & Esteve, O. (2013). Autonomía y uso de la lengua. En Esteve, O. & Martín Peris, E. (eds). *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona, ICE-Horsori, 33-56.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.

Neguera, E. (2008). A Conceptual Approach to Promoting L2 Grammatical Development: Implications for Language Program Directors. En Lantolf, J.P & Poehner, M.E. (eds.). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London, England, Equinox Publishing Ltd, 151-171.

Neguera, E. (2013). Comunicación y pensamiento verbal en la enseñanza de la gramática: un enfoque conceptual. *Miríada Hispánica*, 6, 53-70.

Van Lier, L. (2007). Action-based Teaching, Autonomy and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1 (1), 46-65.