

Los actuales planteamientos en la didáctica de lenguas extranjeras conceden una gran importancia a la formulación de los objetivos de aprendizaje en términos de competencias, y así queda recogido en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas del Consejo de Europa*. Este documento, junto a la competencia comunicativa, incluye entre los objetivos de un currículo el desarrollo de las competencias generales de la persona: saber, saber hacer, saber aprender y saber ser. En consonancia con esta propuesta, los nuevos modelos didácticos centran el proceso en la persona del aprendiz más que en la materia de aprendizaje.

Este libro ofrece al profesorado un conjunto de perspectivas sobre una práctica docente basada en estos principios, en torno a dos ejes: el desarrollo de la autonomía del aprendiz y la función mediadora del docente. Sus autores son un grupo de profesores de lenguas extranjeras, con experiencia en diversas lenguas y en diversos contextos de enseñanza, que combinan su labor docente con la de formación del profesorado y la investigación sobre procesos de aprendizaje.

Colectión Manuales  
bachillerato / escuelas de idiomas

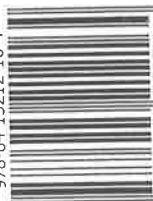
## CUESTIONES DE AUTONOMÍA EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS



Olga Esteve  
Ernesto Martín-Peris

La colección MANUALES quiere ser un instrumento útil, práctico y didáctico al servicio del profesorado de todos los niveles educativos que quiera ampliar o reforzar sus conocimientos, o bien que busque nuevas propuestas asequibles y atractivas con las que trabajar en clase.

978-84-15212-16-4



9 788415 212164

**HORSORI**  
EDITORIA

A6: Película.  
A7: ¿Peculia?

P No, *peculia* no.

AA: [risas]  
A9: ¡Película! /  
AA: AA: [risas]

P Por aquí... ¿pe... pe...?

### 8. Pedir un ejemplo.

P Pues eso es una cosa que es diferente/. Si yo por ejemplo digo, eh... a ver... "No veo. No veo". ¿Cómo diría eso en alemán?

A10: *Ich sehe nicht.*

P: *Ich sehe nicht.* No hay nada, no hay ningún objeto detrás. Ahora bien, ¿si yo digo, eh, "No veo ningún coche"?

A2: [se ríen]

P No veo ningún coche ¿Cómo lo diría yo esto?

A2: Ah, o sea, siempre lo pones en la palabra que tienes que negar, ah, vale... *kein Auto*, niegas el objeto.

### 3. Conclusión

En el presente capítulo hemos destacado por medio de dos ejemplos reales cómo un determinado tipo de discurso adoptado por el docente puede favorecer la construcción de conocimiento en el aula. Un *discurso contingente*, tal y como muestran los ejemplos, no solo fomenta la participación de los alumnos, sino que los implica y convierte en analistas de las formas lingüísticas de la lengua meta, condición indispensable para ahondar en el conocimiento de la lengua y, por ende, fomentar su proceso de aprendizaje.

El diálogo que se establece entre profesor y alumno en una interacción contingente responde, principalmente, a la toma de conciencia del profesor sobre su discurso. En este sentido, nos atrevemos a afirmar que la co-construcción de conocimiento entre profesor y alumno puede surgir en cualquier situación de aprendizaje sin depender forzosamente de la actividad que se esté realizando.

Más que de una disposición de determinadas tareas, se trata, como ya hemos mencionado, de una metodología docente que se traduce en un discurso y mediante la combinación de determinados procedimientos, aprovechando cualquier oportunidad de aprendizaje y estableciendo, de este modo, una coherencia y continuidad dentro del proceso de instrucción-aprendizaje.

# 6 LA SECUENCIA DIDÁCTICA COMO HERRAMIENTA DE MEDIACIÓN PARA LA AUTONOMÍA

Zinka Carandell

## 1. Introducción

Vamos a pensar la historia desde el final. Nosotros, como profesores de lenguas, no podemos empezar a reflexionar sobre nuestra tarea pedagógica sin antes habernos planteado el objetivo final de nuestra enseñanza: ¿en qué *queremos capacitar a nuestro alumno*? Para ello te proponemos una primera pregunta que permita imaginar, en términos de realidad, el objetivo ideal de nuestra tarea docente:

– ¿Qué es para mí una persona que sabe comunicar?

Probablemente, no pensemos en alguien que habla o escribe con gran corrección, o que sabe muchas palabras, sino más bien en una persona capaz de comprender y crear realidades por medio de la lengua y participar activamente en una comunidad de hablantes. Alguien que usa el lenguaje de manera eficaz y adecuada a los distintos contextos comunicativos que se producen en su entorno social. En este sentido, la clave de nuestro objetivo radica en los dos adjetivos que califican el uso de la lengua: "eficaz y adecuado" y sobre los que te proponemos que reflexiones.

— ¿Qué significa para mí un uso eficaz y adecuado del lenguaje?

Un análisis detenido de estos dos atributos nos proyecta inevitablemente a una dimensión funcional y social del lenguaje. No es posible hablar de eficacia y adecuación sin hacer referencia a los objetivos comunicativos de los enunciados o a los contextos en los que tiene lugar la actividad comunicativa. Actuar con eficacia requiere un uso creativo y sugerente del lenguaje, con todo tipo de recursos tanto verbales como no verbales que ayudan a dotar de mayor expresividad a los enunciados. La adecuación supone una actuación sensible y atenta con los interlocutores, con el registro, con el código. Pero esta actuación no ocurre en el vacío, sino que aparece siempre inscrita en un marco discursivo que determina nuestra conducta. No actuamos de la misma manera en una conversación, en una entrevista o en una conferencia, por poner ejemplos de géneros orales. Es por medio del género como comprendemos, en cada momento, cómo participar en la comunidad: el papel que nos toca jugar; las relaciones de jerarquía o simetría entre los interlocutores; el tipo de léxico y el grado de corrección requerido; la manera cómo hacer progresar la información. Una persona comunicativamente competente es, pues, aquella que sabe moverse en estos distintos formatos que denominamos géneros textuales y que organizan y regulan nuestro comportamiento discursivo.<sup>1</sup>

Llegados a este punto, te proponemos que te plantees desde tu experiencia más cotidiana la siguiente pregunta:

— ¿Qué son los géneros textuales? ¿A qué responden?

Según el lingüista Jim Martin<sup>2</sup> «los géneros no son simples estilos de uso del lenguaje, sino que son procesos sociales gobernados por reglas y orientados a objetivos, es decir, son *maneras de realizar actividades conjuntamente* para las que las comunidades tienen sus propios conjuntos de reglas básicas». Los géneros aparecen así, y siguiendo los estudios de Bajtin, como marcos que dan estructura a las distintas necesidades que plantean las actividades discursivas de los hablantes:

<sup>1</sup> Citado en A. Camps y P. Uribe (2008). «La construcción del discurso escrito en un entorno académico», (Madrid: La Muralla), donde se concibe el género como actividad. Según Leontiev (1981) «la actividad es un formato social organizador y regulador del comportamiento humano».

<sup>2</sup> Citado por N. Mercer en *Palabras y meritos* (p. 146) (el destacado es nuestro).

... cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos. La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y crece la esfera misma (Bajtin 1982, p. 248).

El género así concebido deja de ser una unidad estática con una serie de rasgos tipificados, para convertirse en una forma dinámica que da respuesta a necesidades comunicativas recurrentes. De este modo, la comunidad, frente a nuevas necesidades, generará nuevos géneros. Actualmente asistimos a una gran proliferación de géneros, derivada del uso de las nuevas tecnologías. Los géneros como actividad forman parte de nuestro conocimiento implícito, los aprendemos participando y participando los creamos.

Si nuestro objetivo es capacitar a nuestros alumnos en el uso de la lengua y propiciar un aprendizaje significativo, es necesario orientar su actividad en el aula hacia esos entornos globalizadores, los géneros, que ellos reconocen y que, a su vez, les crean marcos significativos que les permiten situar el nuevo conocimiento y dotarlo de sentido.<sup>3</sup>

## 2. La secuencia didáctica: análisis de un ejemplo

Para desarrollar el punto central de nuestro capítulo nos centraremos en un ejemplo cuyo análisis nos servirá para desentrañar la acción estratégica que se esconde detrás de la planificación de una secuencia didáctica. Esta la entendemos como una sucesión ordenada de actividades interrelacionadas dirigidas a un fin, a una tarea final, cuya realización debe redundar en aprendizaje. A continuación, te presentamos un ejemplo de nivel B1 de alemán y te proponemos para la lectura y la interpretación tres preguntas guía:

1. ¿Qué papel se le otorga al texto en toda la secuencia?
2. ¿Qué hace cada uno de los alumnos?
3. ¿Qué hace el o la profesora?

<sup>3</sup> En el capítulo 2 de esta publicación se trata con mayor profundidad el concepto de actividad y el texto como unidad de comunicación lingüística.

Este análisis nos ha de servir para, más allá del ejemplo concreto, extraer criterios para el diseño y la mirada crítica de nuestras prácticas de aula; y, finalmente, para dar respuesta a la pregunta: ¿Qué es una secuencia didáctica? ¿Para qué sirve?

**EJEMPLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA: GUÍA TURÍSTICA**

**Tarea: un grupo de estudiantes alemanes vendrá a nuestra ciudad y nosotros le prepararemos, en su lengua, una guía turística por algunos de nuestros barrios.**

1. Trabajo individual: Reflexiona sobre las preguntas siguientes:

- ¿Qué es para mí una buena guía turística?
- ¿Qué espero encontrar cuando la consulto?
- ¿Qué otros elementos además del texto escrito puedo encontrar en ella?

En el grupo-clase recogemos las aportaciones de todos los alumnos para construir una **base de orientación** de todo aquello que habremos de tener en cuenta para confeccionar este tipo de texto.

2. Para realizar las funciones comunicativas propias de una guía turística: *¿De qué recursos de lengua ya dispongo? ¿Qué soy capaz de hacer ya en alemán?*

Recogemos las diferentes propuestas y, con ayuda de la profesora, las analizamos y las sistematizamos.

3. Trabajo en pequeños grupos (4 personas que vivan en el mismo barrio o zona).

Leeremos un texto sobre Berlín, "Der erste oder der einzige Tag". (Observamos el material gráfico que lo acompaña: fotos, layout... y leemos el título y la entrada para orientarnos en el texto.) *¿Qué entendéis? ¿Qué tipo de informaciones esperaréis encontrar? ¿A qué tipo de público (joven, adulto...) va dirigido?*

Trabajo en pequeños grupos: Dividimos el texto en párrafos y cada miembro del pequeño grupo se centra en uno de los lugares de interés descritos en los párrafos y después transmite a los demás, de manera oral, por qué cree que sería interesante visitar ese lugar.



**Construcción de un catálogo de recursos para presentar a los compañeros:** formad grupos mixtos. Buscaremos en el texto recursos para expresar las funciones comunicativas que son propias de una guía de viaje. Cada grupo, valiéndose de material de consulta, se responsabilizará solo de una función y confeccionará un catálogo de recursos para el resto de la clase. Se trata de presentarlos de manera organizada y clara, poniendo ejemplos clarificadores, alguna explicación de vocabulario o gramática relevante, presentando algún esquema que ayude en la comprensión... (La profesora va guiando y asesorando el trabajo y al final, para la presentación, confeccionará un pequeño dossier con las aportaciones de todos los grupos, que repartirá a los alumnos.) Cada grupo presenta su trabajo en una transparencia o diapositiva de PPT.

5. Trabajamos con otros textos, que sirven de input para la comprensión oral (reportajes sobre ciudades). *¿Después de este trabajo podríais ampliar vuestro catálogo de recursos?*

6. Trabajo con vuestro grupo originario (personas que viven en un mismo barrio o zona).

**Escribid una pequeña guía sobre vuestro barrio para el grupo de estudiantes alemanes.** En cada grupo hay representantes de las distintas funciones comunicativas que deberán actuar como personas expertas de esta función en la redacción del texto. (Para escribir el texto disponéis de material de consulta.)

7. Fase de corrección con el grupo-clase.

La profesora se lleva los textos y confecciona una hoja de trabajo con distintos errores propios de este tipo de género agrupados por funciones (describir, convencer, aconsejar, localizar...). En el aula, haremos un trabajo de corrección (*¿Por qué hemos cometido este error? ¿Cuál sería la forma correcta? ¿Por qué?*) Cada alumno recoge en su *distica de errores* aquellos que para él o ella son más significativos.

8. Construimos una pauta de interrogación, confeccionada a partir de esta pregunta: *¿Qué es para mí / para nosotros una buena guía para gente joven, en alemán?* (véase esta pauta en el anexo). Esta nos servirá para revisar y corregir los escritos de los otros grupos.

9. Reescritura de los textos:

A partir de los comentarios de la profesora y de los compañeros, reescriben el texto y lo entregan a la profesora que lo corregirá y comentará teniendo en cuenta los criterios de evaluación definidos en la pauta de interrogación. (Véase, a este respecto, el capítulo 7 de esta publicación sobre el uso de los criterios de evaluación en clase.)

### Pauta de interrogación:

#### Lectura global del texto:

- ¿El texto es atractivo y me anima a visitar el barrio?
- ¿Los aspectos seleccionados pueden ser interesantes para estudiantes alemanes?
- ¿Es correcta la manera de dirigirme a mis interlocutores?
- ¿Son claras las descripciones de los lugares y del camino para llegar?
- ¿Es rico en informaciones?
- ¿Estas están bien estructuradas en párrafos para facilitar la lectura y comprensión del texto?

#### Estilo:

- ¿He incorporado nuevo vocabulario de los textos trabajados?
- ¿Es un texto rico en vocabulario sobre la ciudad?
- ¿He usado diferentes estructuras y vocabulario para convencer?
- ¿Diferentes estructuras y vocabulario para describir cosas y lugares?
- ¿Diferentes estructuras y vocabulario para describir el camino?
- ¿Diferentes conectores para organizar el texto, para secuenciarlo?

**Gramática:** me centro en las dificultades propias de este género textual y en mis errores típicos.

- ¿Tengo en cuenta la estructura del imperativo cuando aconsejo?
- ¿He usado el verbo "sollen" en *Konjunktiv*, para aconsejar?
- ¿En las frases de relativo para describir, pienso en la función del pronombre? ¿En la colocación de los elementos en las frases?
- ¿Tengo en cuenta que la colocación de los adjetivos es diferente del catalán o castellano? ¿Su declinación?
- ¿He tenido en cuenta en los complementos de lugar: la preposición, el caso que rigen?
- ¿Y en los complementos de dirección?
- ¿He revisado mis errores típicos, aquellos que siempre cometo?

Ahora te planteamos que contrastes tu análisis con las explicaciones que te presentamos a continuación y que intentan dar respuesta a las tres preguntas planteadas más arriba.

### 2.1. ¿Qué papel se le otorga al texto en toda la secuencia?

El esquema global de la secuencia que presentamos en la figura 1 de la página siguiente te ayudará a situar en su conjunto los distintos aspectos que iremos comentando más adelante.

## SECUENCIA DIDÁCTICA

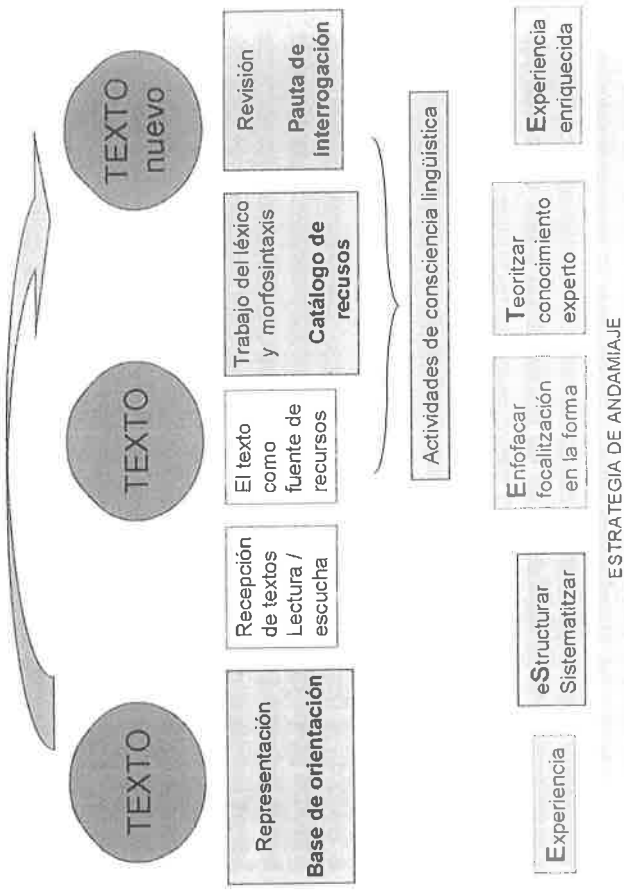


Figura 1.

Lo primero que llama la atención en el gráfico es una estructura que va del texto al texto, pasando por el texto. El género textual es el eje vertebrador. Pero ¿qué función o funciones cumple?

En la formulación de la tarea *Un grupo de estudiantes alemanes vendrá a nuestra ciudad y nosotros les prepararemos en su lengua una guía turística por algunos barrios*, el género es el núcleo alrededor del cual quedan definidos todos aquellos parámetros referidos a una actualización de la lengua, es decir, a un uso concreto, personal y contextualizado: el ámbito de uso, el código (en este caso, escrito), la finalidad comunicativa y los destinatarios concretos. La tarea así formulada presenta un "objetivo funcional"<sup>4</sup> perfectamente comprensible para el alumnado, que apela a él como usuario de la lengua y no como experto lingüista. (Muy distinta hubiera sido una formulación del estilo "Hoy vamos a aprender el 'Konjunktiv II' del verbo modal 'sollen'".

<sup>4</sup> Término acuñado por Olga Esteve que permite distinguirlo del concepto "objetivo de aprendizaje", formulado, este, desde la perspectiva de la persona experta, de profesora.

para formular consejos”). Este enfoque globalizador que tiene como núcleo el género textual como actividad comunicativa, le permite al alumno vincularlo con sus propios esquemas de pensamiento, con sus experiencias, con sus conocimientos previos de la lengua meta y poderse representar desde un comienzo aquello que se espera de él.

Si observamos detenidamente el esquema, vemos que el texto como objeto de lectura y de escucha (guía turística escrita, reportajes de ciudades...) es, asimismo, fuente de información y cultura, al crear no solo una realidad lingüística que otorga significado a las palabras, sino también una realidad psicológica que les da vida y permite que la persona cree vínculos afectivos, aspecto determinante en el proceso de aprendizaje.

Después de este tratamiento holístico del texto, se plantea un uso y análisis de este como fuente de recursos. El texto nos permite entender el léxico no como palabras descontextualizadas sino como usos vivos de la lengua. En él encontramos recursos concretos para la finalidad comunicativa perseguida, pero también recursos de lengua que solo son comprensibles en su dimensión textual (nos referimos a los deícticos, al uso de determinados adverbios, partículas modales, conectores, formas verbales...<sup>5</sup>).

Y, para finalizar, el (nuevo) texto es el producto hacia el cual el alumno habrá orientado todas sus acciones y aquello que les dará sentido. Será la acción final que le permitirá experimentar, trasladando de manera personal y en concreción el conocimiento adquirido durante todo el proceso.

## 2.2. ¿Qué hace cada uno de los alumnos?

Si nos fijamos en el rol otorgado al alumno a lo largo de la secuencia, vemos que en todo momento se requiere de cada uno de ellos una actuación consciente, referida tanto al objetivo, a lo que se espera de ellos, como al mismo proceso de aprendizaje que pone de manifiesto sus capacidades o carencias frente a los retos que les va planteando la tarea. Ya hemos comentado más arriba de qué manera la misma formulación de la tarea permite que el alumno se apropie del objetivo, aspecto decisivo para tener el control sobre el propio proceso (Esteve y Asumí 2006). La toma de conciencia (*awareness*) es, por tanto, una condición *sine qua non* para una actuación responsable y autorregulada del alumno que le permitirá desarrollar su capacidad de autonomía. La regulación del propio proceso viene propiciada por una

<sup>5</sup> En el capítulo 2 se analiza este aspecto con mayor detalle.

serie de *instrumentos* que el alumno mismo va construyendo con la guía de la profesora: una primera base de orientación (que recoge todos aquellos aspectos que deberá tener en cuenta para desarrollar la tarea: las funciones propias de una guía de viajes y aquellos recursos de los que ya dispone); un catálogo de recursos, que tendrá que presentar, asumiendo la responsabilidad del rol de experto, al resto de la clase (que ayuda a ir concretando y ampliando la base de orientación inicial); una pauta de revisión del texto elaborado (que refleja ya de manera muy desmenuzada que el alumno se ha apropiado no ya del objetivo funcional de la tarea sino de los objetivos de aprendizaje, es decir, de un conocimiento experto de lo que supone elaborar el texto de la guía de viaje en alemán). Estos tres instrumentos (véase figura 1) plasman la *continuidad* del proceso de reelaboración del conocimiento de un primer esquema, que recoge su conocimiento espontáneo del género, y que se ha convertido al final en una pauta que, como decíamos, refleja una comprensión mucho más profunda y elaborada. Esta plasmación, este “dejar constancia”, permite al alumno tener en todo momento un control consciente de su propia trayectoria. Pero, además, los instrumentos creados le están dotando de un método de trabajo, de unas herramientas trasladables a otras situaciones de aprendizaje, promoviendo su autonomía.

Esta actuación consciente y autónoma da, asimismo, sentido *auténtico* a su aprendizaje, el alumno entiende en todo momento a qué responde cada una de las actuaciones, tanto las actividades de conciencia lingüística y de focalización en la forma como las de comunicación, que no esperan de él que construya frases correctas sino que sea capaz de jugar de manera creativa con la lengua para hacernos de su barrio.

El papel del alumno responde, así, a lo que Van Lier ha denominado *El currículum de las tres AAA* (van Lier, 1996), que refleja los tres principios que hemos ido desglosando a partir del análisis de la secuencia: *awareness, autonomy, authenticity*.

## 2.3. ¿Qué hace el o la profesora? ¿Qué papel desempeña?

Detrás de una actuación autónoma del alumnado hay un trabajo planificado de andamiaje por parte del o la docente. La secuencia didáctica, y esta es nuestra tesis de partida, es una *herramienta de mediación* (desde la planificación), en dos sentidos: en primer lugar, para acompañar y guiar el proceso de construcción de nuevo conocimiento por parte del alumno, en el que el o la docente actúa como mediador entre el conocimiento espontáneo que aporta el alumno y el

conocimiento experto, asistiendo al proceso de "interiorización"<sup>6</sup>, como lo denomina Vygotsky; pero también, y paralelamente, para «transferir de forma paulatina el control de cada actividad educativa a los estudiantes, favoreciendo que éstos interioricen o se apropien del significado de los contenidos curriculares tratados y de las ayudas o guías pedagógicas que el profesor emplea como soporte de la negociación de esos contenidos» (Monereo, 1995, p.78). El alumno no solo construye conocimiento sino que, a su vez, hace suyas las herramientas que le ayudan a aprender y a seguir aprendiendo. Si antes hablábamos del currículum de las tres AAA para definir el rol del alumno, quizás ahora sería conveniente analizar la secuencia presentada desde las formas que usa el profesor para ayudarte a aprender. En este sentido, nos ha parecido observar una estrecha relación entre el currículum de las tres AAA y las características fundamentales de la teoría de la mediación de R. Feuerstein (Williams y Burden, 1999: 75-95). Este psicólogo y educador israelí consideró tres aspectos esenciales que debe propiciar la persona docente para la creación de experiencias de aprendizaje mediadas:

1. *La significación*: debe conseguir inscribir la tarea de aprendizaje en un contexto amplio que permita al alumno dotarla de significado y relevancia personal y cultural. En nuestro caso es el género textual y la situación comunicativa auténtica la que permite al aprendiz atribuir sentido relevante a la tarea. Este concepto, pensamos, es muy cercano al de *autenticidad* que hemos tratado en el apartado anterior.
2. *La trascendencia*: deberá también fomentar un aprendizaje más allá del aquí y el ahora, un valor didáctico más general que permita al aprendiz trasladarlo a nuevas experiencias de aprendizaje, concepto estrechamente relacionado con el de *autonomía*.
3. *La intención compartida*: debe garantizar que el alumno entienda lo que se espera de él y provocar lo que Feuerstein denomina «un estado de vigilancia y una agudeza de intención y percepción», concepto, creemos, también muy próximo al de *awareness*.

<sup>6</sup> Lantolf (2002) explica así el concepto de "interiorización" de Vygotsky: «Es necesario reconceptualizar la enseñanza como una actividad social en la que los alumnos y el profesor o los alumnos entre sí colaboran y se ayudan unos a otros para realizar juntos lo que no pueden hacer por separado como individuos. Es precisamente en estas actividades de colaboración, socialmente mediadas, en las que los alumnos pueden apropiarse y hacer suyo lo que ocurre entre ellos mismos y los demás» (p. 86).

Para construir nuestra secuencia didáctica y garantizar lo que Feuerstein denomina una experiencia de aprendizaje mediado nos hemos valido de un procedimiento didáctico que denominamos ESE-TE<sup>7</sup> (ver esquema más arriba). Este procedimiento inicia el proceso haciendo emerger las **experiencias (E)** de los alumnos en relación con el objetivo de aprendizaje, ayudando así a que lo doten de sentido personal, (*¿Qué es para mí una buena guía de viaje? ¿Qué espero encontrar cuando la consulto?*); después les ayuda a **estructurar (S)** y sistematizar las experiencias para extraer significado de ellas, (*¿Qué funciones comunicativas son propias de una guía de viaje? ¿De qué recursos ya dispongo?*); a partir de aquí, les orienta a **enfo-car (E)** o focalizar en aquellos aspectos formales (léxico, morfología, ortografía...) que requieren mayor atención, pero no de manera descontextualizada, sin sentido, sino al servicio de la función comunicativa y de la tarea que deben realizar (*¿Con qué recursos de lengua expresa el alemán las funciones propias de una guía? ¿Qué ejemplos me proporcionan los textos modelo trabajados? ¿Qué diferencias o similitudes observo con mi lengua materna o con otras que conozco o con fenómenos del alemán ya trabajados? ¿Qué me llama la atención?*); y es en este momento cuando el alumno está abierto y necesitado de la **Teoría (T)**, del conocimiento experto, que entrará en diálogo con sus hipótesis y preguntas y le ayudará a entender y argumentar los fenómenos observados (*¿Qué contenidos de gramática, léxico... requiere el dominio de estos recursos que necesito para construir mi guía?*); y, finalmente, le insta a abordar una **nueva experiencia** enriquecida con el conocimiento adquirido durante el proceso (**E**) (*Escribid una pequeña guía sobre vuestro barrio para el grupo de estudiantes alemanes*).

Analizaremos ahora las estrategias planificadas que incorpora la secuencia didáctica analizada para llevar a cabo el procedimiento didáctico ESE-TE:

- **Las preguntas**: la secuencia empieza pidiendo al alumno que reflexione a partir de unas preguntas: *¿Qué es para mí una buena guía de viaje? ¿Qué espero encontrar cuando la consulto?* Si las comparamos con una pregunta del estilo *¿Cuáles son los rasgos que definen el género discursivo de la guía de viaje?*,

<sup>7</sup> Estrategia basada en el procedimiento VESET descrito por F. Korthagen (2001) y adaptada por O. Esteve, Z. Carandell y L. Keim (2005) y en el marco del proyecto Comenius "Aprender de la práctica" sobre modelos de formación del profesorado. Las siglas significan: Experiencia, eEstructurar, Enfocar, Teorizar y Experiencia nueva.

en seguida nos damos cuenta de la diferencia. Si bien las primeras apelan a las experiencias del alumno, a su pericia natural, permitiéndole hablar desde sí mismo y desde la libertad, la segunda espera una respuesta cerrada, un conocimiento ya pensado que le hace hablar por boca de otros, y que le remite a un género textual bien conocido, el examen, el "mal" examen. Es importante, pues, decidir acerca del tipo de pregunta que planteamos al alumno para hacer emerger sus experiencias y abrirlo tanto cognitiva como emocionalmente.

— **Los formatos visuales:** en una siguiente fase se recogen de manera organizada, en forma de tabla, los recursos de los que ya disponen. La estructura visual, la sistematización, les ayuda a detectar regularidades, recurrencias, a establecer relaciones que les harán profundizar en el conocimiento.

— **Del yo al nosotros<sup>8</sup>:** es importante en todo el proceso planificar un espacio de reflexión individual, previo al trabajo en grupos, que garantice una atención a la diversidad de ritmos y maneras de pensar y que, al mismo tiempo, responsabilice e implique a todos y cada uno.

— **El género como herramienta para pensar y aprender:** si bien hasta ahora nos hemos referido al género textual como actividad comunicativa, queremos ahora interpretarlo desde la dimensión que Vygotsky otorga al habla como actividad reguladora o de "mediación" de la actividad humana<sup>9</sup>, es decir, el género como herramienta para construir conocimiento. Un ejemplo de ello lo encontramos en la actividad (4) de la secuencia, en la que los alumnos, en grupos de expertos, deben confeccionar un catálogo de recursos de una de las funciones de la guía, para presentarlo oralmente al resto de la clase. El género textual de la presentación, como actividad interactiva, les plantea una responsabilidad y un reto cognitivo que les obliga a pensar y proceder de manera metódica, ordenada, sistemática, a buscar en profundidad, a explicitar, a argumentar, a buscar buenos ejemplos, en definitiva, toda una serie de operaciones reflexivas que estimulan el aprendizaje. En la misma línea, si observamos la estructura interactiva que nos proponen la mayoría de actividades que componen la secuen-

<sup>8</sup> Una explicación más extensa de estas tres estrategias (a,b,c), en Carandell y Esteve, 2010.

<sup>9</sup> Según la Teoría Sociocultural, la actividad de hablar no sólo se refiere a enviar y recibir información sino a la capacidad de "mediar" nuestra relación con el mundo y regular nuestros procesos mentales. (Lantolf 2002).

cia, observamos un mismo patrón conversacional (parten de preguntas y reflexiones individuales para construir colectiva e individualmente conocimiento a partir del debate organizado y la recogida de todas las voces). La conversación organizada aparece como una gran herramienta facilitadora de aprendizaje, entre alumnos, así como entre profesora y alumnos.

### 3. Conclusión

En este punto nos parece necesario dar respuesta explícita a la pregunta formulada al principio: *¿Qué es una secuencia didáctica? ¿Para qué sirve?* La secuencia es una estrategia y, como tal, debe estar cuidadosamente planificada para dar continuidad y coherencia a las acciones en el tiempo que, a su vez, deberán redundar en el aprendizaje.

Su valor es el de ser una herramienta de mediación en el proceso de aprendizaje, pero no entendida como respuesta inmediata a necesidades que surgen en el proceso de apropiación de nuevos conocimientos, sino como estrategia planificada que da estructura y continuidad a ese proceso. Esta mediación debe entenderse en dos sentidos. En primer lugar, para orientar y acompañar (insistimos, desde la planificación estructurada) el proceso de capacitación en el uso de la nueva lengua. Para ello, es necesario orientar la actividad en el aula hacia el trabajo con géneros textuales, como unidad mínima de comunicación, que crean entornos globalizadores y significativos para el alumno y le permiten situar el nuevo conocimiento y dotarlo de sentido. El texto debe configurar así el eje vertebrador de la secuencia orientada a la capacitación en el uso de la lengua. Pero, además, la secuencia debe propiciar la transferencia del control sobre el propio proceso de aprendizaje a los alumnos y alumnas. Les debe ayudar no solo a construir nuevo conocimiento sino también a hacer suyas las ayudas y herramientas que les ayudan a aprender y a seguir aprendiendo, capacitándolos así para la autonomía. En este sentido, la planificación y programación de la secuencia nada tiene que ver con imponer, con limitar, con vulnerar la libertad del alumnado, sino todo lo contrario: su objetivo es darle alas para que construya y dé coherencia a otro género textual: su propia biografía de aprendizaje.