



FECYT-919/2022
Fecha de certificación: 21 de noviembre de 2021
Válida hasta: 23 de julio de 2023

Diseñar actividades de aprendizaje de lenguas: del bosquejo al aula¹

The design of foreign-language learning activities: from the initial sketch to the classroom

Mario Luis López Barrios² ·  <https://orcid.org/0000-0001-5812-0652>

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Blvr. Enrique Barros s/n. Ciudad Universitaria, Córdoba, Argentina

RESUMEN

Las actividades de aprendizaje de lenguas son parte de una unidad didáctica desarrollada para un contexto educativo determinado, y su diseño conforma un ciclo de producción que va desde la identificación de una necesidad hasta la evaluación de los materiales. El presente trabajo describe tres casos de producción de materiales para cuyo fin se analizan las adaptaciones llevadas a cabo en actividades con foco en el desarrollo de la conciencia lingüística, la producción oral y el aprendizaje de nuevas formas lingüísticas respectivamente. El análisis y la contrastación con marcos teóricos que fundamentan los aspectos abordados en cada uno de los casos descriptos permitió establecer la coherencia entre propósito y diseño y realizar sugerencias de adaptación a fin de mejorar las actividades. La conciencia de la relevancia de los marcos teóricos y didácticos en el diseño redunda en una mayor efectividad de las actividades y, por ende, en un impacto positivo en el aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje de lenguas, actividades de aprendizaje, adaptación, desarrollo de materiales de enseñanza.

ABSTRACT

Foreign language learning activities constitute a part of a teaching unit especially designed for a specific context and their design involves a production cycle spanning from the identification of a need to the evaluation of the materials. This paper describes three cases of materials development through the analysis of the adaptations made to activities with a focus on language awareness, oral production, and the learning of new grammar structures respectively. The analysis of the materials under development and the comparison with their underlying theoretical background allowed the verification of the coherence between the activity's purpose and its design so that feedback can be provided with a view to improving them. Awareness of the relevance of the theoretical and pedagogic backgrounds that support the design of the activities results in greater efficacy and, ultimately, in a positive impact on learning.

Keywords: foreign language teaching and learning, learning activities, adaptation, materials development.

¹ El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación Materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras sensibles al contexto: diseño, implementación y evaluación. Subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC (Res. SECYT 411/18), 2018-2021.

² **Corresponding author** · Email: mario.lopez.barrios@unc.edu.ar



1. Introducción

El uso de materiales didácticos y el diseño y adaptación de actividades de aprendizaje de lenguas son parte del día a día de docentes en ejercicio y en formación. El rol de las actividades es clave en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y su relevancia es indiscutible, tal como se plantea en el Marco Común Europeo para las Lenguas:

El uso eficaz de las experiencias de aprendizaje en el aula requiere una selección y secuencia de las tareas de un modo minucioso y coherente, a pesar de los problemas que surgen al establecer la dificultad de la tarea. Esto supone, por una parte, tener en cuenta las competencias específicas del alumno y los factores que inciden en la dificultad de la tarea y, por otra, saber manipular los parámetros de la tarea para adaptarla a las necesidades y a las capacidades del alumno. (Consejo de Europa 2002: 158)

Sin embargo, y pese a la centralidad de las actividades en el aprendizaje, ya sea en clase o fuera de ella, el proceso de su creación no ha sido objeto de mucha investigación, probablemente dado que, como observa Samuda (2005), hasta hace poco se consideraba el diseño de materiales como una actividad práctica y atórica y poco rentable como área de investigación. Hoy en día se reconoce al desarrollo de materiales como un ámbito dentro de la lingüística aplicada que va afianzándose con la publicación de aportes teóricos, investigación empírica y de desarrollo (I+D), carreras de posgrado y otras actividades académicas (Tomlinson y Masuhara, 2018). Especialmente el desarrollo del Enfoque por Tareas (Ellis, 2003) ha dado pie a un amplio cúmulo de investigación que contribuyó al establecimiento de las bases para sustentar decisiones relacionadas con distintos aspectos del diseño de materiales.

El presente trabajo describe procesos de adaptación de actividades de aprendizaje de lenguas recogidos de experiencias en la supervisión del diseño de materiales en el marco de un proyecto de investigación y en la formación docente.

2. Marco teórico

2.1. Actividades de aprendizaje

Richards y Schmidt (2010) definen las actividades de aprendizaje de lenguas como procedimientos que requieren de las y los aprendientes el uso y la práctica de recursos lingüísticos para lograr el aprendizaje. A su vez, son parte de una unidad didáctica en el contexto de una programación para un curso determinado (Estaire y Zanón 1994). Por su parte, la unidad o secuencia didáctica consiste en una serie de actividades de aprendizaje alrededor de un tema o centro de interés con un orden interno coherente que puede extenderse a lo largo de varias clases (Díaz Barriga 2013; Estaire y Zanón 1994). En relación con los tipos de textos que constituyen los manuales de aprendizaje de lenguas, Cordier-Gauthier (2002) clasifica aquellos cuya función es iniciar una actividad de lengua como “textos disparadores”. Estos se componen de dos elementos: la consigna y el cuerpo del ejercicio, que incluye el modelo o ejemplo, el recorrido o los ítems a resolver y los datos necesarios para realizar la actividad. La presencia y las características de estos elementos constitutivos de la actividad impactan en las condiciones de su realización y, por ende, en su efecto en el proceso de aprendizaje. Asimismo, la autora caracteriza la actividad según el grado de libertad o control en la producción del aprendiente, y las clasifica como controladas, guiadas o libres. Las primeras se centran en la aplicación de reglas gramaticales o del léxico bajo estudio, mientras que las segundas brindan un grado creciente de autonomía en la respuesta, y las últimas suelen responder a una consigna abierta y ubicarse hacia el final de la unidad didáctica. Esta descripción de los constituyentes y las características de las

actividades es especialmente útil a los propósitos de mostrar las modificaciones realizadas desde el bosquejo inicial de una actividad hasta su versión a llevar al aula.

2.2. Diseño de materiales como proceso cíclico

Según Jolly y Bolitho (2011) el ciclo de producción de materiales didácticos comprende un proceso que se inicia con la identificación de una necesidad tanto de las y los docentes como de las y los aprendientes. Por ejemplo, una necesidad puede ser la percepción del profesorado acerca de la falta de reciclaje de un campo léxico a fin de fijarlo en la memoria, o la voluntad del alumnado de expresar una función comunicativa particular. Una vez identificada la necesidad se exploran las características de las formas, significados o usos de los ítems lingüísticos necesarios para, en el ejemplo del segundo caso, seleccionar aquellos exponentes de funciones y el léxico que se presentarán o reciclarán en el marco de un contexto de situación claramente identificable para las y los aprendientes en los que los ítems lingüísticos realizan significados o usos particulares. En base a estas decisiones, en el paso siguiente denominado realización pedagógica, se diseñan actividades para una clase o unidad didáctica. Seguidamente se toman decisiones respecto de la producción física de los materiales, en formato papel o digital, o una combinación de ambos soportes. Estos materiales se ponen en acto en clase, y finalmente se evalúan de diferentes maneras, obteniendo información sobre las percepciones de las y los docentes y las y los aprendientes. De las diversas partes que conforman el ciclo de producción de materiales didácticos, el presente trabajo se centrará en el proceso de la realización pedagógica y las adaptaciones puestas en marcha para refinar el producto final.

2.3. Adaptación de materiales de enseñanza de lenguas

La adaptación de materiales es el proceso de realizar cambios en éstos para que sean efectivos según las necesidades de aprendientes y docentes en contextos específicos (Tomlinson y Masuhara 2018: 82). Existe un gran número de clasificaciones de tipos de adaptaciones que según el estudio realizado por Rathert y Cabaroğlu (2022) tienden a ser confusas ya que se superponen categorías o no se las define con claridad. En el presente trabajo me guiaré por el marco multidimensional para la modificación de los materiales desarrollado por McDonough *et al.* (2013). Dicho marco propone maneras de concretar grados mayores de personalización, individualización o localización en los materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas y se compone de una serie de técnicas de las que tomo puntualmente aquellas que se muestran en el siguiente gráfico.

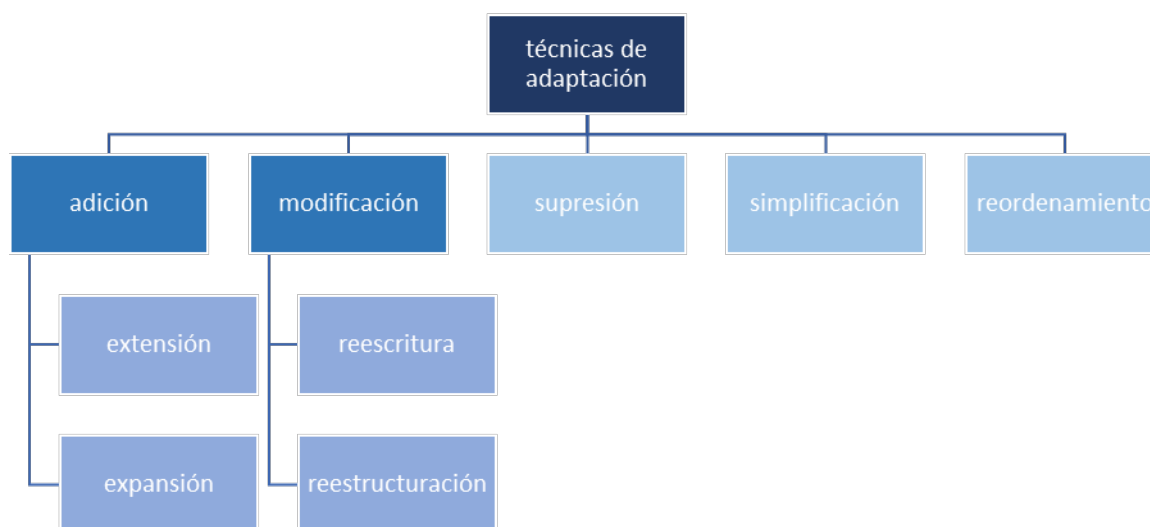


Gráfico 1. Técnicas para la adaptación de materiales (Adaptado de McDonough et al. 2013: 77).

Las técnicas de adaptación del modelo de McDonough *et al.* (2013) son las cinco mostradas en el eje horizontal. En este trabajo, me centraré en dos de ellas: adición y modificación. La *adición* comprende dos procedimientos: la extensión y la expansión. La extensión de la actividad significa el agregado de más ítems a resolver, teniendo en cuenta factores como la dificultad de los rasgos lingüísticos involucrados y el tiempo que insumirá la puesta en práctica de la actividad. La expansión implica modificaciones de tipo cuantitativo y cualitativo, como el agregado de actividades para el desarrollo de otra destreza, o el despliegue de un grado mayor de personalización o creatividad. La *modificación* implica un cambio en el enfoque o la forma de resolución de las actividades y comprende dos procedimientos, reescritura y reestructuración. La reescritura puede involucrar un grado mayor de comunicación, personalización o autenticidad, de manera que la actividad recree más cabalmente un propósito comunicativo, mientras que la reestructuración refiere a cambios logísticos en la realización de la actividad, por ejemplo, un trabajo grupal en vez de individual en una clase numerosa (McDonough *et al.* 2013).

Como lo indica Richards (2017), más que diseñar sus propios materiales, la mayoría de las y los docentes selecciona y utiliza estos recursos que generalmente toman de un manual de aprendizaje producido por una editorial especializada. Tanto se trate de diseñar como de seleccionar materiales, es necesario que el profesorado conozca los procesos de adaptación descritos en la literatura especializada (Tomlinson y Masuhara, 2018; McDonough *et al.*, 2013; McGrath, 2002, entre otros) para poder hacer un uso efectivo de las técnicas propuestas. Como en el presente trabajo se trata del desarrollo de actividades para contextos específicos, el proceso de diseño debe sustentarse en marcos de referencia provenientes de la Adquisición de Segundas Lenguas y de la Didáctica de las Lenguas. Por este motivo, en cada uno de los casos que presentaré se incluye una descripción del marco teórico y didáctico que los fundamenta.

3. Procedimiento de adaptación

Para analizar las adaptaciones llevadas a cabo recurrí a las preguntas propuestas por Cunningsworth (1984 en McGrath 2002) y McGrath (2002) ya que permiten determinar (1) el propósito de la actividad, (2) aquello que la actividad solicita hacer a las y los aprendientes, (3) lo que las y los docentes declaran como intención de la actividad y (4) las formas en que la actividad puede lograr el propósito que motivó su diseño:

1. ¿Cuál es el objetivo de la actividad?
2. ¿Qué le hace hacer la actividad al alumnado?
3. ¿Qué quiero que hagan?
4. ¿Cómo puedo lograr que la actividad haga lo que pretendo del alumnado?

En este artículo abordaré la forma en que estos procedimientos se plasman en tres ejemplos de materiales surgidos de la formación de docentes y de un proyecto de investigación y desarrollo (I+D) de materiales. Con este fin, las preguntas mostradas arriba servirán de guía para analizar las actividades surgidas de los escenarios mencionados. En cada caso describiré el ciclo de la producción de materiales didácticos basándome en el modelo propuesto por Jolly y Bolitho (2011), analizaré los componentes de las actividades siguiendo el marco de Cordier-Gauthier (2002) y los tipos de adaptaciones según la clasificación de McDonough *et al.* (2013).

4. Tres casos de adaptaciones

4.1. Caso 1: Enfocar la atención del alumnado en la forma de la frase nominal

El primer caso corresponde a una actividad perteneciente a un curso piloto en el que se probaron materiales diseñados para un curso de desarrollo de lectocomprensión en tres lenguas germánicas emparentadas, alemán, inglés y neerlandés, en forma simultánea. El curso se dirigió a estudiantes universitarios hispanohablantes con conocimientos básicos de inglés y sin conocimientos de las otras dos lenguas. La actividad surgió a partir de la necesidad de facilitar la comprensión de la frase nominal en las tres lenguas.

A este fin recurrimos al concepto de reflexión metalingüística, que en palabras de Pastor Cesteros (2004: 638) es el “pensamiento o especulación que se hace de modo introspectivo o explícito acerca de la estructura de la lengua, así como del lenguaje usado para analizarla o describirla.” Un principio fundamental que posibilita esta reflexión es la focalización de la atención del alumnado en los rasgos lingüísticos que esperamos que noten o capten en muestras de las lenguas meta. Este principio fue introducido por Schmidt con el nombre de “hipótesis de la captación” (*Noticing Hypothesis*), que sostiene que “para que se produzca adquisición se tienen que percibir en primer lugar las formas lingüísticas. Lo que el estudiante, intencionadamente o no, observa y capta en el *input* es lo que se convierte en *intake*, una condición ineludible para el aprendizaje” (Abad Castelló y Álvarez Baz 2021: 4).

En la planificación de la actividad, primeramente se determinó la forma de la estructura en las tres lenguas emparentadas y su correspondiente en castellano a fin de hacer surgir las características formales de aquellas con la lengua primera del alumnado. El contexto seleccionado fue la celebración de la *Oktoberfest*, un festival típico de Alemania y de un enclave germanohablante en la Argentina y conocido por el estudiantado.

A este fin, se seleccionaron las caracterizaciones de la celebración de la *Oktoberfest* ofrecidas por *Wikipedia* en las tres lenguas. El género textual es conocido y los textos en las tres lenguas presentan algunas diferencias en su contenido. Se optó por seleccionar partes de los tres textos en su fuente original y se los adaptó ligeramente mediante reformulación de oraciones complejas y simplificaciones léxicas. La figura siguiente muestra los textos que sirvieron de base para la secuencia de actividades tendientes a hacer notar a las y los aprendientes la estructura de la frase nominal.

2. 🌐 Lectura global 🇺🇸 Global comprehension 🇩🇪 Globales Verstehen 🇩🇪 Globaal begrijpen 🇩🇪

2.1. Lean los siguientes textos y verifiquen sus predicciones de la actividad anterior. ¿Cuántas respuestas correctas acertaron? ¿En qué renglones encuentran la información?

Oktoberfest 🇩🇪

From Wikipedia, the free encyclopedia

Oktoberfest is a sixteen-day festival held each year in Munich, Germany during late September (and running to early October). It is one of the most famous events in Germany and the world's largest fair, with some six million people attending every year, and is an important part of Bavarian culture. The festival is held on an area named the *Theresienwiese* (field, or meadow, of Therese), often called *d' Wiesn* for short. This celebration originated in the marriage of Prince Ludwig of Bavaria, who later became King Ludwig I, to Princess Therese of Saxony-Hildburghausen on October 12, 1810. A memorable horse race was organized, and all the people of Munich were invited to share in the celebration of his marriage.

Oktoberfest 🇩🇪

Aus Wikipedia, die freie Enzyklopädie

Das **Oktoberfest** in München ist eines der größten Volksfeste der Welt. Es findet seit 1810 auf der Theresienwiese in München statt und wird Jahr für Jahr von über sechs Millionen Menschen besucht. Die Gäste kommen auch aus dem Ausland, vorwiegend aus Italien, aus den USA, Japan und Australien. Für das Fest brauen die Münchner Brauereien ein spezielles Bier. Bis 18:00 Uhr spielt nur traditionelle Blasmusik, erst abends werden auch Schlager und Popmusik gespielt. Das Münchner Oktoberfest hat eine fast 200-jährige Geschichte. Es fand erstmals am 17. Oktober 1810 statt. Anlässlich ihrer Hochzeit am 12. Oktober 1810 veranstalteten Kronprinz Ludwig und Prinzessin Therese auf einer Wiese ein großes Pferderennen, zu dem das Münchner Volk eingeladen wurde.

Oktoberfest 🇩🇪

Uit Wikipedia, de vrije encyclopedie

Het **Oktoberfest** is een jaarlijks volksfeest in München. Het begint halverwege september en eindigt op de eerste zondag in oktober. Het geldt als het grootste bierfestival ter wereld en wordt jaarlijks door meer dan zes miljoen mensen bezocht. Het eerste Oktoberfest vierde men in 1810 om de bruiloft van prinses Theresia van Saksen-Hildburghausen en kroonprins Lodewijk te vieren. De prins organiseerde een paardenrennen en nodigde de burgers van de stad uit. Het Oktoberfest wordt op de *Theresienwiese* ("Theresiaweide") gehouden, een speciaal daarvoor bestemd terrein. Dit terrein bevindt zich niet ver van het centrum van München en staat ook bekend als de *Wiesn*. Muziek komt enkel van live spelende blaaskapellen.

Figura 1. Los textos base.

Luego de las actividades de prelectura y de lectura para acceder al sentido de los textos, se propuso una actividad de reflexión metalingüística para que el alumnado enfoque su atención en la estructura de la frase nominal. Una vez concluido el diseño de la unidad didáctica se realizó el diseño gráfico y la producción de los audios. La unidad fue implementada en tres ocasiones con grupos distintos, lo que dio lugar a diferentes versiones que mostraré a continuación.

La figura 2 muestra el primer bosquejo de la actividad de reflexión (4.1). En ella se brinda una breve descripción de la frase nominal, ejemplos en las tres lenguas meta y una pregunta en la que se pide al alumnado determinar las diferencias que observan. La primera versión de la actividad incluía una grilla en la que se debían transcribir ejemplos de frases nominales en las tres lenguas extraídas de los textos.

4. Descubrir  Discover  Entdecken  Ontdekken 

4.1. La frase sustantiva (1)

La frase sustantiva se compone de un núcleo, que es un sustantivo al cual generalmente se le anteponen modificadores que pueden ser adjetivos y/o sustantivos.
 Por ejemplo:

<i>the free <u>encyclopedia</u> (r 0)</i>	<i>a free encyclopedia</i>	<i>free encyclopedias</i>
<i>die freie Enzyklopädie</i>	<i>eine freie Enzyklopädie</i>	<i>freie Enzyklopädien</i>
<i>de vrije encyclopedie</i>	<i>een vrije encyclopedie</i>	<i>vrije encyclopedieën</i>

En este caso "encyclopedia" es el núcleo. Es decir que la frase se refiere a una enciclopedia que es libre (free)

¿ En qué se diferencian los tres grupos de frases sustantivas del cuadro anterior con la frase sustantiva en español?

Busquen ejemplos de frases sustantivas en los tres textos. Identifiquen el núcleo (N) de la frase sustantiva y sus modificadores (M1, M2)

idioma	Renglón	Frase sustantiva
inglés	1	
	4	
	9	
alemán	4	
	8	
	12	
neerlandés	1	
	2	
	12	

Figura 2. Primera versión de la actividad 4.1.

Para dirigir la atención se indicaba el renglón en el que se ubicaban las frases y un espacio para transcribirlas y proceder a la identificación de sus componentes principales. En un intercambio de opiniones en el grupo se decidió quitar la instrucción de reconocer el núcleo y los modificadores de la frase nominal (M1, M2) ya que su propósito no quedaba claro, más para un público no necesariamente experto en lenguas. Además de ese cambio, en la segunda versión de la actividad (Figura 3) se propuso facilitar la búsqueda de la frase incluyendo fragmentos incompletos de la misma y una columna en la que se solicitaba la traducción al español a fin de establecer el contraste.

4.2. Completen las frases sustantivas extraídas de los tres textos. Escriban sus equivalentes en español.




idioma	Renglón	Frase sustantiva	Equivalente en español
	1	_____ - _____ festival	
	5	_____ party	
	8	a _____ horse _____	
	4	_____ Brauereien	
	4	_____ Bier	
	5	traditionelle _____	
	6	eine _____ 200- _____	
	8-9	_____ Pferderennen	
	1	_____ volksfeest	
	2	de _____ zondag	
	8-9	live _____	
	6-7	een _____ terrein	

Figura 3. Segunda versión de la actividad 4.1.

A partir de la experiencia del uso de la actividad en clase, se llevó a cabo una reestructuración consistente en mostrar los equivalentes en español debido a la dificultad experimentada por las y los aprendientes al realizar traducciones aceptables, y el tiempo que insumió la realización de la actividad. La adaptación, mostrada en la figura 4, incluyó una modificación de la consigna para ajustarla a los requerimientos de la actividad.

4.2. Completen las frases sustantivas extraídas de los tres textos. Luego, a continuación de cada frase, coloquen la letra correspondiente al equivalente en español .




idioma	Renglón	Frase sustantiva	Equivalente en español
	1	_____ - _____ festival (___)	a. bandas de instrumentos de viento que tocan en vivo b. el primer domingo c. esta fiesta global d. las cervecerías de Múnich
	5	_____ party (___)	
	8	a _____ horse _____ (___)	
	4	_____ Brauereien (___)	e. música tradicional tocada con instrumentos de viento
	4	_____ Bier (___)	f. un festival de dieciséis días (de duración)
	5	traditionelle _____ (___)	g. un predio especialmente designado para ese fin
	6	eine _____ 200- _____ (___)	h. una carrera de caballos memorable
	8-9	_____ Pferderennen (___)	i. una cerveza especial
	1	_____ volksfeest (___)	j. una fiesta popular anual
	2	de _____ zondag (___)	k. una gran carrera de caballos
	8-9	live _____ (___)	l. una historia de casi doscientos años
	6-7	een _____ terrein (___)	

Figura 4. Tercera versión de la actividad 4.1.

En una segunda implementación de la actividad, ésta demostró ser más efectiva en lograr su finalidad de hacer notar a las y los alumnos que los calificativos que dan sentido al sustantivo lo anteceden en estas tres lenguas germánicas a diferencia del español. Además, la realización de la actividad insumió menos tiempo. Así, la actividad logró su objetivo de brindar un desafío realizable y de brindar oportunidades para que el alumnado corrobore hipótesis sobre las lenguas meta (Rathert y Cabaroğlu 2022).

4.2. Caso 2: Producción oral

El segundo ejemplo de adaptación se refiere a una actividad de producción oral en inglés llevada a cabo por una estudiante-profesora en el marco de su formación docente con un grupo de aprendientes de tercer año de la educación secundaria correspondiente al noveno año de escolaridad. La edad promedio del alumnado es de 15 años y el nivel del curso es compatible con el final del nivel A1 en el Marco Europeo Común de Referencia.

La realización pedagógica respondió al procedimiento para la enseñanza de las destrezas productivas propuesto por Harmer (2017) que consta de una serie de fases consecutivas correspondientes a tres momentos de la tarea: antes, durante y después de la expresión oral o la escritura. La fase de preparación comprende la motivación, contextualización, activación y construcción de conocimiento esquemático y lingüístico (Hedge 2000) necesario para la tarea. El conocimiento esquemático refiere a lo que el alumnado

sabe sobre el tema de la tarea (conocimiento general) y sobre las características del género discursivo a producir, en este caso, el programa de televisión mencionado arriba. Por su parte, en el marco de la presente actividad, el conocimiento lingüístico refiere a los recursos léxicos, gramaticales, pragmáticos y fonológicos necesarios para la realización exitosa de la tarea. Una vez logrados estos objetivos, se asigna la tarea, se explicita la forma de trabajo y el tiempo disponible para su realización. Durante la actividad, el o la docente supervisa los grupos, provee asistencia, y controla el tiempo, entre las principales funciones desempeñadas. Una vez lista la tarea, algunos o todos los grupos, dependiendo del tiempo, presentan la tarea a la clase y obtienen retroalimentación por parte del o de la docente y del alumnado.

La necesidad que dio origen a la actividad analizada, planteada por la docente del curso en el que la estudiante-profesora realiza sus prácticas de enseñanza, fue la de propiciar la descripción oral de animales prehistóricos como parte de una unidad didáctica sobre ese tema. Los conocimientos necesarios para la actividad son el pasado simple en todas sus formas, así como el léxico sobre animales prehistóricos, características físicas, expresiones de tiempo, hábitats y alimentación. El contexto elegido por la estudiante-profesora fue una presentación de animales prehistóricos en una simulación de un programa de TV de interés general para un público adolescente.

La realización pedagógica incluyó una etapa inicial para reciclar conocimientos sobre el tema, en la que se mostraron las imágenes de animales prehistóricos de la lección anterior, que junto a las preguntas de la docente ayudaron a recuperar la información y ésta se anotó en la pizarra. También se le preguntó al alumnado sobre canales de televisión que suelen presentar programas sobre el tema. La consigna de la tarea fue dada oralmente y consistió en imaginar que eran presentadores del *Discovery Channel* y hacer un segmento en un programa de interés general para un público joven describiendo un animal prehistórico. En cuanto a la realización física de los materiales, esta consistió en el diseño de la consigna y de la grilla para la toma de notas.

La primera versión de la secuencia exhibía dos limitaciones que fueron puntualizadas en la devolución, por lo que se solicitó adaptarla mediante expansiones siguiendo la retroalimentación dada por el docente supervisor, de manera de mejorar su efectividad. Una sugerencia fue ampliar el reciclaje de conocimientos previos con el agregado de posibles fórmulas de apertura típicas del género televisivo informativo dirigido al público adolescente (*Hello. Today we are talking about ...*). Asimismo, y a fin de orientar a los grupos en la redacción y lograr uniformidad en la tarea a realizar, se propuso el agregado de un listado de temas a incluir en la descripción. A continuación, se detalla la actividad tal como se la llevó al aula luego de las modificaciones.

Como preparación para la tarea a realizar en grupos de a cuatro se les solicitó que primero elijan un animal extinto para describir optando entre uno de los siguientes: mamut, smilodon, argentinosauro, tiranosaurio y megaterio. A continuación, debían buscar en internet información relacionada con el período de tiempo en que existieron, su hábitat, altura y peso, dieta y su similitud con otros animales extintos, y tomar notas. Seguidamente, los grupos organizaron la tarea, redactaron el texto, lo ensayaron, y finalmente realizaron la presentación ante la clase. Durante las presentaciones el resto de la clase debía tomar apuntes para completar una grilla que indicaba informaciones específicas acerca de los animales guiadas por los estímulos indicados como preparación para la actividad, según se muestra en la siguiente figura:

	Mammoth	Saber-toothed tiger	Argentinosaurius	Tyrannosaurus	Megatherium
When?					
Where?					
Height and weight					
Diet					
Similar to?					

Figura 5. Grilla de recolección de datos

Al final de las presentaciones y para dar cuenta de su atención, algunas alumnas y algunos alumnos reportaron los datos que anotaron en la grilla.

La estudiante-profesora implementó la actividad modificada en clase y en su reflexión post clase puntualizó los aspectos que a su juicio funcionaron a satisfacción y aquellos que debería ajustar en caso de volver a usar la actividad.

Como posibles modificaciones para una próxima realización de la actividad queda considerar la posibilidad que el alumnado haga un video de la presentación y que lo suba a una red social creada para el curso, de manera de posibilitar la interacción con una audiencia que podría ser las alumnas y los alumnos del curso o ampliarse a un público de características similares. También surge la necesidad de decidir la forma de dar retroalimentación de la presentación tanto por parte de la estudiante-profesora como de las y los aprendientes.

4.3. Caso 3: Aprendizaje de nuevas formas lingüísticas

El ejemplo siguiente tuvo lugar en el marco de una práctica de una estudiante de formación docente en un curso de extensión universitaria para adultos principiantes en inglés. En la clase se presentó la forma negativa del presente simple en las formas personales con el auxiliar *don't* seguido de la forma no marcada del verbo principal. En la clase anterior, se había trabajado con un texto pedagógico con formato de artículo de revista de interés general sobre impresiones de extranjeros acerca de las costumbres de los británicos que contenía todas las formas del presente simple en la forma afirmativa. En esta clase, la estudiante-profesora presentó la nueva forma por medio de ejemplos relacionados con la situación del texto y su experiencia personal haciendo uso de figuras para aclarar el significado. El plan de clase tuvo numerosas adaptaciones hasta llegar a tomar la forma de la versión desarrollada en la clase.

A continuación, describiré brevemente la técnica de presentación situacional (*situational presentation*) (Scrivener 2011: 161) para luego analizar la correspondencia de las adaptaciones realizadas con el marco didáctico. La técnica tiene por finalidad exponer al alumnado a un *input* comprensible que contiene abundantes ejemplos de las formas, significados o usos a enseñar y comprende la siguiente secuencia de fases: establecer el contexto de la situación, establecer el significado del rasgo lingüístico a enseñar, presentar y practicar el rasgo, generar más oraciones a partir del contexto, y finalmente, anotar los ejemplos para referencia posterior. En este trabajo se analiza la etapa inicial (contextualización o *lead-in*). Esta tiene por objetivo establecer el contexto en el que se enmarca la presentación, en este caso, que se trata de una negación, y activa conocimientos previos necesarios para comprender los ejemplos. Luego se presentan oraciones que ilustran su uso en una breve narración oral.

En la primera versión de la actividad la estudiante-profesora inició este segmento de la clase presentando ejemplos de la forma negativa en una breve narración oral aprovechando la situación del texto trabajado en

la clase anterior. Lo siguiente es una transcripción de una parte de la primera versión del plan de clase. Los resaltados en amarillo, tachados y agregados en rojo fueron realizados por el docente supervisor y se espera que se subsanen en la versión posterior:

*We are going to continue speaking about British people. May be **you don't hear** about British people very much or **you don't know** their culture very well. One of the reasons is that here, in Argentina; **we don't have** British channels on TV. And, generally **we don't like** British people because of Malvinas' War. But I like British people. **They don't smoke** inside coffee bars and restaurants. When you **they** want a cigarette, **they go out** ~~go into the garden~~. Women don't like cooking. So, **they don't cook**. They **call a delivery** rephrase. Taxi drivers don't drive fast. And they stop when you stand on the zebra crossing **No examples with I?** As the T says the marker sentences, she sticks flashcards with related images on the board.*

Se advierte una variedad de ejemplos de uso, sin embargo, no se incluyó ninguno con la primera persona del singular (*I don't ...*). Asimismo, algunos ejemplos brindan una visión estereotipada de la cultura meta, que sería conveniente relativizar. Aparte de estas limitaciones, la presentación careció de contextualización y activación de conocimientos que permitan al alumnado recordar las frases verbales conocidas como punto de partida para comprender el significado de la forma nueva.

En la segunda versión se realizaron modificaciones que subsanaron parcialmente la falta de contextualización. A este fin, la docente en formación mostró un mapa de las Islas Británicas y formuló preguntas para verificar la identificación de los países que integran el Reino Unido. Luego, utilizando las imágenes que apoyan la presentación, preguntó al alumnado si sabían algo más sobre las británicas y los británicos. En la transcripción que sigue, "T" (*teacher*) refiere a la estudiante-profesora y "SSS" (*students*) identifica al alumnado:

T: Now look at this sign (a no smoking sign). What does it mean?

Expected SSS answer: *don't smoke.*

T: Very Good! And what do you think? **Do British smoke? Do the British smoke / do British people smoke? Yes or no? This is not a good question, if at all, it would be "Do many British people smoke?" or "Do the British smoke a lot?" And still, what is the right answer?**

Expected SSS answer: *Yes./No. You could provide a question asking learners to justify their answers*

T: O.K. Look at this picture now, she is a British woman. She is cooking. What is she cooking?

SSS say what they think she is cooking.

T: O.K. Does she like cooking?

Expected SSS answer: *Yes./No. Again, elicit a justification of this answer*

T: Look at this picture now. What is it?

Expected SSS answer: *it is a taxi.*

T: Yes! Here in Argentina taxi drivers drive very fast. What do you think? **British taxi drivers are fast or slow? Rephrase**

Expected SSS answer: *slow./fast.*

Como se puede apreciar, predominan las respuestas cerradas, si bien en algunos casos se brinda la posibilidad de dar una respuesta abierta, estas son *display questions* (McDonough *et al.*, 2013: 235), preguntas que apuntan a verificar el conocimiento del alumnado más que averiguar algo desconocido, solicitar una opinión o una justificación.

También se mejoró la calidad de las oraciones que ejemplifican la forma negativa y se incluyeron ejemplos para la primera persona del singular. Sin embargo, algunos ejemplos continúan reflejando visiones estereotipadas de la sociedad británica y deberían reformularse, o retomarse en otro punto de la clase en una actividad que apele a la reflexión crítica sobre tales enunciados:

Maybe you don't hear about British people very much or you don't know their culture very well. One of the reasons is that here, in Argentina, we don't have British channels on TV. And, generally we don't like British people because of Malvinas' War. But I like British people. They don't smoke inside coffee bars and restaurants. When they want a cigarette, they go out. And I like that because I don't smoke. Women in England don't like cooking. So, they don't cook. They go to a restaurant for dinner, or they order food. I like that because I don't like cooking. Taxi drivers don't drive fast. And they stop when you stand on the zebra crossing.

En la tercera versión la estudiante-profesora apeló a la recuperación de la información del texto mediante preguntas:

T: Do you remember the text "Typically British"?

T shows pictures of a person reading a paper, pizza, a cup of coffee, beer, a no smoking sign, a no children admitted sign, a zebra crossing, etc. and asks *What is typically British? What can you see here?* (showing the pictures one by one)

Expected SSS answer: People drink a lot of coffee, cars stop at the zebra crossing, etc.

If necessary, T prompts with questions, for ex. *Do British people like tea?*

T encourages complete sentences, ex. Please make a complete sentence *British people ...*

SSS: *British people like tea*

T: *Alexandra says: "I smoke in the house", correct?*

Expected SSS answer: *No, she says "I go into the garden".*

T: *Carlos says: British people read books on the bus, on the train, etc., Right?*

Expected SSS answer: *No. British people read newspapers on the bus, on the train, ...*

T: *Nicolae says "British men and women drink whisky"*

Expected SSS answer: *No, British men and women drink beer*

Esta nueva versión es superadora respecto de las anteriores dado que logra activar el contenido del texto de manera que el conocimiento esquemático y lingüístico necesario para presentar la nueva estructura queda disponible en la memoria. La técnica empleada fue la formulación de información incorrecta sobre el contenido del texto para que las alumnas y los alumnos corrijan los enunciados. La estudiante-profesora prevé obtener de las preguntas tanto abiertas como cerradas una oración más extensa que un simple sí o no, lo que contribuye al desarrollo de su interlengua y a un equilibrio del tiempo de habla del o de la docente y el alumnado.

En mi experiencia de formador de docentes advierto la dificultad de las y los estudiantes-profesores para crear una situación de inicio con preguntas de diferentes tipos, abiertas, cerradas, de verificación de conocimiento y reales, es decir, basadas en la experiencia e impresiones del alumnado, que logren activar los conocimientos necesarios para continuar construyendo el sistema lingüístico de las y los aprendientes. La retroalimentación provista en las sucesivas versiones logró acrecentar la conciencia de la estudiante-profesora acerca de las características que debía reunir esta actividad previa a la presentación de los ejemplos de uso de la nueva estructura.

5. Conclusiones

En este trabajo se analizaron los procesos de diseño de tres actividades de aprendizaje de lenguas para tres contextos diferentes. El análisis y la contrastación con marcos teóricos que fundamentan los aspectos abordados en los tres casos permitió establecer la coherencia entre propósito y diseño y realizar sugerencias de adaptación a fin de mejorar las actividades. También las preguntas propuestas para el análisis (McGrath 2002) cumplieron su cometido de establecer

- el grado en que las actividades se ajustaron al propósito que les dio origen (¿cuál es el objetivo de la actividad?)
- la validez de la actividad según su intención (¿qué le hace hacer la actividad al alumnado?)
- la congruencia entre las instrucciones provistas y el producto obtenido (¿qué quiero que hagan?)
- la efectividad de la retroalimentación provista en función de los ajustes realizados (¿cómo puedo lograr que la actividad haga lo que pretendo del alumnado?)

Asimismo, el ciclo de producción de materiales de Jolly y Bolitho (2011) brindó un marco propicio para describir las etapas del proceso de diseño inicial y las subsiguientes versiones de las actividades. Por su parte, la descripción de los constituyentes de las actividades propuesta por Cordier-Gauthier (2002) sirvió para guiar el análisis de las actividades diseñadas teniendo en cuenta cada uno de sus componentes, especialmente la consigna, pero también el grado de andamiaje provisto para la realización de la actividad a fin de proporcionar un desafío acorde a las características del alumnado.

Finalmente, la clasificación de tipos de adaptaciones de McDonough *et al.* (2013) permitió identificar los tipos de cambios que experimentaron las actividades y su efectividad según el efecto esperado en términos de agregar ítems o modificar algún aspecto.

En los tres casos se advirtió que las actividades se ajustan en diferentes grados a los marcos de referencia que sirvieron de fundamento, y éstos fueron propicios para guiar las adaptaciones subsiguientes. En el primer caso, mediante la reestructuración se logró enfocar la atención del alumnado en los rasgos diferenciales entre la estructura de la frase nominal del español y las lenguas germánicas ejemplificada en los textos de base. En el segundo caso, las modificaciones realizadas permitieron ajustar el texto a redactar según convenciones más adecuadas al género, y el andamiaje provisto mediante las guías de contenido a cubrir permitieron un grado mayor de confianza y autonomía en el desempeño del alumnado. En el tercer caso, el agregado de la fase de contextualización y la reescritura de las preguntas lograron un mejor grado de activación de conocimientos para relacionar los ejemplos de los nuevos rasgos con aquellos ya conocidos. También se proporcionaron ejemplos más variados incluyendo todas las formas personales de la estructura verbal presentada.

La conciencia de la relevancia de los marcos teóricos y didácticos en el diseño redundó en una mayor efectividad de las actividades y, por ende, tuvieron un impacto beneficioso en el aprendizaje según se pudo observar en la puesta en acto en el aula o a través de los informes de las y los docentes supervisores o de las reflexiones post clase de las estudiantes-profesoras. Los tres casos informados demostraron que la conciencia del efecto de las modificaciones introducidas en las actividades puede desarrollarse mediante la comparación de las distintas versiones de la actividad desde su concepción inicial hasta la puesta en uso en el aula y es de utilidad en la formación inicial y continua de docentes de lenguas. Por estas razones, estimo que es fundamental incorporar estos procesos de creación de actividades en la formación docente.

Declaration of conflicting interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación Materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras sensibles al contexto: diseño, implementación y evaluación. Subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC (Res. SECYT 411/18), 2018-2021

Sobre el autor

Profesor de inglés y alemán (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), Dr. phil. (Universität Kassel, Alemania). Profesor Titular Plenario de didáctica del inglés y alemán, Facultad de Lenguas, UNC. Dirige actualmente un proyecto de investigación subsidiado por SECYT-UNC sobre diseño de materiales para el contexto local. Intereses: Desarrollo de materiales, aprendizaje y enseñanza de léxico y gramática, Adquisición de segundas lenguas.

Referencias

- Abad Castelló, M., & Álvarez Baz, A. (2021). Aprendizaje basado en datos en español como lengua extranjera: ampliando el ámbito. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras= International Journal of Foreign Languages* 16, 1-20. DOI: 10.17345/rile16.3262.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Anaya.
- Cordier-Gauthier C. (2002). Les éléments constitutifs du discours du manuel. *Ela. Études de linguistique appliquée* 125, 25-36. DOI 10.3917/ela.125.0025.
- Díaz Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Comunidad de conocimiento, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf> (access: 7 de diciembre de 2021)
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Estaire, S. & Zanón, J. (1994). *Planning classwork: A task-based approach*. Oxford: Macmillan.
- Harmer, J. (2017). *The practice of English Language Teaching*. 5th Ed. Harlow: Longman.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: OUP.
- Jolly, D. & Bolitho, R. (2011). A framework for materials writing. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching*. 2nd Ed. (pp. 107-134). Cambridge: CUP.
- McDonough, J., Shaw, C. & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. 3rd ed. London: Blackwell.
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pastor Cesteros, S. (2004). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE. En M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero & J. P. Mora Gutiérrez (Eds.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza*

del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV congreso internacional de ASELE (pp. 638-645). Sevilla: Universidad de Sevilla,.

Rathert, S. y N. Cabaroğlu (2022). Theorising Textbook Adaptation in English Language Teaching. *c e p s Journal 12*(2), 169-188. doi: 10.26529/cepsj.12.

Richards, J. C. y R. Schmidt (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. 4th ed. Harlow: Pearson Education.

Richards, J. C. (2017). *Curriculum development in language teaching*. 2nd Ed. Cambridge University Press.

Samuda, V. (2005). Expertise in pedagogic task design. In K. Johnson (Ed.), *Expertise in second language learning and teaching* (pp. 230-254). London: Palgrave Macmillan.

Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. 2nd Ed. Oxford: Macmillan.

Tomlinson, B. & Masuhara, H. (2018). *The complete guide to the theory and practice of materials development for language*. Hoboken, NJ: Wiley.