

PROYECTO FINAL

**MÁSTER/ MAESTRÍA en
Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera**

UNIVERSIDAD

**UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA
En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)**

Una historia de piratas

La transitividad verbal y el uso de los
pronombres objeto.

Propuesta didáctica comunicativa para la
enseñanza en el nivel B2 de la clase de ELE.

Autor: Lionel Eduardo Magnacco

Directora: Eugenia Falabella

Fecha: 15 de marzo de 2014

ÍNDICE

	<u>Página</u>
1. Introducción	1
2. Justificación académica y personal del tema	3
3. Objetivos	5
4. Marco teórico	6
4.1. El enfoque comunicativo y la competencia comunicativa	6
4.2. El aprendizaje basado en tareas (ABT)	8
4.3. La gramática en la clase de ELE	10
4.3.1. ¿Qué es la gramática?	10
4.3.2. ¿Cómo presentar la gramática en la clase?	13
4.3.3. El descubrimiento guiado como propuesta inductiva.	16
4.4. Conceptos teóricos gramaticales	17
4.4.1. La selección argumental	17
4.4.2. Predicados y Argumentos	17
4.4.3. La transitividad	18
4.4.4. Los objetos directo e indirecto	19
4.4.4.1. El objeto directo	19
4.4.4.1.1. El O.D. con la preposición “a”	19
4.4.4.2. El objeto indirecto	20
4.4.4.3. Pronombres objeto directo e indirecto	20
4.5. Posición de los pronombres	21
4.6. Duplicación de objetos directos e indirectos	22
5. Metodología	23
5.1. Descripción del enfoque adoptado para el diseño de los materiales propuestos	23
5.2. Descripción del grupo meta.	24
5.3. Descripción de la estructura donde va enclavado el material	25
5.4. Descripción del proceso creativo	25
6. Resultados	28
7. Conclusiones	37
8. Bibliografía	40

1. INTRODUCCIÓN

*“El cartero la dio una carta para leer.
Gracias a dios Julio la atrapó
inmediatamente y el gritó a Juan.”*

Cuantas veces leemos o escuchamos la producción de un alumno como la del ejemplo en la que si bien podemos entender lo que quiere comunicar, sentimos que algo no funciona debido a una incorrección gramatical que difícilmente un hablante nativo de español produciría.

El sistema pronominal del español es complejo y requiere tiempo y esfuerzo de los profesores para enseñarlo y de los estudiantes para poder aprenderlo. Muchas veces nos encontramos con producciones tales como: *Juan, dije a tu mamá que no ibas a volver temprano, La dije que no ibas a volver temprano, Prestó a mí un libro*, consideradas en español como agramaticales. Tal como sostiene Torreblanca Perles (2005):

En la aparición de este error confluyen diversos factores, y entre ellos las explicaciones y descripciones que ofrecemos los profesores. [...] Si queremos que nuestros estudiantes utilicen de forma correcta los pronombres deben haber comprendido antes qué son los objetos directos e indirectos.

Para nosotros, este es el tema central y por ello, nuestra propuesta didáctica intentará clarificar esta cuestión. La mayoría de los alumnos que llegan hoy a las aulas de lenguas extranjeras conocen muy poco del sistema de su lengua, y por ello, carecen de herramientas que les permitan hacer una reflexión gramatical sobre aspectos que podrían ser muy útiles a la hora de querer aprender cualquier otra. Se suma a esto, la actividad que realizan a menudo los estudiantes -que a los profesores nos resulta muy difícil controlar-, de traducción de su lengua materna (u otra lengua conocida) a la lengua meta cuando quieren comunicar algo. Es en este aspecto cuando surgen los mayores problemas, ya que el sistema pronominal del español tiene características específicas como: la reduplicación del objeto indirecto, inexistente en otros idiomas; la posición de los pronombres que no se corresponde con la posición que ocurre en otras lenguas; o la aparición de la preposición “a” en los objetos directos (O.D.) animados -personas o entes personalizados- que hace que formalmente se asemejen a los objetos indirectos (O.I.) y por ello, induzca a los estudiantes a cometer errores.

“El predicado es como el guion de una obra: determina cuántos participantes se requieren y asigna a cada uno un determinado papel. De la estructura argumental depende qué elementos son obligatorios para formar una oración” (Di Tullio, 2005: 103). Nuestra propuesta didáctica estará basada en esta afirmación. A partir de ella diseñaremos el guion de una historia -en la cual aparecerán distintos personajes y elementos-, que representarán como ella dice “un determinado papel”. A través de este relato podremos elaborar una paráfrasis de la gramática que nos permitirá eliminar el metalenguaje -en muchas oportunidades no compartido por nuestros alumnos-, con el objeto de ayudar al profesor y a los estudiantes a pensar en la selección argumental que realiza cada verbo en una situación comunicativa determinada y, a partir de ella, seleccionar los pronombres objeto correspondientes, posicionarlos correctamente en la frase y duplicarlos en caso de corresponder.

Este trabajo está dividido en dos partes. En la primera (ver 4. Marco teórico), desarrollaremos algunos conceptos que sustentarán la propuesta didáctica posterior. Estableceremos entonces, el enfoque desde el cual plantearemos el diseño de las actividades, que nos permitirá luego seleccionar un modelo adecuado para organizarlas y darle coherencia a toda la propuesta. Además, comentaremos las herramientas específicas que utilizaremos para cumplir nuestro objetivo. Por último, intentaremos definir algunos conceptos teóricos gramaticales que nos permitirán establecer las bases sobre las que trabajaremos el posterior foco en la lengua.

En la segunda parte (ver 5. Metodología) realizaremos una exposición detallada del modelo seleccionado para diseñar nuestra propuesta didáctica. A continuación (ver 6. Resultados) describiremos detalladamente cada una de las actividades que la componen a la luz de la teoría subyacente. Además, en esta sección, se explicitarán las variables tenidas en cuenta para el diseño, entre ellas: el nivel, el grupo meta, cuándo introducir la actividad y el tiempo necesario para llevarla a cabo.

Finalmente, en los anexos realizaremos una explicación detallada para el profesor de cada una de las actividades que componen nuestra propuesta didáctica y proveeremos el material fotocopiable para ser entregado a los alumnos.

2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA Y PERSONAL DEL TEMA

A lo largo de tres años de actividad profesional como profesor de ELE he notado la dificultad que tienen muchos alumnos de niveles intermedios para utilizar correctamente los pronombres objeto - directos e indirectos - a la hora de formular enunciados tanto de manera escrita como oral. Si bien estos contenidos seguramente fueron presentados y practicados en niveles previos, se observa un uso deficitario o incorrecto en niveles superiores. Es decir, es común detectar en la producción de estudiantes de niveles B1 y B2 (Marco Común Europeo de Referencia, de ahora en más, MCER)¹, que ya poseen una competencia comunicativa suficientemente desarrollada (competencias lingüística, pragmática y sociolingüística), y por ello una producción oral y escrita aceptables, la ausencia de la reduplicación del pronombre objeto indirecto que se produce normalmente en la lengua española, o la confusión de pronombres indirectos por directos, o al revés, cuando son seleccionados por distintos verbos. Así como en una orquesta, un instrumento que desafina perjudica la armonía de toda la obra, los errores mencionados, según nuestro entender, “desentonan” la producción de nuestros alumnos, más aún, cuando tienen una fluidez y un dominio del idioma aceptables.

Desde los inicios de la enseñanza de lenguas modernas, siempre ha sido una cuestión fundamental la de determinar qué lugar debe ocupar la gramática en la clase. Preguntas tales como: ¿se debe enseñar gramática explícita o implícita?, ¿debemos utilizar herramientas deductivas o inductivas?, ¿podemos usar o no metalenguaje?, son inquietudes básicas de cualquier profesor de lenguas. Estas cuestiones vienen siendo discutidas desde hace ya mucho tiempo, sobre todo porque muchos de nuestros alumnos no poseen un conocimiento gramatical explícito de su propia lengua, hecho que muchas veces dificulta la tarea del profesor por no saber cómo explicar un tema dado sin la posibilidad de poder valerse de metalenguaje que resulte conocido y compartido por sus interlocutores.

La importancia de la gramática y de la lingüística en general para la enseñanza de lenguas es hoy generalmente aceptada (Martín Peris, 1998: 6). La teoría del aprendizaje de una lengua segunda o extranjera (L2) en el aula propuesta por Ellis (1985:15) sostiene entre sus postulados que:

¹ Para ver en mayor detalle qué implican los niveles B1 y B2, se sugiere consultar el MCER a través del siguiente vínculo: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

- Tanto el conocimiento explícito y como el implícito constituyen dos tipos distintos de conocimiento lingüístico que se almacenan por separado.
- El conocimiento explícito es el resultado, en gran medida, de unas actividades de enseñanza centradas en la forma.
- El conocimiento implícito es el resultado, mayormente, de unas actividades de enseñanza centradas en el significado.

Este autor, menciona además, que el conocimiento explícito desempeña un papel importante en el desarrollo de una lengua segunda (L2), facilitando la adquisición, puesto que ayuda al alumno a darse cuenta de las faltas que comete dada su interlengua².

El Centro Virtual Cervantes, en su *Diccionario de términos claves de ELE* define a la gramática pedagógica como el conjunto de recursos y procedimientos con los que en la enseñanza de segundas lenguas se promueve un mejor desarrollo de la interlengua de los aprendientes.

Nuestra intención en este trabajo es brindarles a los profesores una propuesta didáctica sustentada en el enfoque comunicativo fuerte que les permitirá ayudar a sus alumnos a comprender y sistematizar la selección argumental de los objetos por parte de los predicados verbales. Para ello, trabajaremos con un conjunto de actividades basadas en la enseñanza por tareas, que nos posibilitarán trabajar, por un lado, con el *conocimiento implícito* a través de actividades que pondrán el foco en el significado, y por otro, con el *conocimiento explícito* desde una perspectiva inductiva a través de tareas gramaticales que nos permitirán centrarnos en la forma.

De esta manera, los profesores podrán trabajar la gramática sin hacer uso de metalenguaje específico como: *sujeto, verbo transitivo, objeto directo e indirecto*, empelando ciertos elementos que funcionarán como paráfrasis de estos conceptos. Además, la actividad que desarrollaremos, luego de ser presentada le permitirá al profesor, en momentos posteriores, recurrir a dichas paráfrasis para ayudar a sus alumnos a corregir las faltas que produzcan tanto en sus producciones orales como escritas.

² Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje (Centro Virtual Cervantes, 2013).

3. OBJETIVOS

A la hora de enseñar español como lengua extranjera debemos tener en cuenta el ámbito en el cual está enmarcada la situación de aprendizaje. Por un lado, podemos encontrarnos de un contexto **endolingüe**, caso en el que hablaremos de la enseñanza de español como segunda lengua (L2). En este escenario, los alumnos se encuentran aprendiendo en un lugar donde la lengua meta es utilizada comúnmente en cualquier intercambio comunicativo. Así, fuera del aula, se encontrarán todo el tiempo “inmersos” en esa lengua que quieren adquirir. Por otro lado, podemos situarnos en un contexto **exolingüe**, hablaremos entonces de español como lengua extranjera (LE). En estas circunstancias, los aprendientes están en contacto con la lengua meta solamente durante el tiempo que dura la clase. Fuera de ella, los intercambios comunicativos se realizan en la lengua materna (LM) de los estudiantes. Así, el contacto con la lengua meta es menor y menos espontáneo, ya que para lograrlo el alumno deberá buscar activamente una situación comunicativa para poder usar la LE que aprende.

El siguiente trabajo tiene por **objetivo general** analizar la selección argumental de objetos (directo e indirecto) por parte del verbo, la selección de los pronombres respectivos y su posición en la frase.

Nuestro **primer objetivo específico** es el de ayudar al profesorado de español como lengua segunda y extranjera a clarificar y sistematizar la selección argumental requerida por ciertos verbos, concepto gramatical que si bien está presente en todas las lenguas, se expresa en ellas de diversas maneras.

El **segundo objetivo específico** es el de diseñar materiales basados en el enfoque comunicativo a partir de una propuesta fuerte como es el aprendizaje de la lengua basado en tareas (ABT).

Por último, nuestro **tercer objetivo específico** consiste en seleccionar un modelo de ABT que nos permita hilar las distintas actividades para lograr nuestro objetivo final. Este modelo nos brindará un contexto comunicativo sobre el cual trabajar posteriormente el foco en la lengua. En este punto deberemos elegir una propuesta metodológica que nos permita trabajar el conocimiento explícito en la clase de ELE desde una perspectiva inductiva.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Hacia fines de la década de los años sesenta, tanto en Estados Unidos como en Europa comenzaron a surgir ideas que proponían una revolución didáctica respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en las aulas.

El lingüista y antropólogo Hymes, en 1967, fue el primero en describir la *competencia comunicativa*, sosteniendo que la misma implica saber qué decir, a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada (Melero Abadía, 2004).

Cassany, Luna y Sanz (1994: 85) definen la competencia comunicativa como la capacidad que tienen los hablantes para usar el lenguaje de manera apropiada en diferentes situaciones sociales a las que se ve expuesto en cada momento. Según estos autores, esta competencia intenta explicar que el conocimiento gramatical por sí solo no basta para poder usar el lenguaje con propiedad. Se necesita también de otros conocimientos. Así definen la competencia comunicativa como el resultado de la interacción de una competencia lingüística y otra pragmática. Melero Abadía (2004) comenta los componentes de estas competencias. La primera, fue definida por Chomsky como “el sistema de reglas lingüísticas interiorizadas por los hablantes que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos” Cassany, Luna y Sanz (1994: 85). La segunda, basada en la pragmática (ciencia que se ocupa de estudiar todos aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua), corresponde a la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se le presentan al hablante en cualquier momento determinado. Esta misma autora menciona también que Canale y Swain en 1980 elaboraron una reformulación del modelo de Hymes proponiendo un marco teórico con el cual poder describir la competencia comunicativa. En 1983, Canale, presentó una actualización del modelo que había desarrollado junto con Swain. Este comprende cuatro competencias relacionadas entre sí:

La lingüística o gramatical (dominio de la gramática y el léxico), la sociolingüística (uso apropiado de la lengua en el contexto social en el que tiene lugar la comunicación), la discursiva (relación entre los elementos del mensaje y éste con el resto del discurso) y la estratégica (dominio de estrategias de comunicación que suplen carencias en las otras competencias. (Melero Abadía, 2004).

Posteriormente se sumaron otras dos competencias, la sociocultural y la social.

Basado en estas y otras innovaciones lingüísticas, aparece así, el *enfoque comunicativo* como propuesta innovadora y superadora de todas las anteriores, ya que realiza una reflexión teórica sobre la lengua (qué lengua enseñar/aprender) y el aprendizaje (cómo enseñarla/aprenderla).

Desde finales del siglo XIX, cuando el método de *Gramática-Traducción* fue desplazado tajantemente para la enseñanza de lenguas modernas por el *Método Directo* que sostenía la enseñanza de una L2 (lengua segunda) basada en los procesos mentales de cómo una persona adquiere su L1 (lengua materna), la gramática desapareció del ámbito de la clase. A partir de allí, y hasta el surgimiento del enfoque comunicativo, los métodos que fueron apareciendo a lo largo de todo el siglo XX sostuvieron esta creencia que dejó de lado el tratamiento de la gramática en la clase de lenguas extranjeras.

La gramática, como eje temático, fue desterrada de los métodos de enseñanza por décadas, desde que el método directo puso en tela de juicio, de manera tan rotunda, la efectividad de aprender una lengua con el método de gramática traducción, mencionar la palabra estaba prohibido en la clase de idiomas, [...] por miedo a espantar a los estudiantes. (Guastalegnanne, 2012: 33).

Melero Abadía (2004) sostiene que el principal objetivo de la enseñanza comunicativa es que el alumno adquiera la capacidad de usar la lengua para comunicarse de manera efectiva. Esto se puede lograr a través de diferentes versiones o interpretaciones y maneras de trabajar en el aula, ya que el enfoque comunicativo es un método sombrilla que no se agota en una sola propuesta, sino que permite una multiplicidad de ellas, dándoles lugar a todas aquellas herramientas que posibiliten una comunicación real, y que permitan así, alcanzar los objetivos comunicativos deseados. Estas propuestas o modelos podrán clasificarse en términos de A. Howatt (1985) en versiones *débiles* y *fuertes* de la enseñanza comunicativa. Las primeras les permiten a los alumnos hacer uso de la lengua meta con fines comunicativos poniendo el foco en la estructura. Una propuesta de este tipo es el modelo PPP (Presentación – Práctica – Producción)³.

³ La “**Presentación**” consiste en la exposición por parte del profesor de la estructura gramatical que se quiere enseñar construyendo un contexto en el cual sea necesaria la utilización de dicha estructura y así permita clarificarla. Durante la “**Práctica**” se pone en uso la estructura en contextos controlados generalmente a través de ejercicios orales de repetición. Finalmente,

Las segundas, ponen el énfasis en el significado, ya que consideran que una lengua se aprende usándola, o sea, estimulando el desarrollo del sistema lingüístico en sí mismo. Así, el aprendizaje basado en tareas (ABT) se adscribe a esta versión fuerte del enfoque comunicativo. Nuestra propuesta didáctica estará diseñada a partir de este modelo, ya que lo consideramos muy apropiado para la enseñanza en la clase de lenguas extranjeras.

4.2. EL APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS (ABT)

Estaire (2007) afirma que el aprendizaje basado en tareas es el resultado de una evolución natural del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas que se vino desarrollando desde la década de los 70 a medida que se siguió reflexionando sobre la lengua, la competencia comunicativa y cómo enseñarlas.

Como mencionamos anteriormente, los enfoques comunicativos le dan prioridad al aspecto comunicativo de la lengua y podemos sostener que **una lengua se aprende usándola**. Por ello, fue ampliamente discutido el lugar y carácter que tendría la enseñanza de la gramática en la clase de lenguas. López García (2005) afirma que una de las grandes virtudes que tienen las metodologías modernas de enseñanza de idiomas, principalmente el enfoque comunicativo, es el haber aceptado la reaparición de la gramática. En términos exactos expresa, "...han puesto a la gramática en su sitio". En efecto, aprender segundas lenguas no se reduce a estudiar gramática. Pero seríamos unos ingenuos si aspirásemos a prescindir por completo de la misma" (López García, 2005: 12). Por su parte, Gómez del Estal y Zanón (1999) también apoyan esta reivindicación de la vuelta de la gramática a la clase de lenguas extranjeras, pero realizan una salvedad, siempre y cuando, la misma se realice mediante *tareas comunicativas*.

Surgieron así distintas propuestas que tenían como fin incorporar en la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras dos momentos, uno en el que el proceso de aprendizaje hiciera foco en el significado y otro que hiciera foco en la forma de manera tal que ambos estuvieran relacionados. El ABT se centra en la forma de organizar, secuenciar y realizar las actividades de clase, de manera que brinda un contexto global e integrador que nos permite hacer énfasis en la dimensión instrumental de la lengua, sin dejar de incorporar al proceso la dimensión formal (Estaire, 2007).

durante la "**Producción**" se ejercita la misma en contextos cada vez más libres, por ej.: role play, situación o tarea de comunicación. (Willis, 1996)

Ahora bien, cabe preguntarnos, ¿qué es una tarea? Willis (1996) define una tarea como cualquier actividad donde el alumno utilice la lengua meta con un propósito u objetivo comunicativo plasmándolo en un resultado o “producto” de este uso. Giovannini *et al.* (1996) mencionan que hay diferentes versiones del modelo ABT, pero todas coinciden en lo siguiente:

- Las tareas proponen la ejecución de una actividad, representativa, de las que se realizan en el mundo fuera del aula y que requieren uso de la lengua.
- El propósito de la tarea consiste en llevar a cabo esa actividad. De él nacen todas las actividades que las integran.
- Las distintas actividades crean un contexto en el cual adquirirán su significado todas las formas y estructuras que se usen.
- Las tareas se realizan mediante la cooperación e interacción de los alumnos, quienes utilizan la lengua que están aprendiendo.
- Se organizan en base a fases y pasos sucesivos interrelacionados que los estudiantes deben cumplir para alcanzar el objetivo final.
- Tanto su contenido como sus resultados (producto) están abiertos, o sea, la forma final que adquieran dependerá de los procesos que hayan realizado los alumnos durante la ejecución de la tarea.

Existen dos tipos de tareas, aquellas que tienen relación con la «vida real» y aquellas que se denominan «pedagógicas». Ambas son de naturaleza social e interactiva y serán elegidas de acuerdo a las necesidades que tengan los alumnos dentro y fuera del aula, en relación con la lengua meta que están aprendiendo. Ambos tipos de tareas son comunicativas, ya que se centran en el significado a través de la comprensión, interacción y mediación que realizan los alumnos para cumplirlas, o sea, para alcanzar el objetivo comunicativo deseado. “... en el caso de tareas diseñadas para el aprendizaje de la lengua o para fines concretos de enseñanza, la realización de la tarea guarda relación tanto con el significado como con el modo en que se comprende, se expresa y se negocia ese significado” (MCER, 2002: 156).

Ahora bien, es importante aclarar que el ABT no solo se centra en la transmisión de significados, sino que también da lugar a una fase de atención a la forma, es decir, no deja de lado la enseñanza de la gramática, ya que por ser un enfoque comunicativo la incorpora a su proceso. Las distintas propuestas de ABT ubican este trabajo gramatical en distintas partes de la secuencia didáctica. En el modelo que hemos seleccionado para nuestro diseño didáctico, el análisis de la lengua se realiza al final, luego de la realización de la tarea principal. El objetivo de esta secuenciación está relacionado con proveer un contexto significativo en el cual aparece naturalmente la estructura sobre la que se quiere hacer foco (Willis, 1996).

Al considerar el rol del profesor veremos que este consistirá en actuar como guía y no como fuente del saber y transmisor del conocimiento que imparte. Así, serán los alumnos quienes tomarán control sobre el proceso de aprendizaje a partir de la reflexión, planteo de hipótesis y discusión de las mismas con el objetivo de operar sobre sus interlenguas para desarrollarlas.

4.3. LA GRAMÁTICA EN LA CLASE DE ELE

4.3.1. ¿Qué es la gramática?

Una pregunta frecuente entre los profesores de lenguas es *¿Cómo enseñar gramática?* Para poder contestar a esta pregunta debemos primero pensar en cómo los alumnos la aprenden.

Scrivener (2005) sostiene que para que un alumno aprenda gramática debe primero estar expuesto a la lengua, luego darse cuenta del aspecto gramatical que se quiere aprender y entenderlo, tanto en su forma como en su uso, para luego ponerlo en práctica en contextos primero controlados y luego más libres, donde pueda incorporarlo a conocimientos que ya tiene con el fin de poder sistematizarlo y recordarlo.

Gómez del Estal y Zanón (1999) mencionan que los aprendices desde un modelo cognitivo de aprendizaje elaboran dos tipos de conocimiento gramatical.

Por un lado, el **conocimiento gramatical explícito** formado por las estructuras de la lengua extranjera (LE) analizadas y organizadas conscientemente en un sistema por el alumno. Entre sus características podemos mencionar que está formado por reglas o representaciones abstractas del funcionamiento gramatical que fueron analizadas y pueden ser descritas y clasificadas. Además, este conocimiento da cuenta del funcionamiento de la lengua utilizado en la comunicación, y por último, es de fácil acceso ya que el alumno puede referirse a este sin esfuerzo.

Por otro lado, el **conocimiento gramatical implícito**, intuitivo o subconsciente que no se encuentra formulado como un corpus de reglas. Entre sus características encontramos que está compuesto por “frases-fórmula” y reglas intuitivas que no fueron analizadas y que se manifiestan a través de una especulación que hace el alumno sobre ellas. Finalmente, no es accesible conscientemente. Por ejemplo, los hablantes nativos de español no pueden explicar generalmente el contraste gramatical entre los distintos tipos de pronombres (objeto directo e indirecto). Cuando quieren hacerlo se basan en explicaciones que tienen que ver con una sospecha o especulación de la que puede contar un hablante nativo.

Estos dos tipos de conocimiento son utilizados de manera conjunta cuando un individuo quiere comunicarse. Si bien el conocimiento explícito es el encargado de monitorizar la producción, permitiéndole al alumno revisar y corregirse, el implícito es el que establece los usos del lenguaje para la comunicación. El primero requiere que el alumno se dé cuenta de la existencia de un error, conocer la forma correcta y disponer de tiempo suficiente para corregirse. Para que ello sea posible, hace falta un conocimiento explicativo de las reglas que den cuenta del funcionamiento del lenguaje. El implícito, está ligado a las especulaciones o hipótesis que efectúa el alumno en cada situación comunicativa cuando debe actuar. Como mencionamos anteriormente, dado que es intuitivo, el alumno no puede acceder a él de manera consciente.

Gómez del Estal y Zanón (1999) resaltan las siguientes características sobre la enseñanza de la gramática a partir de investigaciones realizadas por otros lingüistas – Long (1983), Pica (1983), Felix (1981), Pienemann (1989) y Spada (1987) – y que resultan importantes para nuestro trabajo:

- La enseñanza de la gramática acelera el aprendizaje y aumenta la precisión gramatical en las producciones lingüísticas de los alumnos.
- La enseñanza explícita de estructuras gramaticales concretas se transforma necesariamente en conocimiento gramatical.
- Practicar la gramática solamente a través de ejercicios controlados no implica que se transforme necesariamente en conocimiento gramatical implícito.
- La enseñanza explícita tiende a generar conocimiento implícito cuando se halla ligada a oportunidades naturales de comunicación.

Frente a la pregunta *¿cómo podemos construir conocimiento implícito?*, estos autores mencionan tres mecanismos posibles: a partir del análisis del *intake*⁴, mediante la reestructuración del sistema lingüístico LE del alumno y a través de la interacción en situaciones de comunicación.

Gómez del Estal y Zanón (1999) en sus conclusiones señalan que así como no es recomendable orientar todas las actividades de enseñanza de la gramática hacia una acumulación de conocimiento explícito, tampoco lo es dirigirla exclusivamente hacia el conocimiento implícito (como lo hacía, por ejemplo, el Método Audiolingual). Plantean que para que el aprendizaje de la gramática sea efectivo, hay que actuar en dos frentes distintos.

Por un lado, trabajando con el conocimiento explícito para que haga más fácil el proceso de aprendizaje implícito de la gramática. Esto se puede lograr realizando actividades que permitan el análisis del *intake* (en términos de Scrivener (2005), estar expuesto a la lengua y detectar el fenómeno gramatical correspondiente), la monitorización (la contraposición de la nueva regla con la regla previa internalizada por los alumnos), y los mecanismos de reestructuración del sistema gramatical (que permiten acomodar nuevamente el sistema).

Por otro lado, haciendo un uso de la gramática en actividades de comunicación de manera que los alumnos puedan usar y reflexionar sobre el funcionamiento gramatical a partir de muestras reales de lengua.

⁴ Parte del *input* (muestras de lengua extranjera a las que se ve expuesto el alumno al participar en situaciones o actividades de comunicación) que es seleccionado por el alumno mediante la atención. Son los trozos de *input* que son trabajados mentalmente (Gómez del Estal y Zanón, 1999).

Estos autores, sostienen que ambos objetivos pueden ser trabajados en la clase a través de actividades que desarrollen *tareas gramaticales*. Por ello, en nuestro trabajo, abordaremos esta perspectiva para el diseño de los materiales que elaboraremos.

4.3.2. ¿Cómo presentar la gramática en la clase?

La enseñanza comunicativa aportó un cambio muy importante, la distinción metodológica entre actividades de aprendizaje *pre-comunicativas* y *comunicativas* (Melero Abadía, 2004). En las primeras, los estudiantes son expuestos por el profesor a elementos concretos del conocimiento o de una destreza, para luego ser practicados sin requerirles que lo usen con fines comunicativos. En cambio, en las segundas, el estudiante debe primero activar su conocimiento pre-comunicativo y sus destrezas para poder utilizarlos en el intercambio de significados (Littlewood, 1996). Vázquez (2000), establece que para que un ejercicio, tarea o actividad sea comunicativa debe integrar al menos las siguientes cuatro características: *interacción* (deben participar como mínimo dos personas), *explicación* (debe quedar bien establecido quién habla con quién y para qué), *vacío de información o de opinión* (la respuesta a obtener debe ser novedosa – desconocida - para el interlocutor), *predicción nula* (no existe una sola respuesta posible).

La gramática en la clase de lengua puede ser presentada de dos maneras diferentes. Por un lado, de manera **deductiva**, es decir, el profesor concentra la información y es el encargado de transmitirla a sus estudiantes por medio de la explicación de reglas y normas gramaticales para que posteriormente, los alumnos las apliquen en distintos tipos de ejercicios. Por otro lado, de manera **inductiva**, el profesor toma el papel de guía o facilitador, sale de escena para que sus estudiantes trabajen directamente con la gramática, permitiéndoles a partir de ejemplos provistos por él (actividades de sensibilización) que puedan descubrir y formular hipótesis sobre las reglas gramaticales que quiere enseñar. Giovaninni *et al.* (1996) mencionan la posibilidad de mejorar y acelerar los procesos inconscientes al trabajar la gramática desde la perspectiva de hacer explícitos dichos procesos. De esta forma, los alumnos, realizan una actividad consciente que les permite ver y realizar hipótesis sobre cómo funciona la lengua. Así, el aprendizaje deja de ser pasivo, una mera transmisión de reglas y enunciados, para convertirse en un proceso activo que necesita la implicancia de los estudiantes para poder ser llevado a cabo. Guastalegnanne (2012) menciona las ventajas que tiene presentar la gramática de manera inductiva. A continuación señalaremos las que consideramos más importantes:

- Cambia el paradigma de una clase. El profesor deja de ser quien detenta “el saber” y lo transmite, para permitir que sus estudiantes descubran las estructuras de la lengua por ellos mismos a partir de la reflexión e interacción entre pares.
- Se focaliza en el uso – que es lo que queremos enseñar –, quitándole importancia a las reglas.
- Promueve la autonomía en los estudiantes. Les permite desarrollar estrategias para deducir las reglas por sí mismos. De esta manera ganan independencia como alumnos, ya que quizás les permitirá hacer lo mismo en otras situaciones comunicativas fuera de la clase.
- Puede ser muy útil en niveles iniciales, donde la competencia comunicativa de nuestros alumnos es muy baja. Permite que aprendan la gramática evitando una explicación del profesor llena de metalenguaje. Más aún cuando los alumnos carecen de conocimientos gramaticales en su L1 o no piensan gramaticalmente.
- Implicarse en el descubrimiento de las reglas y hacerlo en forma cooperativa hace que se haga más recordable.
- Imita la forma en que se aprenden naturalmente las lenguas, ya que primero son expuestos a los datos para luego deducir las reglas mediante ensayo y error.
- Muchos tipos de estudiantes consideran esta metodología altamente motivadora, dado que los obliga a tomar un papel activo.
- Fomenta la comunicación, gracias a que el descubrimiento de las reglas se hace en parejas o pequeños grupos.
- Le permite al profesor escuchar los procesos cognitivos de sus alumnos mientras verbalizan las soluciones en grupos. De esta manera, le permite observar cómo piensan la gramática para retroalimentar así sus reflexiones gramaticales de cómo guiarlos a la hora de diseñar actividades.
- Brinda la posibilidad de que todos los alumnos participen, puesto que el trabajo se realiza en pequeños grupos. Disminuye así, el nivel de inhibición.
- Fomenta y ejercita estrategias de aprendizaje.

En cuanto a las desventajas, el mismo autor menciona que el mayor problema está relacionado con las expectativas de los alumnos. Por lo general, la tradición educativa no fomenta el trabajo inductivo, o sea que, los alumnos no están acostumbrados a trabajar autónomamente, lo que implica que se sientan perdidos o a disgusto porque “el profesor no explica”. Creemos que este punto se puede contrarrestar a medida que vayamos enseñando a nuestros alumnos que hay otras formas posibles de aprender además de aquella a la que ellos están acostumbrados. Debemos también pensar actividades (autoevaluación) que les demuestren que a través de estos métodos han consolidado mejor su aprendizaje.

Otro posible inconveniente es que los estudiantes deduzcan erróneamente las reglas y por ello las fijen mal. Creemos que una solución es la de planificar en las actividades un segundo momento donde los alumnos pongan en común las hipótesis que formularon con otro compañero de otro equipo o pareja. De esta manera hacemos una doble verificación de la regla y damos lugar a nuestros alumnos a seguir comunicándose con otros compañeros, escuchar las reflexiones que hicieron ellos y verificar si las propias son adecuadas. Finalmente, sugerimos la puesta en común en clase abierta donde todos puedan participar y compartir sus dudas.

La tercera desventaja que plantea es que las herramientas inductivas llevan más tiempo que las deductivas. Aunque esto es así, creemos que las herramientas inductivas son mejores ya que facilitan la internalización y recordación de las reglas, dado que los alumnos se implicaron activamente en su descubrimiento y elaboración de hipótesis. La autonomía lleva a la regla del cono de aprendizaje (“*Cone of experience*”) elaborada por Edgar Dale (1969) citada por Anderson, H. (s/f) en la que establece que aprendemos el 10% de lo que leemos, el 20% de lo que escuchamos, el 30% de lo que vemos, el 50% de lo que vemos y escuchamos, el 70% de lo que discutimos con otros, el 90% de lo que experimentamos personalmente.

Giovaninni *et al.* (1996, 2: 26) comentan:

En muchas ocasiones, el trabajo de los alumnos en el aula se realiza casi exclusivamente mediante procedimientos de tipo deductivo: se les dan reglas, se les explican, y ellos las aplican. El trabajo deductivo no es inútil ni rechazable. Pero sí lo es su uso exclusivo. [...] los alumnos realizan de forma inconsciente una aproximación inductiva al sistema gramatical de la lengua. Si realizamos ejercicios que potencien esas operaciones inductivas, estaremos ayudando a los alumnos en su progresión en el aprendizaje.

4.3.3. El descubrimiento guiado como propuesta inductiva

Para trabajar la gramática de manera inductiva contamos con la técnica constructivista del **Descubrimiento Guiado**. Guastalegnanne (2012) establece los cinco pasos a seguir para trabajar con esta herramienta en la clase:

1. **Exposición:** el profesor debe proveer ejemplos claros del ítem a presentar, ya sea escribiéndolos en el pizarrón, resaltándolos en un texto, en forma de juego, etc. Además, debe establecer una tarea concreta para resolver (cuadros en blanco, reglas a medio redactar, tarjetas para ordenar, etc.).

2. **Tarea:** los estudiantes, en pequeños grupos, a partir de preguntas claras que los guíen deben deducir las reglas para completar la tarea propuesta por el profesor. Este durante esta etapa no debe corregir ni interrumpir a los alumnos, debe monitorearlos y escuchar las hipótesis que realizan sus estudiantes. Solo debe interceder cuando alguno de los estudiantes convence a otro de una regla que ha formulado erróneamente.

3. **Presentación de la tarea terminada:** cada uno de los grupos, explica al resto de la clase la manera en que resolvió la tarea o los resultados de la misma. *“El profesor acepta, ayuda, consolida, esclarece o, si los estudiantes están teniendo problemas, pide más explicaciones o da más ejemplos”.*

4. **Puesta en común:** los estudiantes o el profesor pueden realizar cuadros o resúmenes en el pizarrón que muestren la sistematización obtenida a partir de las hipótesis formuladas.

5. **Práctica:** el profesor deberá proveer distintas actividades de práctica, primero controladas y luego más libres, que les permitan a los alumnos ejercitar la regla y validarla usando la lengua.

4.4. CONCEPTOS TEÓRICOS GRAMATICALES

4.4.1. La selección argumental

En este apartado realizaremos una descripción de la teoría gramatical que sustentará el diseño de materiales que propondremos posteriormente. Para esto, seguiremos los lineamientos expresados por Ángela Di Tullio (2005) respecto a los argumentos seleccionados por el verbo que componen la oración simple en su *Manual de Gramática del Español* citado en la bibliografía.

4.4.2. Predicados y Argumentos

A partir de cualquier oración, podemos realizar un análisis semántico de la misma donde observaremos que contiene una expresión predicativa y uno o más argumentos, que constituyen expresiones referenciales que identifican entidades del mundo extralingüístico. (Di Tullio, 2005:101)

- (1)⁵
- a. *Llueve*
 - b. *Mi hermano nació en 1978.*
 - c. *Carlos mira la televisión.*
 - d. *María le dice la verdad a su amiga Fernanda.*

Partiendo de las oraciones propuestas como ejemplo podemos clasificar los predicados de dichas oraciones de acuerdo a distintos grados, determinados por la cantidad de argumentos que selecciona el verbo de cada una de las oraciones, es decir, que el predicado determina cuántos y cuáles argumentos son necesarios para que la oración esté correctamente formulada, o sea, completa. Así, Di Tullio (2005) propone los siguientes cuatro grados⁶:

- Predicados **cero-ádicos**: algunos predicados, como los que indican fenómenos atmosféricos, no requieren ningún argumento: *llueve* (1a). Otros verbos: *granizar*, *atardecer*.

⁵ Los ejemplos son nuestros

⁶ Los ejemplos son nuestros.

- Predicados **monádicos**: admiten un solo argumento: *nacer* (1b). Otros verbos: *fumar, existir, arribar*.
- Predicados **diádicos**: se construyen con dos argumentos: *mirar* (1c). Otros verbos: *llamar, observar*.
- Predicados **triádicos**: requieren tres argumentos: *decir* (1d). Otros verbos: *dar, prestar, explicar*.

Es importante mencionar que no solo los verbos seleccionan sus argumentos, los sustantivos, adjetivos y preposiciones también lo hacen. No profundizaremos sobre este aspecto en este trabajo, ya que en nuestra propuesta didáctica solo nos interesarán los predicados verbales.

4.4.3. La transitividad

Todas las oraciones tienen que tener obligatoriamente un sujeto, pero no todas como vimos en (1a y 1b) deben tener un objeto. Estas oraciones se denominan **intransitivas**, mientras que oraciones como (1c y 1d) son **transitivas**. Di Tullio (2005: 119) comenta que si bien tradicionalmente se clasifica a los verbos en transitivos e intransitivos, esta clasificación no es absoluta. Por un lado, así como hay verbos que no pueden prescindir de su objeto, como *obtener, difundir, preparar*, otros transitivos sí pueden hacerlo. Por otro lado, algunos verbos que son intransitivos pueden admitir la presencia de un objeto: *trabajar la madera, llorar un mar de lágrimas*. Por esto, tanto ella como otros gramáticos prefieren hablar de **usos transitivos o intransitivos de los verbos** y por ello sostiene que habría **grados** de transitividad. De esta manera podríamos pensar en la existencia de dos polos opuestos. De un lado, todos aquellos verbos que son puramente transitivos y del otro, los inherentemente intransitivos. Entre estos, existen numerosos casos intermedios.

Como veremos luego, dada la gran variedad de tipos de verbos que seleccionan uno u otro complemento, en nuestra propuesta didáctica trabajaremos con una selección de verbos netamente intransitivos *monádicos* y verbos claramente transitivos *diádicos* y *triádicos* que seleccionan O.D. y O.I.

Dejaremos de lado entonces verbos de afección o psicológicos (aburrir, agradar, alegrar, asombrar, asustar, atraer, cansar, complacer, desagradar, disgustar, divertir, doler, encantar, entristecer, entusiasmar, extrañar, gustar, herir, interesar, irritar, molestar, ofender, pesar, preocupar, sorprender) o verbos con objeto interno (sonreír, soñar, llorar, entre otros.).

4.4.4. Los objetos directo e indirecto

4.4.4.1. El objeto directo

Tanto Di Tullio (2005) como Gómez Torrego (2002), definen el objeto directo (O.D.) a partir de la definición tradicional que hace la Real Academia Española:

“el vocablo que precisa la significación del verbo transitivo, y denota a la vez el objeto (persona, animal o cosa) en que recae directamente la acción expresada por aquel. Se llama directo porque en él se cumple y termina la acción del verbo, y ambos forman una unidad sintáctica “verbo + objeto directo” (RAE, 1973).

Ambos autores sostienen que esta definición tiene en cuenta el aspecto semántico donde se toma al O.D. por el papel temático de paciente afectado. Según ellos, esto lleva a confusión con el O.I. porque este también tiene el mismo papel temático. Este es a nuestro entender uno de los mayores problemas para nuestros estudiantes, sobre todo cuando el objeto directo está encabezado por la preposición “a”: *Golpearon a mi primo (O.D.)* y *Dieron golpes a mi primo (O.I.)*. Además, semánticamente, el O.D. puede estar constituido por otros papeles temáticos. Di Tullio especifica que el objeto directo **nunca puede ser un agente**. Por ello ambos autores proponen atenernos a los criterios de orden formal que pueden definirlo.

4.4.4.1.1. El O.D. con la preposición “a”

En determinadas circunstancias el O.D. puede ir precedido por la preposición “a”. Esta corresponde a *una mera marca de función carente de todo significado léxico*. “Aparece cuando el núcleo del SN es un sustantivo que designa a una persona – o a una entidad personalizada – y el SN es específico (designa a una entidad particular, aunque puede ser definido o no)” (Di Tullio, 2005).

La aparición de esta preposición es normalmente un problema para nuestros alumnos, ya que no existe el mismo parámetro en otras lenguas. Por otro lado, también representa una complicación mayor, ya que el objeto indirecto siempre va introducido por la preposición “a”. Por ello, muchas veces, no pueden identificar si el complemento se trata de un objeto directo o indirecto.

- (2) *a. Llevé a Juan a su casa.*
 b. Le llevé a Juan un regalo.

En el primer caso “a Juan” corresponde al O.D. seleccionado por el verbo llevar, mientras que en el segundo caso, es el complemento indirecto del mismo verbo.

4.4.4.2. El objeto indirecto

Para definir al objeto indirecto, Gómez Torrego (2002), toma nuevamente la definición de la gramática tradicional. Esta lo caracteriza a partir de una perspectiva semántica y lo define como la persona o cosa que recibe indirectamente la acción del verbo. Aclara que esta definición solo sirve para los casos en que también aparece un complemento directo, pero que no vale para aquellos casos en los que los O.I. no se apoyan en un O.D.

Di Tullio (2005) menciona que “el O.I. se presenta en una variedad de construcciones: algunos son seleccionados por el verbo; otros en cambio, no son argumentales”.

4.4.4.3. Pronombres Objeto Directo e Indirecto

En el siguiente cuadro sistematizaremos los pronombres sujeto, y las formas átonas de los pronombres de objeto indirecto y directo. Por cuestiones didácticas hemos decidido mostrar primero los pronombres O.I., dado que estos siempre anteceden a los pronombres de O.D.:

Pronombres sujeto	Pronombres de objeto indirecto	Pronombres de objeto directo	
yo	me	me	
vos	te	te	
él, ella, usted	le (se)	lo	la
nosotros	nos	nos	
ustedes, ellos y ellas	les (se)	los	las

Así como los pronombres sujeto (primera columna) tienen una forma diferente para cada una de las personas gramaticales, los pronombres de objeto también. Tal como podemos observar en el cuadro, los pronombres de O.D. y de O.I. coinciden en las formas de primera y segunda persona singular y primera plural. En cambio, en las terceras personas (singular y plural) y la forma “ustedes” (segunda persona plural en variedades americanas) se debe concordar el O.D. en género y número con el sustantivo al que reemplaza, mientras que en el caso de O.I. solo se lo concordará solamente en número.

Cuando se juntan dos pronombres de tercera persona, el indirecto (que va antes) cambia por “se”: ~~Le~~ se lo di, ~~Le~~ se la di, ~~Le~~ se los di, ~~Le~~ se las di.

4.5. Posición de los pronombres

A continuación realizaremos una sistematización de la posición de los pronombres en la oración:

1. En una frase donde hay un verbo conjugado, los pronombres, tanto de O.D. como de O.I., se ubican siempre antepuestos a este:

Lo llamó por teléfono.

Le dijo la verdad a su amiga.

2. En el caso de estar ambos pronombres presentes, se debe respetar siempre que el pronombre de O.I. anteceda al pronombre O.D. (subrayado):

Me lo trajo ayer.

Quería traérmelo ayer.

3. En una frase donde hay un infinitivo, un gerundio o un imperativo afirmativo, los pronombres siempre son enclíticos (se ubican pospuestos y unidos):

Vino para llamarlo.

Regresó para dárme lo.

4. En estructuras donde aparece un verbo conjugado y un infinitivo o gerundio (perífrasis verbales), el hablante puede optar por anteponer los pronombres al verbo conjugado, o posponerlo y unirlo al infinitivo o gerundio:

Lo [estoy mirando] o [Estoy mirando]lo.

Te lo [quiero decir] o [Quiero decir]telo,

4.6. Duplicación de objetos directos e indirectos

Di Tullio (2005:126) sostiene que “mientras que en el O.D. la duplicación del clítico depende de factores pragmáticos y está sometida a variación dialectal, en el O.I. es, en todos los dialectos del español, más regular y, en algunos casos, obligatoria”.

Le dije la verdad a mi madre.

? Dije la verdad a mi madre.

Este fenómeno es un rasgo característico del español que no es compartido por otras lenguas, por ello es un tema clave a tratar en la clase de español como lengua extranjera. “Perales, Licerias y Zobl (2005) estudiaron el orden de adquisición de varias propiedades de los pronombres de objeto directo e indirecto y encontraron que la duplicación es la propiedad que más tarda en incorporarse, y que incluso en estadios avanzados se producen errores del tipo *los pies duelen a los futbolistas” (Perales, 2007).

5. METODOLOGÍA

*“los estudiantes no solo tienen boca:
la mayoría también tiene cerebro.”*
Ruiz Campillo (2007)

5.1. Descripción del enfoque adoptado para el diseño de los materiales propuestos:

Para diseñar material para nuestras clases debemos primero reflexionar sobre el concepto de que tenemos acerca de qué es la lengua y cómo enseñarla. De acuerdo a lo mencionado en el «Marco Teórico», creemos que la lengua es comunicación y que se aprende usándola. Vimos también que la competencia comunicativa no es igual a competencia lingüística, sino que la primera tiene en cuenta además otras competencias como la sociolingüística y la pragmática. Además, comentamos la opinión de Gómez del Estal y Zanón (1999) quienes sostienen que debemos trabajar en el aula tanto el conocimiento explícito (a través de actividades centradas en la forma) como el conocimiento implícito (por medio de actividades centradas en el significado), ya que ambos son utilizados en la comunicación. En ella, el primero tiene como función principal la de monitorizar la producción (revisar y corregir), mientras que el segundo es “el que rige formalmente los usos del lenguaje para la comunicación” (Gómez del Estal y Zanón, 1999).

Por consiguiente, el enfoque desde el cuál partiremos para diseñar nuestros materiales corresponderá al *Enfoque Comunicativo*, y haremos uso específicamente del *Aprendizaje Basado en Tareas* (ABT) – variante fuerte de este enfoque – como modelo que nos permitirá estructurar las actividades con el fin de cumplir nuestros objetivos comunicativos y lingüísticos. Dado que existen diferentes modelos de ABT, lo primero que haremos será seleccionar uno con el cuál trabajaremos (ver apartado 5.4.).

Para trabajar el conocimiento explícito de la lengua o foco en la lengua nos basaremos en la propuesta de “tareas gramaticales” de Gómez del Estal y Zanón (1999), perspectiva inductiva del análisis de la lengua.

Podemos definir las tareas formales como actividades o ejercicios diseñados para provocar en el alumno un proceso de reflexión formal que, tras sucesivas etapas de creciente complejidad, le conducirá hacia la observación de una parte del sistema o incluso hacia el autodescubrimiento y la autoformulación de una regla gramatical concreta.” (Gómez del Estal y Zanón, 1999)

En consecuencia, trabajaremos específicamente a través de la técnica constructivista de “descubrimientos guiados” (Guastalegnanne, 2012) que les permitirán a los alumnos reflexionar y generar hipótesis respecto de los exponentes analizados con el objetivo de contrastarlas para modificar sus interlenguas. En términos de Ruiz Campillo (2007) “la gramática puede ser comprendida, quizás por primera vez, como un conjunto de decisiones lógicas, y consecuentemente, aprendida de una manera significativa más que memorística”. Este autor menciona además que:

Se trata de que el estudiante interiorice una nueva lengua a partir de los conocimientos que se pueden despertar en él sobre cómo funciona una lengua, en general (incluida la suya): como una máquina de representar el mundo a partir de la materia prima que nos proporciona nuestra experiencia de él.” (Ruiz Campillo, 2007).

5.2. Descripción del grupo meta:

La propuesta didáctica que desarrollaremos está pensada para ser trabajada en un grupo meta de estudiantes de nivel B2 de acuerdo al MCER⁷. Este grupo podrá ser multicultural o no. No hay restricciones respecto a su uso tanto en contextos endolingües como exolingües.

La mayoría de las actividades están pensadas para ser desarrolladas en parejas o de manera grupal, dependiendo el tamaño de cada grupo de la cantidad total de estudiantes que conforman la clase. En clases con pocos alumnos se podrá trabajar en parejas, mientras que en clases con una mayor cantidad de estudiantes se podrá optar por realizar grupos de hasta cuatro integrantes. Esta cantidad está decidida en función de permitirles a todos los alumnos expresar su opinión e interactuar para negociar las respuestas de cada uno de los ejercicios. Una cantidad mayor de estudiantes reducirá las posibilidades de interacción entre ellos. También será posible utilizar esta propuesta didáctica en clases individuales. En ellas, el profesor participará activamente para negociar junto con alumno la información a obtener y de esta manera volver comunicativa la actividad.

⁷ Para ver en mayor detalle qué implica el nivel B2, se sugiere consultar el MCER a través del siguiente link: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

5.3. Descripción de la estructura donde va enclavado el material:

Dado que el diseño de nuestra propuesta didáctica está basado en el aprendizaje por tareas, esta podrá ser realizada **en cualquier momento del programa de clases**, ya que los contenidos sobre los cuales está basada se suponen conocidos por los estudiantes de nivel B2. Podría ser planteada como una clase específica para intentar **reparar y clarificar** la selección argumental verbal.

5.4. Descripción del proceso creativo

Como mencionamos en el apartado 5.1., la primera decisión que tuvimos que tomar estuvo de acuerdo con la selección de un modelo de ABT que nos permitiera diseñar y organizar la estructura de nuestra clase para luego definir las distintas actividades que los alumnos llevarán a cabo con el fin de lograr el objetivo final.

En la investigación realizada nos encontramos con distintas propuestas que difieren en cuanto a la manera y momento de realizar el foco en la forma. Así, evaluamos las propuestas de R. Ellis, R. Batstone y J. Willis comentadas por Hockly y Álvarez (s/f). Por un lado, R. Batstone (1996) propone la utilización de tareas en el aula de lenguas que estén enfocadas hacia la forma mientras sean comunicativas. En cambio, R. Ellis (1993), plantea el enfoque de las actividades hacia la comunicación (Hockly y Álvarez, s/f).

La decisión del modelo estuvo de acuerdo con estructurar las tareas en un ciclo más amplio, que permitiera en primer lugar, realizar actividades que hicieran foco en el significado, en las cuales los alumnos pudieran comunicarse con un fin determinado, el de cumplir una tarea que posteriormente fuera plasmada en un producto específico. En segundo lugar, poner la atención en la forma, haciéndolo al final de todo el proceso. ¿Por qué al final y no al principio? Willis, D. (s/f) sostiene que al dejar esta etapa de análisis lingüístico para el final, brinda a los alumnos un contexto comunicativo a través del cual pueden relacionar significado y forma. Además, al concentrarse en la forma al final del proceso, los alumnos no se encuentran presionados por utilizar la estructura durante la tarea – satisfaciendo al profesor y apartándose del objetivo que es hacer foco en el significado –, sino que durante la misma pueden concentrarse en lo que realmente quieren comunicar más allá de la forma en que lo hagan.

Por esto, el modelo elegido entonces para nuestro diseño es el desarrollado por Jane Willis (1996) y revisado por Willis y Willis (2007).

Lo primero que debemos tener en cuenta es qué es lo que define a una actividad como una tarea. Willis y Willis (2007:12-14) responden esto a partir de ciertas preguntas que uno puede formular sobre una actividad para determinar si es una tarea o no. Esas preguntas son las siguientes:

1. ¿Las actividades generarán interés en el aprendiz?
2. ¿Hay primero un foco en el significado?
3. ¿Hay una meta o producto a obtener?
4. ¿El éxito se mide en función del producto?
5. ¿Cumplir la tarea es una prioridad?
6. ¿La actividad se relaciona con tareas de la vida real?

El modelo que estos autores proponen está dividido en tres etapas:

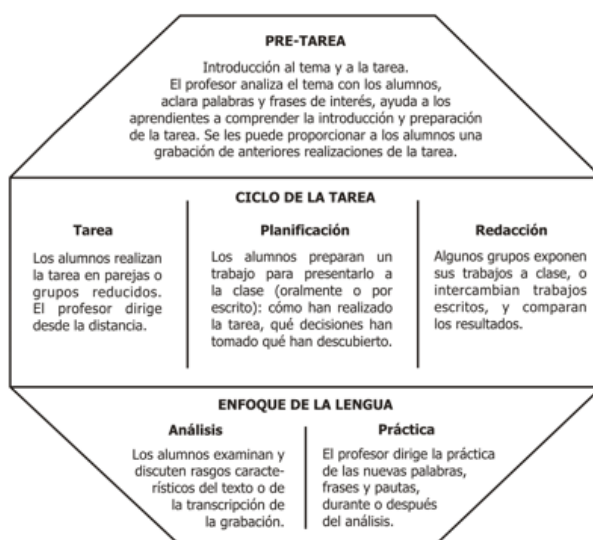


Figura 5.4.1: Estructura de las tareas según Willis (1996:38).

A continuación describiremos brevemente cada una de ellas. Posteriormente, en el apartado «6. Resultados» profundizaremos el análisis de cada una con sus respectivas tareas y sub-tareas.

Pre-tarea:

Esta etapa corresponde a la sensibilización de los alumnos en el tema, captar su atención e interés y trabajar con el vocabulario que puedan necesitar para cumplir la tarea propiamente dicha. En esta parte, Willis (1996:44) menciona varias propuestas de actividades que el profesor puede realizar. Básicamente propone que el profesor comience la clase contando alguna experiencia significativa (denominado *teacher led*), proponiendo un cuestionario para que los alumnos lo completen, pedir alguna tarea simple inicial, o un trabajo con un texto escrito.

Ciclo de la tarea:

Esta etapa se subdivide en tres pasos. El primero, corresponde a la “**tarea principal**”, que será realizada por los alumnos con el objetivo de centrarse en el significado de lo que quieren comunicar (*focus on meaning*). En esta etapa, los alumnos actúan libremente, usando la lengua que conocen para intercambiar significados. El profesor deja que los alumnos trabajen por su cuenta en sus parejas o grupos. En el segundo paso, denominado “**planificación**”, los estudiantes deberán preparar el reporte o producto a presentar como resultado de la tarea. Para ello se centrarán en la lengua (*focus on language*). Será en este momento donde en parejas o grupos buscarán cómo expresar aquello que quieren comunicar a partir de recursos lingüísticos conocidos (o no) a partir del contexto que creó la actividad basada en una tarea. El profesor actuará como guía o facilitador, monitorizando, ayudando y guiando a los alumnos pero sin intervenir en sus producciones. Estos podrán hacer uso de diccionarios, gramáticas o cualquier otro medio que necesiten para llevar a cabo esta etapa. El tercer paso consistirá en la presentación o puesta en común del “**reporte**” o “**producto**” que elaboraron durante los dos pasos anteriores. Willis (1996) sostiene que la tarea principal es privada, exploratoria y efímera, mientras que, el reporte es público, final y permanente.

Foco en la lengua:

Willis (1996) menciona que gracias a las actividades basadas en tareas, los estudiantes obtienen una alta exposición a la lengua y brindándoles un posible contexto de uso. Así, durante las etapas anteriores, los alumnos estuvieron centrándose en transmitir significado, trabajando el conocimiento implícito de la lengua. Ahora, en esta última etapa es el momento de acercarnos al conocimiento explícito.

Para ello, el profesor seleccionará un contenido lingüístico que debería haber aparecido durante el ciclo de la tarea, con el fin de realizar un análisis más profundo del mismo. El profesor en esta etapa adquiere un rol más importante, ya que en términos de Willis, D. (s/f) “se ubica en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje.”

Es en esta etapa donde nos apartaremos de la propuesta de Willis (1996) y aplicaremos la propuesta de Gómez del Estal y Zanón (1999) en la cual proponen trabajar la gramática, desde lo que ellos definen como una **tarea gramatical**. Para ello haremos uso de la técnica constructivista del descubrimiento guiado, mencionado por Guastalegnanne (2012).

Finalmente, queremos mencionar que el trabajo de foco en la forma y en la lengua fue realizado bajo la **variante de lengua rioplatense**.

6. Resultados

En esta sección realizaremos un comentario detallado de cada una de las actividades propuestas que forman nuestro diseño didáctico relacionándolas con la teoría desarrollada en el «Marco teórico» y en la «Descripción del proceso creativo». Los pasos detallados de cada una de las actividades que componen la tarea pueden ser consultados en el “Anexo 1”.

Actividades de Pre-tarea (*pre-task phase*):

Para nuestra propuesta didáctica, elegimos dos actividades que nos permitirán, por un lado, presentar a los personajes de nuestra historia que actuarán como paráfrasis del metalenguaje gramatical y por otro, introducir y motivar a los alumnos para la realización de la tarea principal.

Cada una de estas dos actividades está concebida como una tarea en particular, cuya resolución se verá plasmada en un producto que los alumnos deberán presentar.

Actividad 1:

El objetivo de esta primera actividad consiste en presentar los personajes que formarán parte de nuestra propuesta didáctica. Para ello se propone como **pre-tarea**



elicitar el nombre de cada una de las imágenes propuestas. A continuación deberán desarrollar **el ciclo de la tarea** cuya primera fase consistirá en discutir en parejas (o grupos) la relación que puede haber entre las imágenes presentadas para luego crear una historia en la cual todas aparezcan mencionadas. En la fase de **planificación** delinearán esa historia y elegirán un portavoz que será el encargado de contarla al resto de la clase. Finalmente, en la fase de **reporte** el orador de cada pareja relatará la historia. Debemos observar que es importante darles siempre a quienes escuchan un objetivo para la audición. Así, deberán elegir entre toda la clase la historia propuesta más interesante u original. Esta primera actividad, además, prepara a los alumnos para trabajar en parejas o grupos, intercambiando información, poniéndose de acuerdo para crear juntos el producto final requerido. Esta manera de trabajar, propia del aprendizaje por tareas, se repetirá en el resto de las actividades.

Actividad 2:

Esta actividad tiene como objetivo brindar el contexto necesario para realizar la tarea principal de nuestro diseño didáctico. Este contexto será importante también para trabajar luego el «foco en la lengua». La actividad anterior habrá funcionado como **pre-tarea** de esta segunda actividad. Se propone entonces, esta segunda **tarea** en la que los alumnos deberán trabajar dos destrezas combinadas, primero la comprensión lectora y luego, la producción escrita.

	Orden
Tomó su cofre y descubrió que sobre la arena había un tesoro abandonado.	
Un día, un pirata que pasaba por el puerto, lo vio. Como era un pirata muy valiente, subió al barco, lo revisó y lo encontró en perfectas condiciones, así que lo puso en funcionamiento y salió a navegar por los mares.	
“¿Dónde estás?” —le reprochó. El pirata no tuvo otra opción que contarle la verdad, así que la llevó al barco y le mostró el tesoro. Entonces, lo comenzó a vaciar y lo fue llevando en interminables idas y vueltas al barco.	
Había una vez un barco pirata que estaba anclado en el puerto de una isla del Caribe. El barco estaba abandonado, pues no tenía un capitán que lo condujera.	
“Estaba casado! Al llegar a puerto, se dirigió a su casa y se encontró con su esposa, una mujer pirata que lo esperaba muy enojada.	
Atracó su barco cerca de la playa y fue a buscarlo. Estaba lleno de monedas de oro y otras joyas. “¿Qué haré con él?” — pensó.	
Cuando todas las monedas estuvieron nuevamente en el cofre (comodado en su habitación) partió nuevamente hacia los mares en dirección a su casa. Este pirata valeroso y codicioso tenía un problema con el que no había contado.	
Lo abrió y comenzó a vaciarlo para mostrarle todas las riquezas.	
Si bien una primera idea fue enterrarlo para volver a buscarlo más tarde con la ayuda de un amigo (no quería repartir la riqueza entre muchas personas) decidió que lo mejor era tratar de subirlo él mismo al barco para llevárselo.	
El pirata deseaba encontrar un tesoro para hacerse rico. Cierta mañana, vio a lo lejos una playa desierta.	
Por supuesto, como todo pirata valeroso y casado....	

En la primera parte de la tarea, deberán ordenar el texto, discutiendo con sus compañeros para llegar a un acuerdo. Para la corrección se propone contrastar la resolución de la actividad de cada pareja con la de otra. De esta manera negociarán significados nuevamente con otros compañeros.

La segunda parte, producción escrita, consistirá en inventarle un final a la historia. Para ello deberán primero negociar significados definiendo la conclusión de la trama para luego escribirla (en la fase de **planificación**), momento en el que harán «foco en la forma». Finalmente, el **reporte** de esta tarea consistirá en compartir ese final con el resto de la clase. Como mencionamos anteriormente, es importante darles un *objetivo de lectura* a sus compañeros, por ello, el profesor establecerá tres categorías a premiar (la historia más divertida, la mejor escrita y la más original). Serán los alumnos quienes deberán consensuar cada premio a otorgar.

Ciclo de la tarea (Task Cycle):

Actividad 3: Tarea principal

La siguiente actividad corresponde al desarrollo de la tarea principal. Como primer paso se realiza una entrada en calor - sensibilización y motivación - a

partir de la lectura del comienzo de una nota periodística en la que un lector (nuestro pirata) pide ayuda acerca de un problema relacionado con el dinero y su pareja. En clase abierta, el profesor elicitará cuál es el conflicto a resolver (*¿Cómo administrar el dinero cuando estamos en pareja?*). La **tarea** consistirá, entonces, en buscarle una solución a este problema de la vida real -uno de los tipos de tareas que propone Willis (1996)-. Para ello, primero trabajarán con un compañero (o en grupos) elaborando un cuestionario que los ayude a obtener información de otros compañeros con el objeto de recabar más información que les permita negociar y realizar la propuesta final. El siguiente paso consistirá en entrevistar al compañero. Finalmente, los alumnos volverán a integrar su pareja o grupo inicial para poner en común lo averiguado y decidir la el consejo que ayude al pirata.

Amo a mi pareja pero no paramos de discutir por dinero



El pirata Barbarroja, acercó una consulta sobre la distribución de los gastos cuando la pareja decide convivir, un problema muy común hoy en día. Por ello considero que la respuesta puede serle útil a mucha gente.

Estoy en pareja hace 3 años y hace muy poco tiempo comenzamos a convivir con mi mujer en nuestro barco. En las últimas semanas tuvimos peleas cada vez más frecuentes y la mayoría de ellas por temas de dinero. Ella se dedica a vender collares y obviamente gana mucho menos que yo. Ahora, yo veo que ella gasta mucho en sus cosas (ropa, botas, clases de esgrima, cenas con amigas, etc.) y luego es obvio que le queda muy poco para poner en los gastos comunes que, dice, me corresponden a mí por ser el que gana más. La verdad es que yo la amo y no me quiero separar, pero así no podemos seguir tampoco, ¿qué podemos hacer?

Actividad 4: Planificación

En esta etapa, los alumnos prepararán el «producto» final, la respuesta por escrito al pirata con la propuesta de administración del dinero que elaboraron. Ahora sí, en esta fase se centrarán en las estructuras lingüísticas «**foco en la forma**» que les permitan comunicar su idea. Para ello, se les permitirá utilizar el diccionario, gramáticas o el libro de texto que usen en la clase. El profesor monitorizará el trabajo, tratando de intervenir lo menos posible (Willis, 1996).

Actividad 5: Reporte

Esta actividad tiene por objetivo presentar las distintas propuestas. En esta oportunidad el objetivo de escucha consistirá en evaluar la propuesta de cada pareja, reconocer coincidencias y establecer diferencias respecto de la propuesta de cada uno de los otros equipos. Como puesta en común deberán comentar ventajas y desventajas encontradas.

Foco en la lengua (*Focus on form*):

Nuestro objetivo será que los alumnos puedan reflexionar y descubrir la selección argumental de objetos (directo e indirecto) por parte del predicado, los pronombres a utilizar, su posición en la frase y percibir el fenómeno común en la lengua española del duplicado del objeto indirecto. Willis (1996) distingue dos etapas dentro de esta fase, una de “Análisis” de la lengua y otra de “Práctica”. En nuestra propuesta didáctica, las actividades 8 y 10, corresponden a la primera, mientras que las actividades 9 y 11, corresponden a la segunda.

Estas actividades tenderán hacia la *concienciación gramatical*, cuyas características enunciadas por Gómez del Estal y Zanón (1999) son las siguientes:

- El objetivo de estas actividades es hacer reflexionar a los estudiantes sobre determinados fenómenos gramaticales.
- Están orientadas a inducir el análisis y la comprensión, tanto formal como funcional, de esos fenómenos.

- Las actividades deben estar diseñadas de manera tal que se produzca un descubrimiento progresivo, una representación mental o regla X de los fenómenos estudiados.

Estos autores proponen además las características que debemos observar al diseñar este tipo de tareas gramaticales. Primeramente, el trabajo se realizará entre los alumnos, el profesor es solo un organizador de la actividad. En segundo término, debe existir vacío de información, para que la misma pueda ser intercambiada entre los estudiantes a partir de una negociación que les permitirá resolver la tarea gramatical. Esta interacción debe ser fundamental, ya que si no se produce, no se debería poder resolver la tarea. Y por último, pero no por ello menos importante, la tarea debe resultar motivante para nuestros alumnos.

Actividad 8:

La primera actividad de análisis de la lengua tiene como objetivo asignar a cada componente o argumento de la oración uno de los

personajes de nuestra historia (verbo = barco pirata, sujeto = pirata, objeto directo = tesoro, objeto indirecto = mujer pirata). Además pretende sensibilizar a los alumnos con la particularidad de que en español, el objeto indirecto aparece duplicado. Los alumnos en parejas discutirán quién es cada uno en la frase y deberán justificar su elección.



En el Anexo 13 proponemos una posible propuesta de sistematización de las imágenes que puede ayudar al profesor a explicar cada uno de los componentes. La idea central es parafrasear los conceptos metalingüísticos de la gramática con las imágenes seleccionadas.

Así, los barcos piratas funcionan como los verbos en infinitivo, por sí solos no “hacen” nada. Precisan entonces de un pirata que los conduzca, traducido en la gramática, los verbos necesitan de un sujeto para darles sentido. Normalmente los piratas se deben subir al barco para poder navegarlo, de esta manera, el sujeto está presente en la desinencia verbal del español. Otras veces, el pirata se sitúa afuera para mostrarse, en este caso, el sujeto puede estar explícito en la frase.

Algunos piratas llevan tesoros en sus barcos, algunos verbos (*diádicos* en términos de Di Tullio, 2005) requieren un argumento de objeto directo. Finalmente, algunos piratas que llevan tesoros y están casados deben dárselos a su esposa, otros verbos (*triádicos*) requieren un argumento de objeto indirecto.

Reid (1987) menciona que cada alumno posee diferentes estilos cognitivos/de aprendizaje más o menos desarrollados. Existen así, alumnos visuales, auditivos, kinésicos o táctiles. Por ello, el profesor debe recurrir a diferentes formas de enseñanza, básicamente a través de material didáctico diverso, que les permita a los estudiantes poner en acción estos estilos cognitivos y aprovechar así aquel/aquellos que poseen más desarrollado/s.

López García (2005: 20-21) sostiene que “La enseñanza de segundas lenguas ganaría mucho con un método que tuviese presente la correlación del mundo verbal con el mundo visual”, ya que este último es imprescindible para comprender el mensaje verbal. Por esto, es absolutamente normal que el componente visual no lo reemplace, pero sí que lo complemente y por lo tanto que ambos funcionen de manera paralela en el lenguaje.

En consecuencia, para nuestra propuesta, elegimos trabajar con imágenes que les permitan a los alumnos visuales recordar posteriormente los contenidos que se pretenden enseñar. Por otro lado, la exposición oral de la historia ayudará a quienes tengan un estilo de aprendizaje basado en lo auditivo.

El siguiente paso en esta actividad de descubrimiento guiado permitirá a los estudiantes reflexionar sobre la selección argumental realizada por distintos tipos de verbos - *monádicos*, *diádicos* y *triádicos* -. Los tres seleccionan obligatoriamente un sujeto, pero se diferencian en la cantidad de argumentos que requieren (Di Tullio, 2005). Los verbos monádicos no seleccionan ninguno, los verbos diádicos seleccionan uno, el objeto directo, que puede ser tanto una cosa como una persona o una cosa “personificada”.

1. Observa las siguientes esquemas y las oraciones propuestas. ¿Puedes relacionar cada creación con uno de esos esquemas?

Esquema 1: SUJETO - VERBO

Esquema 2: SUJETO - VERBO - ALGO - A ALGUIEN

2. A partir de las oraciones propuestas, ¿puedes explicar las siguientes reglas?

- El verbo puede ser una _____ o una _____. Si se trata de esta última, debes obligatoriamente la preposición "_____". ¿cómo? ¿o no queremos repetir el verbo debido a que ya lo conocemos o está en el contexto, fúndame. Usa de los pronombres _____.
- Como la mujer pirata es la única mujer del barco de mi grupo, ¿cómo se genera el mensaje alternativo _____ antes de verbo y si segunda específicamente introducida por la preposición _____, ¿o ya lo conocemos porque está en el contexto presente no poner la forma explícita, pero cuando hablamos con _____ personas entre o pronombres de mujer pirata antes de verbo conjugado o antes de un artículo, ¿cómo se genera el mensaje alternativo _____?
- Los pronombres de mujer pirata son siempre antes de los pronombres de barco porque para el pirata, como que marco la mujer pirata es más importante que el barco.
- ¿Cómo se genera los dos pronombres (junta mujer pirata y barco) la mujer pirata sea el objeto del verbo y se construye un verbo nuevo por eso, en ese caso usamos el pronombre "_____ " en vez de los pronombres "_____ " y _____.

3. A partir de las reglas anteriores, ¿puedes reconstruir el siguiente cuadro con los pronombres correspondientes?

YO			
EL BARCO			
EL TESORO			
EL BARCO Y EL TESORO			
EL TESORO Y EL BARCO			

Indicando el cuadro que acabas de completar, ¿qué conclusiones puedes sacar?

En estos últimos dos casos deben ir precedidos por la preposición “a” (ver 4.4.4.1.1.). Por su parte, los verbos triádicos, seleccionan dos argumentos, el objeto directo y el objeto indirecto. Cabe mencionar que el objeto indirecto siempre aparece precedido por la preposición “a”, **motivo que lleva a nuestros alumnos a confundir los objetos**. Por ello en la actividad, se menciona explícitamente que ambos son diferentes, marcando que unos corresponden al “tesoro” (O.D.) y el otro a la “mujer pirata” (O.I.).

El próximo paso consistirá en sistematizar las reglas de selección argumental. Para ello, les brindaremos ayuda icónica. Nuevamente deberán trabajar en parejas o grupos y deberán discutir y negociar a partir de los ejemplos suministrados y de las imágenes las respuestas correspondientes. La corrección propuesta se realizará contrastando los resultados con los obtenidos por otras parejas, de esta manera realizamos un doble intercambio comunicativo.

Finalmente, proponemos sistematizar los pronombres objeto en un cuadro permitiéndoles observar que son las terceras personas las que presentan diferencias en cuanto a los pronombres a utilizar. Por cuestiones didácticas, **elegimos colocar en la primera columna los pronombres de O.I. ya que estos anteceden siempre a los de O.D.** (ver 4.4.4.3.)

Actividad 9:

Esta actividad corresponde a la fase de práctica. La consideramos central ya que mostrará hasta qué punto los alumnos han entendido lo que se ha tratado de explicar. Les permitirá realizar hipótesis sobre el uso de la lengua y experimentar con ella a través de distintos ejemplos que puedan crear.

1. Coloca los siguientes verbos en la columna correspondiente. Para hacerlo piensa: “¿Qué pide el verbo?”. Atenedón: un verbo puede estar en más de una columna.

caminar	mirar	andar	dar	leer	hacer
dormir	preguntar	trabajar	estudiar	explicar	conocer
pedir	ver	regalar	obtener	escuchar	decir
traer	invitar	usar	devolver	enviar	tocar
recibir	llevar	vivir	existir	llamar	prometer
prestar	pagar	comprar	contar	servir	correr
entender	mover	preparar	reconocer	ir	vender

		
andar	mirar (algo) / mirar (a alguien)	dar (algo a alguien)
	leer (algo)	leer (algo a alguien)

Ruiz Campillo (2007) visualiza la clase de lenguas de la siguiente manera:

“Nuevo ambiente en la clase: ocho, doce, catorce personas discutiendo sobre qué se quiere decir con lo que se dice, o sobre con qué decir lo que se quiere. Todo un grupo humano de diversas lenguas enfrascado en desvelar el valor de las formas gramaticales de una lengua concreta y las lógicas (unas particulares, otras universales) que permiten manipularlas para significar.”

De la misma forma concebimos nosotros nuestra clase, y por ello queremos que los alumnos ubiquen los verbos seleccionados (monádicos, diádicos y triádicos) en las distintas columnas propuestas. Para ello deberán pensar distintos ejemplos en los que pongan en uso cada uno de los verbos para luego decidir en qué columna colocarlos. El profesor debe dejar que los estudiantes trabajen libremente negociando significados y reflexionando en base a las herramientas que les hemos brindado en las actividades anteriores. Por lo tanto su tarea será la de monitorizar el desempeño del trabajo. Un aspecto muy rico de esta actividad tiene que ver con escuchar atentamente las propuestas que realizan los estudiantes ya que luego pueden servir para explicitar dudas y consultas de otros estudiantes. Dado que estamos trabajando la actividad en un nivel B2 pueden surgir variantes muy interesantes. Así, los estudiantes estarán “practicando de manera consciente vías lógicas de extensión del conocimiento adquirido” (Ruiz Campillo, 2007).

Actividad 10:

1. A partir del análisis de las siguientes oraciones completen las reglas de posición de los pronombres utilizando las palabras "antes" o "después". Finalmente, asignen a cada frase el número de regla que le corresponde.

N°	
<input type="checkbox"/>	El barco no tenía un capitán que lo condujera.
<input type="checkbox"/>	Un día, un pirata que paseaba por el puerto, lo vio.
<input type="checkbox"/>	Como era un pirata muy valiente, subió al barco, lo revisó y lo encontró en perfectas condiciones, así que lo puso en funcionamiento y salió a navegar por los mares.
<input type="checkbox"/>	Atracó su barco cerca de la playa y fue a buscarlo.
<input type="checkbox"/>	Lo comenzó a vaciar.
<input type="checkbox"/>	"¿Dónde estabas?" – le reprochó.
<input type="checkbox"/>	El pirata no tuvo otra opción que contarle la verdad a su esposa.
<input type="checkbox"/>	Comenzó a vaciarlo.
<input type="checkbox"/>	Aél que la llevó al barco y le mostró el tesoro.
<input type="checkbox"/>	Dabó cante su tesoro a su mujer.

Reglas de ubicación de los pronombres en la frase:

1. Los pronombres de objeto se utilizan _____ del verbo conjugado.
2. Los pronombres de objeto se utilizan _____ de un infinitivo, gerundio o imperativo afirmativo, unido a estos.
3. En perífrasis verbales los pronombres se pueden ubicar _____ del verbo conjugado o _____ de infinitivo o gerundio, unido a estos.

La siguiente actividad corresponde nuevamente a la etapa de análisis de la lengua. En ella trabajaremos con otro descubrimiento guiado que les permitirá a los alumnos reflexionar acerca de la posición en la frase de los pronombres objeto.

Tomando como *input* lingüístico distintas oraciones del texto *Una historia de piratas*, los alumnos en parejas o grupos, primero, deberán analizarlas para poder completar la regla. Posteriormente deberán indicar en cada enunciado cuál es la regla que le corresponde.

Actividad 11:

A continuación se propone una segunda actividad de práctica, en este caso, controlada, en la cual los estudiantes, primero individualmente, deberán completar con los distintos pronombres objeto (O.D. u O.I) en la posición adecuada según corresponda.

Colocá en los siguientes textos el pronombre objeto correspondiente. Dedidí cual es la posición del mismo en la frase.

1. "Hace dos meses que me fui a vivir con mi pareja. Ella no trabaja y soy yo el que tiene que pagar todo. Ayer ____ llegó ____ el resumen de la tarjeta de crédito y descubrí que se compró ropa por \$1000. A la noche ____ esperé ____ en casa y nos sentamos a conversar. ____ mostré ____ el resumen y ____ pedí ____ que buscara un trabajo para pagar al menos por sus cosas." – José.

2. "Estoy casada desde hace muchos años. Los gastos comunes ____ pagamos ____ juntos y cada uno paga sus propios gastos. Ahora él perdió su trabajo. Por

Como segunda etapa, contrastarán sus hipótesis con otro compañero y entre ambos deberán llegar a un acuerdo en caso de encontrar diferencias. Para hacerlo, deberán justificar su elección y encontrar cuál es la solución correcta.

Actividad 12:

Scrivener (2005, 279) realiza una propuesta de autor que denomina *Test – Teach – Test* (Evaluar – Enseñar – Evaluar). En ella propone dar vuelta el diseño de actividades, evaluando primero qué saben los alumnos acerca de un tema, para luego explicitarlo, analizarlo y practicarlo, y finalmente volver a evaluarlos en el desempeño.

Por ello, propondremos la siguiente actividad en la cual los alumnos volverán sobre el **reporte** elaborado durante la tarea principal (la recomendación al pirata) para corregirlo en caso de detectar errores respecto al uso de pronombres y la selección argumental. De esta manera, los estudiantes realizarán una nueva reflexión sobre sus producciones en contexto con el objetivo de que puedan detectar el avance producido luego de transcurrida toda la actividad.

Actividad 13:

Autoevaluación:

	SI/NO
1. ¿Pudiste realizar todas las actividades propuestas? ¿Por qué?	
2. ¿Alguna te costó más que otra? ¿Cuál? ¿Por qué crees que fue así?	
3. ¿Has adquirido nuevos conocimientos o aprendido los que ya tenías? ¿Cuál? ¿De qué manera?	
4. ¿Comprendes mejor el uso de los pronombres objeto?	
5. Trabajar con la historia del pirata, ¿te ayudó a comprender mejor este tema?	
6. ¿Trabajar con imágenes te ayudó a recordar mejor los conceptos?	
7. ¿El trabajo con un compañero fue provechoso? ¿Pudieron ponerse de acuerdo fácilmente o tuvieron que discutir para llegar a una conclusión?	

Finalmente, hemos incorporado a nuestro diseño didáctico un cuestionario que permitirá a los alumnos evaluar la tarea desempeñada y evaluarse ellos en relación al proceso de aprendizaje.

Giovannini *et al.* (1996) sostienen que el dominio del proceso de aprendizaje de una lengua está basado en el concepto de autonomía en el aprendizaje. Dado que esta no se puede enseñar como un contenido, mencionan que es necesario desarrollarla mediante la experiencia global que surge durante todo el proceso de aprendizaje. Creemos que el Aprendizaje Basado en Tareas (tanto comunicativas como gramaticales) es un ámbito muy propicio para lograrlo. Por un lado, permite a los estudiantes experimentar estrategias y técnicas de aprendizaje, así como reflexionar sobre aquellas empleadas. Por otro lado, ayuda a la internalización de un método de aprendizaje basado en la observación, formulación de hipótesis y contrastación de estructuras luego de haber sido puestas en contexto.

Además, el ABT nos permite trabajar diferentes temas y productos, lo que genera una mayor motivación ya que cada estudiante tiene sus propios intereses e inquietudes. También nos da lugar a probar distintos tipos de ejercicios, con lo cual fomentamos el trabajo de distintos “estilos” diferentes, así cada alumno puede encontrar su propio camino para aprender de manera más eficaz (Giovannini et al., 1996).

7. Conclusiones

Como sosteníamos al principio de esta Memoria, el sistema pronominal del español es complejo y requiere tiempo y esfuerzo de los profesores para enseñarlo y de los estudiantes para poder aprenderlo. Willis D. (s/f) menciona que hay algunas formas (estructuras) que se muestran resistentes al proceso de enseñanza. Si bien los alumnos son conscientes de estas estructuras y pueden realizar prácticas controladas donde las aplican correctamente, a la hora de liberar esas prácticas y pedirles una producción con intercambio de significado, no sucede lo mismo. Por lo tanto, pareciera ser que estas estructuras recién introducidas no logran formar parte de la lengua que el estudiante usa para comunicarse luego de ser presentadas. Por esto, proponer una nueva estructura y pretender que los alumnos la pongan enseguida en uso a partir de prácticas controladas al principio para luego pasar a prácticas libres, no resulta efectivo. Por un lado, porque los estudiantes al querer hacer uso de la estructura nueva, dejan de lado el objetivo relacionado con el foco en el significado y se ciñen solamente al foco en la forma. Por otro lado, está probado que de esta manera no están listos para incorporar esas formas en un sistema espontáneo. Ambos argumentos corresponden a una de las críticas más importantes al modelo PPP (presentación, práctica, producción) que aún hoy sigue siendo uno de los paradigmas dominantes en la clase de lenguas extranjeras. (Willis, D., s/f).

Por esto, elegimos para nuestra propuesta didáctica diseñar las actividades que la componen desde otro paradigma, el *Aprendizaje Basado en Tareas* de acuerdo a la propuesta de Willis (1996), propuesta fuerte del enfoque comunicativo. Como vimos en el marco teórico y en el proceso de diseño de actividades, este modelo propone trabajar primero con el significado y la comunicación efectiva de nuestros estudiantes, intercambiando opiniones y negociando significados, para luego centrarse en la forma que les permita planificar y realizar un “producto” final que será el resultado de la tarea propuesta.

Una de las principales ventajas, es que en el momento en que los alumnos hacen esto, cuentan ya con un contexto comunicativo en el cual se insertan las estructuras lingüísticas que desean o pueden utilizar. Finalmente, el modelo nos brinda la posibilidad de “tomarnos un tiempo” con el objetivo de hacer una reflexión y análisis de la lengua.

En relación con esta última etapa, seleccionamos un modelo específico para trabajar la gramática en la clase, considerando las *Tareas Gramaticales* de Gómez del Estal y Zanón (1999) como el que más se ajustaba a nuestro diseño didáctico.

Continuamos así ejecutando tareas que nos permitieran trabajar el conocimiento explícito a través de la herramienta inductiva de descubrimientos guiados, para luego realizar práctica posterior, la posibilidad de intercambiar significados y negociar los contenidos de las distintas reflexiones gramaticales planteadas. De esta manera, pusimos énfasis en el trabajo colaborativo entre los alumnos, donde ellos tomaran el papel protagónico para poder formular nuevas hipótesis sobre la lengua, contrastarlas y así, modificar sus interlenguas. En el ABT aprendemos gramática mientras nos comunicamos. A partir de estas actividades, nuestro objetivo fue darles herramientas a los estudiantes para que ellos mismos, a través de estas reflexiones, pudieran entender lo que hacen con la lengua cuando quieren expresarse, para así desligarse de aspectos memorísticos asociados con la enseñanza tradicional de la gramática. Así, los alumnos en la fase de práctica pueden experimentar con la lengua proponiendo distintos ejemplos que serán evaluados por sus pares, para luego ponerlos en común con toda la clase y revisar posibles alternativas. La gramática no se memoriza, se entiende, se internaliza y en función de esto se usa con el objetivo de transmitir significados lo más correctos posibles.

Elegimos también trabajar con imágenes y una historia que posibilitaran crear una especie de “paráfrasis” del metalenguaje gramatical, para por un lado, eliminarlo durante la clase, y por otro, para ayudarnos a explicar algo complejo de una manera más simple. Además, creemos que permite que los alumnos recordan más fácilmente la selección argumental poniéndola en práctica a través de nuestros personajes. En ocasiones posteriores, podremos hacer referencia a ellos, por ejemplo, cuando evidenciamos una oración del tipo: “*No dio una carta a ella*” preguntándole al alumno si no falta una mujer pirata, o “*Le ayudó*” haciendo referencia a si el verbo “ayudar” lleva un tesoro o mujer pirata. Podemos contar también con la ayuda de la sistematización donde evaluamos cada verbo de acuerdo a su selección argumental, en este caso, ¿ayudamos “a alguien”, o ayudamos “algo” “a alguien”?.

Observamos también que el rol del profesor se ve modificado, desplazándolo del centro del saber, para pasar a desempeñarse como monitor y facilitador de las distintas tareas propuestas. Esta manera de trabajar repercute también en la enseñanza de la autonomía de los estudiantes, ya que les brinda estrategias y formas de acercarse a la lengua sin la necesidad de tener un profesor que responda cada una de sus dudas y preguntas.

Dejamos como planteos posteriores, tanto para la aplicación de nuevos diseños didácticos o la investigación, la posibilidad de trabajar la duplicación o no del Objeto Indirecto⁸, la existencia de Objetos Indirectos no agentivos (*Le cambió las ruedas a la bicicleta*), los casos de duplicación del Objeto Directo, la presencia o no de la preposición “a” en Objetos Directos y la selección argumental de objetos por parte de otro tipo de verbos que no fueron trabajados en esta propuesta.

⁸ Ver la propuesta de Torreblanca Perles, J. M. citada en la bibliografía.

8. BIBLIOGRAFÍA

ARZAMENDI, J. *et al.* (s/f). "Bases Metodológicas", FUNIBER. Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera.

ANDERSON, H. (s/f). *Dale's cone of experience* [en línea]. Disponible en http://www.etsu.edu/uged/etsu1000/documents/Dales_Cone_of_Experience.pdf [Consultado: 18 de octubre 2013]

CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD y Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. [Consultado: 15 de octubre de 2013]

DALE, E. (1969). *Audiovisual Methods in Teaching*, New York: Dryden Press. [Citado por Anderson, H., (s/f)].

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2013). *Diccionario de términos claves de ELE* [en línea]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ [Consultado: 1 de octubre de 2013]

DI TULLIO, A. (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la luna.

ELLIS, R. (1985). *The Study of Second Language Acquisition*. Londres: Longman. [Citado por Martín Peris, 1998].

ESTAIRE, S. (2007). *La Enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. [en línea]. Disponible en <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf> [Consultado: 24 de diciembre de 2013]

GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ CASTILLA, M. Y BLANCO, T. S. (1996). *Profesor en acción 1, 2 y 3*. Madrid: Edelsa.

- GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, M. Y ZANÓN, J. (1999): "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español". En ZANÓN, J. (coord.). *La enseñanza de español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2002): *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.
- GUASTALEGNANNE, H. (2012). *Presentando vocabulario, funciones comunicativas y gramática en la clase ELSE* [en línea]. Disponible en http://www.cui.edu.ar/_pdf/ciclos.pdf [Consultado: 8 de octubre de 2013]
- HOWATT, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. [Citado por Arzamendi, s/f].
- LITVINOFF, N. (2012). "Hablemos de dinero: amo a mi pareja pero no paramos de discutir por dinero" [en línea]. Diario La Nación, 4 de enero de 2012. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1437745-hablemos-de-dinero-amo-a-mi-pareja-pero-no-paramos-de-discutir-por-temas-de-plata-que-podemos-hacer> [Consultado: 17 de diciembre de 2014].
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.
- LITTLEWOOD, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- MARTÍN PERIS, E. (1998). "Gramática y enseñanza de segundas lenguas", *Revista Carabela*, volumen 43, pp.5-33.
- MELERO ABADÍA, P. (2004). "De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa". En VV.AA. (2004). *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- PALACIOS, I., PUEYO, S., HOCKLY, N., GASSÓ, E. (s/f). "Factores individuales del aprendizaje", FUNIBER, Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera.

- PERALES, S. (2007). *La adquisición de los pronombres de OD y OI en español: entre la sintaxis y el discurso*. Disponible en <http://www.foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/73> [Consultado: 21 de octubre de 2013]
- PERALES, S., LICERAS, J. & ZOBL, H. (2005). "Spanish clitics: Diachrony meets L2 acquisition" *Ontario Dialogues on the Acquisition of Spanish*. Ontario: University of Western Ontario. [Citado por Perales, 2007]
- REID, J. (1987): "The Learning Style Preferences of ESL Students". *TESOL Quarterly* 21/1: 86-103. [Citado por Palacios, I., Pueyo, S., Hockly, N., Gassó, E., s/f]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe. [Citado por Di Tullio, 2005].
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (2007). "Gramática cognitiva y ELE" [en línea], *MarcoELE Revista de didáctica ELE*, 5. Disponible en <http://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/> [Consultado: 10 de septiembre de 2013]
- SCRIVENER, J. (2005). *Learning teaching. A guidebook for English language teachers (2nd ed.)*. Oxford: Macmillan
- TORREBLANCA PERLES, J. M. (2005). "Los pronombres de objeto indirecto. Implicaciones pragmáticas y culturales" [en línea], *Actas XVI ASELE*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0633.pdf [Consultado: 25 de septiembre 2013].
- VÁZQUEZ, G. (2000). *La destreza oral*. Madrid: Edelsa. [Citado por Melero Abadía, 2004]
- WILLIS, D. (s/f). "Focus on Meaning, Language and Form: a Three Way Distinction" [en línea]. Disponible en <http://www.willis-elt.co.uk/books.html> [Consultado: 26 de diciembre de 2013].
- WILLIS, J. (1996). *A framework for Task-based learning*. London: Longman

WILLIS, J. (2008). "Criteria for identifying tasks for TBL" [en línea]. Disponible en <http://www.teachingenglish.org.uk/article/criteria-identifying-tasks-tbl> [Consultado: 26 de diciembre de 2013].

WILLIS, D. Y WILLIS J. (2007). *Doing Task-based teaching*. Oxford: OUP. [Citado por Willis, D. (s/f)]

Imágenes:

La búsqueda de imágenes se realizó a través de: <http://search.creativecommons.org/?lang=es>, *google images*. En todos los casos corresponden a imágenes **etiquetadas para reutilización con modificaciones**.

[Barco pirata] Recuperado de:

<http://www.google.com/imgres?imgurl=&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.dibujossincolorear.com%2F2011%2F07%2Fdibujos-de-barcos-pirata-para-colorear.html&h=0&w=0&sz=1&tbnid=PMVtrRXNzjGLIM&tbnh=240&tbnw=210&zoom=1&docid=YgCJ0p7rAa51IM&ei=TcZZUtSGF8fJ4AOD5IDYCQ&ved=0CAEQsCU>

[Consultado: 12 de octubre de 2013]

[Pirata] Recuperado de:

http://www.google.com/imgres?imgurl=&imgrefurl=http%3A%2F%2Frosafernandezsalama.ncainfantil.blogspot.com%2F2012%2F09%2Fpiratas-dibujos-para-colorear-caretas.html&h=0&w=0&sz=1&tbnid=P6Wo511pWvuR0M&tbnh=267&tbnw=189&zoom=1&docid=b_nrRXvZ_FACNM&ei=JcVZUrvjJLDh4AOK5oGACw&ved=0CAIQsCU

[Consultado: 12 de octubre de 2013]

[Tesoro] Recuperado de:

<http://www.google.com/imgres?imgurl=&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.dibujossincolorear.com%2F2011%2F07%2Fdibujos-de-barcos-pirata-para-colorear.html&h=0&w=0&sz=1&tbnid=PMVtrRXNzjGLIM&tbnh=240&tbnw=210&zoom=1&docid=YgCJ0p7rAa51IM&ei=9sdZUpfEOrew4APS0YHYCA&ved=0CAEQsCU>

[Consultado: 12 de octubre de 2013]

[Mujer pirata] Recuperado de:

http://www.google.com/imgres?imgurl=&imgrefurl=http%3A%2F%2Fes.123rf.com%2Fphoto_3252369_pirata-mujer-con-loro--color-

ilustracion.html&h=0&w=0&sz=1&tbnid=zfYeg0rVm6kDCM&tbnh=267&tbnw=189&zoom=1&docid=T3Ea8YFHZwyyyM&ei=lcdZUtv4Irf84APCpIDQCg&ved=0CAEQsCU

[Consultado: 12 de octubre de 2013]

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

	<u>Página</u>
Anexo 1 – Diseño didáctico	A1
Anexo 2 – Imágenes	A11
Anexo 3 – Una historia de piratas (material alumnos)	A12
Anexo 4 – Una historia de piratas (material profesor)	A13
Anexo 5 – Noticia y problema a resolver	A14
Anexo 6 – Descubrimiento guiado 1 (Selección argumental)	A15
Anexo 7 – Descubrimiento guiado 2 (Selección argumental)	A16
Anexo 8 – Práctica libre (Selección argumental)	A18
Anexo 9 – Descubrimiento guiado 3 (Posición de pronombres objeto)	A19
Anexo 10 – Práctica controlada (Pronombres objeto: selección y posición)	A20
Anexo 11 – Autoevaluación y evaluación de la actividad	A21
Anexo 12 – Propuesta didáctica para trabajar las imágenes	A22

ANEXO 1: Diseño didáctico

“Una historia de piratas”

Tema: La transitividad verbal y el uso de los pronombres objeto. Selección argumental.

Tarea final: Escribir un comentario en un diario online en el que se den recomendaciones en respuesta a un problema planteado.

Fase de Pre-tarea

Actividad 1: Anexo 2.

Objetivo:	Entrada en calor. Sensibilización.
Prácticas del lenguaje:	Debatir y consensuar con el fin de narrar el argumento de una historia
Exponentes lingüísticos:	Uso de: contraste de pasados, marcadores temporales, objeto directo/indirecto.
Destreza:	Interacción oral y producción oral.
Interacción:	Parejas o grupos / Clase abierta
Tiempo:	15 minutos.

1.1. El profesor pegará en el pizarrón (en cualquier orden) las cuatro imágenes propuestas en el Anexo 2. Elicitará en clase abierta qué es lo que se muestra en cada imagen (un barco pirata, un pirata, un tesoro y una mujer pirata). A continuación, formará parejas (o grupos) entre los alumnos.

1.2. El profesor escribirá en el pizarrón el título de la actividad **“Una historia de piratas”** y les pedirá a los alumnos que piensen y discutan con su compañero qué conexión puede existir entre las imágenes propuestas con el objetivo de inventar una historia (a exponer oralmente) en la que se las relacione. Finalmente, deberán decidir entre ellos quién será el orador.

1.3. Transcurrido el tiempo propuesto para el desarrollo de la actividad, el portavoz de cada pareja contará al resto de la clase su historia. Se propondrá como objetivo de escucha elegir entre toda la clase la historia relatada más interesante u original.

2. Actividad 2: Anexos 3 y 4.

Objetivo:	Introducción al tema de la tarea
Prácticas del lenguaje:	Debatir y consensuar con un compañero con el fin de ordenar argumentalmente una historia para luego escribirle un final.
Exponentes lingüísticos:	Uso de: marcadores temporales, objeto directo/indirecto, conectores discursivos y contraste de pasados.
Destreza:	Comprensión lectora, interacción oral y producción escrita.
Interacción:	Parejas o grupos / Clase abierta
Tiempo:	25 minutos.

2.1. El profesor le entregará a cada pareja el texto desordenado de **“Una historia de piratas”** (Anexo 3). Es importante aclararles que la historia no tiene un final y que deberán inventarle uno. Además, como objetivo de lectura, el profesor comentará que habrá tres premios (a consensuar entre toda la clase). Las categorías serán: *la historia más divertida, la historia mejor escrita y la historia más original.*

2.2. En parejas, los alumnos deberán discutir y ponerse de acuerdo para ordenar la historia.

2.3. A continuación, comprobarán la resolución del ejercicio con los integrantes de otra pareja. En caso de haber diferencias, deberán ponerse de acuerdo para llegar a un mismo resultado. (Ver el texto completo y ordenado en el Anexo 4).

Solución: 4, 2, 10, 7, 1, 9, 5, 8, 11, 6, 3, 12.

2.4. A continuación, en parejas deberán negociar y discutir un final para la historia que luego escribirán para compartir con el resto de la clase. Es importante que decidan qué tipo de historia van a escribir de acuerdo a los premios que serán otorgados.

2.5. En la puesta en común, el profesor pegará en el pizarrón los textos producidos por cada pareja para que el resto de los compañeros los lean. Entre toda la clase discutirán y elegirán qué historia recibirá cada uno de los premios.

Ciclo de la tarea

Actividad 3: Anexo 5

Fase:	Tarea
Objetivo:	Planificar la tarea y ejecutarla.
Prácticas del lenguaje:	Interrogar a un compañero con el fin de obtener información. Formular hipótesis. Responder a cuestionamientos sobre las posibles soluciones a un problema. Debatir y consensuar con la pareja para proponer una recomendación al problema propuesto.
Exponentes lingüísticos:	Uso de: objeto directo/indirecto, conectores discursivos, estructuras para recomendar, subjuntivo presente, oraciones condicionales.
Destreza:	Comprensión lectora e interacción oral.
Interacción:	Parejas o grupos.
Tiempo:	25 minutos.

3.1. Como entrada en calor, el profesor les entregará a los alumnos el comienzo de una nota periodística aparecida en un periódico online en la que un lector (el pirata de nuestra historia) plantea un conflicto con su pareja (Anexo 5). Los alumnos deberán leerlo y junto con un compañero establecer cuál es el problema a resolver. En clase abierta se debatirá el problema y el profesor lo escribirá en el pizarrón. Deberían llegar a un exponente similar al siguiente: *¿Cómo administrar el dinero cuando estamos en pareja?*

3.2. Los alumnos, en parejas, deberán elaborar un cuestionario de cinco preguntas que les permita obtener información de otro de sus compañeros con el fin de que les ayude posteriormente a determinar la mejor forma de administrar el dinero dentro de una relación.

3.2. Luego, cada integrante deberá entrevistar a un compañero de otro grupo basándose en el cuestionario elaborado previamente. Tomará notas de sus respuestas.

3.3. Finalmente, cada alumno volverá con su compañero original. Pondrán en común las respuestas de sus entrevistados. Basándose en ellas y sus propias ideas, deberán ponerse de acuerdo para elaborar una recomendación para la administración del dinero en una pareja.

Actividad 4:

Fase:	Planificación de la tarea.
Objetivo:	Planificar y realizar el producto final de la tarea. Foco en la lengua.
Prácticas del lenguaje:	Recomendar, justificar a partir de establecer ventajas y desventajas y proponer posibles soluciones.
Exponentes lingüísticos:	Uso de: objeto directo/indirecto, conectores discursivos, estructuras para recomendar, subjuntivo presente, oraciones condicionales.
Destreza:	Interacción oral y producción escrita.
Interacción:	Parejas o grupos.
Tiempo:	25 minutos.

4.1. Los alumnos escribirán un comentario como respuesta al pirata en el cual desarrollarán la propuesta de administración del dinero en una pareja que han consensuado durante la tarea principal. Podrán utilizar diccionario, gramáticas, el libro de texto o cualquier otro recurso que les permita hacer «foco en la lengua».

Actividad 5:

Fase:	Reporte.
Objetivo:	Dar a conocer la propuesta.
Prácticas del lenguaje:	Recomendar y justificar.
Exponentes lingüísticos:	Uso de: objeto directo/indirecto, conectores discursivos, estructuras para recomendar, subjuntivo presente, oraciones condicionales.
Destreza:	Comprensión lectora e interacción oral.
Interacción:	Individual / Pareja o grupos / Clase abierta
Tiempo:	15 minutos.

5.1. El profesor recogerá los distintos comentarios y pegará uno debajo de otro en el pizarrón. En caso de contar con una fotocopidora podrá pegarlos a continuación del problema y le entregará a cada pareja una copia con todos los comentarios producidos.

5.2. Los alumnos los leerán, buscarán coincidencias y diferencias. A continuación, en clase abierta, se elegirá cuál es la mejor recomendación.

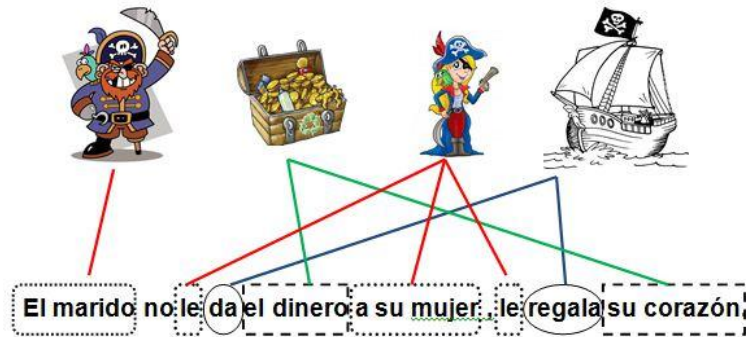
Foco en la lengua

Actividad 8: Anexos 6 y 7

Tipo:	Descubrimiento guiado.
Objetivo:	Reconocer pronombres objeto y presentar la selección argumental de objeto directo e indirecto.
Prácticas del lenguaje:	Realizar hipótesis y consensuar una solución.
Exponentes lingüísticos:	Objeto directo/indirecto, pronombres objeto, selección argumental.
Destreza:	Interacción oral.
Interacción:	Pareja o grupos
Tiempo:	15 minutos.

8.1. El profesor escribirá en el pizarrón una oración de las que hayan surgido durante la etapa de “Reporte” donde haya aparecido la estructura a trabajar. Si no hubiera ningún exponente, propondrá uno como el del ejemplo (Anexo 6). A continuación pegará las imágenes del barco, del pirata, del tesoro y de la mujer pirata. Les pedirá a los alumnos que, en parejas, intenten relacionar cada parte de la oración con una de las imágenes y que justifiquen su elección.

Solución:



8.2. Luego, deberán marcar en el texto *Una historia de piratas* todos los pronombres objeto que aparezcan. A continuación deberán decidir cuál es el referente de cada uno de ellos. Pondrán en común los resultados con otra pareja. En caso de encontrar diferencias deberán ponerse de acuerdo para llegar a un mismo resultado.

8.3. A continuación, deberán reflexionar a partir de ciertas oraciones propuestas sobre la estructura argumental que realiza cada verbo que la compone (Anexo 7).

Solución:

	Esquema		Esquema
a.	2	f.	3
b.	3	g.	3
c.	1	h.	1
d.	2	i.	1
e.	2	j.	3

8.4. Luego, deberán discutir para poder completar las reglas propuestas.

Solución:

- 1) cosa, persona, "a", me, te, lo/a, nos, los/las.
- 2) dos, me, te, le, nos, les, "a", nunca.
- 3) El pirata le escribe una carta a la mujer pirata. Se la dará a la noche.
- 4) "se", le, les

8.5. Finalmente, sistematizarán en un cuadro comparativo los distintos pronombres objeto y sus formas.

Solución:

Pronombres sujeto	Pronombres de objeto indirecto	Pronombres de objeto directo	
yo	me	me	
vos	te	te	
él, ella, usted	le (se)	lo	la
nosotros	nos	nos	
ustedes, ellos y ellas	les (se)	los	las

Actividad 9: Anexo 8

Tipo:	Práctica libre.
Objetivo:	Realizar hipótesis sobre la selección argumental de objeto directo e indirecto.
Prácticas del lenguaje:	Realizar hipótesis, consensuar una solución y proponer ejemplos.
Exponentes lingüísticos:	Selección argumental.
Destreza:	Interacción oral.
Interacción:	Pareja o grupos.
Tiempo:	30 minutos.

9.1 En esta actividad, los alumnos pondrán en uso los conceptos trabajados durante la actividad anterior. Para ello, en parejas o grupos, a través de ejemplos que ellos puedan proporcionar deberán discutir y ponerse de acuerdo para ubicar cada verbo en la columna correspondiente.

9.2. La actividad final de puesta en común con toda la clase, resultará muy rica, ya que se escucharán las diferentes opciones y ejemplos que puede aportar cada alumno a partir de la reflexión realizada con su compañero en el paso anterior.

Solución posible: (de acuerdo a los ejemplos aportados por los alumnos podría haber otra solución. Debemos recordar que como dice Di Tullio (2005) existen usos transitivos o intransitivos de los verbos y que por ello existen grados de transitividad).

Columna 1 (monádicos): *caminar, andar, dormir, trabajar, toser, vivir, existir, correr, ir.*

Columna 2 (diádicos) – algo o a alguien –: *mirar, leer, hacer, trabajar, estudiar, conocer, ver, obtener, escuchar, invitar, usar, recibir, llevar, llamar, pagar, comprar, contar, entender, mover, preparar, reconocer, vender.*

Columna 3 (triádicos) – algo → a alguien –: *dar, mirar, leer, hacer, preguntar, explicar, pedir, regalar, escuchar, decir, traer, invitar, usar, devolver, enviar, llevar, prometer, prestar, pagar, comprar, contar, servir, entender, mover, preparar, reconocer, vender.*

Actividad 10: Anexo 9

Tipo:	Descubrimiento guiado.
Objetivo:	Sistematizar la posición de los pronombres objeto.
Prácticas del lenguaje:	Realizar hipótesis, consensuar una solución.
Exponentes lingüísticos:	Posición de los pronombres objeto.
Destreza:	Interacción oral.
Interacción:	Individual / Pareja o grupos.
Tiempo:	30 minutos.

10.1. A partir de oraciones extraídas del texto, los alumnos -individualmente o en parejas- deberán descubrir la regla (si no la recuerdan del ejercicio anterior) de ubicación en la frase de los pronombres objeto.

Solución:

	Regla
a.	1
b.	1
c.	1
d.	3
e.	3

	Regla
f.	1
g.	2
h.	3
i.	1
j.	3

1. *antes*
2. *después*
3. *antes, después*

Actividad 11: Anexo 10

Tipo:	Práctica controlada.
Objetivo:	Decidir qué pronombre objeto corresponde y cuál es su ubicación.
Prácticas del lenguaje:	Realizar hipótesis, consensuar una solución.
Exponentes lingüísticos:	Objeto directo/indirecto. Pronombres objeto.
Destreza:	Interacción oral.
Interacción:	Individual / Pareja o grupos.
Tiempo:	15 minutos.

11. En esta actividad los alumnos –individualmente- deberán completar distintos textos relacionados con el tema de la tarea principal (la administración del dinero en pareja) en los cuales deberán colocar el pronombre objeto apropiado y decidir cuál es su posición en la frase. A continuación comprobarán sus respuestas con un compañero. Deberán ponerse de acuerdo en caso de haber diferencias.

Solución:

1. *le pedí, la esperé, le mostré, le pedí.*
2. *los pagamos, me da, le quiere pedir/quiere pedirle, lo veo.*
3. *lo vamos a administrar/vamos a administrarlo, Le hemos preguntado, nos han convencido.*
4. *lo íbamos a mantener/íbamos a mantenerlo, lo invité, pedirle, Le preparé, lo pude convencer/pude convencerlo, me.*
5. *me da, lo tengo que usar/tengo que usarlo, me puedo comprar/puedo comprarme, me.*

Actividad 12:

Objetivo:	Foco en la forma.
Prácticas del lenguaje:	Revisar la producción, monitorizarla, contrastar con los nuevos conocimientos.
Exponentes lingüísticos:	Objeto directo/indirecto. Pronombres objeto.
Destreza:	Interacción oral.
Interacción:	Individual / Pareja o grupos.
Tiempo:	10 minutos.

12. En esta actividad los alumnos volverán a trabajar con el producto realizado durante el ciclo de la tarea (comentario con la recomendación para la administración del dinero en la pareja del pirata). En esta segunda instancia revisarán sus producciones y realizarán las correcciones pertinentes respecto a la selección argumental en caso de detectar errores.

Autoevaluación – Aprender a aprender

Actividad 13: Anexo 11

Objetivo:	Autoevaluación
Prácticas del lenguaje:	Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.
Interacción:	Individual
Tiempo:	10 minutos.

13. Finalmente, y como actividad de autoevaluación, los alumnos, individualmente, contestarán un cuestionario que les permitirá reflexionar sobre todo el proceso de aprendizaje desarrollado.

ANEXO 2: Imágenes

IMAGEN 1 - BARCO PIRATA



IMAGEN 2 - PIRATA



IMAGEN 3 - TESORO



IMAGEN 4 - MUJER PIRATA



ANEXO 3: Una historia de piratas (material alumnos)

Leé las siguientes oraciones y ponelas en orden para organizar la historia:

	Orden
Tomó su catalejo y descubrió que sobre la arena había un tesoro abandonado.	
Un día, un pirata que paseaba por el puerto, lo vio. Como era un pirata muy valiente, subió al barco, lo revisó y lo encontró en perfectas condiciones, así que lo puso en funcionamiento y salió a navegar por los mares.	
“¿Dónde estabas?” – le reclamó. El pirata no tuvo otra opción que contarle la verdad, así que la llevó al barco y le mostró el tesoro.	
Entonces, lo comenzó a vaciar y lo fue llevando en interminables idas y vueltas al barco.	
Había una vez un barco pirata que estaba anclado en el puerto de una isla del Caribe. El barco estaba abandonado, pues no tenía un capitán que lo condujera.	
¡Estaba casado con una mujer muy gastadora! Al llegar a puerto, se dirigió a su casa y se encontró con su esposa, una mujer pirata que lo esperaba muy enojada.	
Atracó su barco cerca de la playa y fue a buscarlo. Estaba lleno de monedas de oro y otras joyas. “¿Qué haré con él?” – pensó.	
Cuando todas las monedas estuvieron nuevamente en el cofre acomodado en su habitación partió nuevamente hacia los mares en dirección a su casa. Este pirata valeroso y codicioso tenía un problema con el que no había contado.	
Lo abrió y comenzó a vaciarlo para mostrarle todas las riquezas. Los ojos de ella se abrieron de par en par.	
Si bien una primera idea fue enterrarlo para volver a buscarlo más tarde con la ayuda de un amigo (no quería repartir la riqueza entre muchas personas) decidió que lo mejor era tratar de subirlo él mismo al barco para llevárselo.	
El pirata deseaba encontrar un tesoro para hacerse rico. Cierta mañana, vio a lo lejos una playa desierta.	
Por supuesto, como todo pirata casado y valeroso....	12

ANEXO 4: *Una historia de piratas* (material profesor)

UNA HISTORIA DE PIRATAS

Había una vez un barco pirata que estaba anclado en el puerto de una isla del Caribe. El barco estaba abandonado, pues no tenía un capitán que lo condujera. Un día, un pirata que paseaba por el puerto, lo vio. Como era un pirata muy valiente, subió al barco, lo revisó y lo encontró en perfectas condiciones, así que lo puso en funcionamiento y salió a navegar por los mares. El pirata deseaba encontrar un tesoro para hacerse rico. Cierta mañana, vio a lo lejos una playa desierta. Tomó su catalejo y descubrió que sobre la arena había un tesoro abandonado. Atracó su barco cerca de la playa y fue a buscarlo. Estaba lleno de monedas de oro y otras joyas. “¿Qué haré con él?” – pensó. Si bien una primera idea fue enterrarlo para volver a buscarlo más tarde con la ayuda de un amigo (no quería repartir la riqueza entre muchas personas) decidió que lo mejor era tratar de subirlo él mismo al barco para llevárselo. Entonces, lo comenzó a vaciar y lo fue llevando en interminables idas y vueltas al barco. Cuando todas las monedas estuvieron nuevamente en el cofre acomodado en su habitación partió nuevamente hacia los mares en dirección a su casa. Este pirata valeroso y codicioso tenía un problema con el que no había contado. ¡Estaba casado con una mujer muy gastadora! Al llegar a puerto, se dirigió a su casa y se encontró con su esposa, una mujer pirata que lo esperaba muy enojada. “¿Dónde estabas?” – le reclamó. El pirata no tuvo otra opción que contarle la verdad, así que la llevó al barco y le mostró el tesoro. Lo abrió y comenzó a vaciarlo para mostrarle todas las riquezas. Los ojos de ella se abrieron de par en par. Por supuesto, como todo pirata casado y valeroso...

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

ANEXO 5: Noticia y problema a resolver

Amo a mi pareja pero no paramos de discutir por dinero



El pirata Barbarroja, acercó una consulta sobre la distribución de los gastos cuando la pareja decide convivir, un problema muy común hoy en día. Por ello considero que la respuesta puede serle útil a mucha gente.

Estoy en pareja hace 3 años y hace muy poco tiempo comenzamos a convivir con mi mujer en nuestro barco. En las últimas semanas tuvimos peleas cada vez más frecuentes y la mayoría de ellas por temas de dinero. Ella se dedica a vender collares y obviamente gana mucho menos que yo. Ahora, yo veo que ella gasta mucho en sus cosas (ropa, botas, clases de esgrima, cenas con amigas, etc.) y luego, es obvio que le queda muy poco para poner en los gastos comunes que, dice, me corresponden a mí por ser el que gana más. La verdad es que yo la amo y no me quiero separar, pero así no podemos seguir tampoco, ¿qué podemos hacer?

ENVIÁ TU COMENTARIO



Hacé clic para ingresar y poder comentar

Enviar comentario

Los comentarios publicados son de exclusiva responsabilidad de sus autores y las consecuencias derivadas de ellos pueden ser pasibles de sanciones legales. Aquel usuario que incluya en sus mensajes algún comentario violatorio del reglamento será eliminado e inhabilitado para volver a comentar. Enviar un comentario implica la aceptación del Reglamento

ADAPTADO DE: LITVINOFF, N. (2012). "Hablemos de dinero: amo a mi pareja pero no paramos de discutir por dinero" [en línea]. Diario La Nación, 4 de enero de 2012.

Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1437745-hablemos-de-dinero-amo-a-mi-pareja-pero-no-paramos-de-discutir-por-temas-de-plata-que-podemos-hacer> [Consultado: 17 de diciembre de 2014].

ANEXO 6: Descubrimiento guiado 1 (Selección argumental)

1. *Observá la siguiente oración. Uní las estructuras propuestas con los personajes. Justificá la elección.*

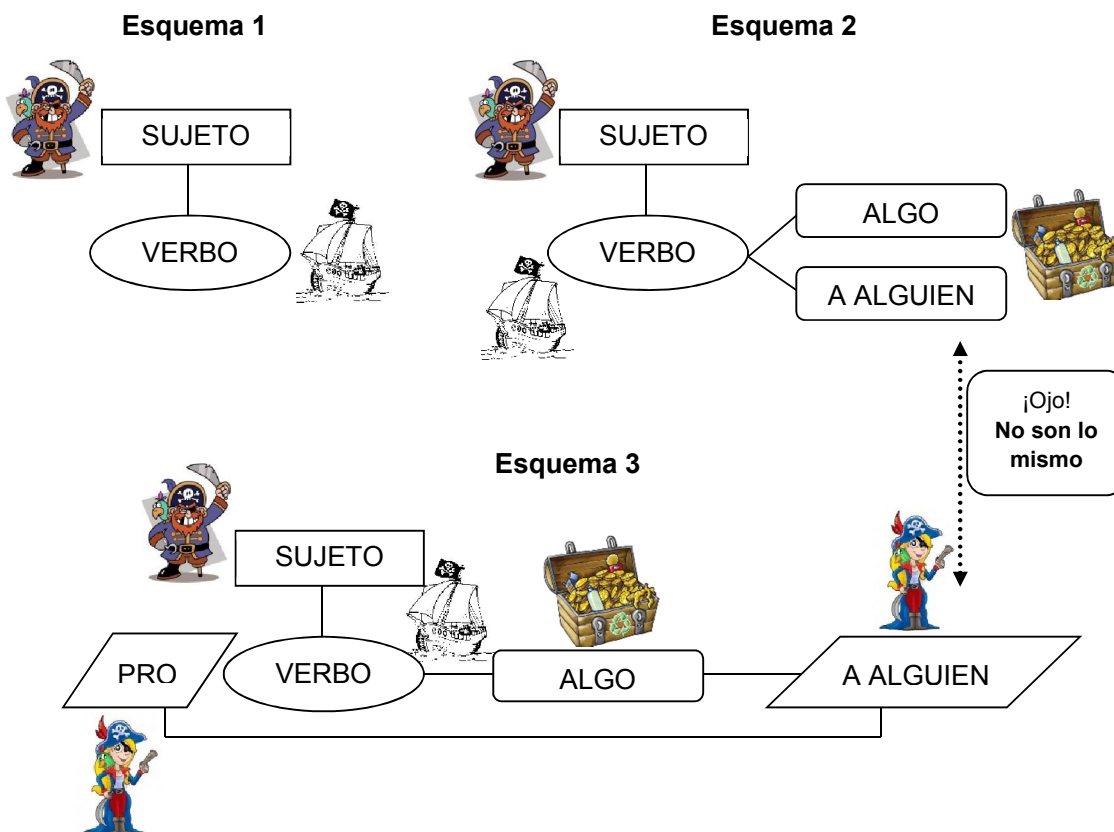


El marido no le da el dinero a su mujer, le regala su corazón!

2. *Junto con un compañero, marquen en el texto todos los pronombres “de tesoro” y de “mujer pirata” que aparecen. Busquen a qué palabra reemplazan.*



ANEXO 7: Descubrimiento guiado 2 (Selección argumental)

3. Observá los siguientes esquemas y las oraciones propuestas. ¿Podés relacionar cada oración con uno de esos esquemas?






		Esquema
a.	El pirata llama a la mujer pirata.	
b.	El pirata le dice la verdad a su mujer.	
c.	El pirata fuma mucho.	
d.	El pirata escribe una carta.	
e.	El pirata observa la playa con su catalejo.	
f.	La mujer pirata le pide el tesoro al pirata.	
g.	El pirata le da a la mujer pirata todos sus tesoros.	
h.	El pirata viaja en su barco a través de los mares del Caribe.	
i.	La mujer pirata descansa en su casa.	
j.	El pirata le escribe una carta a la mujer pirata. Se la dará a la noche.	

4. A partir de las oraciones propuestas, ¿podés completar las siguientes reglas?

- El tesoro puede ser una _____ o una _____. Si se trata de esta última, debe llevar **obligatoriamente** la preposición “_____” delante. Si no queremos repetir el tesoro debido a que ya lo conocemos o está en el contexto, haremos uso de los pronombres _____, _____, _____/_____, _____, _____/_____.
- Como la mujer pirata es la única mujer del barco es muy importante, generalmente **aparece** _____ **veces** en la oración. La primera en forma de un pronombre (_____, _____, _____, _____, _____) antes del verbo y la segunda explícitamente introducida por la preposición “_____”. Si ya la conocemos porque está en el contexto podemos no poner la forma explícita, pero cuando hablamos **casi** _____ podemos omitir el pronombre de mujer pirata delante del verbo conjugado o detrás de un infinitivo, gerundio o imperativo afirmativo. 
- Los pronombres de mujer pirata van siempre antes de los pronombres de tesoro, porque para el pirata, como buen marido, **la mujer pirata es más importante que el dinero**. 
Ej: _____
- Cuando aparecen los dos pronombres juntos (mujer pirata y tesoro) la mujer pirata usa el dinero del tesoro y se compra un vestido nuevo, por eso, en ese caso usamos el pronombre “_____” en lugar de los pronombres “_____” y “_____”.

5. A partir de las reglas anteriores, ¿podés reconstruir el siguiente cuadro con los pronombres correspondientes?

		
yo		
vos		
él, ella, usted	()	
nosotros		
ustedes, ellos y ellas	()	

Mirando el cuadro que acabás de completar, ¿qué conclusiones podés extraer?

ANEXO 9: Descubrimiento guiado 3 (Posición de pronombres objeto)

A continuación vamos a trabajar con algunas de las oraciones de “Una historia de piratas”.

7. A partir del análisis de las siguientes oraciones completen las reglas de posición de los pronombres utilizando las palabras “antes” o “después”. Finalmente, asígnenle a cada frase el número de regla que le corresponde.

N°	
	a. El barco no tenía un capitán que lo condujera.
	b. Un día, un pirata que paseaba por el puerto, lo vio.
	c. Como era un pirata muy valiente, subió al barco, lo revisó y lo encontró en perfectas condiciones, así que lo puso en funcionamiento y salió a navegar por los mares.
	d. Atracó su barco cerca de la playa y fue a buscarlo.
	e. Lo comenzó a vaciar.
	f. “¿Dónde estabas?” – le reprochó.
	g. El pirata no tuvo otra opción que contarle la verdad a su esposa.
	h. Comenzó a vaciarlo.
	i. Así que la llevó al barco y le mostró el tesoro.
	j. Debíó darle su tesoro a su mujer.

Reglas de ubicación de los pronombres en la frase (antes/después):

1. Los pronombres de objeto se ubican _____ del verbo conjugado.
2. Los pronombres de objeto se ubican _____ de un infinitivo, gerundio o imperativo afirmativo, unido a estos.
3. En perífrasis verbales los pronombres se pueden ubicar _____ del verbo conjugado o _____ del infinitivo o gerundio, unido a estos.

ANEXO 10: Práctica controlada (Pronombres objeto: selección y posición)

8. Colocá en los siguientes textos el pronombre objeto correspondiente. Decidí cual es la posición del mismo en la frase.

1. “Hace dos meses le pedí a mi pareja que viviera conmigo. Ella no trabaja y soy yo el que tiene que pagar todo. Ayer llegó el resumen de la tarjeta de crédito y descubrí que se compró botas y un catalejo por \$2000. A la noche la esperé me en mi barco y nos sentamos a conversar. me mostré me el resumen y me pedí me que buscara un trabajo para pagar al menos por sus cosas.” – Yack Sparrou, el pirata.

2. “Estoy casada desde hace muchos años con un marinero. Los gastos comunes me pagamos me juntos y cada uno paga sus propios gastos. Ahora él perdió su trabajo en el barco. Por lo tanto, no me da me dinero para nada. Él me quiere pedir me dinero a su familia para pagar el alquiler de este mes. No me veo me correcto.” – María.

3. “Acabo de volver de la luna de miel. Con mi marido jamás hablamos de dinero y ahora tenemos que decidir cómo me vamos a me administrar me. me hemos preguntado me a nuestros amigos piratas pero sus consejos no me han me convencido. ¿Qué podemos hacer?” – Pirata Barbaverde.

4. “Hace varios meses que vivo con mi pareja. Cuando comenzamos a vivir juntos, como los dos ganábamos un sueldo parecido decidimos que el barco me íbamos a me mantener me juntos. Ahora él recibió un aumento importante. me invité me a cenar me para pedir me que dividiéramos los gastos proporcionalmente. me preparé me una rica cena y hablamos sobre el tema. No me pude me convencer me. Ahora, él me abandonó. ¿Qué me aconsejan?” – Isabella, la vendedora de caracoles.

5. “Estoy casada hace siete años. Con mi marido decidimos que yo no iba a trabajar y que me encargaría de cuidar a nuestros hijos de 3 y 5 años. Él me da me dinero todos los meses para mis gastos, pero siempre me tengo que me usar me para comprar cosas para mis niños y jamás me puedo comprar me cosas para mí. Él en cambio se compra todo el tiempo cosas para él. ¿Qué me sugieren me?” – Catalina, la pirata ama de casa.

ANEXO 11: Autoevaluación y evaluación de la actividad

9. Autoevaluación:

	Sí / No - Comentarios
1. <i>¿Pudiste realizar todas las actividades propuestas? ¿Por qué?</i>	
2. <i>¿Alguna te costó más que otra? ¿Cuál? ¿Por qué creés que fue así? ¿Cómo pudiste solucionar el problema?</i>	
3. <i>¿Has adquirido nuevos conocimientos o ampliado los que ya tenías? ¿Cuál/Cuáles? ¿De qué manera?</i>	
4. <i>¿Comprendés mejor el uso de los pronombres objeto?</i>	
5. <i>Trabajar con la historia del pirata, ¿te ayudó a comprender mejor este tema?</i>	
6. <i>¿Trabajar con imágenes te ayudó a recordar mejor los conceptos?</i>	
7. <i>¿El trabajo con un compañero fue provechoso? ¿Pudieron ponerse de acuerdo fácilmente o tuvieron que discutir para llegar a una conclusión? ¿Llegaron a un acuerdo?</i>	
8. <i>¿La comprensión del programa de televisión fue fácil o difícil? ¿Por qué?</i>	

9.13. ANEXO 12: Propuesta didáctica para trabajar las imágenes.

El profesor muestra una imagen de un barco pirata (Anexo 2, imagen 1) y les pregunta a los alumnos: *¿Qué es esto?* El profesor recoge las respuestas de sus alumnos hasta dar con la que él quiere. Seguramente surja que es un barco. Entonces, buscará definir qué clase de barco es. *Bien, es un barco. Pero... ¿es cualquier tipo de barco? ¿Qué tipo de barco?* Los alumnos deberán llegar a la conclusión de que se trata de un “barco pirata”. *Muy bien, es un “barco pirata” (pega la imagen en el pizarrón).* Les pedirá a los alumnos que le pongan un nombre al barco.



A continuación les preguntará: *¿Qué hace un barco pirata?* Muy probablemente surjan respuestas del tipo: *navega, roba, etc.* El profesor debe tratar de que los alumnos lleguen a la conclusión de que el barco pirata por sí solo no hace nada. Entonces les preguntará: *¿Qué necesita un barco pirata para navegar?* Se espera que surja la idea de “un pirata”. Llegada a esa conclusión, muestra la imagen de un pirata (Anexo 2, imagen 2) y la pega en el pizarrón lejos de la imagen del barco.

Seguidamente, les pregunta: *Para que el barco navegue, ¿dónde debe estar el pirata?* El profesor busca que los alumnos digan que el pirata debe subirse al barco. Es ahí cuando mueve la imagen del pirata y la pega muy cercana al barco, por detrás de este.



Luego, interrogará a los alumnos de la siguiente manera: *¿Qué hace un pirata?* El profesor deberá formular preguntas para llegar a la conclusión de que algunos piratas buscan tesoros y algunos, afortunados, los encuentran y los llevan en sus barcos. Pegará en el pizarrón, entonces, la imagen de un tesoro (Anexo 2, imagen 3).



Seguidamente, preguntará: *¿Qué hace un pirata cuando encuentra el tesoro?* Seguramente surja como respuesta que lo esconde, lo guarda, o lo entierra. Entonces el profesor agrega: *¿Y si nuestro pirata estuviera casado, qué hace con el tesoro?* La clase debe llegar a la conclusión de que el pirata le da el tesoro a su mujer, la mujer pirata. Pegará entonces la imagen de una mujer pirata (Anexo 2, imagen 4).

