

EL ENFOQUE POR TAREAS:

una breve introducción para
el recién graduado enseñante
de ELE

Temas selectos para la formación de profesores de ELE

Rino Karlo Torres Ruata



CEPE
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

EL ENFOQUE POR TAREAS:

una breve introducción para
el recién graduado enseñante
de ELE

Rino Karlo Torres Ruata



CEPE
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
Secretario de Desarrollo Institucional

Dr. Francisco José Trigo Tavera
Coordinador de Relaciones y Asuntos Internacionales

CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS

Dr. Domingo Alberto Vital Díaz
Director

Dra. Rosa Esther Delgadillo Macías
Secretaria General

Mtro. Luis Miguel Samperio Sánchez
Secretario Académico

Torres Ruata, Rino Karlo, autor.

El enfoque por tareas : una breve introducción para el recién graduado enseñante de ELE / Rino Karlo Torres Ruata.

Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza para Extranjeros, 2021. | Serie: Colección Temas selectos para la formación de profesores de ELE. | "Esta obra fue financiada con recursos del UNAM-DGAPA-PAPIME PE406520".

LIBRUNAM 2104505 | ISBN 9786073044028

Español -- Estudio y enseñanza -- Hablantes extranjeros. | Español -- Estudio y enseñanza -- Problemas, ejercicios, etc. | Maestros de español -- Capacitación de.

LCC PC4127.8 | DDC 468.007—dc23

Esta obra fue financiada con recursos del UNAM-DGAPA-PAPIME PE406520

Coordinación proyecto PAPIME: Estefany Isabel Macías Rioja
Diseño editorial: Francisco Ibarra Meza
Cuidado de la edición: Brenda J. Vázquez Cantú.

DR. © 2021 Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Enseñanza para Extranjeros
Avenida Universidad 3002
Ciudad Universitaria, C.P. 04510,
Alcaldía Coyoacán
Ciudad de México.

ISBN: 978-607-30-4402-8

Primera edición: abril de 2021.
Impreso y hecho en México.

La presentación y disposición en conjunto y de cada página de *Serie* son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Queda estrictamente prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier sistema o método electrónico, incluso el fotocopiado, sin autorización escrita de la institución.

COLECCIÓN TEMAS SELECTOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ELE

Esta colección de cuadernillos surgió de la inquietud por reunir la experiencia docente de los profesores participantes en el proyecto papime PE406520 con el fin de brindar un material de consulta tanto para profesores que están iniciando su camino en la docencia del español como lengua extranjera (ELE), como para profesores que ya tienen un camino recorrido en este apasionante mundo de la enseñanza del español como L2. Así que, al planear esta colección conformada por seis cuadernillos, decidimos que estos textos fueran cercanos al lector y que partieran de nuestra experiencia al reflexionar sobre las siguientes preguntas: ¿a qué nos enfrentamos cuando comenzamos a dar clases de ELE?; ¿qué más nos hubiera gustado saber sobre la docencia en nuestra etapa de profesores noveles?; ¿qué temas seguirán nutriendo nuestro quehacer docente? Por lo tanto, de esta reflexión surgió una variedad de temas que abarcan varios aspectos sobre la actividad docente para aplicar en las clases de ELE. Así, en el cuadernillo *La comunicación del profesor*, la autora Maricruz Bolaños trata un aspecto fundamental en el quehacer docente, esto es cómo lograr una comunicación efectiva con los estudiantes mediante la distribución del tiempo, la gestualidad, la organización del aula y las estrategias para gestionar la clase en contextos virtuales.

Otro tema que se explora en esta colección es una propuesta diferente para planear clases. Así, Moisés López en *Una manera de planear clases en el aula de ELE: la enseñanza para todos los estilos de aprendizaje* nos da el panorama sobre qué es el Ciclo 4mat y cómo se aplica para planear una clase con un enfoque basado en el alumno y en sus estilos de aprendizaje. Relacionado con la planeación de clase, otra de las tareas fundamentales del profesor es seleccionar materiales. De esta manera, en el cuadernillo *Reflexiones iniciales para el diseño de materiales de español como lengua extranjera (ELE)*, Ursula Morales propone algunas sugerencias y consideraciones para que los profesores noveles se formen

un criterio que les permita evaluar y elegir materiales de acuerdo con los objetivos de enseñanza y las necesidades de los alumnos. En este mismo tenor, un tema que es de interés y utilidad para nuestras clases es el enfoque por tareas. Así, Rino Torres, en el cuadernillo *El enfoque por tareas: una breve introducción para el recién graduado de ELE*, hace una revisión teórica sobre este enfoque que puede servir de referencia para los lectores. Asimismo, ofrece dos propuestas didácticas donde el lector puede ver cómo se aplica de manera práctica esta perspectiva metodológica.

Recientemente, la tecnología pasó a tomar un papel protagonista en nuestra práctica docente. Por lo tanto, Edgar Pacheco investiga sobre el papel de la tecnología en la enseñanza de ELE y propone expandir el uso de esta tanto en el aula como fuera de ella en el cuadernillo *El aula metatópica: las TIC en la enseñanza de ELE*.

En cuanto a mi cuadernillo, *La observación de la clase de lenguas para formar y mejorar la práctica profesional docente*, desarrollo el tema de la observación de clase como una herramienta para el mejoramiento de la práctica docente.

Espero que la lectura de estos cuadernillos sea útil para los profesores de ELE que van iniciando en esta carrera, y que resulte estimulante para los profesores más experimentados para continuar con el diálogo y con la generación de conocimiento en el campo de enseñanza de nuestra lengua y cultura.

Finalmente, agradezco profundamente a los profesores que participaron en este proyecto: su tiempo y trabajo son muy valiosos; de igual manera, a los lectores que revisaron la versión preliminar de cada uno de los cuadernillos sugiriendo mejoras; asimismo, agradezco al gran equipo del Centro de Enseñanza para Extranjeros de las áreas académicas, administrativas y de publicaciones: fueron una parte muy importante en este proceso, en especial a Zazil Sobrevilla, Brenda Vázquez y Adriana Fabila.

Estefany I. Macías Rioja

ÍNDICE

Introducción	7
Enfoque comunicativo: un urgente cambio de estafeta	9
El enfoque por tareas	13
Secuencias didácticas basadas en el enfoque por tareas	19
PRIMERA SECUENCIA DIDÁCTICA	21
¿Tienes tiempo libre este fin de semana?	24
SEGUNDA SECUENCIA DIDÁCTICA	36
Un saludo chilango pa' toda la banda	39
Referencias bibliográficas	52

EL ENFOQUE POR TAREAS: UNA BREVE INTRODUCCIÓN PARA EL RECIÉN GRADUADO ENSEÑANTE DE ELE

Rino Karlo Torres Ruata



INTRODUCCIÓN

A penas bajas la escalinata del auditorio donde justo antes, diploma en mano, habrías entonado un “Goya” y recibido el merecido aplauso de toda tu familia y amigos, atinarás a pensar: “Bien, ahora soy un enseñante de ELE, pero ¿por dónde empezar?”. Convertirse en un profesor de ELE es, a diferencia de muchas otras carreras, un giro de ciento ochenta grados que has dado, tal vez, en tu vida. Esto es claro desde que estás en las aulas con otros compañeros de otras distintas disciplinas que se unen por un objetivo común: enseñar español como lengua extranjera. Así es como contadores, químicos,

abogados, psicólogos, músicos, matemáticos, antropólogos, administradores de empresas y un gran etcétera se reúnen y comparten desde sus diferentes áreas de conocimiento lo que para ellos representa el español, lo que ellos querrían enseñar sobre su lengua a otros. Esto es indudablemente lo fascinante: que todos converjan en un momento de su vida con esa inquietud de enseñanza. Lo es, además, porque se enseñará la lengua a otros actores sociales de otra cultura, a otros músicos, contadores, médicos, ingenieros, carpinteros, cocineros que quieran o requieran hablar español.

La lengua es un vehículo al cual tú abor- das, enciendes y arrancas a toda velocidad para ir a diferentes destinos. A veces alguno que otro problema encontrarás en tu cami- no en ese automóvil y requerirás de saber algo de mecánica. Es ahí donde todos nos apresuramos a tratar de repararlo —¿quién querría quedarse varado por mucho tiem- po en medio del camino?—. De tanto en tanto, vamos aprendiendo algunos trucos, a explicarnos cómo es que algo tan sofis- ticado funciona. Ese historial de remedios empíricos es, en muchos casos, el que nos anima a conocer un poco más de este fan- tástico motor: la lengua, para así especiali- zarnos poco a poco en su enseñanza.

Volvamos a la escalinata de ese auditorio. Después de celebrar tu graduación, te apresurarás a comprar todos los materiales de enseñanza de ELE posibles y a registrar- te en todas las páginas, foros, clubs, blogs, etc. Si bien el mercado parece vasto, es to- davía insuficiente. De esto te habrás dado cuenta desde que estabas en el proceso de formación docente: de la inmensa necesi- dad de creación de materiales para ense- ñar español. A diferencia de lenguas como el inglés, el español posee aún una parcela inmensa que debe ser atendida por aque- llos duchos e intrépidos profesores de ELE,

lingüistas y editores a fin de diseñar más y más manuales, libros, secuencias didácti- cas y actividades que nutran la enseñanza de nuestra lengua.

Luego de advertirse esta necesidad, el en- señante de ELE se enfrenta a un segundo es- cenario no menos complejo: ¿qué enfoque o metodología debe seguirse? Si el ense- ñante se acerca a los materiales publicados más recientemente, la mayoría hará suyo el enfoque comunicativo. No obstante, el mercado editorial ofrece aún materiales basados en un programa nocio-funcio- nal, así como otros basados en el enfoque por tareas. La pregunta por lo tanto será, ¿cuál es el mejor? Sin dejar de lado que cada uno de estos enfoques es valioso en sí mismo, nos concentraremos en las grandes ventajas que el enfoque por tareas ha traí- do a la enseñanza de ELE.

Antes de profundizar más en ello, aclare- mos algo: ¿qué se considera por enfoque y qué por metodología? Es pertinente esta pregunta debido a que el docente se enfren- tará a uno y otro término frecuentemente en su temprano camino profesional. Varios autores se han visto en aprietos con respec- to a la definición de enfoque y metodología. En muchos casos, se considera que una es

“hiperónimo” de la otra y viceversa (Martí, 2017); es decir, una se contiene en la otra por igual. Sin embargo, para la claridad del lector de este texto, tomaremos como pauta a Ortíz (2014), quien lo explica así:

Entenderemos por enfoque, por tanto, el componente donde se especifican las bases teóricas sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje; por método, el conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, donde se define el programa de enseñanza, los objetivos, los contenidos, las técnicas de trabajo, las actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores (p. 7).

De esta manera, distinguimos, pues, dos enfoques en sí mismos, ambos con autoridades propias: el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas en la enseñanza de ELE. No significa que el segundo sea una pequeña extensión del primero, mucho menos un sucedáneo. Mencionaremos los puntos bisagras, aquellos que delimitan y articulan un enfoque con otro y daremos particular atención al enfoque por tareas, ya que sabemos de sobra que el profesor de ELE habrá leído y discutido mucho sobre el enfoque comunicativo durante su formación.

Este apartado tiene por objetivo llevar de la mano al enseñante de español a reconocer algunas de las bondades del enfoque por tareas; a comprender mejor las partes que se encuentran dentro de una secuencia didáctica basada en este. Para ello, se echará un vistazo a dos secuencias didácticas que servirán de modelo para el lector. Esperamos así, animar a los docentes de ELE a reconocer, ampliar, adaptar o diseñar sus propios materiales de clase.

ENFOQUE COMUNICATIVO: UN URGENTE CAMBIO DE ESTAFETA

El enfoque comunicativo marcó un antes y un después en la enseñanza de segundas lenguas. No solo recolocó a todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino a la comunicación misma al tomarla en cuenta como un proceso y no como un producto (Centro Virtual Cervantes, 2008). Relegó a un plano secundario la competencia lingüística para situar por encima de esta a la competencia comunicativa, que de acuerdo con el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (2008) se define de la siguiente manera:

La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Así, la gramática se integra en otras sub-competencias, como lo llama Martí (2017), las cuales forman parte, a su vez, de la competencia comunicativa. Para dejarlo claro, se hace referencia a Canale y Swain (1996, citado en Martí, 2017, p.63), quienes distinguen estas competencias internas de la siguiente manera:

Una competencia lingüística/gramatical, de carácter formal relacionada con el conocimiento sintáctico, léxico y fonológico de la lengua.

Una competencia socio-lingüística, reguladora de la propiedad de las emisiones en relación a la situación de comunicación y resuelve necesidades referidas a la situación, al tema, a las funciones comunicativas.

Una competencia discursiva, responsable del dominio de las reglas del discurso.

Una competencia estratégica, capaz de aplicar las estrategias de comunicación del aprendiz para solucionar las deficiencias de las otras competencias.

Por otro lado, se mencionó que el enfoque comunicativo recolocó a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se habla, pues, de un *aprendizaje centrado en el alumno*; del papel del *profesor/a como un facilitador*; de la importancia de promover siempre una *pedagogía de la negociación*, así como de la *autonomía en el aprendizaje* (Giovannini, Martín Peris, Rodríguez, y Simón, 1996). Para conocer sobre las características del enfoque comunicativo, remitimos al lector al cuadernillo *Reflexiones iniciales para el diseño de materiales de Español como Lengua Extranjera*, de esta colección. Nadie que se haya aproximado a la literatura de la enseñanza de lenguas ignora lo importante de todo ello y de cómo esto se inserta cabalmente en el Enfoque comunicativo. La pregunta es si realmente esto ocurre tan felizmente en la clase de ELE o no.

Algunas críticas a este enfoque ponen al descubierto, muy pronto y a primera vista,

la falta de una formación más adecuada en los docentes, así como las resistencias por parte de los aprendientes a usar una nueva metodología (Martí, 2017, p.62). Qué decir del hecho de que “muchos estudiantes no lograron manejar la lengua extranjera con el éxito esperado” (Gil, 2019, p.175). Además, el proceso de comunicación no es tarea fácil. Al intentar “reproducirlo en el espacio del aula de forma artificial muchas veces conduce directamente al fracaso de la actividad o a prácticas pseudocomunicativas” (Sánchez, 2015, p.51).

Sánchez (2015) hace una rigurosa crítica al enfoque comunicativo. Nos detendremos en algunos de los puntos más importantes que esta autora señala. Por un lado, el alumno puede sentirse presionado para la realización de actividades comunicativas debido a las demandas cognitivas y lingüísticas, así como a las exigencias de tiempo, presión e impredecibilidad. Esto significa que “si el alumno se ve excesivamente presionado en contextos educativos institucionales, puede llegar incluso a un aprendizaje memorístico, a la postre nada comunicativo” (p.52). Mucho de ello es evidente en la gran cantidad de juegos de roles en los que participan los estudiantes

durante las clases. Se asumen papeles que a veces poseen poco significado para el estudiante, inclusive para un hablante nativo. Si eres un estudiante de español que está en México por interés turístico, ¿qué sentido tendría asumir el papel de un médico que pregunta a un paciente cómo se siente y le da recomendaciones para quitar el dolor de cabeza? La comunicación puede volverse artificial. Con enorme claridad Sánchez (2015) lo resume de la siguiente manera:

Con mucha frecuencia se pide a los alumnos que asuman roles diversos: empresario, periodista, vendedor, comprador, padre, hijo, camarero, cliente, etc. El objetivo es exponerle al mayor número posible de escenarios de aprendizaje. Pero, con el tiempo, el alumno se cansa de imaginar situaciones que, aunque pertenecen al mundo real, no están directamente relacionadas con su mundo real (p.58).

Otro factor importante es el hecho de haber dejado a un lado la gramática, lo cual ha sido discutido por numerosos autores como Littlewood (1984), Spada y Lightbown (1989), Lindstromberg (1990), Ellis (1994), entre otros. Todos ellos citados en Sánchez (2015).

Consideremos, pues que “[el] conocimiento lingüístico es previo y necesario para poder llevar a cabo intercambios comunicativos” (Sánchez, 2015, p.55). Sin él, el desarrollo sintáctico del estudiante será limitado como lo explican Spada y Lightbown (1989). Por ello, Ellis (1994) concluye lo siguiente:

(...) el enfoque comunicativo ofrece buenos resultados de aprendizaje con alumnos de nivel elemental, pero que para desarrollar altos niveles de competencia lingüística y sociolingüística esta aproximación ha probado no ser suficiente y parece necesaria una instrucción menos natural de la lengua que incluya contenidos gramaticales, reflexiones sobre los usos socialmente apropiados de la lengua y reflexiones sobre el propio aprendizaje (Ellis, 1994, p. 603-604 citado en Sanchez, 2015).

Es clara, por lo tanto, la necesidad de una revisión o incluso un replanteamiento sobre la preponderancia de la competencia gramatical. ¿Cómo ajustarla, adecuarla a fin de que no se reduzca a una mera lista de ejercicios monótonos y descontextualizados? De ello hablaremos más adelante.

Por otro lado, el agotamiento o tedio que pueden provocar los programas basados en funciones comunicativas puede ser abrumador. Los programas tienden a repetir una y otra vez las funciones. Desde luego, se incrementan cada vez, a lo largo del programa, nuevos exponentes lingüísticos. Sin embargo, como explica Sánchez (2015), los procedimientos del enfoque nocio-funcional pueden acabar resultando repetitivos y se corre el peligro de caer en el estudio de estructuras más y más complicadas que no suelen utilizarse nunca por los hablantes (p.56).

Finalmente, la evaluación de la competencia comunicativa dentro del enfoque comunicativo no tiene menos dificultades. La mayoría de los exámenes, principalmente institucionales, se componen de una serie de preguntas tanto de comprensión oral como de lectura, así como aspectos formales de la gramática; es decir, nada comunicativos. Sánchez (2015) señala al respecto lo siguiente:

Muchos profesores que organizan su programación desde los presupuestos del enfoque comunicativo realizan en el aula actividades comunicativas, pero al final del proceso, llevan a cabo una evaluación

basada en contenidos gramaticales o en comprensión (p.65).

Puede ser desmotivante para el aprendiz hacer un examen que exige todo lo contrario. El estudiante ha tenido que hacer una minería a lo largo del proceso de comunicación para extraer las pepitas de oro de la gramática que le permitan comprender mejor la lengua y que lo posibiliten para crear enunciados que hagan eficiente su comunicación. No todo es la gramática, lo sabemos. Pero parece que todavía por mucho tiempo los profesores de ELE seguiremos pensando sobre nuestros alumnos de la siguiente manera al evaluarlos: “todavía tiene muchos problemas con el pretérito y el copretérito”; “aún no produce el pretérito de subjuntivo en oraciones subordinadas de sujeto”. Esto tiene que ver, por mucho, con los topes que nos marcan los programas institucionales de estudio y la necesidad que tenemos los docentes por cubrirlo.

EL ENFOQUE POR TAREAS

La necesidad de atender los aspectos que vimos en la sección anterior condujo a una nueva toma de conciencia. Los mismos autores que valoraron tanto el enfoque

comunicativo no eran ciegos antes las desventajas que aún se observaban en su realización. Fue así que, en torno al año 1990 (Breen 1987, Candlin 1990, Nunan 1989), el enfoque por tareas se vuelve un pararrayos de protección. Casi paralelamente “se difunde en determinados círculos de ELE (Zanón 1990, Hernández y Zanón 1990, Zanón y Estaire 1992)”, como lo menciona el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (2008).

El enfoque por tareas ha sido un cable a tierra que ha permitido organizar de una manera mucho más eficaz la comunicación y el aprendizaje de otras lenguas. Es un canal de organización que permite dar un orden y un sistema a todo aquello que se quiere o necesita realizar en la lengua. No solo actos de habla o funciones comunicativas, sino procesos más integrales, acciones de la vida cotidiana: rentar un auto, pedir un café en una de estas cafeterías en cadena que te hacen una docena de preguntas sobre cómo lo deseas antes de dártelo. Si el lector me permite otra metáfora, hablemos pues de cocinar la cena. Este orden nos permite conocer el menú de esta noche. Se comienza desde el final: ¿qué vamos a cenar hoy? Y, después, se establecen los pasos para lograrlo. Pero no solo la receta de cocina misma,

sino cómo organizar desde la puesta de cubiertos y manteles hasta la última palabra que exprese que la cena ha sido deliciosa. Esto involucra, pues, muchos actos de habla, repertorios lingüísticos vastos de dónde elegir, competencia gramatical suficiente, competencia pragmática, etc. Es decir, comunicarse de manera efectiva en toda la extensión de la palabra.

Recordemos aquella inmensa lista de hipotéticas situaciones donde los juegos de roles se llevan a cabo hasta el hartazgo: “ahora tú eres el mecánico, y ella, la dueña del coche”. Se trata de una ruleta rusa donde esperas atinar a decir lo correcto y a tratar de recordarlo si es que llega algún día a pasarte alguna de esas trescientas situaciones que estudiaste. Pues la gran ventaja con el enfoque por tareas es que toda esa ficción vaporosa y eterea se condensa, se materializa. Los estudiantes y los docentes tendrán que negociar no solo situaciones, sino tareas concretas que los aprendientes quieran llevar a cabo de acuerdo con sus necesidades, con cosas que sean realmente significativas, no pensando en ser un astronauta dentro de una nave espacial hablando con la torre de control.

Desde luego que el docente tiene que cumplir con un currículo y un plan de estudios. Estos le marcan límites y pautas que debe saber ajustar con su clase. Pero dentro de esta, se debe negociar con los estudiantes el tipo de tareas que deseen hacer. Claro que el profesor/a debe proponerlas a partir de lo que necesitan los estudiantes manteniendo como eje los contenidos curriculares del curso.

Pero, bueno, es momento de entrar en algunos aspectos teóricos. Este enfoque presenta, de acuerdo con varios autores, dos tipos principales de tareas: *tareas comunicativas* y *tareas posibilitadoras* (Estaire y Zanón 1990, p.63; Fuentes de la Rosa 1992, p.146; Long 1991; Gómez del Estal y Zanón 1996, p.90; Zanón 1995, p.53, citado en Martí, 2017).

Citemos a Martí (2017), quien recoge las siguientes definiciones de los tipos de tareas:

Las tareas comunicativas son “actividades que tienen un objetivo no gramatical, es decir, el objetivo es directa y abiertamente comunicativo, y por lo tanto, sin ninguna atención formal al aprendizaje de la gramática (Zanón, 1990; Nunan 1996, p.5)” (Martí, 2017, p.68).

Al respecto de las tareas posibilitadoras, Martí (2017) explica lo siguiente:

Las tareas posibilitadoras (o de aprendizaje, también son llamadas tareas formales, se traducen en inglés como *grammar task* y *grammar-based task*) son las de tipo gramatical, léxico o nociofuncional; tienen como objetivo que el alumno aprenda nueva información o que compruebe que se han adquirido los conceptos estudiados en las tareas comunicativas (Martí, 2017, p.72).

Hemos distinguido dos tipos de tareas concatenadas hacia un mismo objetivo: posibilitar al alumno. Sirven tanto como *input* necesario, motivante, asequible para el aprendiente, como un *intake* o periodo de recogida que va permitiendo la práctica y preparación para la tarea final. Vale la pena enunciar algunas de las características que deben tener las buenas tareas:

- motivan a los aprendientes a prestar atención al significado;
- dan a los aprendientes flexibilidad para resolver problemas a su modo, recurriendo a sus propias estrategias y destrezas;
- implican a los aprendientes, atendiendo de forma especial a sus distintas personalidades y actitudes;

- plantean un reto, pero no son excesivamente exigentes;
- aumentan la conciencia de los aprendientes sobre el proceso de uso de la lengua y los motivan a reflexionar sobre su propio uso (Candlin, 1990, citado en Batstone, 1994, p.74).

Por su parte, Gómez del Estal y Zanón (1996, p.91) distinguen las características de las tareas posibilitadoras de la siguiente manera:

- deben hacer reflexionar conscientemente a los alumnos sobre aspectos gramaticales;
- deben despertar el análisis y la comprensión de los fenómenos;
- el alumno, gracias a ese proceso de reflexión, encuentra una regla X o representación mental del fenómeno;
- la utilización precisa de la estructura en comprensión o producción debe ser esencial para la resolución de la actividad;
- la actividad debe incorporar posibilidades de uso comunicativo de la lengua;
- las tareas deben incluir una fase final de puesta en común con el profesor (Martí, 2017, p.72).

A fin de integrar todas estas características mencionadas, situémonos en el tipo de

aprendizaje que propone el enfoque por tareas de acuerdo con Estaire (2011). Se trata de un aprendizaje...

- orientado a la acción, al desarrollo de la capacidad de los alumnos de hacer cosas a través de la lengua extranjera en cualquiera de las actividades comunicativas de la lengua;
- cuyo objetivo es la construcción de la competencia comunicativa: lingüística, pragmática, sociolingüística, y estratégica;
- que considera central el desarrollo paralelo e integrado de los conocimientos formales y los conocimientos informales;
- que la expresión o comprensión de significados sea primordial y en los que se reflejen los procesos comunicativos que tienen lugar en la comunicación en la “vida real”. (Etaire, 2011, pp. 14-15)

El papel del profesor/a dentro del enfoque por tareas se ha definido de muchas maneras. Una clara y fácil es la de Fuentes de la Rosa (1992, p.152):

La función del profesor es como la del alumno, de corresponsabilidad. Pero, a su vez, también ha de asumir las funciones de facilitador y organizador de los recursos, y de las ideas y sugerencias que puedan ex-

presar los alumnos en relación con la elección del tema o área, de los objetivos, de las tareas y de cualquier otro aspecto negociable. También ha de hacer de animador del trabajo en los grupos y encauzarlo o re-conducirlo cuando sea necesario (citado en Martí, 2017, p.76).

Es muy importante para el profesor/a saber que las tareas son bastante abiertas. Cada estudiante podrá realizarlas valiéndose de los diferentes recursos lingüísticos, pragmáticos, socioculturales y afectivos con los que cuente. Lo importante es dirigirlas bien, brindar tanto *input* como sea posible y tareas de procesamiento para que el desempeño del estudiante se acerque lo más posible a la imagen que el docente o la institución educativa desearían.

Al respecto de la enseñanza de la gramática, sabemos que la competencia gramatical no garantiza la competencia pragmática. Tal como lo dice Bardovi-Harlig (2003, p.25)...

Grammatical competence does not guarantee pragmatic competence (Olshtain and Blum-Kulka, 1985; Bardovi-Harlig and Hartford, 1990, 1993), there is also evidence that pragmatic development cannot proceed completely independently

of grammatical development (citado en Martí, 2017, p.78).

Pero no podemos dejar desprovistos a los estudiantes de una sistematizada instrucción gramatical. Si bien el tratamiento de la gramática comparte puntos de vista muy cercanos con el enfoque comunicativo ya que lo que se busca destacar es la competencia comunicativa, el enfoque por tareas tiene mayores herramientas, repositorios o peldaños que arrojarán al aprendiente en el estudio de esta. Al ser todo dirigido hacia un mismo fin: la tarea final, todo concuerda, se interconecta. No habrá ejercicios de gramática fuera de contexto, sino que todo es ingrediente de un mismo platillo.

A continuación, Martí (2017) enlistó las características de la competencia gramatical dentro del enfoque por tareas. Tomó como base a diversos investigadores como Castañeda Castro 1988, p.70; Gómez del Estal y Zanón 1996, p.85 y 91; Gómez del Estal 2004, p.90; Lee y Van Patten *apud* Cadierno 2010, p.8:

1. La actividad presentada tiene que ser esencialmente interactiva y motivante.
2. La actividad pedagógica se dirige hacia la adquisición de funciones, en general,

de gran rendimiento y con proyección en numerosas funciones comunicativas.

3. Las actividades no deben consistir en ejercicios mecánicos, sino en actividades en donde el alumno deba prestar atención al significado del enunciado para poder realizar dicha actividad con éxito.
4. El aprendizaje de las nuevas reglas se consigue gracias a la reflexión y al uso. Esta reflexión tiene que ser alumno-alumno y no alumno-profesor (el profesor tiene el papel de organizador, pero no de director).
5. Las reglas gramaticales deben ser expresadas en términos funcionales y estar lo más cerca posible del uso.
6. Los ejercicios planteados seguirán el enfoque comunicativo y cada actividad irá especialmente dirigida a un punto concreto de la gramática.
7. Presentar una sola forma nueva (no todo un paradigma verbal por ejemplo).
8. La atención del alumno debe ser dirigida conscientemente hacia la estructura lingüística en cuestión.
9. Empezar con estructuras básicas y después aumentar progresivamente el grado de dificultad.
10. El *input* ha de ser tanto oral como escrito.
11. Los alumnos deben trabajar con el *input* y no solo recibirlo pasivamente.

12. Las nuevas hipótesis creadas por los estudiantes para crear la regla definitiva deben ponerse en común para confirmar su corrección.
13. El objetivo final de la actividad ha de ser hallar la regla más general y adecuada (Martí, 2017, p.79).

La pregunta final, quizás la más importante es ¿cómo lograr una evaluación de todos estos aspectos? Debido a que el principio de negociación es un elemento fundamental, así como al hecho de que el alumno debe, si hablamos de gramática, encontrar las propias reglas por sí mismo (claro, con una tarea preparatoria que realmente lo lleve a buen puerto), podemos decir que la evaluación y la autoevaluación son parte misma del proceso y del resultado de la tarea final. El alumno reflexionará por sí mismo cómo logró hacer la tarea mediante unas preguntas que lo lleven a la autoreflexión al final del proceso. Por otra parte a lo largo del proceso el profesor/a y el alumno llevarán una “evaluación continua y conjunta de cada tarea/lección/etapa, rebasando, de esta manera, las limitaciones de las evaluaciones de resultados, tan comunes y reduccionistas en la enseñanza de las lenguas extranjeras” (Estaire y Zanón, 2010).

Estaire y Zanón (2010) sintetizan el valor de la evaluación de la siguiente manera:

En el curso del proceso de enseñanza/aprendizaje del español, el aprendiz podrá evaluar aspectos como a) su trabajo individual; b) su trabajo como miembro de su grupo; c) el trabajo de sus compañeros y del profesor; d) los materiales utilizados y los procedimientos seguidos; y e) los resultados obtenidos (p.416).

Todo este conjunto de valiosa información que hemos leído debe ser llevado al terreno de la acción. Supongamos que tenemos un grupo de adolescentes de entre quince y diecisiete años que están tomando un curso inicial de español por dos semanas. Ellos quieren visitar unos lugares de la ciudad y hacer unas compras. Es importante pensar que estos chicos probablemente visiten lugares para jóvenes: tiendas, cafeterías, etc. Una interesante secuencia didáctica podría tener como tarea final que puedan ordenar un café a su gusto en una cafetería de una famosa marca internacional. Se debe imaginar todo lo que sucedería al momento en que los chicos entraran a la cafetería. Debemos, entonces, hacer una larga lista de tareas posibilitadoras para que se familiaricen con

cada situación: leer la carta y los precios, saber decirlos, lograr entender al cajero cuando pregunta con qué tipo de leche quiere el joven su café. Para ello, debemos dotar de vocabulario sobre los diferentes tipos de leche, endulzantes, tamaños, promociones extras que puedan ser ofrecidos a los clientes. Además, debemos mostrar a los estudiantes los exponentes léxicos de cada función comunicativa o acto de habla: *¿puede darme un café? Quiero ordenar un café chico*. Será necesario deletrear su nombre al barista que lo escribirá sobre su vaso, entre otras acciones. Así que todo está concatenado; una cosa lleva a la otra. La gramática está dentro de lo que se debe decir a fin de lograr la tarea, pero no estaremos haciendo ejercicios de gramática inconexos. Todo será un engrane para que el estudiante pueda ordenar su café y, posteriormente, autoevaluarse sobre su desempeño. De esta manera, el alumno habrá aprendido a comunicarse significativamente. Habrá aprendido a hacer una tarea completa sin estar pensando solo en funciones o en metalenguajes como verbo, conjugación, preposiciones, etc. Habrá aprendido como cada uno aprendió a hacer algo en algún momento de su vida.

SECUENCIAS DIDÁCTICAS BASADAS EN EL ENFOQUE POR TAREAS

A continuación, se presentan dos secuencias didácticas basadas en el enfoque por tareas, una enfocada al nivel A1 y otra enfocada al nivel C1. La intención es mostrar cómo se lleva a cabo la secuencia de tareas posibilitadoras y comunicativas para desembocar todas en la tarea final. El lector advertirá dos aspectos muy importantes al principio de la tabla de contenidos o especificaciones: la motivación y los destinatarios. Toda secuencia didáctica basada en este enfoque debe describir primeramente qué ha motivado la realización de esta. Esto no solo sirve de contexto, sino que expresa el ánimo, la necesidad, la intención en la realización de la secuencia. Inmediatamente después debemos describir a los destinatarios: número, edad, situación.

El tercero y cuarto pasos son mencionar el tiempo total que se calcula para la realización de toda la secuencia didáctica y la tarea final. Esto permitirá a otros profesores/as entender rápidamente qué duración y qué tipo de tarea están involucrados. Pensemos que tal vez esta secuencia forme parte de un catálogo de tareas de las cuales el

docente pueda elegir eficientemente. De ser conveniente, el profesor/a de ELE podrá tomarla y llevarla a cabo en alguna de sus clases.

Una vez elegida de entre un banco de posibilidades, el profesor/a podrá profundizar en la serie de pasos intermedios o tareas preparatorias. Esto se lee como un listado breve y conciso. Esto ayudará al profesor/a a determinar el número de tareas, si se cubren todas las habilidades, etcétera.

Después se describen los objetivos, los contenidos y los materiales de la secuencia. Es recomendable guardar este orden para que sea muy eficiente su catalogación. Y, finalmente, la secuencia deberá tener una serie de preguntas o detonadores de autoevaluación para el alumno. Recordemos que, así como los profesores/as buscan este orden para catalogar y decidir qué hacer en casa, los alumnos lo harán por igual. Por ejemplo, si un alumno necesita comprar zapatos, recordará que tiene archivada una tarea en torno a esa necesidad. Así, todo el vocabulario, exponentes lingüísticos, audios, videos, tareas comunicativas y posibilitadoras estarán esperándolo para ayudarlo.

Se espera que, al final de la lectura de estas páginas y de estos ejemplos de secuencias didácticas, el lector quede animado y pueda decir: “Mira, no están mal estas secuencias, pero podrían haber quedado mejor”. Motivar al nuevo docente de ELE a adaptar los materiales es uno de los objetivos centrales de este escrito. Pronto el nuevo profesor/a se dará cuenta de lo flexibles que pueden y deben ser este tipo de secuencias. Lo son porque cada una de ellas tiene una motivación determinada y unos destinatarios específicos. El profesor/a debe involucrarse y ser capaz de extenderlas, reducirlas, modificarlas y, en general, adaptarlas para sus propios destinatarios y motivaciones particulares. Por ello, es importante que el profesor/a sepa cómo es que se trabaja con este tipo de materiales, qué características deben tener las tareas, ya sean comunicativas o posibilitadoras, a fin de ser insertadas en el flujo de la secuencia. Esto es solo una introducción, un principio que desea arrojar un poco de luz a los primeros pasos del enseñante de ELE. De aquí en adelante, le auguro, estimado lector, un camino provechoso y en ascenso. Usted habrá elegido uno de los quehaceres más interesantes y satisfactorios: enseñar su propio idioma a otra persona; se divertirá.

PRIMERA SECUENCIA DIDÁCTICA

Título:

¿Tienes tiempo libre este fin de semana?

Motivación

En situación de inmersión, los alumnos de ELE necesitan expresar lo que realizarán en su tiempo libre durante su estancia en México.

Destinatarios

Un grupo de seis alumnos adolescentes (15 a 17 años) de A1, en situación de inmersión en México.

Tiempo total de realización de la secuencia.

Cuatro horas.

Tarea final

Los alumnos hablarán con un amigo o amiga y lo invitarán a hacer algo divertido este fin de semana. Con los elementos brindados durante la unidad didáctica, serán capaces de llevar a cabo dicha situación real.

Pasos intermedios o tareas posibilitadoras

- Se hace una pregunta reflexiva que detone, por parte del alumno, la necesidad de expresarse sobre el tiempo libre.
- Colocación de viñetas que imitan lo que el alumno debe estar enfrentando: ¿qué decir?; ¿cómo decirlo?
- Como fuente de *input*, leer una serie de actividades y relacionarlas con las imágenes.
- Seleccionar de entre las actividades leídas, aquellas que le gusta hacer al alumno. Se trabajan los verbos *gustar* y *preferir*.
- Explicación de los usos del verbo *gustar* más infinitivo y *preferir* más infinitivo.
- Énfasis en la diptongación del verbo *preferir*.
- Leer un texto sobre cómo se divierten los mexicanos.
- Completar una tabla con la información del texto para trabajar verbos, actividades y en compañía de quién.

- Actividad comunicativa sobre las preferencias de las personas de su país.
- Vocabulario de actividades al aire libre mediante la relación de imágenes y presentación de las estructuras: *tengo planes de* + infinitivo, *quiero* + infinitivo.
- Hacer énfasis en la irregularidad por diptongación del verbo *querer*.
- Leer y relacionar con imágenes las actividades de ocio bajo techo.
- Actividad comunicativa. Hablar entre sí sobre las actividades de ocio al aire libre y bajo techo.
- Presentación de vocabulario de juegos de mesa.
- Actividad comunicativa. Hablar entre sí sobre los juegos de mesa que se juegan en su país.
- Presentación de los videojuegos más populares de los últimos años en imágenes.
- Escuchar un diálogo, del cual solo se ha presentado la transcripción, y responder con una marca si es verdadero o falso.
- Leer un diálogo donde se reúnen diversos elementos estudiados.

Objetivos

- Reconocer las actividades que pueden realizarse en el tiempo libre: al aire libre, bajo techo, juegos de mesa, videojuegos.
- Dar información sobre gustos y preferencias relacionados con el tiempo libre.
- Preguntar los gustos y preferencias relacionadas con el tiempo libre a otras personas.
- Invitar a una persona a hacer algo divertido el fin de semana.
- Aceptar la invitación de una persona a hacer algo divertido.

Contenidos

- **Recursos lingüísticos**
 - Exponentes y léxico
 - Buenos días...
 - ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?...
 - Me gusta salir/ir/convivir...
 - Prefiero ir/hacer...

- Tengo planes de ir/caminar/tomar...
 - ¿Te gusta ir al cine/al teatro...?
 - Ya tengo planes, gracias.
 - Actividades al aire libre: jugar fútbol baloncesto, bádminton...
 - Actividades bajo techo: me gusta ir a conciertos de *rock*, *jazz*, música clásica, lectura de poesía, al cine, al teatro.
 - Solo, con amigos, conmigo, contigo.
 - Juegos de mesa: ajedrez, monopolio, lotería...
- **Gramática**
 - Verbos: gustar + infinitivo, preferir + infinitivo, tener planes de + infinitivo, querer + infinitivo.
- **Fonología y ortografía**
 - Diptongación de verbos: querer, preferir.
- **Aspectos socioculturales**
 - ¿Cómo se divierten los mexicanos (material de lectura)?

Evaluación

- Diagnóstico de evaluación: ¿puedo leer, comprender, responder, conocer y reconocer?
- En el proceso: ¿qué le gusta hacer a la gente en tu país?
- Final: tarea realizada satisfactoriamente.
- Ficha de autoevaluación sobre el proceso y resultados de aprendizaje.

Materiales

- Material impreso de la secuencia didáctica, a color para distinguir detalles, colores y texturas.
- Reproductor de audio para el ejercicio de comprensión auditiva.

I. ¿TIENES TIEMPO LIBRE ESTE FIN DE SEMANA?



24

Tres semanas en México. Estudias mucho español cada día. Es tiempo de descansar un poco, de relajarse. Hoy es miércoles y este fin de semana quieres hacer algo divertido con tus compañeros de clase. ¿Tienes idea de sus gustos y preferencias?



Pero, ¿cómo preguntar por sus gustos y preferencias? ¿bailan? ¿beben? ¿practican deportes?



Puedo decir, ¿prefieres cerveza o vino? ¿te gusta ir al cine? ¿vas a salir este fin de semana?



Pero necesito muchas palabras más: ¿qué? ¿dónde? ¿cuándo? ¿con quién?



¡Calma! Vamos a practicar muchas palabras importantes.

1. Lee la información y relaciona las imágenes

Escribe el número para cada imagen en el paréntesis



()



()



()

Yo prefiero salir con mi familia y ver una película. (1)

A mí me gusta salir con mi pareja y caminar por la ciudad. (2)

Yo prefiero salir solo. Me gusta caminar en la naturaleza. (3)

A nosotros nos gusta pasar el tiempo libre en el campo. (4)

A mis amigos y a mí nos gusta tomar cerveza en un bar. (5)

Elena prefiere convivir con su familia y jugar juegos de mesa en casa. (6)

A María le gusta salir con su pareja a los bares. (7)



()



()

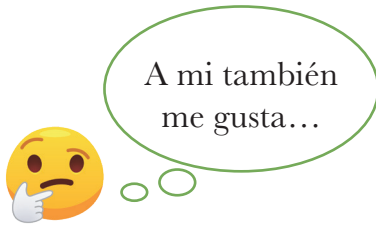


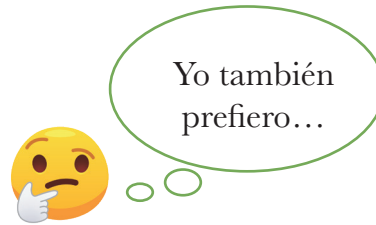
()



()

2. Con la información anterior, escribe qué te gusta hacer también







Seguramente tienes muchas palabras más en tu mente. Vamos a aprender muchas más, pero antes necesitamos recordar un poco de gramática.

Observa

Para expresar gustos o preferencias, usamos los verbos

Gustar

A mí	me	tomar unas	
A tí	te	cervezas	
A él	le	gusta	
A ella			salir con mis
A usted			amigos
A nosotros	nos	caminar por	
A ustedes	les	el parque	
A ellos			

Preferir

Yo	prefiero	
Tú	prefieres	
Él	prefiere	convivir con mi
Ella		familia en casa
Usted		salir con mis
Nosotros	preferimos	amigos a un bar
ustedes	prefieren	
ellos		

A Luisa le gusta

Yo prefiero

caminar

beber

caminar

beber una cerveza con amigos

↑
verbo infinitivo

(30.5%), *caminar* (12.2%), *bailar* (11.4%), *ir al cine* (9%), *escuchar música* (4%) y *comer en un restaurante* (3.9%). El día preferido para realizar actividades *para divertirse* es el sábado

(31%) y el domingo (27%). Entre semana, los mexicanos hacen más actividades *para divertirse* los viernes (12%).

Fragmento adaptado de <http://terceravia.mx/2015/11/como-se-divierten-los-mexicanos-y-mexicanas/>

4. Completa la tabla con la información del texto

verbos	actividades	¿con quién?	lugares
prefieren	pasar su tiempo libre	con la familia	los parques públicos

28

5. Comenta con tus compañeros

- ¿Con quién prefiere divertirse la gente en tu país?
- A la gente de tu país, ¿qué le gusta hacer en su tiempo libre?
- Y a ti, ¿con quién te gusta salir o convivir?
- ¿Prefieres actividades al aire libre o bajo techo?



¡¿Actividades al aire libre?! ¡¿Bajo techo?!
¡¿Qué es eso?!

6. Lee la información y relaciona las imágenes

Actividades al aire libre

Tengo planes de...

Quiero...



()



()



()



()

jugar bádminton en el parque (1)

jugar fútbol en el campo (2)

jugar tenis en la cancha (3)

jugar baloncesto en la cancha (4)

comer un algodón en la calle (5)

comer un helado en el parque

nadar en la piscina (7)

andar en bicicleta en el campo (8)

acampar en el bosque (9)

hacer un día de campo (10)



()



()



()



()



()



()

Observa

Querer

qu*ie*ro qu*ie*res

qu*e*remos qu*ie*re

qu*ie*ren

esta vocal cambia por el diptongo **ie** en todas las personas, excepto en: “nosotros qu*e*remos”

7. Lee la información y relaciona las imágenes

Algunas actividades culturales bajo techo

-¿Qué te gusta hacer? ¿Adónde te gusta ir?

-A mí me gusta...

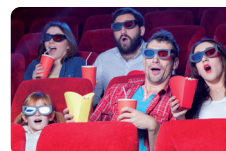
30



()

ir a conciertos de *jazz* (1)

()



ir a conciertos de *rock* (2)



()

ir a conciertos de música clásica (3)

()



ir a lecturas de poesía (4)

ir a conferencias (5)



()

ir a exposiciones (6)

()



ir a presentaciones de

danza contemporánea (7)



()

ir al teatro (8)

()



ir al cine (9)

ir a la ópera (10)



()

()



8. Comenta con tus compañeros

- ¿Qué actividades te gusta hacer bajo techo?
- ¿Qué actividades te gusta hacer al aire libre?
- ¿Qué lugares populares hay en tu ciudad para hacer actividades al aire libre?
- ¿Qué lugares famosos hay en tu ciudad para hacer actividades bajo techo?



Hay muchos tipos de personas y muchas actividades para divertirse:

- a muchas personas les gusta hacer actividades al aire libre;
- otras personas prefieren hacer actividades bajo techo;
- muchas personas se divierten con juegos de mesa con familiares y amigos;
- también muchas personas más se divierten con videojuegos.

Para terminar, vamos a ver algunos juegos de mesa y videojuegos muy populares.

9. Relaciona con una línea los juegos de mesa con la imagen



Juegos de mesa

- dominó
- monopolio
- ajedrez
- jenga
- póquer
- lotería



10. Comenta con tus compañeros

- ¿Qué juegos de mesa te gusta jugar?
- ¿La gente de tu país juega estos juegos de mesa?
- ¿Hay juegos de mesa tradicionales de tu país?

11. Observa las imágenes de los siguientes videojuegos

Algunos de los videojuegos más populares en 2018



12. Escucha el siguiente diálogo

Diálogo (transcripción)

Luis: Hola, Carlos, ¿cómo estás?

Carlos: Muy bien, Luis, y ¿tú?

Luis: Bien. ¿Tienes planes para el fin de semana?

Carlos: Sí, tengo planes de salir con mis amigos a tomar unas cervezas. Y ¿tú?

Luis: Yo no tengo planes. Quiero ir a un concierto de piano, pero no quiero ir solo.

Carlos: ¿Un concierto de piano? ¡Qué interesante! ¿Cuándo? ¿Dónde?

Luis: El sábado a las 8:00 p.m. en el Centro Cultural Universitario.

- Carlos:** Mira, ¿quieres ir a tomar unas cervezas con nosotros el sábado por la tarde? Quizás podemos ir después juntos al concierto.
- Luis:** ¡Genial! Es una excelente idea. Podemos hacer las dos actividades
- Carlos:** ¡Sí! Podemos tomar unas cervezas y después podemos ir al concierto juntos.
- Luis:** ¿Te gusta la música de piano?
- Carlos:** Claro que sí. Me gusta mucho. Me gusta mucho ir a conciertos de música clásica, de *rock*, de *jazz*.
- Luis:** ¡Qué bueno! Estoy contento. Entonces nos vemos el sábado a las...
- Carlos:** A las 4:00 en mi casa.
- Luis:** Muy bien. Hasta luego.
- Carlos:** Hasta luego.

13. Escribe una marca si la información es falsa o verdadera

	Verdadero	Falso
Luis tiene planes para el fin de semana.		
Carlos tiene planes con sus amigos.		
Carlos quiere ir a tomar cervezas.		
A Luis le gusta ir a conciertos de piano.		
Ellos quieren tomar cervezas el sábado a las 8:00 p.m.		
Carlos no quiere ir al concierto.		
Luis prefiere no ir al concierto.		
Carlos invita a Luis a tomar cervezas.		
Ellos prefieren ir al concierto y no a tomar cervezas.		
El concierto de piano es el sábado a las 4:00 p.m.		

14. Escucha el siguiente diálogo

- Alejandro:** Hola, Elena, ¿cómo estás?
- Elena:** Estoy bien. ¿Ya sabes qué vas a hacer el próximo fin de semana?
- Alejandro:** No tengo planes. Y ¿tú?
- Elena:** Quiero ir a un bar con mis amigos. ¿Quieres ir con nosotros?
- Alejandro:** No me gusta ir a bares. Prefiero jugar juegos de mesa en casa.
- Elena:** ¡Qué bien! Y ¿qué juegos de mesa te gusta jugar?
- Alejandro:** Me gusta jugar ajedrez.
- Elena:** Yo prefiero jugar monopolio o cartas.
- Alejandro:** También es divertido, pero necesitas jugar con mucha gente. Para jugar ajedrez solo necesitas a un amigo, pero para otros juegos...
- Elena:** ¿Qué? ¿No te gusta convivir con varios amigos? ¿Solo con uno?
- Alejandro:** Tú sabes que soy un poco introvertido y no me gusta convivir mucho con las personas.
- Elena:** Pero, ¿te gusta salir de casa? ¿Ir al campo? ¿Caminar por el parque?
- Alejandro:** Sí, me gusta. Pero prefiero más hacer actividades bajo techo como ir a conciertos, al cine, al teatro, a la ópera.
- Elena:** A mí me gusta mucho también, pero prefiero salir con mis amigos a tomar cervezas o a comer.
- Alejandro:** A mí me gusta caminar en la naturaleza, pero solo.
- Elena:** Interesante.
- Alejandro:** Bueno, yo quiero invitarte a mi casa este fin de semana. Podemos cocinar, jugar ajedrez, escuchar música.
- Elena:** Pero dices que te gusta estar solo, ¿no?
- Alejandro:** Bueno, soy tímido, pero quiero invitarte a ti porque eres mi amiga.
- Elena:** Muchas gracias, Alejandro. Tú también eres mi amigo y me gusta la idea de visitarte. Claro que sí.
- Alejandro:** Excelente. ¿Qué día vas a salir con tus amigos?
- Elena:** El sábado.
- Alejandro:** Nos vemos el domingo en mi casa a las 3:00 p.m.

Elena: Muy bien.
Alejandro: ¡Hasta el domingo!
Elena: ¡Hasta el domingo!

15. Tarea final

Habla con tu amigo e invítalo a hacer algo divertido este fin de semana.

Recuerda preguntar por sus preferencias y gustos.

Habla de tus gustos y preferencias.

Usa las estructuras y palabras que estudiamos.

16. Autoevaluación

	Muy bien	Más o menos	No mucho
Puedo expresar qué me gusta hacer en mi tiempo libre.			
Conozco las palabras necesarias para hablar de actividades al aire libre.			
Conozco las palabras necesarias para hablar de actividades bajo techo.			
Conozco las palabras necesarias para hablar de juegos de mesa.			
Puedo decir, escribir y pronunciar correctamente los verbos preferir y querer.			
Conozco cómo usar el verbo gustar + infinitivo.			
Puedo entender los gustos y preferencias de mis compañeros de clase.			
Puedo invitar a un amigo a hacer divertido el fin de semana.			

SEGUNDA SECUENCIA DIDÁCTICA

Título: Un saludo chilango pa´ toda la banda

Motivación

En situación de inmersión, los alumnos de ELE de nivel C1 han venido a México para conocer la CDMX. Ellos desean interactuar con las personas de diferentes sociolectos debido a su trabajo en organizaciones no gubernamentales que apoyan a los jóvenes en situación de calle en diversas ciudades de Latinoamérica.

Destinatarios o grupo meta

Un grupo de ocho alumnos jóvenes, cinco canadienses y tres estadounidenses, cuyas edades oscilan entre los 19 y 25 años, de nivel C1, en situación de inmersión en México.

Tiempo total de la realización de la secuencia

Cuatro horas de clase y cuatro horas de tiempo para la realización de la entrevista en la calle, la edición y publicación del video en las redes sociales de la clase y los comentarios de los videos.

Tarea final

Los alumnos entrevistarán a un amigo/a de la Ciudad de México y usarán por lo menos siete expresiones o palabras chilangas. Grabarán la entrevista en un video con el teléfono celular y con una duración máxima de cinco minutos. Lo compartirán posteriormente en la página de Instagram de la clase y comentarán sobre las otras entrevistas y mensajes de los demás compañeros.

Pasos intermedios o tareas posibilitadoras

A manera de preactividad:

- Se presenta una imagen con varios individuos en una plaza pública. Se hace una serie de preguntas a manera de introducción para descubrir qué estarán haciendo, dónde estarán y a qué se dedicarán.
- Se le pregunta al alumno sobre los saludos coloquiales que usan los mexicanos del Altiplano Central, se le muestran los más comunes como fuente de *input* y se le pide reflexionar sobre en qué contexto social puede usar esas expresiones. Además, se le explica a qué hace referencia el término “chilango”.

- Se presentan tres imágenes de oficios típicos de la Ciudad de México y se hacen preguntas relacionadas con las imágenes del tipo ¿los has visto?; ¿sabes qué hacen?, etc. Además, se le pide pensar sobre los posibles oficios tradicionales propios o distintivos de su ciudad natal.
- Se presenta un pequeño texto descriptivo sobre el oficio de los “boleros” (limpiabotas) en la Ciudad de México como una fuente de *input* adicional que detone la conversación sobre este oficio.

A manera de actividad...

- Se proyecta el video “La vida de un bolero chilango” enlazado a la plataforma de YouTube y se le pide al alumno que escriba las palabras coloquiales que logre entender a lo largo de la presentación y que las comparta con sus compañeros.
- Se proyecta por segunda vez el video acompañado de la actividad de lectura simultánea de la transcripción de la entrevista. En esta, las palabras y frases coloquiales del español del Altiplano Central se encuentran resaltadas para una fácil ubicación y posterior uso.
- Actividad de reflexión sobre palabras del español estándar que sufren algunas pérdidas de vocales o consonantes en posición inicial, intermedia o final como ¿*dónde?* - ¿*ónde?*, para - *pa'*, *pues* - *pu's*, *verdad* - *verdá*, *ahora* - *ahorita* - *orita*, entre otras.
- Actividad de vocabulario. Relacionar palabras de la jerga callejera con su símil en el español estándar como *carnal* - *amigo*, *feria* - *dinero*, *chamba* - *trabajo*, etc.
- Recuperación léxica de la entrevista escuchada donde se comparan los significados de los chilanguismos y del español estándar como *nos ha caído la voladora* - *nos ha ido mal*, *con problemas serios*, *cotorrearla* - *divertirse*, *pasárselo bien*, etc.
- Reflexión sobre el uso del adverbio de lugar *acá* como un adverbio intensificador del español del altiplano central mexicano como *esa chica me miró bien acá* (me miró intensamente, con interés o desprecio).
- Ejercicio de transformación. Se lee un diálogo ataviado con los mexicanismos estudiados a fin de que el alumno pueda transformar el diálogo mediante el uso del español estándar; por ejemplo, ¿*cómo va la chamba?* - ¿*cómo va el trabajo?*, etc.
- Autoevaluación.

Objetivo

- Reconocer algunos mexicanismos de uso frecuente en el contexto de una charla informal con una persona del altiplano central.

Contenidos

- Recursos lingüísticos
 - Exponentes y léxico.
 - Adjetivos y sustantivos:
 - chido/a, la banda, varitos, carnal, gacho, el tambo, feria, cabuloso, chavo/a, morrita, chilango, Chilangolandia, precio barrio.
 - Frases coloquiales:
 - aquí la saco, ¿de a cómo...?, boleadita, dale una boleadita acá, pu's ahí andamos, pasándola, nos ha caído la voladora, cotorrearla, uno le echa ganas, me la llevo acá chido, se mocha con una feria, por andar de cábula, está bien chavo, esa es la chida, chifla, suena mamón.

Aspectos socioculturales

- El oficio tradicional de los boleros.

Evaluación

- Diagnóstico de evaluación: ¿qué mexicanismos conozco y cuándo puedo usarlos?
- En el proceso, ¿logro entender los mexicanismos dentro de un dialogo?
- Final: tarea realizada satisfactoriamente
- Ficha de autoevaluación sobre el proceso y resultados de aprendizaje.

Materiales

- Material impreso de la secuencia didáctica.
- Audiovisuales: internet, ordenador y pantalla para la reproducción del video.

ANEXO I

“UN SALUDO CHILANGO PA' TODA LA BANDA”

I. Observa la Imagen y comenta con tus compañeros lo siguiente:

1. ¿Qué estarán haciendo?
2. ¿Dónde estarán?
3. ¿A qué se dedicarán esas personas?



II. Reflexiona y lee



¿Sabes qué saludos coloquiales usan los mexicanos de la Ciudad de México en la calle?



Aquí hay algunos saludos chilangos:

¿Qué dices?

¿Qué cuentas?

¿Qué onda?

¿Qué transa?

¿Qué ondiux?

¿Qué hongo?

¿Qué pachó?

¿Qué ondita?

¿Qué pasión?

¿Qué pasó?

¡Tsss... ese!

¿Qué transita por tus venas?

¿Quíhubole?



¿Dónde y cuándo puedo decir estos saludos? ¿Puedo saludar a mi jefa de trabajo así? ¿Puedo decir esto en una oficina?

—¡No! Solamente cuando estás entre amigos muy cercanos o en las hablas de la calle, de los bares, de las pulquerías, de las mezcalerías.



Y ¿qué significa “chilangos”? ¿Qué quiere decir eso? ¿A qué se refiere?

Anteriormente, se llamaba así a los migrantes que venían del interior del país a la capital para trabajar, pero en la actualidad el término chilango hace referencia a todos los habitantes de la Ciudad de México, a sus costumbres y a sus hablas.



Este Chile con sombrero y bigotes representa una caricatura del estereotipo mexicano, el cual se usó como mascota de la copa mundial de futbol en el año 1986.

III. Observa las siguientes imágenes de algunos oficios típicos de la Ciudad de México y responde las siguientes preguntas con tus compañeros



organillero



camotero



bolero

1. ¿Los has visto? ¿Sabes qué hacen? ¿Dónde se encuentran?
2. ¿Hay algún oficio típico de tu país, región o ciudad? ¿Un oficio que sea característico o distintivo de tu sociedad y que quizás no lo haya aquí en la Ciudad de México?
3. ¿Crees que hay oficios tradicionales que podrían desaparecer en los próximos años debido a la modernidad o cambios sociales tan rápidos?
4. ¿Crees que la tecnología puede superar por completo a los trabajos manuales con sus técnicas tradicionales y herramientas?

IV. Lee el siguiente texto

Oficios en peligro de extinción: los boleros



Durante muchas décadas los boleros han hecho felices a los transeúntes que siempre van luciendo zapatos limpios y llenos de brillo. Pero, a lo largo y ancho del país, este oficio, que casi se ha convertido en una estampa tradicional mexicana, parece estar enfrentando el peligro de la extinción. Conoce más sobre este oficio tradicional, su historia y la situación por la que atraviesa en la actualidad.

¿De dónde vienen los boleros?

Los limpiabotas, como se conoce formalmente a los boleros, aparecieron por primera vez en las ciudades del Reino Unido durante el siglo XIX. Se dedicaban a lustrar con pañuelos y cera o linóleo.

El oficio nació en respuesta a la popularidad de los zapatos de cuero, una prenda que era utilizada por prácticamente la totalidad de los hombres adultos de las ciudades del mundo occidental. Fue hasta principios del siglo XX que surgió como producto comercial el betún para calzado, que es lo que se utiliza actualmente para dar lustre a los zapatos.

Los boleros en el siglo XXI

Sin embargo, que los boleros, al igual que sus clientes, han disminuido en el siglo XXI debido al menor uso del zapato de cuero y al hecho de que los ritmos de la ciudad han cambiado —no mucha gente está dispuesta a tomarse el tiempo que se requiere para



lustrar sus zapatos—, este oficio sobrevive y continúa siendo una característica de muchas plazas públicas y parques de la Ciudad de México.

Lustrar los zapatos —o bolearlos, como decimos los chilangos— es una oportunidad para enterarse de las noticias del día. Se puede leer el periódico por unos minutos; o bien, hablar con el bolero, quien sabrá todo de futbol y hasta de política. Él te contará

Texto adaptado de <https://www.cityexpress.com/blog/oficios-peligro-extincion-los-boleros>



bromas, te hará reír y te pondrá al día de todos los temas de discusión necesarios.


Finalmente, es un hecho que tus zapatos nunca lucirán más limpios y radiantes que después de una buena boleada.

Recuerda esto la próxima vez que veas a uno de ellos listo para ofrecer sus valiosos servicios.

V. Responde las siguientes preguntas y comenta tus respuestas con tus compañeros

1. ¿Existe el oficio de bolero en las calles o plazas de tu ciudad?
2. ¿Alguna vez has usado este servicio?
3. ¿Es importante y estricta la limpieza de los zapatos en el sector laboral de tu país o no le dan tanta importancia?

VI. Observa el siguiente video y trata de identificar algunas palabras coloquiales chilangas que conozcas. Escríbelas y compártelas con tus compañeros



The image shows a YouTube video player interface. At the top, the YouTube logo is visible, along with a search bar containing the text "la vida de un t" and a magnifying glass icon. To the right of the search bar are icons for upload, grid, chat, and notifications. The video player itself shows a man sitting on the ground, wearing a white tank top and dark pants, being interviewed by a person whose hand and microphone are visible. The video title is "La vida de un bolero chilango (11-04-2012)" and it has 20,091 views, 69 likes, and 7 dislikes. Below the video player is a URL: <https://www.youtube.com/watch?v=efx82pZFt1w>

Palabras coloquiales

VII. Escucha nuevamente el diálogo del video y lee la transcripción (a partir del 33’)

- Reportero1:** ¿Qué te parece trabajar aquí en el Centro?
- Bolero:** Ah, pu’s chido. Aquí la saco.
- Reportero1:** Hay gente de muchos lados, ¿no?
- Bolero:** De turistas y la banda de aquí, la banda chilanga.
- Reportero1:** Y ¿de a cómo la boleas?
- Bolero:** A diez varitos. Precio barrio. Ya sabes.
- Reportero1:** ¡¿Diez varitos?! A ver, Aldito, por favor.
- Bolero:** ¿Le echamos una boleadita?
- Reportero1:** Sí, dale una boleadita al Aldo; dale una boleadita acá. Que hoy viene de todo.
- Bolero:** Un saludo orgullosamente chilango pa’ toda la banda.
- Reportero1:** ¿Tú eres de Tepito?
- Bolero:** Tepiteño, carnal.
- Reportero1:** ¿Cómo va Tepito?
- Bolero:** Pu’s ahí andamos, carnal. Ahí andamos como siempre, este, pasándola igual que todos, en las buenas y en las malas.
- Reportero1:** ¿No les han caído operativos últimamente?
- Bolero:** Gacho. Sí, últimamente nos ha caído la voladora.
- Reportero1:** Es que luego por unos, ahí pagan todos.
- Bolero:** Pagan todos, pero pu’s ni modo; así es aquí y allá. Aquí y en todos lados es lo mismo. Ya, ahora, antes decían que el Distrito nomás era el peligroso. No, ahora ya viene la banda y es más seguro aquí cotorrearla que por otros lados. Y pu’s uno que también le echa ganas, ¿no?
- Reportero1:** ¿Tú qué tanto has hecho para ganarte la vida que te acuerdes?
- Bolero:** Pu’s estar mucho tiempo encerrado. Y sabiendo lo que es ganarse el...
- Reportero1:** ¿Estuviste en el tambo?
- Bolero:** Sí.
- Reportero1:** ¿Cuánto tiempo?
- Bolero:** Doce años.

- Reportero1:** ¡¿Doce años?!
- Bolero:** ¡Doce!
- Reportero1:** Y ¿sí te sirvió de algo? o más bien...
- Bolero:** Pregúntame si yo ahora valoro mi libertad. Es lo que más valoro ahora: mi libertad. Mi libertad vale mucho.
- Reportero1:** ¿Hace cuánto saliste?
- Bolero:** Hace cinco años.
- Reportero1:** ¡¿Cinco años?! No, pues llevas un rato.
- Bolero:** Un rato, carnal.
- Reportero1:** Oye, y...
- Bolero:** Me la llevo acá chido boleando y cotorreando con los turistas. Luego me los llevo a pasear. Y luego sí se mochan con una feria. Pu's ya sabes, aquí de lo que se haga. Ya sabes que lo que no sabemos lo inventamos.
- Reportero1:** Sí, pues así es el mexicano en general.
- Bolero:** Lo que no hacemos lo inventamos.
- Reportero1:** Oye, y ¿se puede preguntar por qué te agarraron?
- Bolero:** Pues por andar de cabuloso. Por andar de cábula, ya sabes, pu's doce años. Sí hice algo, algo que luego me da pena contarlo porque me recuerda muchos momentos duros que pasé. Pero, pues de algo me sirvió, ¿no crees?
- Reportero1:** ¿Cuántos años tienes ahorita, carnal?
- Bolero:** Pu's los años se hicieron pa' disfrutarse, no pa' contarse.
- Reportero1:** Exacto. Ahí tienes razón. Y hay que decirle eso al chavo porque él ya, este, ya está contando casi cuarenta, ¿no? Que deje de contar y que se ponga a disfrutar.
- Bolero:** Está bien chavo. Ya ves la gimnasta esta de ochenta y seis años todavía se sentía bien morrita.
- Reportero1:** ¡Ah!, la señora que se acaba de...
- Bolero:** Una de ¿ónde? De Rusia, de Alemania. Una alemana de ochenta y seis años que se sentía, y... pu's todavía, pu's uno puede. Nomás es cuestión de que tu mente le digas que, pu's, los años no existen, que lo que existe es la vida y hay que disfrutarla, ¿verdad, amigo?

- Reportero1:** No, pu's los tienes a todos anonadados, con la boca abierta, velos.
- Bolero:** Pu's ni tanto porque ya se la saben.
- Reportero1:** Oye y ¿cómo te ha ido de chamba ahorita en Semana Santa?
- Bolero:** Pu's orita, orita, por ejemplo, temprano sí está un poquito... Como están durmiendo..., como son de vacaciones, pu's la banda anda cansada de tanto chambear, de tanto estrés que se fabrica aquí en la ciudad; ya sabes, en el metro, en los camiones.
- Reportero1:** Oye, y ¿no te gustaría irte a otra ciudad o aquí te quedas para siempre?
- Bolero:** Aquí. Aquí es mi Chilangolandia. Aquí nací, aquí voy a morir, feliz y contento. Si me voy pa' otro lado, voy a extrañar el esmog y el relajó.
- Reportero1:** Vas a respirar limpio y vas a decir aquí no es mi ciudad.
- Bolero:** Aquí no es mi ciudad. No, regrésenme al Distrito Federal... México, Distrito Federal.
- Reportero1:** Oye, y de estos doce años que estuviste allá adentro y que saliste, ¿viste cambiada la ciudad?
- Bolero:** Pues no. ¿Cambiada? Pues, por ejemplo que ya hicieron los puentes y, los puentes esos vehiculares, y pu's nomás.
- Reportero1:** Los segundos pisos...
- Bolero:** Los segundos pisos. Pero seguimos igual como siempre, como siempre echándole ganas pa' salir adelante.
- Reportero1:** Así es. Esta es la parte importante del boleado. Si nunca se ha boleado usted un zapato, inténtelo.
- Bolero:** Esta es la parte importante.
- Reportero1:** Esa es la chida. Si no chifla...
- Bolero:** Si no chifla, no paga.
- Reportero1:** ¿Qué tal, Aldito?
- Aldo:** No, la verdad, este, bastante bien. Está buena la boleada, hasta parece que te da masaje en el pie también. Parece que viene la boleada y el masajito ahí, en la planta del pie, en el tobillo.
- Reportero2:** Suena bastante mamón tu comentario.
- Aldo:** Oye, pu's bueno, pu's el señor hace bien su chamba.

Bolero: No me digas señor. ¿ya ves? Soy joven. No te llesves tan pesado.

Reportero1: Pues sí, chavo. Estas varias profesiones que encontramos aquí en el...

Reportero2: Mira, pu's ahí está. Las cuestiones políticas. Las cuestiones políticas, allá está gritando en contra del gobierno y, bueno, pero pues...

Reportero1: Con esta boleada vamos a mandar a otro corte comercial. Carnal, ¿algún saludo que quieras mandar?

Bolero: Pu's un saludo orgullosamente chilango pa' toda la banda de toda la República de parte de Chilangolandia, de la banda de Tepito y de Carrera.

VIII. Lee y reflexiona



Seguramente no entendiste muchas palabras. Pero puedes inferir algunas, como

verdad

pu's

para

nomás

pues

orita

nada más

ónde

dónde

pa'

verdá

ahora → ahorita → En este momento o en algún momento indeterminado

Estas palabras son las mismas que conoces, pero tienes contracciones y pérdidas de algunos sonidos muy al principio de la palabra como *orita* (ahorita), *ónde* (dónde); en medio, como *pu's* (pues); al final, como *verdá* (verdad), *pa'* (para).

Este fenómeno ocurre frecuentemente entre las personas con muy poca educación en la Ciudad de México.

IX. Relaciona las siguientes palabras de la jerga callejera

1. Chido/a	Prisión	()
2. La banda	La gente	()
3. Varitos	Joven/muchacho	()
4. Carnal	Ciudad de México	()
5. Gacho	Horrible	()
6. El tambo	Pesitos/pesos	()
7. Feria	Dinero	()
8. Cabuloso	Barato, económico	()
9. Chavo	Amigo	()
10. Morrita	Mujer joven bonita	()
11. Chilangolandia	Muy bien/muy bueno/a	()
12. Precio Barrio	Tramposo	()
13. Chamba	Trabajo	()

48

X. Lee los siguientes significados de las expresiones callejeras de la Ciudad de México

Mexicanismo	Español estándar
Aquí la saco	<i>Así me gano la vida.</i>
¿De a cómo...?	¿Cuánto cuesta/vale?
Una boleadita	Un lustre de zapatos.
Dale una boleadita <u>acá</u>	Un lustre de zapatos muy bien hecho.
Pu ´s ahí andamos	Estamos más o menos.
Pasándola	Sobreviviendo, resistiendo, tratando de vivir lo mejor posible.
Nos ha caído la voladora	Nos ha ido mal, con problemas serios.
Cotorrearla	Divertirse, mofarse de la vida, con buena cara.
Uno le echa ganas	Afanándose en el trabajo, haciendo las cosas bien.

Mexicanismo	Español estándar
Me la llevo acá chido	Tomo la vida con mucha tranquilidad, relajadamente.
Se mocha con una feria	Cuando una persona es generosa, ayuda con dinero.
Por andar de cábula	Por hacer cosas tramposas, ilegales de manera arrogante o sarcástica.
Está bien chavo	Es muy joven; o bien, le falta experiencia de vida.
Ya se la sabe	Tiene experiencia, conoce la vida, es maduro.
Ésa es la chida	Es la correcta, la mejor.
Chifla	Rechina de limpio, brillante.
Suena bastante mamón	Muy arrogante, fuera de lugar.

XI. Lee y reflexiona



El adverbio de lugar *acá* en muchas expresiones callejeras de la Ciudad de México cambia de significado y se convierte en un adverbio que intensifica la acción del verbo.

Por ejemplo:

“Esa chica me miró bien *acá*” (me miró intensamente, con interés o desprecio).

“Ese chico se puso bien *acá*” (se enojó, se enfureció).

“Esa chica me dio un beso bien *acá*” (un beso intenso, apasionado, sensual).

También funciona como adjetivo, por ejemplo:

“Ella tiene una faldita bien *acá*” (una falda muy sensual, bonita, cara).

“Me tomé un tequila bien *acá*” (un tequila delicioso, caro, de excelente calidad).

XII. Lee el siguiente diálogo y cambia el registro al español

	Mexicanismo chilango		Español estándar
A:	¡¿Qué hubole?! ¡¿Qué transita por tus venas, carnal?!	A:	
B:	Pu' s, ahí andamos. Pasándola.	B:	
A:	¿Cómo va la chamba?	A:	
B:	¡Chido! Echándole ganas. ¿Tú, qué hongo?	B:	
A:	Pus, me ha caído la voladora.	A:	
B:	¿Por qué, carnal?	A:	
A:	Gacho. Estoy enamorado de esa morrita, pero ando sin varo para invitarla a cotorrear acá chido.	A:	
B:	Pu' s no necesitas mucho varo. Llévatela a comer a un lugar chido de precio barrio.	B:	
A:	Es que ella nunca se mocha con una feria. Siempre pago yo todo y ella solo se la lleva acá chido, y yo necesito estar chambeando día y noche para salir a cotorrear con ella.	A:	
B:	No, pu' s ora sí que tienes que decirle la verdad. ¿Ónde vas a terminar si sigues gastando tanta feria con ella?	B:	
A:	Ora sí que tienes que hablar acá chido con ella y decirle la verdad	A:	
B:	Tienes razón, carnal. Oye, ¿puedes mocharte con 50 varitos para mí? Ando sin feria.	B:	
A:	Chido. Toma. Luego tú te mochas con una feria conmigo, ¿órale?	A:	
B:	Chido, carnal. Claro que sí. Muchas gracias.	B:	

50

TAREA FINAL

Entrevista a un amigo/a de la Ciudad de México y usa por lo menos siete expresiones o palabras chilangas. Graba tu entrevista en un video con tu teléfono celular no mayor de cinco minutos. Compártelo en la página de Facebook de la clase y comenta sobre los otros mensajes de tus compañeros.

Autoevaluación

Lee, reflexiona y marca la mejor respuesta.	Sí	Más o menos	No mucho
¿Conozco los saludos más comunes entre los jóvenes de la Ciudad de México?			
¿Puedo entender preguntas básicas sobre saludos, trabajo, cómo me lo paso aquí en la Ciudad?			
¿Entiendo en qué contexto social puedo usar estas expresiones y palabras?			
¿Puedo cambiar mi registro de español estándar al español chilango con facilidad?			
¿He incrementado mi vocabulario y mi capacidad de interacción en español?			

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2008). “Enfoque comunicativo”. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- AA. VV. (2008). “Enfoque por tareas”. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm
- Baralo, M. y Estaire, S. (2010). “Tendencias metodológicas postcomunicativas”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. 6 (11), pp. 210-225. Recuperado de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/185>
- Batstone, R. (1994). *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Candlin, C. (1990). “Hacia la enseñanza de lenguas basadas en tareas”. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7 (8) pp. 33-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126204.pdf>
- Díaz, L., Martínez, R., & Redó, J. (2011). *Guía de contenidos lingüísticos por niveles del español según el Marco Común Europeo de Referencia para ELE*. Barcelona: Octaedro.
- Etaire, S. (2011). “Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas”. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 12. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>
- Etaire, S. y Zanón, J. (1990): “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, pp. 7-8.
- Etaire, S. y Zanón, J. (1990). “El diseño de las unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua”. *Comunicación, Lenguaje, y educación*, 7 (8), pp. 55-90.
- Etaire, S. y Zanón, J. (2010). “El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español”. *MarcoELE. Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera*, p. 11. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>
- Fernández, M. (1998). “El tratamiento de la gramática en diferentes metodologías de enseñanza del E/LE”. *Carabela*, 43, pp. 95-108. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/43/43_095.pdf
- García, G. (2012). “El enfoque por tareas: la pragmática llega a las aulas”. To-

- nos digital: *Revista de Estudios Filológicos*, 23. Recuperado el 19 de octubre de 2018 de https://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/tritornos-1-enfoque_por_tareas.htm
- Gil Olivera, N. A. (2019). “El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques”. *Revista Boletín Redipe*, 8 (9), pp. 170–181. Recuperado de <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.820>
- Giovannini, Arno, Martín Peris, E., Rodríguez, M. y Simón, T. (1996). *Profesor en acción 1*. Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva.
- Martí, J. (2017). El español como lengua extranjera. *Sapientia*, 126. DOI. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia126>
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortiz, M. (2014). “Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras”. Trabajo de Fin de grado, Universidad de Cádiz. Recuperado de <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/17385/completo.pdf>
- Robles, S. (coord.), Cárdenas, F., García, R., García, B., Peláez, S. & Zurita, P. (2006). *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia*. Málaga: Área de Innovación Educativa y Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.
- Sánchez, I. (2015). *Revisión crítica del Enfoque comunicativo: Estudio de casos de enseñanza de español a inmigrantes en Extremadura* (Doctor). UNED Departamento de Lengua Española y Lingüística genera. Facultad de Filología. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filologia-Isanchez/SANCHEZ_CARRON_Irene_Tesis.pdf
- Zanón, J. (coord.), (1999). “La enseñanza del español mediante tareas”. Madrid: Edinumen.
- Zanón, J. (coord.), Peris, E. (1999). “Libros de texto y tareas”. En *La enseñanza del español mediante tareas*, pp. 26-52. Madrid: Dialnet.



CEPE
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS