

Secuencia didáctica “Quien sabe hablar del camino es porque andado lo tiene”

Didactic Sequence ‘Quien sabe hablar del camino es porque andado lo tiene’

Robertha Leal

Tecnológico de Monterrey

mrleal@itesm.mx

Felipe Zayas

Grupo Greal

info@fzayas.com

Resumen: La secuencia didáctica que aquí presentamos se ha elaborado con una doble finalidad: a) como parte del curso *Competencias didácticas del docente de Lengua*, organizado en la universidad Tecnológico de Monterrey (México), cuyo objetivo era reflexionar sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje de los usos de la lengua en un contexto académico; b) para su experimentación en la asignatura “Fundamentos de la escritura” de la citada universidad, cursada por los alumnos de primer curso con deficiencias en su competencia lingüística y comunicativa¹, con el propósito de proporcionar a estos estudiantes un marco de trabajo en el que la actividad metalingüística sea un componente importante de las actividades de comprensión y composición de textos escritos. Describiremos, en primer lugar, la secuencia didáctica. En segundo lugar, explicitaremos las decisiones que se han debido tomar en campos tan relevantes como la caracterización de la práctica discursiva que va a servir de eje a la secuencia, la selección de los contenidos gramaticales y el planteamiento didáctico de las actividades de aprendizaje. Cerraremos el artículo con unas notas sobre la experimentación de la secuencia didáctica en el grupo de alumnos para el que estaba destinada.

Palabras clave: secuencias didácticas, gramática, refranes, actividad metalingüística.

¹ Se trata de alumnos que obtuvieron una calificación menor de 650 puntos (escala 600-800) en la sección *redacción indirecta* de la Prueba de Aptitud Académica, y una calificación menor de 68 (escala 1-100) en el Examen de Ubicación de Español.

Abstract: The didactic sequence at hand, has been developed with a double purpose: a) as part of the course *Didactic Competencies of Language Teachers*, organized in the Technological University of Monterrey (Mexico), which aimed to reflect on the place of grammar within the field of the learning of language usages in academic context; b) for experimentation on the course *Fundamentals of Writing* of that university, which is taken by first-year students with deficiencies in their linguistic and communicative competences. The experiment consists of providing these students with a framework in which metalinguistic activities become an important component of both, comprehension activities and production of written texts. Firstly, the teaching sequence is described. Secondly, some specifications are presented concerning the decisions that have had to be taken in such an important field as the characterization of the discursive practice that will serve as a shaft to the sequence, as well as the selection of grammatical content and teaching approach to activities for learning. Finally, some notes are written about experiencing the teaching sequence in the students group for which it was intended.

Key words: didactic sequences, grammar, sayings, metalinguistic activities.

1. Descripción de la secuencia didáctica

1.1 Los ejes de la secuencia: el objetivo comunicativo y los objetivos de aprendizaje

Esta secuencia didáctica sigue el modelo descrito en Camps (2003) y Camps y otros (2005: 153-159). En este modelo, el eje de la secuencia es una actividad comunicativa que implica la composición y publicación de un determinado género textual; y, en relación con esta actividad comunicativa, se establecen unos objetivos de aprendizaje, que se refieren a los conocimientos y a las habilidades necesarias para llevar a cabo la actividad discursiva propuesta. De este modo, la secuencia didáctica proporciona un marco para el uso reflexivo de la lengua y para el aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas.

Una de las características de este modelo didáctico es que las actividades para el aprendizaje de aspectos concretos del uso de la lengua son componentes de la tarea global que articula la secuencia (Rodríguez Gonzalo, 2008). Esta integración de las actividades parciales en la tarea global es especialmente importante en lo que se refiere a la reflexión gramatical y a los conocimientos explícitos sobre la lengua.

En la secuencia didáctica que aquí presentamos, la actividad comunicativa que sirve de eje es la publicación de una colección de refranes comentados siguiendo el ejemplo del *Refranero mexicano*². Los comentarios se han de ocupar tanto del significado de los refranes como de su forma gramatical. Para poder llevar a cabo esta práctica discursiva es necesario realizar determinados aprendizajes específicos: a) interpretación del sentido de los refranes, más allá de su significado literal, en el contexto de las situaciones típicas en las que se utilizan; b) estructuración coherente de los comentarios explicativos; c)

² Disponible en <http://www.academia.org.mx/universo:lema/obra:Refranero-mexicano>

reconocimiento de la forma gramatical de los refranes y uso del metalenguaje necesario para describirla. Aparecen integrados, de este modo, objetivos de aprendizaje relacionados con la comprensión, con la composición y con la reflexión sobre la lengua.

Es importante también destacar que los objetivos relacionados con la reflexión sobre la lengua o actividad metalingüística no se refieren únicamente a la construcción de determinados conocimientos gramaticales, sino a la capacidad metalingüística misma, entendida como “la capacidad de los individuos de situarnos ante la lengua con el objetivo de observarla, analizarla y operar con los elementos que la componen” (Camps *et al.*, 2005: 13), lo que implica el fomento de actitudes favorables a la indagación sobre los hechos lingüísticos.

1.2 La estructura de la secuencia didáctica

La secuencia se estructura en tres grandes partes: a) actividades para conocer cómo son los refranes, tanto en su contenido como en su forma gramatical; b) actividades para componer los comentarios; c) actividades de evaluación.

a) Actividades para conocer cómo son los refranes:

1. Qué clase de acción es un refrán (Actividades 1-3)	<ul style="list-style-type: none"> • Distinción entre aseveraciones y consejos. • Identificación de aseveraciones y consejos en refraneros. • Redacción de comentarios para describir refranes como aseveraciones o consejos.
2. Qué dice y qué quiere decir el refrán. Para qué se usa (Actividades 4-6)	<ul style="list-style-type: none"> • Distinción entre el significado literal y el sentido del refrán. • Identificación de refranes sinónimos. • Interpretación del sentido del refrán en relación con la situación en la que se usa y con la intención.
3. La forma gramatical del refrán (Actividades 7-23)	<ul style="list-style-type: none"> • Observación y análisis de las formas gramaticales de los refranes. • Reescritura de refranes. • Recapitulación de aprendizajes gramaticales: reconocimiento de la forma gramatical de los refranes.

b) Actividades para componer los comentarios:

1. Qué informaciones ha de contener el comentario (Actividades 24-28)	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación del comentario: los tipos de contenidos. • Explicación del contenido del refrán. • Explicación de la forma gramatical del refrán. • Búsqueda de refranes sinónimos.
2. La forma del comentario (Actividades 29-31)	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de la estructura del comentario explicativo de un refrán. • Análisis de procedimientos de cohesión. • Recursos léxicos para la composición del comentario. • Elaboración de pautas para la revisión de borradores.

c) Actividades de evaluación

Evaluación de borradores	<ul style="list-style-type: none"> • Pauta para la evaluación de borradores y del texto final.
Evaluación del proceso de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Pauta para evaluar el proceso de trabajo, de los aprendizajes y del trabajo en grupo.

2. La elaboración de la secuencia didáctica: toma de decisiones

La elaboración de una secuencia didáctica requiere tomar muchas decisiones tanto en relación con los conocimientos disponibles sobre las características del género discursivo que sirve de eje a la secuencia (en este caso, el refrán y el comentario explicativo), como sobre el modo de presentar las actividades de enseñanza y de aprendizaje. En este apartado haremos explícitas algunas de estas decisiones.

2.1. Sobre el refrán como género

¿Qué conocimientos sobre el refrán como género tenemos a nuestra disposición? ¿Cuáles de ellos son necesarios para componer los comentarios? Nos importa la toma de decisiones en tres campos que se refieren tanto al significado de los refranes como a su forma lingüística: a) la consideración del refrán como acto de habla que se lleva a cabo en determinadas situaciones de comunicación; b) la distinción entre significado literal y significado metafórico, y c) la selección de esquemas gramaticales característicos.

El refrán como acto de habla

Los refranes requieren siempre de un contexto discursivo para poder funcionar (Pérez Martínez, 2004: 12). Al usar un refrán, el hablante introduce una voz anónima que expresa un juicio de valor, enuncia una enseñanza moral, prescribe determinadas pautas de comportamiento, etc. Esta voz está cargada con la autoridad que otorga ser portavoz de la verdad tradicional.

El hablante anónimo del refrán que el locutor inserta en su discurso lleva a cabo un determinado acto de habla: una aseveración, un consejo, una advertencia, una queja, un deseo, etc. Pero el verdadero significado del refrán como acto de habla hay que inferirlo del contexto discursivo en el que se inserta. En efecto, quien otorga al refrán su verdadera intención es el responsable del discurso en el que aquel se inscribe.

Colombi (1989) pone un ejemplo muy claro, tomado del *Quijote*, para mostrar la dependencia del refrán del contexto discursivo para su interpretación como acto de habla. El cura y el barbero se encuentran en la biblioteca de la casa del hidalgo para juzgar y destruir los libros “malditos” causantes de la pérdida de juicio de don Quijote. Van revisándolos y dan con uno llamado *El Caballero de la Cruz*. Entonces el cura dice: “Por nombre tan santo como este

libro tiene se podía perdonar su ignorancia; más también se suele decir: «tras la cruz está el diablo». Vaya al fuego” (I, 6, p.79.).

En este refrán concurren, según Colombi, dos actos de habla diferentes: un acto asertivo y otro directivo. Cuando el cura usa el refrán para hacer suya la afirmación “Tras la cruz está el diablo”, lo que en realidad está queriendo decir, y dice de un modo indirecto, es “Tras esta cruz del libro está el diablo, por lo tanto hay que quemarlo”. Y para reafirmar el significado indirecto de este acto agrega: “Vaya al fuego”.

El significado de los enunciados en tanto que actos de habla se indican mediante el procedimiento lingüístico de la modalidad de la enunciación (imperativa, interrogativa, exclamativa, aseverativa o enunciativa y optativa o desiderativa) (RAE, 2010: 795). Pero, si bien existe cierta tendencia a que cada modalidad se asocie con determinados actos de habla, la correspondencia no es biunívoca (RAE, 2010: 796), como se ha mostrado en el ejemplo de arriba.

En el marco de esta secuencia, los alumnos han de interpretar los refranes sin que aparezcan incrustados en un contexto discursivo que les dé sentido: han de imaginar cuál es la situación comunicativa típica en que pueden ser usados y con qué intención se usan en esa situación, más allá de la modalidad de enunciación que presentan.

Se ha optado en la secuencia por dirigir la interpretación del refrán siguiendo dos pasos: a) percepción de la modalidad de la enunciación, que será generalmente aseverativa o imperativa; b) asociación del refrán con una situación comunicativa donde sería adecuado su uso y determinación del sentido que tendría en esa situación. Por ejemplo, en “El mejor caballo necesita espuelas”, el primer paso es reconocerlo como una aseveración (“todos, aunque sean muy buenos en algo, necesitan que se les oriente”), y después se llegará a la conclusión de que, según en qué contexto se use, puede ser un consejo o una advertencia.

Significado literal y significado metafórico

El sentido que adquiere el refrán en el discurso no suele coincidir con su significado literal, aunque se basa en él, sino que, aquello de lo que se habla se ha de referir, en sentido metafórico, a situaciones que se dan en una determinada cultura.

Pérez Martínez (2004: 18-19) pone varios ejemplos de refranes cuyo significado literal es muy diferente –hacen referencia a realidades muy diversas– de los que seleccionamos la serie “el que nace”:

El que nace para buey del cielo le caen los cuernos.

El que nace pa' tamal del cielo le caen las hojas.

El que nace pa' maceta no pasa del corredor.

El que nace pa' dedal del costurero no pasa.

Este autor afirma que “estos refranes, pese a la variada imaginación en que se sustentan, suponen como principio indiscutible una predestinación según la cual cada quien nace con un destino que nadie puede cambiar, haga lo que haga”.

La comprensión de un refrán no consiste, pues, en captar su significado literal, sino en conocer el sentido en el que se aplica y las situaciones en las que es aplicable. “Cada refrán es definible por un conjunto de situaciones a las cuales su aplicación es aceptable por el grupo humano en cuyo seno se usa y es aceptado por los hablantes nativos en el seno de una cultura” (Pérez Martínez, 2004: 16).

En consecuencia, será importante considerar como objetivo de aprendizaje saber interpretar este significado metafórico del refrán; y, también, descubrir un significado común en refranes que hacen referencia a realidades muy diversas.

Los esquemas gramaticales

Se ha puesto de relieve que el refrán suele tener una estructura bimembre, que se manifiesta en diferentes planos: métrico, sintáctico y semántico. Tanto los recursos rítmicos como la organización sintáctica actúan en el plano semántico poniendo de relieve los dos elementos que generalmente entran en relación mediante oposiciones, comparaciones, causa-consecuencia, tema-comentario, etc.

Los refranes presentan una gran diversidad de formas sintácticas. Hemos debido seleccionar unas pocas para centrar en ellas la actividad metalingüística. Se ha seguido un doble criterio para hacer la selección: su importancia en los refraneros y su relevancia como contenido académico.

Los esquemas sintácticos seleccionados son los siguientes:

- a. Siguen el orden lógico sujeto – predicado, constituyentes que se corresponden con los dos miembros del refrán³:
Año derecho no necesita barbecho.
El que padece de amor hasta con las piedras habla.
Tener en la alcoba flores da en la cabeza dolores.
- b. El primer miembro es un elemento del predicado que se ha desplazado a la posición inicial porque se presenta como tópico o tema (RAE, 2010: 753-756); el segundo miembro es la oración a la que pertenece el elemento desgajado y funciona como un comentario del tema:
Del borracho que hace alarde de valiente, se ríe la gente.
De golosos y tragones, están llenos los panteones.
- c. Los dos miembros son oraciones coordinadas adversativas o con valor adversativo:
Es bueno comer, pero no patear el pesebre.
El trabajo no es entrar, sino encontrar la salida.
Toma vino, mas no dejes que el vino te tome a ti.

³ Es habitual que, en los refraneros, la pausa entre los dos miembros se represente con una coma, lo que contradice la norma académica (RAE, 2010: 333 y 334). Nosotros respetaremos la norma sobre el uso de la coma y no la usaremos en estos casos.

Hay quien mucho cacarea, y no pone nunca un huevo.

- d. El segundo miembro se predica del primero sin la mediación de un verbo y la predicación consiste en un predicado no verbal⁴:
Caballo mal arrendado, ni regalado.
Alazán tostado, siempre ensillado
- e. El segundo miembro es una oración subordinada causal que expresa la razón de lo afirmado en el primero⁵:
Atente al bayo, que es buen caballo.
- f. Los dos miembros se corresponden con el periodo condicional⁶:
Si la cáscara es blanda, todos le meten la uña.
Si no tienes fuerza en las piernas, mejor deja las espuelas.
- g. Los dos miembros se corresponden con un periodo concesivo. La oración subordinada concesiva puede ser el primer miembro, pero otras veces es el segundo⁷:

⁴ Hernanz & Suñer (2000) señalan que, aunque podría decirse que en estas frases existe un verbo tácito fácilmente recuperable, la presencia del verbo no es facultativa y su recuperación no siempre es posible. También hacen notar que “los modificadores del núcleo [del sujeto] (‘ladrador’, ‘de nieves’, ‘de muchos’) permiten que toda la secuencia funcione de un modo similar a una oración condicional: el sujeto actúa como prótasis y el predicado como apódosis”.

⁵ RAE (2010: 880) distingue entre subordinadas causales internas y externas. Las primeras forman parte del predicado, y especifican la causa de la acción o del estado de cosas que describe el verbo del que dependen. En cambio, las subordinadas causales externas al predicado introducen una explicación o justificación de lo que se ha dicho en la oración principal.

⁶ Los dos ejemplos ilustran usos característicos del periodo hipotético en los refranes: en un caso, la prótasis expresa la causa hipotética de la acción o del estado de cosas que se sigue en la apódosis (si ocurre A –si la situación es A–, se sigue como efecto B); en el otro, la apódosis es un consejo, una orden, una instrucción, etc. (si ocurre A –si la situación es A–, se aconseja B).

Hay que tener en cuenta también que diversas construcciones (de participio, de gerundio, introducidas por “cuando”, etc.) introducen significados análogos a los de las subordinadas condicionales: *Viendo la cáscara, podemos imaginar el contenido de la nuez; Cuando el arrierito es malo, le echa la culpa a los burros; Muerta Jacinta, se acabaron los dolientes.*

⁷ Como en el periodo condicional, una característica de estos refranes es que la apódosis puede ser bien una aserción acerca de un hecho o de un estado de cosas, bien un acto de habla directivo (un consejo, aviso, instrucción, etc.): *A todo llaman cena, aunque sea un taco con sal; Aunque te chille el cochino, no le sueltes el mecate.*

*Aunque te digan que sí, espérate a que lo veas.
A todo llaman cena, aunque sea un taco con sal.*

2.2. Sobre el comentario explicativo de los refranes

La actividad comunicativa que sirve de eje a la secuencia didáctica es la composición de un refranero comentado. Es necesario, por ello, proporcionar un modelo de comentario explicativo que sirva para guiar las composiciones de los alumnos.

Hemos construido este modelo tomando como referencia los comentarios del *Refranero mexicano*, de Pérez Martínez (2004), del que tomamos un ejemplo que presentamos analizado (figura 1):

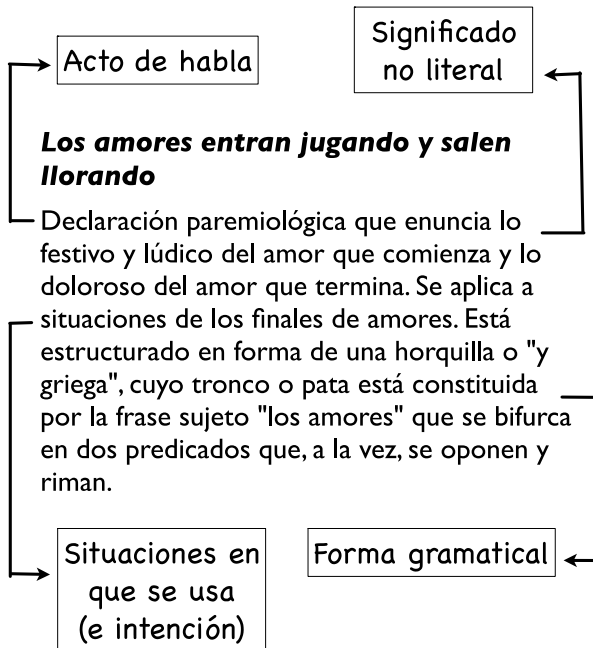


Figura 1

A partir de comentarios como este, hemos elaborado el modelo de comentario (vid. figura 2) que han de seguir los alumnos, en el que

hemos añadido un elemento que no figura siempre en aquellos: la inclusión de un refrán con un significado semejante al que se comenta:

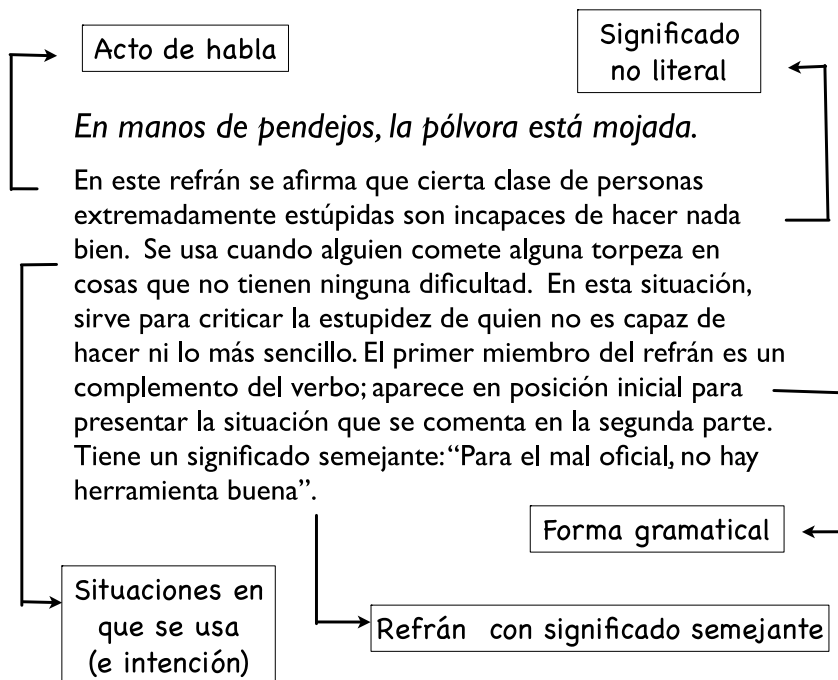


Figura 2

En la primera oración del comentario se ha indicado la acción verbal que se lleva a cabo en el refrán, de acuerdo con la modalidad enunciativa de la oración: “Se afirma que...” Más adelante, al situar el refrán en su contexto de uso, se puntualiza: puede usarse como una crítica. Como se ha explicado más arriba, hay ocasiones en que la modalidad oracional no se corresponde con el acto de habla que se efectúa. Muchas veces es el contexto el que permite interpretar la intención con que se usa el enunciado. La primera oración del comentario también deberá indicar cuál es el sentido que se ha de dar al refrán más allá de su significado literal; en este caso, el sentido es que “las personas estúpidas son incapaces de hacer nada bien”. Seguidamente, los alumnos habrán de inferir en qué situaciones es pertinente utilizarlo. La expresión que ayudará a dar forma a esta idea

es “Se usa cuando...”. Una vez especificada la situación en que se usa el refrán, se puede precisar la intención que le da el hablante. En este caso, un refrán que tiene la forma de una aseveración (acto de habla aseverativo) se puede usar como crítica de una conducta. A continuación, se describirá alguna característica gramatical del refrán, recurriendo para ello a los conocimientos que se habrán aprendido mediante las actividades de observación y análisis de las formas sintácticas características de esta clase de textos. Finalmente, se cerrará el comentario citando un refrán con un significado similar al que se comenta, que se buscará en el *Refranero multilingüe*⁸ del Centro Virtual Cervantes.

2.3 Sobre las actividades de reflexión sobre la lengua

En el apartado 1.2, al describir la secuencia didáctica, hemos diferenciado las actividades según su finalidad específica dentro de la estructura de la secuencia: a) actividades para interpretar el sentido de los refranes; b) actividades para reconocer y describir su forma gramatical; c) actividades para componer los comentarios explicativos.

Si nos centramos en la reflexión sobre la lengua, hemos debido distinguir, por su función, dos clases muy diferentes de actividades metalingüísticas:

- Actividades vinculadas directamente con la composición de los comentarios explicativos de los refranes. Su objetivo es la gestión consciente del texto y la resolución de los problemas que plantea su composición: mecanismos de cohesión, uso de determinados patrones lingüísticos, léxico preciso, etc. Son actividades centradas en el análisis de modelos, en la elaboración de pautas de redacción y de revisión, etc.
- Actividades que tienen como objetivo la construcción de conocimientos gramaticales específicos (el reconocimiento de las formas gramaticales de los refranes y apropiación del metalenguaje necesario para describir estas formas). Estas actividades consisten en

⁸ Disponible en <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/Busqueda.aspx>

el análisis de un corpus y la observación de regularidades, en la explicitación y revisión de conocimientos previos, en el contraste de formas lingüísticas, en la manipulación y transformación de enunciados, en la sistematización y uso de nuevo metalenguaje.

Además de la integración de estos dos tipos de actividades en la secuencia didáctica, ha sido necesario concebirlas de modo que los alumnos sean protagonistas de la construcción de los conocimientos, apartándonos de este modo de una tradición en la que predominan las actividades de reconocimiento de formas lingüísticas a partir de explicaciones gramaticales o las actividades de aplicación mecánica y no reflexiva de los conocimientos transmitidos. Milian (2004), a partir del análisis de diferentes libros de texto, concluye que estos “no siempre reflejan una concepción socioconstructivista del aprendizaje, que promueve una posición activa del alumno en la construcción de sus conocimientos, sino que atribuyen a este una posición pasiva, que lo sitúan como receptor de un saber elaborado en otra parte, por otras personas o instituciones, siempre desconocidas o lejanas, materializadas o bien en la figura del docente o bien en la autoridad del manual” .

Los objetivos de las actividades gramaticales de esta secuencia reclamaban una orientación manipulativa y reflexiva, de modo que los alumnos no se vieran impelidos a la repetición mecánica o a la aplicación acrítica de una explicación gramatical, sino que se sintieran invitados a la observación y a la reflexión, a la formulación de hipótesis y a la comprobación, al diálogo entre ellos y con el profesor acerca de los problemas plantados por los textos que tenían que redactar y por la caracterización gramatical de los refranes cuya forma debían comentar.

3. Notas sobre la experimentación de la secuencia didáctica

3.1. La funcionalidad de los aprendizajes relacionados con la composición del texto

En las primeras actividades de la secuencia didáctica (ver la tabla del apartado 1.2) los alumnos debían interpretar el sentido de los refranes en relación con las situaciones en que típicamente se usan. Estas actividades incluyen ejercicios en los que los alumnos deben explicar la interpretación efectuada. Más allá de la mayor o menor familiaridad de los alumnos con el uso de refranes (muchos declararon que en su contexto no se usan con demasiada frecuencia, incluso algunos dijeron desconocerlos completamente), gracias a la interacción en el grupo, pudieron dar sentido a las palabras clave y activar su conocimiento de mundo y el conocimiento sobre la lengua que aprendieron en casa, en especial lo relativo al tono y a la intención de las palabras.

Los comentarios de estas primeras actividades sirvieron para poner de manifiesto las dificultades que tienen para controlar los procedimientos de cohesión, adecuación y corrección textual⁹:

en este refrán se aconseja que cuando alguien te ruegue que no le hagas algo ó aplique un castigo no te dejes convencer o ablandar (Gustavo N., Actividad 3)

En este refran se aconseja no platicar nada a nuestros amigos porque estos pueden contarlo a nuestros enemigos. (Juan P., Actividad 3)

Este refran afirma una persona que es buena en algo le caen las oportunidades. Se usa cuando una persona tiene habilida en alguna actividad en especial (Juan S., Actividad 6)

⁹ Todos los ejemplos que se agregan respetan la ortografía del estudiante de cuyo dossier se tomó la respuesta.

Se usa cuando alguien habla mucho y por lo usual no es cierto o exagera las cosas para quedar mejor. Se usa para las personas que exageran las cosas e intentan lucirse. (Carlos M., Actividad 6)

Más adelante (ver las *Actividades para componer los comentarios* en la tabla del apartado 1.2), se insiste en la interpretación del sentido de los refranes, pero ahora se introducen actividades para observar y analizar la estructura del comentario explicativo del refrán, para analizar los procedimientos de cohesión y para enriquecer los recursos léxicos. Estas actividades sirven, además, para elaborar pautas para la revisión de los borradores de los comentarios.

Gracias a las pautas que proporcionan estas actividades, al término del periodo de experimentación de la secuencia didáctica, los alumnos pudieron interpretar el sentido de los refranes en relación con la situación en que se usan, consiguieron estructurar de forma coherente enunciados en los que se explicaba su forma lingüística, y utilizaron parcialmente los conocimientos sobre la lengua (actos de habla, modalidad y estructura de la oración, relaciones sintácticas) a fin de articular los comentarios. Es decir, en la práctica, pudieron relacionar los conocimientos gramaticales con los procedimientos de composición textual.

En general, los alumnos mejoraron su producción escrita: consiguieron organizar mejor las oraciones y los párrafos que debían producir. Mostramos a continuación la transformación de un estilo segmentado a uno cohesionado de Aldo, uno de los alumnos que tenía menos dificultades en el grupo:

Actividad 3. *En este refrán se afirma que el charro se viste de cuero por ser más resistente.*

Actividad 6. *Quien no tenga cabeza que tenga pies. Este refrán aconseja que la persona que no ayude mentalmente pues que lo haga físicamente. Se usa cuando una persona no ayuda de una forma pues que ayude de otra.*

Actividad final.

Aunque seas muy sabio y viejo, no desdeñes el consejo. Este refrán aconseja que no se debe despreciar el consejo de los demás. Se hace referencia a que no hay que ignorar los consejos de personas con experiencia. Se utiliza para referirse a las personas que están aprendiendo y que no quieren aceptar

recomendaciones. Contiene la intención de advertir. El primer miembro del refrán es una oración subordinada concesiva, y el segundo es la oración principal. Tiene significado parecido a “Aunque lo que dicen no es, con que lo aseguren basta”.

3.2. Las dificultades y logros en la conceptualización y en la funcionalidad del metalenguaje aprendido

Si bien la puesta en práctica de la secuencia didáctica permitió a los alumnos mejorar su expresión escrita y su capacidad de reflexión sobre la lengua, como se acaba de señalar, no hay evidencias suficientes de que hubieran fortalecido el dominio del metalenguaje gramatical. Es decir, la observación, la comparación, la manipulación y el análisis de los refranes permitió a los alumnos activar sus conocimientos gramaticales y les brindó confianza acerca de los procedimientos lingüísticos que debían utilizar en la composición de oraciones y párrafos; no sucedió lo mismo en el manejo del metalenguaje: cuando parecía que iban a utilizarlo, se olvidaban de él y regresaban a la práctica de describir el refrán usando el lenguaje corriente o de parafrasear su significado. Este esfuerzo por tomar la lengua como objeto del propio discurso es un logro, pero no lo suficientemente significativo si tenemos como cierto el supuesto de que el dominio del metalenguaje gramatical implica un nivel alto en el proceso de conceptualización y facilita la comprensión de determinadas estructuras sintácticas y la discusión sobre la lengua.

Mostramos algunos ejemplos de descripción de la forma gramatical de los refranes que manifiestan el esfuerzo por hablar de la lengua y las limitaciones en el dominio del metalenguaje necesario:

“Unos no hablan lo que piensan, sin embargo otros no piensan lo que hablan” está formado por 2 oraciones coordinadas mediante sin embargo; se oponen las ideas de callar y hablar. (Aldo. Actividad 13)

Atente al bayo, que es buen caballo. El “que” creo yo, que se usa para darle causa a la oración, porque si es “Atente al bayo, es buen caballo” no es entendible. (Abelardo, Actividad 15)

“Atente al bayo, que es buen caballo”, En la segunda parte expresa la razón del consejo dado en la primera. (Aldo, Actividad 15)

“Atente al bayo, que es buen caballo” es una oración causal porque tiene causa-efecto. (Eloy, Actividad 15)

El refrán “Todo cabe en un costal, sabiéndolo acomodar” está formado por dos partes. La primera equivale a la afirmación, o un efecto; en la segunda equivale a una condición, porque si no se sabe acomodar no cabe todo. (Abelardo, Actividad 19)

El refrán “Gato encogido, salto seguro” está formado por dos partes. La primer parte equivale a la causa del segundo: si un gato esta encogido, es señal de que va a brincar. (Juan S., Actividad 19)

El refrán “Gato encogido, salto seguro” está formado por dos partes. La primera equivale a la condición y la segunda al efecto. Es decir: si el gato está encogido, salto seguro.” (Juan P., Actividad 19)

El refrán “Si te das muy buena vida, temerás más la caída” está formado por una situación y por un efecto. La relación entre las oraciones es la siguiente: en la primera se presenta: una condición y en la segunda un efecto. (Aldo, Actividad 19)

Llama la atención que en general se han identificado las relaciones de causa consecuencia, tanto en oraciones causales, consecutivas y concesivas, independientemente de la destreza al explicar la forma gramatical del refrán y al usar el metalenguaje. Pero, en cambio, se han presentado problemas para comprender que en los refranes con forma adversativa se oponen dos situaciones, en parte por el desconocimiento del léxico del refrán, en parte porque no conseguían representarse la oposición. Esta dificultad dio lugar a la reflexión gramatical en torno al sentido que dan los conectores a la oración y la manera, en ocasiones errónea, en que los usan en el habla oral.

Por último, para dar cuenta de cómo consiguieron aplicar los conocimientos adquiridos, mostramos algunos ejemplos de los refraneros integrados por los estudiantes (actividades 25 a 32 de la secuencia didáctica):

Alábate, pavo, que mañana te pelan. En este refrán se hace un consejo de no presumir sobre lo que has hecho; critica a quien sin poseer mérito alguno, presume de haber hecho algo importante. Este refrán se utiliza para criticar aquellas personas que presumen con la intención de criticar una conducta. El primer miembro tiene la forma de consejo y el segundo expresa la razón por la que se ha dicho lo anterior. (Fernanda, Jorge Luis y Kevin)

No te rías del mal de vecino, que el tuyo viene de camino. Este refrán aconseja no burlarse, pues uno puede llegar a tener las mismas circunstancias. Se usa principalmente como una crítica a una situación o a una persona que hace la burla. Tiene una forma gramatical de consecuencia –primero la causa, segunda de la reacción o efecto–. Con un significado muy similar a: “Como me vez te veras, y como te vez me vi”. (Andrés, Rubén y Gustavo G.)

Amor de padre, que todo lo demás es aire. En este refrán se afirma que no hay nada como el amor de un padre. Se utiliza cuando el amor de los padres es el más constante y no se acaba. Hace referencia al agradecimiento que una persona siente por sus padres. El primer miembro afirma algo o tiene forma de consejo y el segundo expresa la razón por la que se ha dicho lo anterior. Se trata de una oración subordinada causal explicativa. Tiene un significado parecido a “Una padre para cien hijos y no cien hijos para un padre”. (Ana Sofía, Angie y Aldo)

Como se ve, no todos los grupos de trabajo consiguieron el mismo nivel de logro en la preparación de la tarea final. El primer ejemplo muestra mucho más carencias de los elementos compositivos del comentario propuesto que el tercero; del mismo modo, aunque los tres comentarios presentados hacen un esfuerzo por incorporar el metalenguaje, solo es posible encontrarlo explícitamente en el tercer caso. Esto sirva de evidencia para ratificar que, pese a que los alumnos mejoraron en su capacidad para organizar sus ideas (en una oración o en un párrafo) no consiguieron, en todos los casos, apropiarse del metalenguaje gramatical pertinente para comentar con éxito la forma gramatical de un refrán.

3.3. La actitud favorable a la reflexión y a la indagación

Se ha señalado en el apartado 1.1 que entre los objetivos de la secuencia didáctica se incluye el fomento de las actitudes favorables a la indagación sobre los hechos lingüísticos. Por ello, como se ha explicado en el apartado 2.3, las actividades propuestas tienen una orientación manipulativa y reflexiva, de modo que los alumnos se sintieran inclinados a la observación y a la reflexión, a la formulación de hipótesis y a la comprobación, al diálogo entre ellos y con el profesor.

Este planteamiento chocaba con la tradición escolar de los alumnos, quienes, ante las cuestiones planteadas, esperaban recibir siempre “la” respuesta correcta. Como esto no sucedía, tuvieron que aprender a sacar sus propias conclusiones a partir de las interacciones del aula, entre iguales y con la profesora. Todas las actividades, de observación, análisis o manipulación de estructuras sintácticas, activaron la reflexión gramatical y la puesta en común de sus hallazgos, aunque, como se ha señalado, no en todos los casos fue posible “brincar” de la descripción semántica a la descripción sintáctica.

En las respuestas de la actividad de autoevaluación de la secuencia didáctica, en la que se solicitaba a los alumnos su valoración sobre la tarea global, sobre los conocimientos que habían adquirido durante la solución de las actividades, sobre las dificultades que habían encontrado y sobre su papel individual en el desarrollo del trabajo en equipo, se pone de manifiesto que no siempre tuvieron muy claro el propósito de lo que estaban haciendo; sin embargo, paulatinamente lo comprendieron. Esto puede significar que no están habituados a trabajar en un modelo que implica construir poco a poco los conocimientos.

En la autoevaluación, los alumnos también fueron conscientes de que al enfrentarse con las últimas actividades de la secuencia didáctica, relacionadas ya directamente con la composición del comentario explicativo, tuvieron que consultar los materiales de la

primera parte, recuperar el conocimiento adquirido y resolver las dudas que se habían quedado sin despejar. Se pone de relieve de este modo la integración de las tareas y de los aprendizajes parciales en una tarea global, así como la necesidad de que los alumnos tengan una representación global de la tarea.

La implicación de los alumnos en el aprendizaje, a lo largo de la secuencia didáctica, fue de menos a más. Al principio, quizá desorientados por el tipo de actividades, parecían un poco desinteresados; sin embargo, conforme fueron adquiriendo confianza y encontrando un sentido práctico a los ejercicios de observación, análisis, manipulación y composición, se mostraron más dispuestos a trabajar por su propio aprendizaje. En otros términos, en un proyecto de lengua, trazado a fin de que se consigan unos determinados objetivos, es imperante que los alumnos colaboren con el grupo en el análisis de los aspectos propuestos y en el intercambio de hallazgos o inferencias sobre ellos. Es necesario también la presencia de un profesor que conozca muy bien el tema y que sea capaz de formular tantas preguntas como se requieran para ayudar al alumno a negociar tanto sus observaciones como los significados que va construyendo.

Referencias bibliográficas

Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En A. Camps (comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 33-46). Barcelona: Graó.

Camps, A. et al. (2005). *Bases per a un ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.

Cervantes, M. de (1988). *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: Instituto Cervantes – Crítica.

Colombi, M. C. (1989). Los refranes como actos de habla indirectos”. En *Actas del X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Volúmenes III y IV. Barcelona, 21-26 de agosto de 1989.

Obtenido de http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/10/aih_10_4_034.pdf.

Milian, M. (2010). La gramática en los manuales de lengua: ¿qué actividades se proponen a los alumnos? En T. Ribas (coord.) *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 155-173). Barcelona: Graó.

Pérez Martínez, H. (2004). *Refranero mexicano*. México: Academia mexicana y Fondo de Cultura Económica.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Rodríguez Gonzalo, C. (2008). La organización del aprendizaje lingüístico y literario. En C. Rodríguez Gonzalo (ed.). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo*. Valencia: Perifèric.

