

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

Interacción y adquisición de la lengua
en el marco del nuevo programa de español en Quebec

Par Marie-Ève Simard

Département de littératures et de langues modernes/ Études hispaniques
Faculté des Arts et des Sciences

Mémoire présenté à la Faculté des Études Supérieures en vue de l'obtention du
grade de maîtrise en Études hispaniques

Août 2007

©, Marie-Ève Simard

Université de Montréal
Faculté des Études Supérieures

Ce mémoire intitulé:
Interacción y adquisición de la lengua
en el marco del nuevo programa de español en Quebec

Présenté par
Marie-Ève Simard

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Rosa Asenjo
Directrice de recherche

Juan Carlos Godenzzi
Président du jury

Enrique Pato Maldonado
Membre du jury

Montréal, le 7 Novembre 2007



Resumen en español

El presente trabajo se centra en el nuevo Programa de español, tercera lengua (2007) que ha sido publicado por el *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* y que se inscribe en la reforma ministerial implantada recientemente en las escuelas secundarias en Quebec.

Además de considerar los fundamentos de esta reforma (el enfoque por competencias y la pedagogía diferenciada), el programa se basa en otros conceptos como la Enseñanza Comunicativa de la Lengua y la Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas. Por ello, decimos que es ecléctico. Un concepto fundamental que trata de desarrollar el programa es la interacción de los estudiantes. En nuestra memoria pretendemos analizar el impacto que tiene este concepto clave en el aprendizaje y adquisición de la lengua a través de las llamadas Situaciones de Aprendizaje y de Evaluación (SAE), nueva concepción del aprendizaje y de la evaluación propuesta por la reforma. Después de estudiar la SAE propuesta por el programa y de crear dos secuencias siguiendo el espíritu del programa, hemos llegado a la conclusión – teórica y no experimental – de que la interacción conseguida favorecerá la adquisición de la lengua y que el programa, con los ajustes necesarios, será positivo didácticamente.

Palabras claves: : Interacción educativa, adquisición de vocabulario, educación secundaria, didáctica del español.

Résumé en français

Le présent travail traite du nouveau Programme d'espagnol, langue tierce (2007) qui a été publié par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et qui s'inscrit dans la réforme ministérielle implantée récemment dans les écoles secondaires du Québec.

En plus de considérer les fondements de cette réforme (l'approche par compétences et la pédagogie différenciée), le programme est centré sur d'autres concepts comme les méthodologies suivantes : l'approche communicative et l'approche par tâches. Pour cela, nous considérons qu'il est éclectique. Un concept fondamental que le programme tente de développer est l'interaction des élèves. Dans notre mémoire, nous prétendons analyser l'impact qu'a ce concept clé sur l'apprentissage et l'acquisition de la langue à travers les Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAE), nouvelle conception de l'apprentissage et de l'évaluation proposée par la réforme. Après avoir étudié la SAE proposée par le programme et créer deux séquences de travail qui suivent l'esprit du programme, nous sommes arrivés à la conclusion – théorique et non expérimentale - que l'interaction obtenue favorisera l'acquisition de la langue et que le programme, avec les ajustements nécessaires, aura un impact positif d'un point de vue didactique.

Mots clés : Interaction éducative, acquisition du vocabulaire, éducation secondaire, didactique de l'espagnol

Abstract in English

The following work deals with the new Spanish Program, Third Language (2007) which was published by the *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* under the ministerial reform recently established in the secondary schools of Quebec.

More than considering solely the bases of this reform (approach by competences and differentiated pedagogy), the program is centered on other methodological concepts such as: a communicative approach and approach by tasks. For that, we consider that it is eclectic. A fundamental concept that the program tries to develop is the interaction of the students. In our memory, we claim to analyze the impact that this key concept has on the training and acquisition of the language through the *Situations d'Apprentissage et d'Évaluation* (SAE), a new concept of training and evaluation suggested by the reform. After studying the SAE suggested by the program and after creating two sequences of work which follow the spirit of the program, we arrived at the conclusion - theoretical and non-experimental - that the interaction obtained will support the acquisition of the language and that the program, with the necessary adjustments, will have a positive impact from a didactic point of view.

Key Words: Educational Interaction, Vocabulary Acquisition, Secondary Education, Spanish Didactic

Lista de las abreviaciones

AGF: Áreas Generales de Formación

ECL: Enseñanza Comunicativa de la Lengua

ECMT: Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas

PFEQ: Programme de Formation de l'École Québécoise

SAE: Situación de Aprendizaje y de Evaluación

Índice

INTRODUCCIÓN	2
El enfoque por competencias y la pedagogía diferenciada.....	6
El Programa de español, tercera lengua.....	13
CAPÍTULO PRIMERO: FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS Y PEDAGÓGICOS DEL NUEVO PROGRAMA DE ESPAÑOL, TERCERA LENGUA.....	
La Enseñanza Comunicativa de la Lengua.....	16
La Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas.....	25
La interacción.....	27
La pedagogía diferenciada.....	30
CAPÍTULO SEGUNDO: INTERACCIÓN Y ADQUISICIÓN EN LENGUAS SEGUNDAS/TERCERAS	
Los efectos de la interacción sobre la adquisición de lenguas segundas/terceras.....	45
CAPÍTULO TERCERO: SITUACIONES DE APRENDIZAJE Y DE EVALUACIÓN.....	
La situación de aprendizaje y de evaluación (SAE) propuesta por el Programa de español	58
Propuesta de una secuencia de trabajo personal relacionada con una situación de aprendizaje y de evaluación	67
Propuesta de una situación de aprendizaje y de evaluación global	86
CONCLUSIONES	99
BIBLIOGRAFÍA.....	105

INTRODUCCIÓN

Los cambios que han surgido en la educación en los últimos años me han llevado a interesarme por las nuevas visiones y direcciones educativas que ha adoptado el Ministerio de Educación de la provincia de Quebec. Los objetivos principales de mi memoria son tres: en primer lugar, informar sobre las grandes líneas de la reforma que se está estableciendo en Quebec desde el principio de los años noventa; en segundo lugar, presentar el nuevo Programa de español, tercera lengua¹, que se ha implantado en 2007 en las escuelas secundarias, el cual se inscribe en el marco de la reforma ministerial, explicando principalmente su estructura, su finalidad y en qué concuerda con las grandes líneas de la reforma. De acuerdo con estas líneas, expondré una revisión de la literatura de los principales ejes del programa: las metodologías sobre las cuales se apoya, la pedagogía diferenciada y la interacción. En tercer lugar, analizar el modelo de situación de aprendizaje y de evaluación que propone el Programa de español, tercera lengua (2007) así como presentar dos secuencias de trabajo para la clase de lengua que respeten los principales fundamentos teóricos y que promuevan la adquisición de la lengua, especialmente del vocabulario. De esta manera, centrando la tesina en un aspecto preciso de la reforma, podrá también responder a una cuestión más amplia: ¿el programa de español, tercera lengua, tendrá un impacto positivo didácticamente?

¹ Tuve un acceso privilegiado al programa y la oportunidad de participar en una parte de su redacción. Doy las gracias a la señora Suzanne Belzil, directora de los programas en el MELS, que me permitió colaborar en este gran proyecto y me hizo llegar el borrador antes de su publicación. Por otra parte, hay que subrayar que esta situación, el hecho de que no estuviera todavía oficialmente publicado durante la redacción de mi tesina, me restringió, en ciertos momentos, en el desarrollo del trabajo.

En la introducción, hablaré de los conceptos claves sobre los que se asienta la reforma ministerial (enfoque por competencias, pedagogía diferenciada, nueva visión del aprendizaje y de la evaluación, etc.). Después, en el primer capítulo, trataré de manera general la situación actual de la didáctica del español y de los fundamentos del programa ministerial de español que se ha implementado en 2007 en las escuelas secundarias de la provincia de Québec. Presentaré el programa, su finalidad, su estructura, algunos de sus fundamentos teóricos, así como los aspectos didácticos de lenguas segundas/terceras sobre los cuales se apoya (enfoque comunicativo y enseñanza comunicativa mediante tareas con variables, cierto eclecticismo, etc.). Además, para enlazar con el segundo y el tercer capítulo, trataré de la enseñanza del vocabulario en el marco del programa así como sus aportaciones más importantes, como el concepto de interacción, que se añade al concepto de comunicación, la pedagogía diferenciada, etc. Se hará una revisión de la literatura sobre estos conceptos fundamentales antes de pasar al análisis de situaciones de aprendizaje y de evaluación. Veremos que la interacción puede ayudar al aprendizaje de muchos aspectos de la lengua: estrategias de lengua, reglas gramaticales, nuevo vocabulario, etc. Y en el marco del capítulo dos, me centraré en los efectos de la interacción sobre la adquisición de vocabulario español.

La forma de llevar a cabo la interacción en el nuevo programa de español tendrá, según mi opinión y la revisión de la literatura sobre el tema, un impacto en el tratamiento del vocabulario por estudiantes francófonos, pues el programa propone trabajar y desarrollar las competencias en el cuadro de situaciones de aprendizaje y de evaluación. De acuerdo con esto, en el capítulo tres, examinaré la

situación de aprendizaje y de evaluación que propone el Programa de español, tercera lengua; presentaré y comentaré una secuencia de trabajo y una situación de aprendizaje y de evaluación de acuerdo con los fundamentos didácticos y pedagógicos del programa y de la revisión de la literatura del capítulo tres. Se tratará, a través de estas situaciones, de estimular la interacción como lo entiende el programa. El análisis se desarrollará con referencias a los conceptos tratados en los dos primeros capítulos. Así, se podrán evaluar y prever, de manera general, si estas situaciones permitirán a los alumnos o no desarrollar sus competencias y adquirir vocabulario en español. Veremos que se puede concluir que ayudarán efectivamente a adquirir la lengua meta, principalmente el nuevo vocabulario, y que, en consecuencia, el programa tendrá un impacto positivo didácticamente.

Hablar del nuevo programa de español sin hablar de los fundamentos de la reforma ministerial quebequense sería como hablar de un método sin su teoría. Como la reforma es muy amplia, después de presentarla de manera resumida, me limitaré en este trabajo a tres aspectos fundamentales que constituyen el núcleo del programa de español lengua tercera: el enfoque por competencias, la pedagogía diferenciada y las situaciones de aprendizaje y de evaluación, que describiré más adelante.

Las grandes líneas de la reforma consisten en hacer que todos logren su formación general (la escuela para todos), preparar a los alumnos al mundo contemporáneo y, para ello, que desarrollen competencias según las disciplinas. Efectivamente, las misiones consisten en construir en un mundo de saber, socializar en un mundo pluralista y cualificar en un mundo en cambio. Además,

los tres objetivos del Programa de Formación de la Escuela Quebequense son tres: construir una visión del mundo, estructurar una identidad y desarrollar un poder de acción (*Programme de formation de l'école québécoise*, 2006: 11-12). Podemos decir que se resume en hacer que los alumnos sean competentes al salir de la formación general de la secundaria para enfrentarse a la vida en la sociedad. Para responder a estos objetivos, una de las bases de la reforma es el enfoque por competencias, también presente en los programas de lenguas de esta reforma.

El dominio de una segunda y una tercera lengua es algo que importa mucho en la reforma considerando la sociedad actual (globalización, sociedad plurilingüe, etc.). Para que los alumnos sean competentes en esta sociedad, dominar una segunda y una tercera lengua aparece como una ventaja en todos los planos. En este sentido, además del programa de segunda lengua (inglés y francés), un programa que promueve el aprendizaje del español como tercera lengua aparece en esta reforma del segundo ciclo de la secundaria. La reforma favorece el dominio de lenguas segundas y terceras por muchas razones. Entre otras, aprender una tercera lengua permite tener otra percepción de la lengua materna, más profundizada, y también de una segunda lengua, lo cual permite entenderlas mejor. Esta valoración del aprendizaje de segundas y terceras lenguas en el marco de la reforma representa entonces muchas ventajas sociales y lingüísticas. Además, con este nuevo programa, se oficializa la enseñanza del español en las escuelas secundarias y se espera que dará todavía más importancia a esta lengua que está en expansión en Quebec.

El enfoque por competencias y la pedagogía diferenciada

“Manifestement comme une tentative de moderniser le curriculum, de l’infléchir, de prendre en compte, outre les savoirs, la capacité de les transférer et de les mobiliser. [...] il paraît assez évident que le moteur principal d’une telle réforme est la volonté de faire évoluer les finalités de l’école, pour mieux les adapter à la réalité contemporaine, dans le champs du travail, de la citoyenneté ou de la vie quotidienne” (Perrenoud, 2000).

El enfoque por competencias consiste principalmente en que los alumnos desarrollen competencias además de adquirir conocimientos. Esto apunta específicamente al desarrollo de saber hacer y saber actuar en diversas situaciones además del puro saber:

“L’approche par compétences affirme que ce n’est pas suffisant, que sans tourner le dos aux savoirs [...], sans nier qu’il y ait d’autres raisons de savoir et de faire savoir [...], il importe de relier les savoirs à des situations dans lesquelles ils permettent d’agir, au-delà de l’école” (Perrenoud, 2000).

En la reforma, que todavía se está implantando, todos los programas de la primaria y de la secundaria se centran en el desarrollo de competencias en lugar de objetivos de conocimientos generales. Esta manera de ver la educación revolucionó la enseñanza y el Programa de Formación de la Escuela Quebequense (PFEQ) en muchos planos: las concepciones de la enseñanza, del aprendizaje y de los papeles y responsabilidades de estos actores. En el plano de la enseñanza y del aprendizaje, para permitir el desarrollo de las competencias, los alumnos deben

adquirir conocimientos de procedimiento² (prácticos) y condicionales³. Estas dos categorías de conocimientos de la psicología cognitiva vienen a completar los conocimientos declarativos⁴ (teóricos) sobre los cuales se apoyaba en su mayor parte la educación antes de la reforma. En efecto, los programas anteriores a la reforma tenían como base objetivos, adquisición de contenidos teóricos específicos, etc. Pero el viento cambió de dirección: además de adquirir las nociones y los conceptos teóricos relativos a las distintas disciplinas, los alumnos deben aprender a actuar en diversos contextos integrando estos conocimientos y así desarrollar competencias sólidas.

De acuerdo con esto, los programas de lenguas de la reforma (francés, inglés y español) se centran, entre otras ideas, en el enfoque por competencias para ir más allá de los conocimientos declarativos y de procedimiento. Así, no apuntan a un aprendizaje lineal de nociones y conceptos lingüísticos de gramática o de vocabulario, sino al desarrollo de competencias comunicativas más complejas de interacción, de comprensión y de producción de textos⁵. Eso no

² “Les connaissances procédurales sont essentiellement des connaissances pratiques, des savoir-faire (par exemple, rédiger un texte, lire ce texte, réaliser un projet de recherche, changer un pansement, animer une rencontre, réaliser une entrevue, etc.). Ce sont des connaissances dynamiques. Elles réfèrent au “comment?”. Elles sont fondamentalement des séquences d’actions. Quand les connaissances procédurales sont activées, le résultat n’est pas un simple rappel de l’information, mais une “mise en action” (une transformation) de l’information” (Barbeau et al., 1997: 279).

³ “Les connaissances conditionnelles sont des connaissances pratiques concernant le “quand?” et le “pourquoi?” d’une action. [...] (exemple : dans le contexte suivant – un patient dépressif vient de perdre son épouse et décide de partir en voyage pour s’aider à assumer cette perte-, le médecin doit-il informer immédiatement son patient qu’il est atteint d’un cancer incurable ou peut-il attendre son retour de voyage pour l’informer de sa maladie?). Elles sont des séquences de conditions amenant à une action. [...] Elles répondent à plusieurs conditions et exigent une seule action” (Barbeau et al., 1997: 285).

⁴ “Les connaissances déclaratives sont essentiellement des connaissances théoriques, des savoirs (une définition, une formule, des faits, les mots de vocabulaire dans une langue –*rouge* est l’équivalent du mon anglais *red*, etc.). Elles répondent à la question “quoi?”. [...] Ce sont des connaissances statiques qui doivent être traduites en procédures ou en conditions pour permettre l’action” (Barbeau et al., 1997: 273).

⁵ El concepto de texto en el programa se refiere a todo documento oral o escrito (exposición oral, redacción, etc.).

significa que no haya que dominar la gramática. Por lo tanto, en el caso del español, por ejemplo, se deben desarrollar estas competencias y, al mismo tiempo, aprender a dominar la gramática, el vocabulario, los elementos culturales que forman parte del mundo hispanohablante, etc. En efecto, para poder interactuar, comprender y producir textos en español, hay que aprender vocabulario, gramática, aspectos sociolingüísticos⁶ de la lengua, estrategias de aprendizaje⁷ y de utilización de la lengua⁸, etc.

Para enlazar con estas ideas, podemos encontrar estas indicaciones en el programa de español a propósito de las características de la situación de aprendizaje y de evaluación⁹ :

“[...] permite desarrollar o ejercer una o varias competencias disciplinarias y transversales, además de tratar sobre una problemática relacionada con un área general de formación. También incorpora la construcción y estructuración de conocimientos sobre nociones, conceptos, hechos o reglas (saberes), sobre formas de hacer (saber hacer) y sobre la manera de aplicarlos (saber actuar)” (Programa de español, tercera lengua, 2007: 10).

⁶ Para comunicar de manera justa con hispanohablantes, hay que dominar algunos aspectos sociolingüísticos, como el uso adecuado del *usted*. El programa de español ofrece una parte sobre la importancia de la cultura y divide las referencias culturales en tres dimensiones: sociolingüística, sociológica y estética (2007: 35-36).

⁷ Las estrategias de aprendizaje representan aquellas que se utilizan para organizar las informaciones, como asociar dibujos con las nuevas palabras, memorizar la información, como intentar utilizar las nuevas palabras en nuevos contextos con el objetivo de recordarles más a largo plazo, intentar inducir las reglas, etc.

⁸ Las estrategias de utilización de la lengua representan aquellas estrategias que se utilizan para facilitar la comunicación si no conocemos una palabra, por ejemplo (hacer gestos, decir la palabra en la lengua materna, pero con el acento español, etc.).

⁹ Nueva concepción del aprendizaje y de la evaluación. Estas situaciones representan un conjunto de dispositivos, planificado por el profesor, que permite a los alumnos desarrollar sus competencias. Está compuesto de actividades de aprendizaje para construir sus conocimientos en español y tareas complejas en las cuales los alumnos ejercen unos componentes de una de las competencias para prepararse a la resolución de una problemática, que da toda la significación a las actividades y a las tareas, que se efectúa durante el producto final (en el cual los alumnos deben ejercer todas sus competencias).

El nuevo programa de español lengua tercera apunta a tres competencias que reemplazaron en una cierta manera a las cuatro destrezas en el aprendizaje de las lenguas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Efectivamente, las tres competencias del programa engloban la interacción, la comprensión y la producción:

“El programa de español se propone desarrollar las tres competencias siguientes: Interactuar en español, Comprender textos variados en español y Producir textos variados en español. Estas competencias se alimentan mutuamente y se desarrollan en sinergia. En efecto, lo que el alumno oiga, lea o vea podrá ser fuente de inspiración para una interacción o producción futuras y, a su vez, éstas podrán proporcionar temas que se profundizarán en lecturas ulteriores” (Programa de español, tercera lengua, 2007: 3).

Cada una de las competencias se constituye de componentes. La competencia de interacción incluye “utilizar el español en situaciones de comunicación variada; seguir el proceso de interacción¹⁰ y sacar provecho de sus conocimientos sobre las culturas de los países hispanohablantes”. La competencia de producción incluye “Diversificar sus experiencias de producción; seguir el proceso de producción y sacar provecho de sus conocimientos sobre las culturas de los países hispanohablantes”. Finalmente, la competencia de comprensión incluye “diversificar sus experiencias de escucha, de lectura o de visionado; seguir el proceso de comprensión y abrirse a las culturas de los países hispanohablantes” (Programa de español, tercera lengua, 2007: 11-24).

El desarrollo de estas competencias por parte de los alumnos representa el objetivo central del programa. El enfoque por competencias no se puede realizar

¹⁰ Ver página 39-40 del programa para tener más informaciones sobre el proceso de interacción.

en una enseñanza tradicional con programas tradicionales: la enseñanza tiene que adaptarse a esta manera de ver la educación para permitir este desarrollo. En efecto, el nuevo programa no apunta al aprendizaje de conocimientos lingüísticos y culturales de una lengua uno tras otro, de una manera lineal, sino el aprendizaje y la utilización de estos conocimientos en espiral (avanzar, volver a trabajar una noción, etc.) en el marco de contextos significativos: en las interacciones, en la comprensión y en la producción de textos en español, por ejemplo.

Estas competencias tienen que realizarse en el marco de situaciones de aprendizaje y de evaluación (SAE), cuyo concepto fue propuesto en la reforma para ayudar a evaluar a los alumnos. Efectivamente, estas situaciones representan contextos significativos en los cuales los alumnos aprenden y desarrollan sus competencias. Para los profesores, representan momentos convenientes para evaluar los aprendizajes y las competencias de sus alumnos. Estas situaciones implican actividades de aprendizaje (actividad de vocabulario, de verbos, etc.) para preparar a los alumnos a las tareas más complejas (comprensión y producción de textos, etc.), las cuales permiten a los alumnos ejercer todos los componentes de una competencia y así les predispone a la realización de un producto final (interacciones en el cuadro de un juego de rol, de una simulación, etc.).

“Una situación de aprendizaje y de evaluación que fomenta el desarrollo de las competencias integra los diferentes elementos del Programa de Formación. [...] Mediante tareas que se irán haciendo más complejas durante el ciclo, el alumno logrará alcanzar el objetivo que se haya fijado al principio y, al mismo tiempo, adquirirá nuevos conocimientos y aprenderá a movilizar adecuadamente cada vez más recursos” (Programa de español, tercera lengua, 2007: 10).

Esta proposición de secuencia progresiva debe permitir el desarrollo de competencias y la resolución de problemáticas (que se efectúa concretamente en un producto o proyecto final) en relación con las Áreas Generales de Formación (AGF): Medios de comunicación, Convivencia y ciudadanía, Orientación y espíritu empresarial, Salud y bienestar y Medio ambiente y consumo (Programa de español, tercera lengua, 2007: 5-6).

“[...] Las cinco áreas generales de formación, portadoras de elementos de gran importancia, reúnen problemáticas de la vida contemporánea a las cuales los jóvenes deben enfrentarse en diferentes esferas de su vida. Su integración en la enseñanza del español induce a los alumnos a establecer lazos entre sus aprendizajes escolares, las situaciones de la vida diaria y algunos acontecimientos históricos o contemporáneos, lo cual contribuye a dar más sentido a sus aprendizajes” (Programa de español, tercera lengua, 2007: 5).

Veremos adelante cómo las situaciones de aprendizaje y de evaluación corresponden a la ideología de la pedagogía diferenciada, que es una base importante de la reforma.

“La pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement. [...] il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes” (Laurent, 2001).

La pedagogía diferenciada viene de la voluntad de abolir las desigualdades en las escuelas, considerar las diferencias entre los alumnos y permitir así a todos

lograr su formación general en el nivel secundario. En el campo de las lenguas por ejemplo, los alumnos no tienen las mismas motivaciones para aprender una lengua, tampoco los mismos estilos de aprendizaje. Para responder a ello y lograr los objetivos de la pedagogía diferenciada, los profesores deben observar las dificultades, las necesidades así como las diferencias predominantes de sus alumnos para poder proponer un proyecto que les permita realizarse y desarrollar competencias a su ritmo. En la práctica, no es evidente.

“[...] es importante que el profesor tenga en cuenta algunas de sus características individuales (ej. estilos cognitivos, ritmo de aprendizaje). También debe comprobar que todos progresen, cualquiera que sea el nivel de desarrollo de las competencias de cada uno. Para tener en cuenta los diferentes estilos cognitivos (ej. sintético/analítico; visual/auditivo), propone una variedad de situaciones que, aun cuando comportan desafíos comunes, pueden realizarse según modalidades diferentes (ej. trabajo en equipo, trabajo cooperativo, trabajo individual)” (Programa de español, tercera lengua, 2007: 9).

Hay que subrayar que no significa individualizar las prácticas pedagógicas, sino considerar la individualización del aprendizaje en las actividades presentadas en clase. Para la aplicación de esta diferenciación pedagógica, se proponen la elaboración de proyectos abiertos, como las situaciones de aprendizaje y de evaluación bastante amplias, el portafolio, y otros tipos de proyectos que permitan que cada uno desarrolle competencias. En efecto,

“[...] la diferenciación pedagógica no supone la creación de actividades particulares para cada alumno; es más bien la manifestación de cierta flexibilidad en la práctica pedagógica diaria” (Programa de español, tercera lengua, 2007 : 9).

El Programa de español, tercera lengua

Todos los capítulos del PFEQ, entre ellos el que corresponde al programa de español, se estructuran de una manera uniforme. Se detalla a continuación, antes de comentar sus fundamentos teóricos en el próximo capítulo.

Después de la presentación de la disciplina (en este caso, el español), se exponen las relaciones entre el español y los otros elementos del Programa de formación, es decir, las Áreas generales de formación, las competencias transversales¹¹ y las otras disciplinas. El elemento siguiente es el contexto pedagógico, cuyo objetivo es dar informaciones a los profesores sobre los actores principales que hay que poner en escena, como el clima de clase, el papel del alumno y del profesor, la diferenciación pedagógica, la enseñanza de la lengua y de la cultura, los recursos humanos y materiales necesarios, las características de las situaciones de aprendizaje y de evaluación así como la visión de la evaluación.

A continuación se explican tres competencias disciplinarias del programa y cada sección incluye: la significación de la competencia, los componentes¹², los criterios de evaluación, las expectativas de fin de ciclo¹³ y los parámetros de las situaciones de aprendizaje y de evaluación para desarrollar cada competencia.

¹¹ Existen cuatro órdenes en este tipo de competencias: orden intelectual (ej.: explotar las informaciones), orden metodológico (ej.: explotar las tecnologías de informaciones), orden personal y social (ej.: conocer sus fuerzas y sus intereses) y orden de la comunicación (ej.: comunicarse de manera eficaz). Estas competencias transversales deben desarrollarse además de las competencias disciplinarias (Programa de español, tercera lengua, 2007: 6).

¹² Los componentes son los elementos que constituyen cada competencia.

¹³ En la escuela secundaria quebequense hay dos ciclos. El primero incluye el primer y el segundo año, y el segundo ciclo incluye el tercer, el cuarto y el quinto año. Este programa se dirige al segundo ciclo.

El contenido de formación cierra el programa. En este, encontramos cinco rúbricas que se enlazan y que constituyen un conjunto de recursos que el alumno tiene que movilizar para desarrollar sus competencias: los elementos de la situación de comunicación (contexto, locutor, mensaje, interlocutor, canal y código); las intenciones de comunicaciones que pueden dar lugar a una situación de aprendizaje y de evaluación (ej.: expresarse, informar); los elementos lingüísticos (los elementos gramaticales, el léxico y los elementos fonéticos); las referencias culturales del español¹⁴ clasificadas en tres dimensiones (sociolingüística, sociológica y estética); las estrategias de aprendizaje y de utilización de la lengua para ayudar al alumno a adquirir la lengua y a utilizarla, y finalmente el desarrollo¹⁵ de la interacción, de la comprensión y de la producción.

Evidentemente, después del programa, encontramos la bibliografía y como anexo un ejemplo de esquema¹⁶ o de esbozo para la elaboración de una situación de aprendizaje y de evaluación en español. Este anexo da herramientas muy prácticas a los profesores porque les ofrece un modelo completo para evaluar a sus alumnos.

¹⁴ El programa hace hincapié en la importancia de las culturas referenciales en la lengua enseñada y que no se puede enseñar esta lengua sin hacer mención a ellas: son intrínsecas a la lengua. De acuerdo con esto, veremos más adelante, en los fundamentos didácticos del programa, el enfoque cultural.

¹⁵ “Para desarrollar y poner en práctica cada una de las tres competencias disciplinarias del programa, los alumnos recurren a un mismo proceso que se apoya principalmente en la competencia transversal *Dotarse de métodos de trabajo eficaces*. Este proceso les proporciona un marco de trabajo a partir del cual pueden emprender una tarea de forma estructurada y organizada. Consta de tres grandes etapas: la planificación, la realización y la retroacción reflexiva” (Programa de español, tercera lengua, 2007: 39).

¹⁶ Veremos un poco más en detalle este modelo en la última parte de este trabajo, para compararlo con mi propuesta de situación de aprendizaje y de evaluación.

CAPÍTULO PRIMERO:

FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS Y PEDAGÓGICOS DEL NUEVO PROGRAMA DE ESPAÑOL, TERCERA LENGUA

En este capítulo, se presentarán algunos fundamentos didácticos del nuevo Programa de español lengua tercera y una breve revisión de la literatura sobre la pedagogía diferenciada, pedagogía que da otra perspectiva a la enseñanza de lenguas.

En el campo de la didáctica de las lenguas, el programa se apoya sobre la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (ECL). Aunque existen muchas variantes de esta metodología, se puede reconocer el nuevo programa del MEQ como uno que se centra principalmente en sus conceptos fundamentales.

“La enseñanza del español se basa principalmente en un enfoque comunicativo que prioriza el sentido del mensaje y propone desarrollar la competencia para comunicar” (Programa de español, tercera lengua, 2007: 9).

También se puede relacionar de una cierta manera¹⁷ (veremos adelante en qué) con la Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas (ECMT), pero tampoco le es absolutamente fiel: hay muchas variantes y el programa tiene su personalidad. Se podría decir que aparece un cierto eclecticismo¹⁸ en las metodologías

¹⁷ Hay que entender aquí que el programa no afirma directamente apoyarse en estas metodologías, pero, según sus fundamentos didácticos y pedagógicos, se puede relacionar con ellas si se consideran ciertas ideas principales.

¹⁸ “Les écrits des spécialistes, notamment Puren (1994, 1995), laissent entendre que l’éclectisme serait depuis une quinzaine d’années le label de référence de l’enseignement-apprentissage des langues. [...] que faut-il entendre par éclecticisme? L’éclecticisme est un procédé, une disposition

propuestas en el programa para responder lo mejor posible a las necesidades de los alumnos, a sus aprendizajes y al desarrollo de sus competencias.

Para entender más los fundamentos didácticos del programa, presentaré a continuación en qué consiste el Enfoque comunicativo (otro nombre que se da a la Enseñanza Comunicativa de la Lengua) y la Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas.

La Enseñanza Comunicativa de la Lengua

Antes de hablar de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, quiero insistir en una innovación que ayudó al pasaje de los métodos anteriores (Tradicional, Audiolingual, etc.) a esta metodología: los programas nocional-funcionales¹⁹. Estos participaron en la concretización de lo que conocemos hoy como la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Efectivamente, los programas nocional-funcionales aportaron otra dimensión a la enseñanza de las lenguas. Antes se consideraban como eje central en la enseñanza-aprendizaje de lenguas solamente las nociones “como el tiempo, la cantidad o frecuencia” (Melero Abadía, 2000: 84) y la gramática. Con los programas nocional-funcionales se ponen de relieve las categorías funcionales:

“[...] de naturaleza pragmática, la función corresponde a lo que se hace con la lengua, a las intenciones de la/del hablante en el uso de la misma. Son funciones

d'esprit qui tente de fondre divers systèmes existants en leur empruntant ce qu'ils ont de meilleur” (Cornaire & Raymond, 2001: 31).

¹⁹ Para tener más informaciones sobre este tipo de programas, se puede consultar Melero Abadía (2000: 83).

comunicativas, por ejemplo, presentarse, ofrecer algo, quejarse, negar, afirmar, pedir o informar” (Melero Abadía, 2000: 84).

Estas aportaciones significan que poco a poco se dejó la visión estructuralista de la lengua: se empezó a considerar la lengua no solamente como un sistema, sino también como vehículo de comunicación. De acuerdo con esto, Chomsky rechazó el concepto estructuralista de la lengua y propuso su visión de la competencia lingüística con su gramática generativa-transformacional (Richards y Rodgers, 1998: 64-65). Chomsky defendía que la lengua coexistía con el uso individual y que había que considerar este “habla”. Esta aportación coincide en gran parte con la dicotomía de F. de Saussure en 1916 entre *langue* y *parole* (Melero Abadía, 2004: 691).

En esta nueva concepción de la lengua, Hymes, en 1972, rechazó en una cierta forma la competencia lingüística y planteó el concepto de competencia comunicativa de la lengua, que va más allá de las consideraciones de Chomsky. Lo que Hymes determinó como competencia comunicativa - “qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada” (Melero Abadía, 2004: 691) - fue profundizado por Canale y Swain en 1980 y Canale presentó unos años después un modelo de verdadera competencia comunicativa. Su modelo comprende las siguientes dimensiones:

“[...] la lingüística o gramatical (dominio de la gramática y el léxico), la sociolingüística (uso apropiado de la lengua en el contexto social en el que tiene lugar la conversación), la discursiva (relación entre los elementos del mensaje y éste con el resto del discurso) y la estratégica (dominio de estrategias de comunicación que suplen carencias en las otras competencias)” (Melero Abadía, 2004: 691).

Con estas nuevas concepciones de la lengua no se puede ignorar la evolución de la visión de la lengua, así como la consideración de los conocimientos lingüísticos (gramática, vocabulario, etc.) dentro de la enseñanza de lenguas segundas/extranjeras. Por ejemplo, la gramática conserva un papel determinante, pero muy distinto del que se le atribuía en las otras concepciones de la lengua. En las nuevas metodologías comparte su importancia con nuevos aspectos como el desarrollo de las competencias comunicativas, de las estrategias de aprendizaje y de utilización de la lengua. Considerando que el nuevo Programa de español se encuentra en esta corriente metodológica, se puede resaltar del contenido de formación una panoplia de estrategias (de aprendizaje y de utilización de la lengua) de las que el alumno debe apropiarse, con ayuda del profesor, para desarrollar sus competencias. Por ejemplo: “Estar atento a su forma de interactuar para anotar los errores que se repiten con frecuencia, interpretar y utilizar diversos indicios no verbales para comunicar, etc.” (Programa de español, tercera lengua, 2007: 37-38).

Volviendo a las cuestiones en torno al nacimiento de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, los programas nocional-funcionales, como ya ha sido mencionado, plantearon la lengua como un instrumento de comunicación, tal como lo entiende la lingüística funcional²⁰. De acuerdo con Melero Abadía (2004: 690), son el “vehículo para llegar a un destino común a la Enseñanza Comunicativa de la Lengua”. No obstante, como afirma la misma autora, un programa nocional-funcional puede no corresponder al enfoque comunicativo:

²⁰ Al contrario del estructuralismo, esta teoría distingue la lengua como un “vehículo para la expresión de un significado funcional” (Richard y Rodgers, 1998: 24). Así, se considera la lengua como un medio de comunicación y se insiste de esta manera mucho más en el aspecto comunicativo que en el gramatical. No incluye solamente las nociones gramaticales de una lengua sino las funciones.

son independientes. Existen efectivamente otros programas en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua: el programa de procesos, el enfoque natural, el programa procedimental y la Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas (Melero Abadía, 2004: 698).

Los programas nocional-funcionales -se puede citar manuales que se inspiran en estos programas como *Entre Nosotros* o *Para empezar*- representaron una primera etapa en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua:

“[...] responden al objetivo principal de desarrollar procedimientos de enseñanza que reconozcan la interdependencia de la lengua y la comunicación, lo que sitúa el concepto de competencia comunicativa en el eje de las decisiones que han de adoptarse al elaborar programas y materiales de enseñanza” (García Santa-Cecilia, citado en Melero Abadía, 2004: 694).

La Enseñanza Comunicativa de la Lengua nació de la teoría de la lingüística funcional, así como de la gran aportación de Hymes, Canale y Swain: la competencia comunicativa de la lengua. En cuanto a la teoría del aprendizaje²¹ dentro de la ECL, podemos hablar de “tres principios” (Melero Abadía, 2004: 690): “[...] aprendemos si las actividades implican comunicación real, si usamos la lengua para realizar tareas significativas y si la lengua es significativa”.

El objetivo de esta metodología es que el alumno pueda comunicarse de manera eficaz: resulta que no da tanta importancia al conocimiento lingüístico como en el Método Tradicional o en el Método Audiolingual y Audiovisual.

²¹ Las teorías sobre el aprendizaje contribuyen a determinar los procesos cognitivos y psicolingüísticos, así como las condiciones necesarias para activar estos procesos de aprendizaje (Richards y Rodgers, 1998: 25).

Aunque algunos autores señalan que no tiene un diseño preciso,²² se puede hablar de un objetivo general principal, que es el de usar la lengua para comunicarse en un contexto determinado. Este objetivo general engloba la práctica de las cuatro destrezas del lenguaje: comprensión oral y escrita, así como la expresión oral y escrita. De acuerdo con los especialistas, la ECL no es, pues, un método sino un enfoque o un tipo de enseñanza: le falta un diseño y un procedimiento²³ concretos.

Estas constataciones suponen entonces que el profesor tiene una gran autonomía, y que debe considerar las necesidades de los alumnos para preparar sus cursos, siempre tomando en cuenta que los alumnos tienen que usar la lengua.

Para sintetizar algunas características de la ECL, podemos decir que esta metodología privilegia el uso de lengua como un fin (competencia comunicativa); pretende trabajar sobre las cuatro destrezas; incluye -lo que no se había considerado antes- el aspecto cultural de la lengua estudiada en la enseñanza²⁴; da autonomía al profesor -el cual tiene que considerar las necesidades de los alumnos; confiere un papel muy activo a los alumnos; considera los varios tipos de alumnos y las distintas maneras de aprender (estrategias cognitivas); trabaja con textos auténticos y en contextos que tienen que ver con la vida real; piensa las

²² Como la teoría no es suficiente para determinar un método, hay que añadir el diseño, que, por su parte, une la teoría con la práctica. El diseño determina los objetivos del método, un programa que incluye el contenido lingüístico y los temas, así como su organización, los tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza, los papeles acordados al alumno, al profesor y al material (Richards y Rodgers, 1998: 26).

²³ El procedimiento nos indica lo concreto del enfoque y del diseño de un método en la realidad del aula. En este sentido, el procedimiento incluye las técnicas, prácticas y conductas de clase del método (Richards y Rodgers, 1998: 33).

²⁴ El programa de español da mucha importancia a la integración de las culturas que se relacionan con la lengua española. Consagran justamente una parte a los "*Referentes culturales*" (Programa de español, tercera lengua, 2007: 35-36).

actividades de manera que los alumnos hablen y practiquen, y propone que a partir de las actividades comunicativas los alumnos induzcan las reglas gramaticales y el sentido del léxico apropiado (Melero Abadía, 2004: 702-703).

“[...] el profesor procura que aprendan, siempre en contexto en lugar de memorizar listas de palabras aisladas. [...] Se esfuerza en variar sus enfoques pedagógicos (lluvia de ideas, actividades sobre los campos semánticos) para que activen sus conocimientos anteriores y observen la forma de las palabras, así como su utilización en contexto” (Programa de español, tercera lengua, 2007: 33).

El Enfoque Comunicativo, pues, no propone enseñar todas las nociones gramaticales sino seleccionar algunas para facilitar la comprensión del alumno: privilegia una gramática didáctica, en lugar de la gramática normativa, para favorecer la comunicación. El alumno aprende el vocabulario en función de las problemáticas y de los temas propuestos y las nociones gramaticales (de manera inductiva) según las intenciones comunicativas que requieren las actividades. El objetivo no es conocer todas las nociones lingüísticas sino utilizarlas en contextos apropiados. En este sentido, los contenidos lingüísticos se presentan contextualizados, pero no representan un fin en sí: lo principal será que el alumno se comunique de manera eficaz en una situación determinada: “[...] adquirimos mejor una lengua cuando [...] la utilizamos como medio de comunicación” (Melero Abadía, 2000: 92).

Esta evolución en la enseñanza de lenguas extranjeras abre las puertas de la didáctica y permite mucha creatividad por parte del profesor. Éste tiene evidentemente que variar su enseñanza y utilizar distintas fórmulas pedagógicas

como el trabajo en parejas, el aprendizaje cooperativo, el juego de rol, la simulación.²⁵ Esta libertad que da el Enfoque comunicativo al profesor tiene sus ventajas, como ya se ha visto, pero también desventajas: no propone un diseño ni un procedimiento concretos y no plantea un programa fijo. No obstante, hay un modelo de presentación de las actividades. Efectivamente, como subrayan Richards y Rodgers (1998: 85), aunque la ECL no proponga un procedimiento fijo, se puede observar un modelo en algunos manuales en la construcción de las actividades: hay una actividad pre-comunicativa (prepara a los alumnos para la actividad comunicativa) y una actividad comunicativa en la cual el alumno tiene que usar la lengua para llevar a cabo dicha actividad.

“Para que un ejercicio, tarea o actividad sea comunicativa debe reunir por lo menos las siguientes cuatro características: interacción, como mínimo deben participar dos personas; explicación, debe quedar claro quién habla con quién y para qué; vacío de información (o de opinión), la respuesta que se desea obtener no debe ser conocida, sino inesperada [...]; predicción nula, no hay una sola respuesta” (Vásquez, citado en Melero Abadía, 2004: 699).

De esta manera, existen maneras múltiples -según la personalidad del profesor, sus gustos, su manera de ver la enseñanza, etc.- para aplicar la Enseñanza Comunicativa de la Lengua.

La ECL no rompe con todo lo anterior sino que es de una cierta manera ecléctica: recoge algunos principios del Método Audiolingual/Situacional y Audiovisual, como “el concepto de situación, las muestras auténticas de modelos lingüísticos, la inclusión de la gramática y del léxico en diálogos de lengua

²⁵ Para profundizar en las fórmulas pedagógicas, se puede consultar *20 formules pédagogiques* de Chamberland et al. (2003).

coloquial” (Melero Abadía, 2000: 86), así como la inducción como técnica para el aprendizaje de la gramática y del vocabulario. Finalmente, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua es un intento para recoger lo bueno de lo anterior y añadir las dimensiones comunicativas que pretenden completar y mejorar la enseñanza/aprendizaje de las lenguas segundas/extranjeras. No obstante, a pesar de todo lo nuevo que aportó la ECL con programas nocional-funcionales, no es perfecta y también recibió críticas como sus predecesores:

“[...] ha generado muchas dudas. Se preguntan si no se infravalora el contenido gramatical al hacer más hincapié en el uso de la lengua con fines comunicativos; si es aplicable a todos los niveles de enseñanza y a estudiantes de todas las edades; si este enfoque lo pueden seguir docentes cuya lengua no es la que enseñan; si se puede evaluar la competencia comunicativa; etc.” (Melero Abadía, 2000: 104).

Como se decía anteriormente, el nuevo programa ministerial de español se apoya sobre el Enfoque comunicativo, pero contiene variaciones y adaptaciones y no propone seguirlo al pie de la letra. Podemos decir que se inspira en él y retiene sus principios fundamentales, como los de la predominancia de la competencia comunicativa sobre el conocimiento lingüístico, la importancia de que los alumnos utilicen la lengua meta, aprender la lengua de manera contextualizada en el marco de una situación de aprendizaje y de evaluación (sin lista de vocabulario, sin secuencia gramatical, etc.), utilizar los métodos por inducción, la integración de la cultura de la lengua meta en la clase, desarrollar estrategias de comunicación, etc. Efectivamente,

“En esta perspectiva, la enseñanza de la gramática está centrada en la comunicación y la construcción del sentido. Introducida en contexto, la

gramática, más que un saber inerte, representa entonces para el alumno un instrumento que lo ayuda a desarrollar sus competencias en lo oral y lo escrito. [...] Se ve también el vocabulario en contexto (ej. lecturas, secuencias de video, grabaciones) mejor que en forma de listas de palabras aisladas. [...] Por otro lado, la presentación de nociones gramaticales y del léxico según un enfoque en espiral permite volver atrás, enriquecer, profundizar y reutilizar el léxico en nuevas situaciones. [...] Al igual que el idioma, la cultura debe explotarse de forma continua y en contexto” (Programa de español, tercera lengua, 2007 : 9).

Según mi interpretación, se puede decir que el programa es ecléctico, que tiene su personalidad y que se apoya en muchas teorías, como el enfoque por competencias, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, etc. Así, no se excluye trabajar sobre aspectos lingüísticos con los alumnos si lo necesitan para poder realizar una actividad de interacción. Se podría añadir el concepto de pedagogía diferenciada, las situaciones de aprendizaje y de evaluación, etc. Todas estas metodologías o teorías tienen como objetivo ofrecer la mejor enseñanza a los alumnos, según el contexto, para que los alumnos desarrollen competencias. Se puede decir, entonces, que el programa tiene un cierto eclecticismo, en el sentido de que intenta recoger lo mejor de las metodologías de enseñanza para que los alumnos desarrollen sus competencias. Efectivamente, como se ha mencionado, encontramos huellas importantes del Enfoque comunicativo así como los aspectos fundamentales de la reforma ministerial en la que se integra. Podemos añadir que tiene ciertas similitudes con la Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas, que se define a continuación.

La Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas

La Enseñanza Mediante Tareas se agrega a la ECL en una cierta forma y define un procedimiento que completa su diseño. La Enseñanza Mediante Tareas no es un método ni un enfoque, sino una especie de procedimiento o programa que especifica un poco más la ECL (Melero Abadía, 2004: 703). Por eso, se la llama Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas (ECMT).

“Este nuevo procedimiento pedagógico nace buscando procesos de comunicación reales en el aula y se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula” (Melero Abadía, 2004: 703).

El enfoque por tareas materializa lo que es la Enseñanza Comunicativa de la Lengua en la realidad del aula, proponiendo el concepto de *tarea*. Esto significa que en la clase el alumno tendrá que llevar a cabo una tarea, la cual evidentemente requiere el uso de la lengua con un objetivo concreto de comunicación. Como define Nunan (citado en Melero Abadía, 2000: 106), la tarea es:

“[...] una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”.

Para dar un ejemplo, una tarea puede consistir en planificar una fiesta, inventar una receta, hacer una guía para tener una buena alimentación, etc. No obstante, hay que conservar el carácter pedagógico. La tarea debe ser significativa y motivadora, acercarse a la realidad extraescolar, favorecer la autonomía del

alumno, desarrollar las estrategias de aprendizaje, implicar el trabajo en equipo y trabajar con las cuatro destrezas (Melero Abadía, 2004: 704). Como se puede observar, las características de la tarea de la Enseñanza Mediante Tareas coinciden con los objetivos de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. De esta manera, el concepto de tarea explica cómo se aplicará la Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas.

La ECMT propone, en cada unidad, dos tipos de tareas: las tareas previas (las que van a ayudar al estudiante para hacer la tarea final) y la tarea final, que recoge todos los elementos principales de la unidad y los procesos de comunicación necesarios para usar la lengua en el contexto propuesto. En efecto, el estudiante tendrá que movilizar todas sus competencias y sus conocimientos para llevar a cabo la tarea final. Para ello, las unidades de un manual de la ECMT como *Gente*, están determinadas por un tema y una tarea final. A partir de estos dos elementos, se definirán los contenidos lingüísticos, así como las tareas previas, los textos escogidos, etc. Es realmente al contrario del Método Tradicional, en el cual todo se determinaba por las nociones gramaticales. En la ECMT hay que pensar en el tema y en la tarea final, y después, hay que preguntarse: ¿qué vocabulario va a necesitar el alumno para llevar a cabo esta tarea?, ¿cuáles son los contenidos gramaticales que necesitan los alumnos para hacer la tarea final?, etc. Finalmente, no se puede ignorar que la Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas planteó una nueva manera de pensar y mostrar los contenidos lingüísticos en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

El Programa de español, tercera lengua, no tiene como base estos fundamentos de la Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas, pero hay ciertos aspectos que se pueden comparar, como el uso del concepto de 'tarea'. No obstante, la tarea no se considera de la misma manera. En la Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas, hay una secuencia preestablecida: las tareas previas y la tarea final. Aunque el programa no proponga esta secuencia de trabajo específica de la ECMT, la reforma favorece otra secuencia comparable de trabajo que son las situaciones de aprendizaje y de evaluación. Constituyen estas situaciones las actividades de aprendizaje y las tareas complejas (tareas que piden a los alumnos invertir todas sus competencias). Esta proposición de actividades y tareas tiene ciertas relaciones con las tareas mencionadas en la ECMT. Por ejemplo, la idea de progresión, de preparar a los alumnos para una secuencia progresiva y didáctica, así como la idea de acción del alumno que supone el concepto de tarea. En todos los casos, el objetivo es que el alumno sea activo, que constituya el eje central de su propio aprendizaje, que utilice la lengua y que realice tareas significativas que lo llevarán a desarrollar las competencias apuntadas por el programa de español: interactuar, comprender y producir textos en español.

La interacción

Para desarrollar sus competencias, el programa propone que el alumno utilice la lengua en un contexto significativo (actividades, tareas y problemáticas significativas). La competencia central es la interacción. Esto quiere decir que, además de la comprensión y de la producción de textos, el alumno tiene

principalmente que desarrollar la capacidad de conversar en español. Este concepto es una revolución en la enseñanza porque viene a enfrentarse con el concepto de producción. Efectivamente, antes se consideraba que un alumno que podía hacer una exposición oral era capaz de hablar. Sin embargo, cuando este mismo alumno tenía que hablar en la calle, no podía hacerlo. El concepto de interacción añade a la producción oral la capacidad de hablar y de entrar en contacto con una persona de manera espontánea: esto se refiere al acto natural de conversar con alguien. Entonces, considerando que ese es el objetivo del programa, los profesores tienen que encontrar situaciones y actividades en las cuales los alumnos tendrán que interactuar: juego de rol, vacío de información, resolución de problemas u otras fórmulas pedagógicas.

Este concepto fundamental, la interacción, proviene, entre otras, de la hipótesis del *output* de Swain²⁶ que afirma que para aprender a hablar, hay que hablar y utilizar la lengua:

“[...] Producing the target language may be the trigger that forces the learner to pay attention to the means of expression needed in order to successfully convey his or her own intended meaning” (Swain, citada en Izumi et al., 1999: 422).

La interacción es, pues, el eje central del programa y los profesores tienen que organizar las clases para que se desarrolle esta competencia. Tienen que crear contextos y desarrollar problemáticas que lleven a los alumnos a interactuar.

²⁶ Este concepto completa la hipótesis del *input* de Krashen (1981) que resultó insuficiente en el estudio de la adquisición de lenguas segundas/terceras. Swain, en 1993, 1995, 1998, añade la hipótesis del *output* que supone que además de estar expuesto a la lengua meta (*input*), hay que utilizar esta lengua para adquirirla (*output*). El *output* es entonces la producción de textos (orales o escritos) en la lengua meta (Swain, citada en Izumi et al., 1999: 422).

La interacción puede presentarse bajo formas muy diferentes (en equipo, en grupo, etc.) y puede interpretarse de muchas maneras. La interacción puede tener la forma, entre otras, de discusión sobre la significación de una nueva palabra entre dos alumnos durante una tarea, de una discusión sobre un tema propuesto por la tarea o a partir de una cuestión o una problemática. Como existen muchas formas, existen también efectos distintos, y esto lo expondré en el siguiente capítulo, así como su impacto en la retención de vocabulario:

“El léxico es la base de todo idioma y es portador de la visión del mundo de las culturas que están asociadas al mismo. Su aprendizaje permite a los alumnos descubrir la riqueza de la lengua española y la diversidad del mundo de habla española” (Programa de español, tercera lengua, 2007: 33).

Se dice que el hecho de utilizar la lengua en un contexto significativo²⁷ ayuda a organizar la nueva información y así a aprender la lengua meta. Cuando tenemos que hablar, utilizamos procesos cognitivos para estructurar lo que queremos decir, y este proceso ayudaría a adquirir una lengua. Podemos referirnos a la hipótesis de Swain que dice que para hablar una lengua, hay que utilizar esta lengua y hablar esta lengua.

²⁷ *En un contexto significativo* quiere decir aquí que el alumno se familiarice con la lengua meta en el cuadro de actividades y de situaciones comunicativas que le da sentido para aprender esta lengua, que se acerca a las necesidades de la vida real, que concuerda con los intereses de los alumnos, etc.

La pedagogía diferenciada o diferenciación pedagógica

Como ya se ha mencionado anteriormente, el programa se apoya sobre la pedagogía diferenciada además de los fundamentos didácticos ya comentados. A continuación se trata de explicar, a través de una breve revisión de la literatura sobre el tema, el origen, en qué consiste, el por qué y el cómo de la pedagogía diferenciada. Es ineludible hacer hincapié en este tema porque está en el corazón de la reforma y el programa de español toma en cuenta esta nueva visión de la pedagogía e influye en toda la manera de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las tareas y los proyectos propuestos a los alumnos.

Desde los años sesenta los objetivos de la escuela han cambiado mucho. Hoy se apunta más bien al éxito para todos, aunque antes el sistema favorecía la jerarquización (las desigualdades) entre los alumnos. Con el objetivo de lograr la escuela para todos, varios autores, que se mencionarán a continuación, propusieron lo que se ha demostrado como un avance pedagógico: la pedagogía diferenciada.

El origen de la pedagogía diferenciada actual fue propuesta por Bourdieu en 1966 (Perrenoud, 2004 : 28), sin llamarla así, y consistía en dar a todos los medios para adquirir lo que se da solo a los niños de la clase culta (Perrenoud, 2004 : 28).

Esta pedagogía preconizada por Bourdieu iba justamente con lo que Bloom había avanzado en la misma época (Perrenoud, 2004 : 28), de manera más

pragmática, bajo la apelación *pedagogía racional* :

“il propose un modèle de pédagogie rationnelle, orientée vers des maîtrises explicitement définies, grâce à des remédiations individualisées, elles-mêmes fondées sur une évaluation critériée²⁸ et formative” (Perrenoud, 2004 : 28).

Sin embargo, solamente unos decenios más tarde se ha adoptado concretamente esta pedagogía que considera las diferencias en los sistemas educativos (Perrenoud, 2004: 28). Estas dos iniciaciones a la pedagogía diferenciada apuntaban a frenar el fracaso escolar y a desarrollar una escuela que preconizara el éxito para todos, así como la democratización de la enseñanza. Esto vuelve a considerar “les problèmes d’intégration, de développement intellectuel, de discipline, de rythme de travail, etc.” (Pinell y Zafirooulos, citados en Perrenoud, 2004: 29) y de desglosar el concepto de fracaso escolar causado por una educación que favorecía las desigualdades y las diferencias entre los alumnos.

Este avance, esta nueva filosofía en educación, permitió considerar y entender más las realidades sociales que se encontraban en una clase: un índice de fracaso muy elevado, diferencias individuales, así como muchas desigualdades (Perrenoud, 2004: 34). La pedagogía diferenciada nació en cierta manera del deseo de igualdad en la educación: es exigir el éxito para todos a pesar de las diferencias. Entonces, desde las proposiciones de Bourdieu y Bloom a mediados de los años sesenta, asistimos a una voluntad de democratizar la enseñanza.

²⁸ La evaluación por criterios consiste en evaluar al alumno con respeto a unos criterios predefinidos y conocidos por el alumno en lugar de evaluarlo por comparación con los demás (lo que se llama evaluación normativa). La evaluación por criterios es muy pertinente con el enfoque por competencias porque permite evaluar si el alumno ha desarrollado o no la competencia apuntada según los criterios escogidos.

Veamos, pues, en qué consiste la pedagogía diferenciada según varios autores que se han ocupado de ella.

Como Perrenoud (2004: 44) menciona, la pedagogía diferenciada engendra un nuevo enfoque, más centrado en el alumno y su perfil. En efecto, considerar la heterogeneidad, las desigualdades y las diferencias presentes en la clase consiste en acercarse al alumno y ver la enseñanza bajo otra perspectiva: la del que aprende. Esta nueva etapa en la historia de la educación creó y crea todavía una gran reflexión en torno a las metodologías didácticas y pedagógicas utilizadas. En realidad, Perrenoud (2004: 44-45) afirma que hay muchos elementos en juego: volver a ver el aprendizaje y la enseñanza, aplicar la diferenciación, volver a pensar el lugar de la evaluación, así como las diferencias culturales presentes en la clase. En una perspectiva más amplia, la pedagogía diferenciada enfrenta la problemática contemporánea del “¿cómo aprenden los niños?”. Además, esta última se añade a la que nos preocupaba anteriormente y que todavía nos preocupa: ¿cómo enseñar?

Diferenciar la pedagogía no significa solamente actuar cuando las dificultades surgen o las desigualdades incrementadas se manifiestan. Al contrario, Perrenoud insiste en el hecho de que se debe considerar la diferenciación como “participante du dispositif didactique et de l’action pédagogique quotidienne” (2004: 46). Perrenoud ve la diferenciación en el interior de situaciones de aprendizajes para así conocer a los alumnos, sus dificultades, sus diferencias y sus necesidades. En pocas palabras, la diferenciación pedagógica debe llevar a los alumnos a construir sus

conocimientos y sus competencias en el contexto de varias situaciones o problemáticas.

Como se ha subrayado anteriormente, uno de los elementos en juego para este tipo de pedagogía es el concepto de la evaluación. Perrenoud (2004: 47) piensa que se vuelve primordial adoptar la evaluación formativa²⁹ en el contexto de situaciones de aprendizaje, además de la evaluación oficial, con el objetivo de ayudar a los alumnos a aprender, antes de evaluarlos. Por otra parte, insiste en la aplicación de una evaluación formativa que apunta a “l’*autorégulation des apprentissages*” (Allal, citado en Perrenoud, 2004: 48). Propone contar con situaciones de aprendizaje variadas que estimulan la autonomía del alumno para que se encargue de sus aprendizajes y que reflexione sobre su propia evolución. De acuerdo con los objetivos de la pedagogía diferenciada, estas proposiciones consisten en dar a cada uno las mejores herramientas para lograr sus aprendizajes.

De acuerdo con Przesmycki (2004: 7), uno de los grandes desafíos contemporáneos en educación es sin duda la consideración de la heterogeneidad que existe en las clases. La pedagogía diferenciada se propone responder a esta heterogeneidad y a las diferencias que coexisten en una misma clase, así como remediar el fracaso escolar:

“[...] elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicites et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d’appropriation tout en restant dans une démarche collective

²⁹ La evaluación formativa sirve para darse cuenta del nivel de los alumnos y de sus dificultades y para prepararlos para las evaluaciones oficiales, pero no cuentan para la nota. Por esto se dice que es formativa.

d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés" (Przesmycki, 2004: 8).

La pedagogía diferenciada es entonces un remedio para responder a las diferencias presentes en las clases. A continuación, veremos cómo se traduce esta heterogeneidad en una clase de lengua.

En las clases de lengua segunda o tercera, esta heterogeneidad suele traducirse por las diferentes motivaciones de aprender la lengua meta: algunos se sienten muy motivados mientras que otros necesitan mucho aliento y mucha incitación para encontrar una motivación. Algunos son muy autónomos en su aprendizaje, otros necesitan más apoyos. Algunos disfrutan de aptitudes más desarrolladas para aprender otra lengua, otros tienen muchas dificultades de aprendizaje y penan para lograrlo. Además, en la heterogeneidad podemos incluir los diferentes estilos de aprendizajes o las inteligencias múltiples. Efectivamente, ciertos alumnos son auditivos, otros visuales, unos sintéticos, otros analíticos. Para terminar con esto, no se debe olvidar las diferencias socioculturales, los valores, las creencias. En otras palabras, en una misma clase de lengua se puede encontrar diferencias múltiples que tienen repercusiones en los aprendizajes. En consecuencia, es primordial tomarlas en cuenta en las estrategias de enseñanza.

La pedagogía diferenciada propone entonces una manera de administrar estas heterogeneidades considerando la individualización del aprendizaje y no la individualización de la enseñanza, que se acercaría más a una tutoría privada:

“la lutte contre l'échec scolaire ne consiste nullement à inventer une individualisation des parcours qui existent à l'état sauvage, mais à la maîtriser pour cesser de favoriser les favorisés et de défavoriser les défavorisés” (Perrenoud, 2004: 50).

En el contexto de la diferenciación pedagógica el profesor siempre debe guardar en mente la dimensión colectiva de su enseñanza: sería utópico pensar en poder individualizar la enseñanza para cada una de las diferencias existentes en la clase. Lo que nos dicta la pedagogía diferenciada consiste en considerar la individualización de los aprendizajes, que se traduce por la proposición de situaciones de aprendizaje y de evaluación (como lo entiende la reforma) adaptadas a las necesidades y a las dificultades de los alumnos, variadas y abiertas, y en las cuales cada alumno suele destacar y compartir sus competencias así como realizarse en el interior del proyecto propuesto. Como lo subraya Perrenoud (2004: 47), la diferenciación en el corazón de las situaciones de aprendizaje, o las situaciones en donde los alumnos deben resolver problemas, no es evidente, pero este procedimiento es para él la llave del éxito para todos: “cela exige une organisation du temps et des activités très proches des méthodes actives et des démarches par projet”.

Además de elaborar situaciones variadas y abiertas, se suele pensar también en variar las estrategias de enseñanza utilizando material oral (música, film) y visual (textos escritos, películas, videos) con el objetivo de considerar los diferentes estilos de aprendizajes. Como lo afirma Przesmycki (2004: 8):

“c'est une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation; une pédagogie

variée qui propose un éventail de démarches, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité, fausement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée, et par les mêmes itinéraires”.

Esta proposición apunta entonces a eliminar o frenar el fracaso escolar y a llevar a los alumnos a realizarse y a desarrollar competencias disciplinarias y transversales (como ya se ha mencionado en las grandes líneas de la reforma). En consecuencia, como lo subraya Przesmycki (2004: 13), es una estrategia que tiene como objetivo el éxito para todos.

Después de haber mencionado los orígenes así como las finalidades de la pedagogía diferenciada, se expondrá a continuación cómo se puede traducir concretamente en el contexto de la reforma: ¿cómo se puede aplicar en la práctica?

Muchos autores como Przesmycki (2004), Perrenoud (2004) y Gillig (1999) proponen sugerencias para la práctica. Sin embargo, antes de explorar estas proposiciones, hay que especificar primero que es primordial que el profesor evalúe sus clases, las necesidades y las dificultades, para así determinar los objetivos y proponer secuencias de aprendizaje a la medida de los alumnos (aunque muchos críticos resaltaron que estas finalidades eran quizás utópicas. Lo que se considera aquí es que hay que tender hacia este ideal de pedagogía y ser consciente que, en ciertas situaciones, ciertas acciones por parte del profesor o del alumno son difíciles, sino imposibles, de aplicar).

Przesmycki (2004) propone tres etapas en la práctica de la pedagogía diferenciada: (1) partir del individuo-alumno, (2) establecer la interacción social y cognoscitiva en grupo restringido, y (3) reorganizar en gran grupo los diferentes contenidos. La primera etapa consiste en hacer surgir los conocimientos anteriores de los alumnos y sus ideas sobre el tema de manera individual (inspirado del constructivismo, que supone que hay que partir de lo que el alumno ya conoce). Se puede traducir de varias maneras: por preguntas abiertas o por lluvia de ideas. En la segunda etapa el alumno los pondrá en común con sus colegas para compartir el saber y construir los nuevos conocimientos sobre el tema propuesto (inspirado del socioconstructivismo, que supone que los conocimientos se construyen con los demás). Esta segunda etapa estimulará más la motivación de cada uno porque todos tendrán un papel que desempeñar en el equipo. Durante la tercera etapa cada grupo podrá beneficiarse del saber y de la experiencia de los demás en la reorganización de los contenidos en gran grupo. Esta última etapa puede hacerse bajo la forma de síntesis y de la creación de un mapa mental, por ejemplo, para favorecer la retención.

Como ya se ha mencionado, por su parte, Perrenoud (2004: 51) afirma que el desafío y la llave consisten en proponer situaciones de aprendizaje que sean productivas para cada uno: que favorezcan la transferencia de los aprendizajes; que permitan a los alumnos reflexionar y utilizar lo que conocen para construir nuevos conocimientos y nuevas competencias, así como resolver las problemáticas propuestas. Para él el aprendizaje consiste en la reflexión en la acción (2004: 64). En pocas palabras, lo que proponen la reforma actual y el programa de español se relaciona sin duda con las proposiciones de Perrenoud (no

se debe olvidar que él mismo es una referencia importante de la reforma ministerial, es un pionero). Efectivamente, aunque no hablen necesariamente de las mismas situaciones, todos se orientan hacia los mismos objetivos: situar a los alumnos en contextos auténticos y hacerles trabajar en la resolución de una problemática, para que aprendan y que desarrollen sus competencias a su manera.

Por su parte, Gillig (1999) propone variantes de la pedagogía diferenciada, lo que significa que existen diferentes maneras de aplicarla. Señala que la diferenciación se puede hacer por contenidos de aprendizaje, por situaciones de aprendizaje y por los métodos de aprendizaje y de enseñanza (gestión mental y pedagogía de dominio o de control). Según él, existen muchas maneras de practicarla, como la diferenciación pedagógica sucesiva o alternativa y simultánea. (Gillig, 1999: 53-62).

La diferenciación por contenidos de aprendizaje consiste en dar una tarea diferente a cada grupo en la clase (con contenidos relativamente diferentes), en dosificar las tareas según las capacidades de los alumnos para que cada uno vaya a su ritmo y, finalmente, en diversificar las tertulias a propósito de un contenido, lo que Gillig (1999: 55) llama *activité différenciée*, o actividad diferenciada. Lo esencial de este tipo de diferenciación es que cada uno se beneficie de estos procedimientos: los más rápidos como los más lentos. Existen también los recorridos diversificados (*parcours différenciés*) (1999: 55). Se traducen por la proposición de actividades según los intereses y las necesidades de los alumnos. Esta variante se relaciona con la pedagogía por proyectos (ej.: proyecto

interdisciplinario sobre un tema de interés). El principal resultado es permitir siempre que todos logren su aprendizaje y desarrollen sus competencias.

Al igual que Perrenoud (2004), Gillig (1999: 56) afirma que toda situación de aprendizaje debe representar un problema para resolver (aspecto que es recogido en las situaciones de aprendizaje y evaluación propuestas en la reforma). En el contexto de la pedagogía diferenciada, lo importante reside en variar estas situaciones así como las problemáticas (diferenciación por las situaciones de aprendizaje), y en ofrecer situaciones abiertas que permitan a cada uno resolver la problemática propuesta como lo entiende, a su manera y por su gestión personal. Según Gillig (1999: 56), este tipo de situación de aprendizaje permite a los alumnos

“travailler selon leurs goûts, leurs aptitudes, leurs profils et leurs styles cognitifs, leurs manières propres d’élaborer et de mettre en oeuvre la démarche de la connaissance, pour parvenir à réaliser les objectifs communs à tous”.

Lo ideal durante estas situaciones consiste en variar las diferentes fórmulas pedagógicas: trabajo en equipo, individual, el aprendizaje cooperativo. En pocas palabras, la situación de aprendizaje debe ser fructuosa para los alumnos y permitir resolver un conflicto sociocognitivo: cada uno aprende por confrontación con el pensamiento del otro y es invitado a justificar ante el grupo la metodología que ha utilizado para resolver la situación (Gillig, 1999: 57).

De acuerdo con Gillig (1999: 57), no hay solamente un método de enseñanza y solamente una manera de aprender. Al contrario, existe una panoplia

de estrategias de enseñanza y cada alumno construye sus conocimientos a su manera. Por ejemplo, basándose en los trabajos de La Garanderie, Gillig (1999: 57) afirma la existencia de dos tipos de imágenes mentales (maneras de construir los conocimientos y de organizar las informaciones para retenerlas): las imágenes auditivas y las imágenes visuales. Estos dos tipos de imágenes corresponden a los diferentes estilos de aprendizaje (auditivos y visuales). En efecto, en el caso del aprendizaje de una lengua segunda o tercera, se vuelve primordial considerar estos estilos de aprendizaje en la enseñanza para evitar favorecer un estilo en detrimento del otro. Por ejemplo, un alumno que es visual necesitará más explicaciones concretas y la posibilidad de poner en imágenes lo que aprende. En consecuencia, el profesor tiene que incluir estrategias y materiales variados, adaptados a todos los estilos de aprendizaje. La clave reside en la variación de las prácticas, porque estos estilos de aprendizaje expresan dos tipos de gestión mental de la información. Gillig (1999: 58) insiste en el hecho de que para que un alumno mejore su gestión mental de las informaciones que trata, es fundamental que las tome en cuenta (se suele referir aquí a la metacognición: reflexión personal sobre su proceso de aprendizaje). Uno de los papeles del profesor es justamente llevar a los alumnos a reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje, a darse cuenta de ellos y de apuntar sus necesidades y su perfil cognoscitivo.

La pedagogía de dominio (*pédagogie de maîtrise*) es una proposición de Bloom (Gillig, 1999: 58): aliada a la pedagogía diferenciada. En efecto, comporta características y objetivos muy similares a la diferenciación pedagógica. Por ejemplo, la pedagogía de dominio apunta a permitir que los alumnos avancen según su ritmo; a superar sus dificultades; a ofrecer una enseñanza que responde a

las diferentes necesidades de los alumnos; a llevarlos a tomar conciencia de sus estrategias; a situarlos en situaciones de aprendizaje que contienen evaluación formativa con el objetivo de darles un “feed-back” y permitirles apuntar sus dificultades; a darles la posibilidad de trabajar en equipo; a ofrecerles varios dispositivos como soportes visuales y auditivos (Gillig, 1999: 59). En pocas palabras, se suele constatar que las intenciones son muy similares.

La diferenciación sucesiva o alternativa propone a su vez variar “les outils, les supports, les consignes, les situations [...], les travaux d’expérimentation en petits groupes avec mises en commun des résultats, etc.”. Esta diferenciación se traduce por objetivos comunes, pero por vías diferentes de lograrlos (Gillig, 1999: 61). Una secuencia podría constituirse así: (1) puesta en situación común, (2) trabajo en pequeños grupos (diferentes caminos para alcanzar los mismos objetivos y resolver problemáticas) y (3) los objetivos comunes de aprendizaje. Es interesante resaltar las similitudes con las etapas ya mencionadas que propone Przesmycki: partir del individuo-alumno, establecer la interacción social y cognoscitiva en grupo restringido y volver a organizar en gran grupo los diferentes contenidos.

Por su parte, la diferenciación pedagógica simultánea consiste en permitir un trabajo individualizado, a presentar tareas diferentes según los alumnos. Se parece mucho a lo que Gillig (1999: 55) llama los *parcours différenciés*. Sin embargo, como ya se ha mencionado, para lograrlo, hay que estar en condiciones de evaluar las necesidades de los alumnos, así como sus dificultades y sus competencias y elaborar planes de trabajo con ellos.

Por otra parte, Meirieu (1999: 174-175) propone los grupos de necesidad (*groupe de besoin*), de acuerdo con la pedagogía diferenciada. Estos grupos representan “regroupements qui bénéficient d’une triple caractérisation : par la nature du projet, le niveau des objectifs et les stratégies utilisées.” Meirieu (1995: 18) añade que este tipo de grupo consiste simplemente en reunir, en un momento apropiado, alumnos, no porque pertenecen a una clase, sino porque tienen una necesidad en común.

Esto permitiría considerar las diferencias y, a los que sufren dificultades, lograr su aprendizaje. Al igual que Perrenoud (2004) y Gillig (1999), Meirieu (1999: 174-175) propone que los proyectos presentados a los alumnos estén constituidos por situaciones problemáticas en las cuales podrán alcanzar los mismos objetivos con su propia manera de hacerlo.

Por fin, todas estas proposiciones apuntan a un mismo objetivo: “désigner un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves” (Legrand, citado en Meirieu, 1999: 170).

“Différencier c’est alors multiplier les projets possibles pour que les sujets les plus divers puissent s’en saisir, repérer les objectifs différents qui peuvent être considérés afin de proposer à chacun celui qui constituera un progrès décisif pour lui et diversifier les itinéraires permettant son appropriation” (Meirieu, 1999: 172).

En fin, la pedagogía diferenciada es una alternativa o un remedio para vencer las diferencias que pueden coexistir en una clase de lengua. Habrá que pensar las

tareas o los proyectos propuestos en la clase en función de esta proposición pedagógica, adoptada en el Programa de español, tercera lengua (2007), para lograr el éxito para todos y permitir que todos los alumnos aprendan la lengua meta. Si este enfoque pedagógico pretende lo que se ha mencionado, se puede esperar que ayude o que participe en la adquisición del vocabulario por parte de los alumnos. Justamente, se tratará a continuación más en detalle conceptos fundamentales de la adquisición de vocabulario, y de los efectos de la interacción en la enseñanza de lengua segunda o tercera a través de una breve revisión de la literatura sobre estos temas.

CAPÍTULO SEGUNDO:
INTERACCIÓN Y ADQUISICIÓN EN LENGUAS
SEGUNDAS/TERCERAS

Como no existen muchos estudios sobre los efectos de la interacción sobre la adquisición del vocabulario en particular, algunos artículos de este apartado tratan de los efectos de la interacción sobre diversos aspectos de la adquisición de lenguas segundas/terceras.

Así, pasaré revista a los estudios que se han publicado sobre los efectos de la lectura, de la instrucción directa, de los ejercicios basados sobre el léxico y, particularmente con más detalles, de la interacción sobre la adquisición de lenguas segundas/terceras. Analizaré la revisión de la literatura de Swain et al. (2002) sobre las repercusiones del diálogo entre pares; el estudio de García y Asención (2001) que trata de la influencia de la comprensión, de la producción y de la interacción sobre el desarrollo de la interlengua de los alumnos de español lengua segunda; el estudio de Dobinson (2001) que subraya el impacto de la interacción y del papel del profesor; el estudio de Newton (2001) que hace resaltar los efectos de la interacción sobre la adquisición del vocabulario y propone diversas tareas comunicativas para favorecer la adquisición de la lengua segunda/tercera y el estudio de Joe (1996), basado sobre el estudio de Newton en 1993, que evalúa los efectos de las actividades de interacción sobre la adquisición del vocabulario.

Finalmente debo indicar que, basándome en las conclusiones de esta revisión de la literatura, en el tercer capítulo, presentaré y comentaré unas situaciones de aprendizaje y de evaluación en las cuales la interacción central pretende ayudar a la adquisición, entre otras nociones, del vocabulario en español.

Los efectos de la interacción sobre la adquisición de lenguas segundas/terceras

Como subrayan Swain et al. (2002), ciertos tipos de actividades mentales como la resolución de problemas en equipo tienen repercusiones sobre el aprendizaje de los alumnos. Efectivamente, estos autores estipulan que la interacción “cara a cara” participa en el desarrollo de su interlengua³⁰. Para apoyar esta afirmación, exponen el estudio de Lynch y Maclean, en 2001, en el cual estos autores concluyeron que la interacción había mejorado realmente ciertos aspectos de la interlengua de los alumnos como la sintaxis, la fonología y el léxico. Nos recuerdan también el estudio de Lynch, en 2001, en el cual hubo resultados similares: ochenta y uno de los ciento doce estudiantes mejoraron su capacidad de expresión oral por la interacción. Lynch también concluyó en este mismo estudio que la autocorrección, la intervención del profesor y la corrección de los colegas ayudaban considerablemente a los alumnos para aprender. Además, Swain et al. destacan las conclusiones similares de Ohta, en 2001, que afirma que las consecuencias de la interacción favorecían el desarrollo de la lengua segunda/tercera. En fin, los estudios mencionados por Swain et al. nos llevan a

³⁰ La interlengua es el sistema autónomo del alumno que está en constante evolución. Determina en un cierto modo lo que domina de la lengua meta.

concluir que los efectos positivos de la interacción sobre el desarrollo de la interlengua son innegables.

Por su parte, García y Asención (2001) estudiaron la relación entre la interacción y el desarrollo de la interlengua, específicamente en sus efectos sobre la comprensión oral y la producción de formas gramaticales. Los resultados de su estudio empírico aplicado a treinta y nueve alumnos de español (dieciocho estudiantes en el grupo experimental o GE y veintiuno en el grupo de control o GC) también demostraron que la interacción tenía efectos positivos sobre el desarrollo de la interlengua. Efectivamente, el grupo experimental que tenía que interaccionar tuvo resultados superiores al grupo de control. Los investigadores querían saber si la interacción tenía efectos positivos sobre el desarrollo de la interlengua y las características de esta eficacia. De acuerdo con la revisión de la literatura que presentan antes de su estudio, habían hecho las hipótesis siguientes: la interacción tendrá efectos positivos sobre la comprensión oral y la producción de formas gramaticales; los alumnos utilizarán una mezcla de la L1, o lengua materna o primera de los alumnos (inglés) y de la L2, lengua meta, (español) para cuestionar la L2 (en relación con los resultados de Swain y Lapkin en 1998). Todas las hipótesis se confirmaron.

Grabando las interacciones del grupo experimental, García y Asención (2001) observaron que los alumnos interaccionaban de distintas maneras, lo cual influía en lo que aprendían. En realidad, notaron que los alumnos cuestionaban la L2 utilizando algunas estrategias: entre otras, podían confirmar sus hipótesis sobre la lengua entre ellos y negociar la significación de ciertas palabras combinando la

L1 y la L2. Estas observaciones interesantes ilustraron las maneras distintas de interactuar de los alumnos entre ellos. Como interactuaron de manera diferente, los resultados se revelaron diferentes según los grupos. Por ejemplo, para algunos, la interacción no tuvo beneficios para la producción de la estructura gramatical en cuestión. Este resultado explica que, como no habían interactuado sobre esta estructura, no la habían trabajado. Sin embargo, para otros, la interacción tuvo beneficios para la comprensión de las estructuras gramaticales en cuestión. Efectivamente, los tres grupos que cuestionaron y reflexionaron sobre dichas formas gramaticales obtuvieron los mejores resultados en la parte gramatical del post-test.

Después de haber observado las interacciones y las estrategias utilizadas, los autores afirman que aunque los alumnos tengan el mismo nivel, no tienen las mismas habilidades. En consecuencia, ciertos grupos se beneficiaron más de la interacción, dependiendo del tipo de interacción y de su contenido, así como de las estrategias utilizadas. Las estrategias de interacción desempeñan entonces un papel importante sobre la adquisición de la lengua. De acuerdo con esto, los autores afirman que los resultados superiores de los alumnos pueden explicarse por los tipos de estrategias utilizados durante las interacciones. En fin, concluyen que la interacción puede ser benéfica para la comprensión oral y la producción de formas gramaticales, según las diferentes estrategias de interacción utilizadas y el tema o el contenido de la interacción. Su estudio permitió también analizar los tipos de interacción de los alumnos.

Por su parte, Dobinson (2001) estudió las relaciones posibles entre la interacción y el aprendizaje de nuevas palabras. Quería evaluar la retención del vocabulario por dos pruebas: después de dos semanas y después de seis semanas. Deseaba observar los efectos de la interacción entre el profesor y los alumnos, y entre alumnos sobre el *recall*³¹ y la retención del nuevo vocabulario. Si aprenden, ¿aprenden lo que el profesor enseña?, ¿aprenden el vocabulario apuntado u otras palabras?

Su estudio³² se dirigió a veinticuatro alumnos, de origen asiático, de inglés lengua segunda en cursos intensivos. Después de cuatro lecciones de una hora cada una (durante las cuales el autor grababa las interacciones), los alumnos tenían que escribir todas las palabras que recordaban y decir por qué las recordaban. Después, el autor del estudio hizo una entrevista con cada uno. Dos semanas y seis semanas más tarde, evaluaron la retención de las palabras (lista de verificación + prueba de asociación de definiciones con las palabras adecuadas) en comparación con las que los alumnos habían recordado inmediatamente después de la lección.

Después, el autor analizó las interacciones en función de las palabras frecuentemente recordadas por los alumnos después de la lección (a corto plazo). Todas estas palabras, alrededor de quince por alumno, habían sido introducidas durante la lección, pero el profesor no se había centrado explícitamente sobre

³¹ *Recall* se refiere a la retención a corto plazo, inmediatamente después de la lección por ejemplo, mientras que la retención es a largo plazo, un tiempo considerable después de la lección. La retención a largo plazo demuestra una cierta adquisición de las palabras mientras que la retención a corto plazo no garantiza la adquisición (Dobinson, 2001: 191).

³² Tengo que especificar que el tipo de interacción de este estudio no está muy claro, puesto que las actividades de interacción no son descritas. Sabemos únicamente que las interacciones tienen lugar durante las cuatro lecciones de una hora cada una.

todas estas palabras. En cuanto a la retención a largo plazo (después de dos semanas y de seis semanas), los resultados demuestran que las palabras retenidas inmediatamente después de la lección también fueron retenidas a largo plazo en general. Uno de los grupos no pudo ser evaluado, pero la mayoría de los resultados son significativos. Sin embargo, son diferentes según los grupos: para algunos los resultados son inferiores. El autor explica que existen particularidades en la capacidad de retención de los alumnos.

El autor señala ciertos hechos que hubieran favorecido la retención a corto plazo (según el estudio de Slimani en 1987): los alumnos o los profesores mencionaron la palabra, la repitieron, hicieron hincapié sobre ella o provocaron una discusión sobre dicha palabra. En general, las palabras mencionadas muchas veces durante la lección no fueron las que recordaron más los alumnos inmediatamente después. Sin embargo, habría una relación entre la frecuencia de las palabras utilizadas durante las conversaciones y el recuerdo a corto plazo de las palabras. Como lo demuestra el estudio de García y Asención (2001), los resultados dependen de los tipos de interacción entre los alumnos: si se centraron o no sobre ciertas palabras durante las conversaciones. Efectivamente, las palabras sobre las cuales prestaron más atención fueron retenidas a corto plazo y a largo plazo (hipótesis de la *prise en compte* de Schmidt en 1990).

El estudio de Dobinson lo lleva a afirmar que los alumnos que participaron en las interacciones recordaron muchas palabras y los que no participaron directamente también. Esto demuestra que los alumnos pueden sacar provecho de las interacciones de sus colegas sin necesariamente participar en ellas. En fin,

podemos estar seguros de que la atención³³ sobre el vocabulario (por ejemplo, las conversaciones que trataron de la significación de las palabras) durante las interacciones favoreció el recuerdo de la palabras. No obstante, algunas de las que se recordaron no habían sido enseñadas explícitamente. Parecería que las palabras que fueron mencionadas demasiadas veces habrían tenido un efecto negativo sobre la retención a corto plazo. En resumen, los alumnos aprenden considerablemente vocabulario por la interacción, participando o no en ella. Lo importante es que presten atención a las palabras para aprenderlas.

Este estudio nos recuerda entonces que el profesor desempeña un papel importantísimo para el aprendizaje del vocabulario durante las interacciones. Efectivamente, este mismo estudio demostró que las palabras sobre las cuales el profesor había hecho hincapié fueron las más retenidas. No obstante, ciertas palabras no recibieron atención durante la lección y fueron retenidas a pesar de todo. Este resultado demuestra que los alumnos tienen reacciones y maneras diferentes de aprender y que prestan atención a palabras distintas. Entonces, los profesores tienen que variar sus prácticas y dirigir la atención de sus alumnos sobre lo importante.

Por su parte, Newton (2001) examinó distintas tareas comunicativas en las cuales los alumnos tenían que trabajar sobre el nuevo vocabulario (sin diccionario y sin instrucción directa por el profesor) y sus efectos sobre el aprendizaje de nuevas palabras. Propone una Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas y algunas tareas que llevan a los alumnos a desarrollar estrategias para utilizar las

³³ La atención se refiere al hecho de tomar en cuenta o prestar atención a una palabra, su significación, etc.

nuevas palabras, sin diccionario: intentar inducir la palabra por el contexto, negociar su significación con los colegas y prestar atención a las nuevas palabras según las necesidades de la comunicación. Según Newton, en esta metodología, el papel del profesor es el de llevar a los alumnos a desarrollar estrategias para entender la significación de las palabras, sin buscar necesariamente en el diccionario.

Propone diferentes tipos de tareas de comunicación que pueden apuntar al aprendizaje del vocabulario (significación): tareas de presentación (lluvia de ideas sobre las palabras importantes para la realización de la tarea, búsqueda colectiva en el diccionario, asociación de palabras con las definiciones adecuadas), tareas de realización (tomar en cuenta las palabras según las necesidades de la comunicación, utilización de un glosario, construcción de un glosario colectivo por la interacción, oportunidades para practicar las estrategias como la inducción, la negociación).

En cuanto a la negociación, subraya Newton los resultados que obtuvo en su estudio de 1993. En este confirmó que la negociación de la significación de las palabras entre los alumnos permitía intercambiar con los colegas y así ampliar las posibilidades de aprendizaje del vocabulario. Efectivamente, el lexicón mental³⁴ de muchas personas juntas es mucho más amplio que el de una persona sola: los alumnos pueden gozar del beneficio de los conocimientos de sus compañeros. La negociación en grupo permite entonces ampliar el léxico. Newton resalta, según

³⁴ “[...] el lexicón mental no es más que un almacén de palabras disponibles para que el hablante las use según sus necesidades. Este concepto estático del montón de palabras almacenadas nada tiene que ver con la complejidad del proceso de aprender palabras, memorizarlas, guardarlas ordenadas y establecer lazos entre ellas de forma múltiple y sistemática” (Baralo, 2001: 9-10).

los ejemplos de interacción de su estudio de 1993, que la negociación favorece la conexión entre los conocimientos anteriores y los nuevos. Además, el tipo de tarea que los alumnos deben cumplir influye en su atención sobre las palabras y sus estrategias. Los profesores tienen que tener en cuenta estas constataciones.

Newton propone la combinación de dos actividades que llevan a los alumnos a negociar la significación de las palabras: el vacío de información (*information gap*³⁵) y la resolución de problemas. Estos tipos de actividades conducen a los alumnos a reflexionar sobre la significación de las palabras y así a entender el contenido. De esta reflexión resulta que los alumnos prestan atención a las palabras y esto favorece su aprendizaje. En resumen, por algunas razones (negociación de la significación, utilización de las palabras), la interacción es muy benéfica para el aprendizaje del vocabulario.

Newton propone finalmente las post-tareas, que consisten en revisar el vocabulario, hacer actividades en grupo para reflexionar sobre el vocabulario visto (resaltar las nuevas palabras, escribir frases con estas nuevas palabras). Este tipo de tarea permite a los alumnos revisar y recordar el nuevo vocabulario.

Este autor afirma que las tareas de comunicación y de interacción mencionadas representan un excelente medio para favorecer el aprendizaje del vocabulario, porque obligan a los alumnos a negociar la significación de las nuevas palabras y a reutilizarlas en muchos contextos. Los alumnos aprenden también de la utilización de estas palabras por los colegas. Recuerda que el

³⁵ El vacío de información conduce a los alumnos a interactuar, porque necesitarán las informaciones de sus colegas para resolver el problema.

profesor desempeña un gran papel: tiene que supervisar las interacciones, ayudar en las negociaciones, asegurarse de que los alumnos tengan oportunidades para explorar nuevo vocabulario sin instrucción directa y que puedan reutilizar las nuevas palabras en el marco de tareas significativas. En fin, Newton supone que la interacción es suficiente para construir la significación de las nuevas palabras.

Por su parte, Joe (1996) analiza el estudio de Newton de 1993 y demuestra que las actividades de interacción son muy útiles y significativas para el aprendizaje del vocabulario. Además de las constataciones de Newton (2001) ya mencionadas, la autora subraya la importancia del *input*³⁶ que provoca la interacción: puesta en situación, la presentación del problema que hay que resolver, el texto. El *input* tiene un papel mayor porque determina de una cierta manera lo que se discutirá y lo que se aprenderá. Joe resalta también el valor del trabajo entre pares (nivel diversificado, vocabulario más amplio) y del contexto, que conducen a los alumnos a trabajar sobre la significación de las nuevas palabras.

Joe afirma que lo más importante para garantizar el aprendizaje del vocabulario es la concienciación³⁷ (por la evidencia de la palabra en el texto, un contacto anterior con la palabra, el hecho de que el alumno se da cuenta de que no conoce la palabra) y que la negociación sobre la significación de las palabras garantiza esta concienciación. Considerando esto, como Newton (2001) subraya, hace resaltar que los profesores tienen un papel importante y que pueden

³⁶ Como se ha indicado anteriormente, el *input* corresponde a toda la exposición a la lengua que el alumno recibe, sea oral o escrita.

³⁷ Es por la concienciación que “los aprendices prestan atención a formas que les son problemáticas” (Martínez, 2001).

manipular el *input* y las tareas de manera que los alumnos presten atención a la significación de palabras en particular. Además, insiste sobre la importancia de la recuperación de las palabras por los alumnos: hay que forzarlos a reutilizar las palabras vistas en algunos contextos (generalización), porque la reutilización refuerza la memorización³⁸.

En este sentido, propone, entre otras cosas, actividades de reconstrucción de textos y los juegos de rol para favorecer la utilización de las nuevas palabras por los alumnos y, de esta manera, el aprendizaje. Según ella, las palabras no familiares presentes en el *input* sobre las cuales no se negocia la significación no serán aprendidas. La concienciación y la reutilización de las palabras en algunos contextos representan para la autora factores cruciales para el aprendizaje del vocabulario. Los profesores deben entonces considerar estos factores en la elaboración de tareas y maximizar las oportunidades de aprendizaje del vocabulario.

En resumen, parece que los efectos de la interacción sobre el aprendizaje del vocabulario son eficaces: estimula los procesos cognitivos (Swain y al., 2002) y las estrategias de aprendizaje como la negociación, el hecho de utilizar la lengua permite una mejor retención (Joe, 1996; Dobinson³⁹, 2001). Sin embargo, hay que considerar muchos factores: el tipo de interacción, el tipo de estrategias utilizadas (García y Asención, 2001), la concienciación, el *input*, y las tareas propuestas a

³⁸ Para sus conclusiones, se apoya en la obra de Baddeley en 1990 y sobre el concepto de *retrieval* (recuperación).

³⁹ Sería interesante profundizar más en este estudio para observar los efectos de la interacción sobre la retención a largo plazo, porque él se centró en la retención a corto plazo. A pesar de que subraye los resultados después de dos y seis semanas, la retención a largo plazo no es estudiada en profundidad, ni tampoco la transferencia de los conocimientos.

los alumnos (Newton, 2001; Joe, 1996) o las palabras apuntadas (¿las tareas propuestas permiten trabajar estas palabras?). Efectivamente, como subrayan Newton (2001) y Joe (1996), ciertos tipos de tareas estimulan la interacción y favorecen así actividades mentales que llevan al aprendizaje. El profesor tiene entonces un papel importantísimo y debe escoger tareas específicas como el vacío de información y la resolución de problemas para garantizar una interacción eficaz y el aprendizaje del vocabulario. Tiene también que supervisar las interacciones para orientar a los alumnos si lo necesitan (Newton, 2001; Joe, 1996).

De acuerdo con las conclusiones de los autores mencionados, se presentarán y se comentarán, en el siguiente capítulo, tres situaciones de aprendizaje y de evaluación. Este último capítulo permitirá acercarse a la práctica de todos los conceptos tratados en este trabajo y ver cómo se pueden aplicar los fundamentos didácticos y pedagógicos (situación de aprendizaje y de evaluación, interacción, enfoque por competencias, pedagogía diferenciada, Enseñanza Comunicativa de la lengua) del Programa de español, tercera lengua (2007) así como las conclusiones de los autores de este capítulo.

CAPÍTULO TERCERO:

SITUACIONES DE APRENDIZAJE Y DE EVALUACIÓN

Este capítulo se dedicará, en primer lugar, a presentar la situación de aprendizaje y de evaluación (SAE) propuesta por el Programa de español guardando en perspectiva la pedagogía diferenciada y las conclusiones sobre los efectos de la interacción en la adquisición del vocabulario (la retención a largo plazo, la capacidad de reutilizar el vocabulario en otros contextos y la transferencia de conocimientos). Pocos de los estudios sobre el tema estudiaron los efectos concretos de la interacción sobre la retención del vocabulario y la capacidad de transferir los conocimientos. Sin embargo, de acuerdo con las conclusiones de los autores mencionados, quiero analizar si la situación de aprendizaje y de evaluación propuesta por el programa puede favorecer el desarrollo de las competencias y la adquisición de la lengua española, especialmente del vocabulario, resaltando cómo esta situación podrá afectar el aprendizaje del español y el tratamiento del vocabulario por los alumnos. En segundo lugar, de acuerdo con los objetivos de este modelo de SAE, presentaré y comentaré una propuesta de secuencia de trabajo personal que, según mi opinión, puede representar una SAE eficaz para la adquisición de vocabulario específico, así como una SAE que puede servir de evaluación final.

Algunos estudios lograron probar la ineficacia de la lectura como único medio para la adquisición del vocabulario en lengua segunda/tercera (Harley et al., 1996; Rott, 2001; Zahar et al., 2001; Laufer, 2003; etc.). No obstante, así

mismo se demostró en estos estudios que los ejercicios centrados sobre el vocabulario favorecían su adquisición. En la revisión de la literatura mencionada en el capítulo anterior (Swain et al., 2002; Garcia y Asención, 2001; Dobinson, 2001; Newton, 2001; Joe, 1996), se ilustraron también los efectos significativos de la interacción sobre la adquisición del vocabulario. En mi análisis, quiero destacar justamente si la interacción propuesta en la SAE podrá ayudar a los alumnos para adquirir la lengua, especialmente el vocabulario.

Además, estos autores estudiaron más la interacción entre pares o en equipo. Por mi parte, voy a analizar la interacción en el marco de una situación de aprendizaje y de evaluación como lo entiende la reforma ministerial de la escuela quebequense. Se verá que en las interacciones todos los alumnos son actores importantes: interacciones en las cuales todo el grupo participa. Para estimular este tipo de interacción, hay, en el modelo de SAE propuesto por el Programa de español, una actividad de resolución de problema como lo entienden la pedagogía diferenciada y la SAE propuesta en el marco general de la reforma educativa. Esta resolución de problema estimulará la interacción entre todos los alumnos de la clase. Sin embargo, hay que notar que este tipo de interacción supone una preparación por parte de ellos (aunque las interacciones son espontáneas) con actividades y tareas, lecturas y ejercicios centrados en el vocabulario, para que sean capaces de participar en la interacción sobre el tema escogido. Como propone Newton (2001), en mi caso, utilizaré esta secuencia: tareas de preparación, tareas de realización (interacciones) y las post-tareas para revisar el vocabulario.

El programa de español, tercera lengua, que se ha empezado a implantar por el *Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport* en las escuelas secundarias en 2007, de acuerdo con la reforma, se apoya en la pedagogía diferenciada, el enfoque por competencias, particularmente sobre la interacción como principal actividad, y sobre el enfoque comunicativo, aunque sea un poco ecléctico con el fin de garantizar la adquisición de la lengua española. Me interesa, entonces, analizar dos aspectos de los fundamentos de este programa: el alcance de la pedagogía diferenciada y la interacción, y sus efectos sobre la adquisición de la lengua, especialmente en ciertos casos del vocabulario a través de la SAE propuesta y de la secuencia de trabajo.

La situación de aprendizaje y de evaluación (SAE) propuesta por el Programa de español⁴⁰

El esquema de SAE presentado como ejemplo en el Programa de español puede constituir una fuente de inspiración para el profesor que debe elaborar diferentes situaciones a partir de problemáticas ligadas a los dominios generales de formación y que se refiere tanto a las competencias del programa de español, tercera lengua, como a las competencias transversales. El grado de complejidad y de dificultad de las tareas propuestas a los alumnos puede variar para tomar en cuenta sus necesidades y los niveles que han alcanzado en el desarrollo de sus competencias lingüísticas. Las opciones relativas a las competencias transversales y a los elementos del contenido de formación son propuestas solamente

⁴⁰ Todas las informaciones del modelo de SAE son traducciones personales de las páginas 56-61 del *Programme d'espagnol, langue tierce* (2007, versión en francés), aprobada por el Ministerio para uso exclusivo del medio escolar y universitario y que tuve a mi disposición antes de la publicación del documento en español.

indicativas. El profesor puede, para esta misma situación, optar por explotar otras nociones, elaborar otras tareas y recurrir a herramientas de evaluación que estime apropiadas.

Resumen de la situación: ¡Salvemos el planeta!

En todas partes del mundo, cada vez más personas, en su mayoría muchos jóvenes, están preocupados por diversos temas medioambientales a escala planetaria. En Quebec se emprendieron ciertas acciones para la protección del medioambiente. (ej.: gestión de desechos), pero persisten algunos problemas (ej.: contaminación del aire, de los ríos), poniendo así en peligro la calidad de vida del ser humano, incluso su supervivencia en la Tierra. ¿Cuál es la situación en los países de América latina? ¿Podemos inspirarnos de lo que han puesto en marcha para resolver los problemas? ¿Nuestras reflexiones y acciones podrían ser útiles para ellos?

En esta situación de aprendizaje, el alumno es invitado, por una parte, a dotarse de una visión de conjunto de los principales problemas ligados al medioambiente, estén en Quebec o en América latina y, por otra parte, proponer soluciones a los problemas a los cuales se enfrentan estos países. Para esto, el alumno busca primero informaciones que le permitan hacer un estado de la situación en un país preciso. Intercambia después informaciones sobre el tema con sus colegas y, de común acuerdo con ellos, determina el o los problemas más flagrantes. A la vista de sus descubrimientos sobre algunos países de América latina, los alumnos hacen el balance de las soluciones posibles a los problemas subrayados y toman conciencia del rol de cada individuo en el plan medioambiental. Discuten también de las acciones necesarias, como individuos o sociedad, para iniciar o mantener las medidas que asegurarán la protección del medioambiente para las generaciones actuales y futuras en todos los países explorados desde el principio de esta SAE. En fin, solos o en grupo, producen un texto (oral, escrito, visual o mixto) en el cual presentan un compromiso personal que creen que les será posible realizar.

Esta propuesta de SAE se dedica a los alumnos de español de la secundaria de segundo ciclo, precisamente a los del segundo año del ciclo (hay tres años en el segundo ciclo). El profesor tiene que determinar el número de periodos en función del número de tareas que elabora a partir de este cuadro general como resumen de la situación. El área general de formación en cuestión es Medio ambiente y consumo. La intención educativa es conseguir que los alumnos mantengan una relación dinámica con su medio, mientras guardan una distancia crítica con respecto al consumo y a la explotación del medioambiente. Los ejes de desarrollo consisten en la construcción de un medioambiente viable en una perspectiva de desarrollo durable, en el consumo y la utilización responsables de los bienes y servicios y en la conciencia de los aspectos sociales, económicos y éticos del mundo del consumo.

Competencias disciplinarias	Competencias transversales
<p data-bbox="363 1245 688 1276">Interaccionar en español</p> <ul data-bbox="412 1350 854 1749" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="412 1350 854 1486">• Utilizar el español en situaciones de comunicación variadas <li data-bbox="412 1507 854 1591">• Seguir las gestiones de interacción <li data-bbox="412 1612 854 1749">• Explotar sus conocimientos sobre las culturas de los países hispanos <p data-bbox="363 1822 854 1854">Comprender textos variados en</p>	<p data-bbox="872 1245 1362 1381">Se trabaja en esta SAE la mayoría de las competencias, pero optamos por poner énfasis en tres de ellas.</p> <p data-bbox="872 1455 1187 1486">Explotar la información</p> <ul data-bbox="920 1560 1362 1696" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="920 1560 1362 1602">• Apropiarse de la información <li data-bbox="920 1612 1362 1696">• Sacar provecho de la información <p data-bbox="872 1770 1179 1801">Ejercer su juicio crítico</p>

<p>español</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diversificar sus experiencias de escucha, de lectura y de vista • Seguir las gestiones de comprensión • Abrirse a las culturas de los países hispanos <p>Producir textos variados en español</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diversificar sus experiencias de producción • Seguir las gestiones de producción • Explotar sus conocimientos sobre las culturas de los países hispanos 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir su opinión • Expresar su opinión • Relativizar su opinión <p>Comunicar de manera apropiada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recurrir a diversos modos de comunicación
<p>Contenido de formación</p> <p>Se puede trabajar un gran número de nociones y conceptos en esta SAE, particularmente los elementos lingüísticos. Los que siguen han sido seleccionados como ejemplo.</p> <p>Elementos de la situación de comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informar, informarse: describir o explicar un hecho, hacer partícipe del resultado de una investigación • Expresar: situarse a favor de una causa y justificar su punto de vista <p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Campos léxicos asociados al medio ambiente 	

Estrategias de aprendizaje

- Evaluar su competencia para efectuar una tarea y buscar remedios para superar las dificultades
- Comparar y evaluar los recursos disponibles

Evaluación

Según el tipo de tarea que hay que realizar, el profesor o el estudiante utiliza diferentes modalidades de evaluación y diversos instrumentos para evaluar una o ciertas competencias disciplinarias o transversales. Puede hacerse también una evaluación global de la SAE.

Instrumentos

- Tabla de observación
- Tabla de verificación
- Cuestionamiento

Modalidades

- Autoevaluación
- Coevaluación o evaluación por los iguales
- Evaluación del trabajo del alumno o del equipo

Descripción de las tareas⁴¹

Tarea 1	Puesta en situación
	Discusión en grupo

⁴¹ A lo largo de la SAE, el profesor prevé reflexiones sobre lo que ya se ha hecho.

	<p>Con la ayuda de cuestiones, de diferentes vistas o lecturas, los alumnos deben tomar conciencia de ciertos problemas legados al medioambiente que existen en Quebec y en los países de América latina.</p>
Tarea 2	<p>Búsqueda de informaciones y balance</p> <p>Trabajo individual o en grupos</p> <p>a) Cada uno de los grupos escoge un país de América Latina. Individualmente, cada miembro del grupo consulta diferentes documentos y sitios en Internet⁴² y recoge informaciones pertinentes que anota en un cuadro que contiene categorías predeterminadas por el profesor o los alumnos (ej.: enterramiento de los residuos, contaminación del agua).</p> <p>b) De regreso al grupo, los alumnos hacen un balance de sus investigaciones y establecen el perfil del país escogido sobre el plan medioambiental. Hacen partícipe también de sus reflexiones a propósito de sus descubrimientos al grupo entero.</p>
Tarea 3	<p>Reparto de las informaciones y discusión</p> <p>Trabajo en grupo</p> <p>Se forman nuevos grupos compuestos de alumnos que tienen informaciones sobre países diferentes. Los alumnos pueden así compartir las informaciones recogidas y apuntan los problemas más flagrantes que son comunes a los países examinados.</p>
Tarea 4	<p>Reflexión sobre sus descubrimientos, discusión y producción</p> <p>Plenaria</p>

⁴² El programa propone unos sitios Internet para la realización de esta SAE.

	<p>a) Un portavoz de cada equipo hace un breve informe del resultado de la discusión con el resto de la clase.</p> <p>b) En gran grupo, los alumnos discuten de los problemas medioambientales subrayados y, con el apoyo del profesor, intentan encontrar soluciones posibles que pueden suponer una diferencia para el planeta.</p> <p>c) El profesor se sirve de esta reflexión para llevar a los alumnos a tomar conciencia de la importancia del rol de cada uno, como ciudadano de un país, pero también del mundo.</p> <p>Trabajo individual o en equipo</p> <p>Solos o en equipo, los alumnos determinan una o varias acciones que se comprometen a ejercer en su vida cotidiana para contribuir a la salvaguarda del planeta y las presentan en una producción (ej.: carta corta, afiche, publicidad).</p>
--	--

Análisis

En el análisis de esta SAE, nos interesa destacar una serie de aspectos que detallamos a continuación. Si se toma en cuenta todos los fundamentos teóricos de la reforma y del programa mencionados en los capítulos anteriores, se puede decir que esta SAE responderá a esta necesidad de la educación secundaria: hacer que el alumno sea competente. Efectivamente, reflexionar sobre los problemas medioambientales, comparar los problemas de diferentes países e intentar encontrar soluciones pueden ayudar al alumno para desarrollar una conciencia social y así manifestar acciones concretas para mejorar el planeta. Es una competencia muy importante en el contexto actual de la globalización.

Además, creo que respeta todos los ejes importantes de la pedagogía diferenciada. Efectivamente, esta situación de aprendizaje y de evaluación es abierta y deja lugar a todos los estilos de aprendizaje (visual/auditivo...) porque pueden utilizar distintos tipos de materiales y hay una variación de las fórmulas pedagógicas (individual, en equipo, en plenaria). No hay solo un camino que deben seguir los alumnos: pueden utilizar cualquier camino para realizar este proyecto a su ritmo, según su manera de trabajar, individualmente y/o en equipo. Lo importante es que lleguen a resaltar los problemas de distintos países y que propongan unas soluciones que se puedan adoptar. Este proyecto individualiza entonces el aprendizaje y respeta así la proposición de la pedagogía diferenciada.

A propósito de la interacción, es evidente que habrá muchas (en pequeños grupos y en gran grupo). Sin embargo, no es seguro que estas interacciones ocurran únicamente en español. No podemos predecir así los efectos directos de las interacciones en español sobre la adquisición del vocabulario (en este caso, relacionado con el medio ambiente): no se puede afirmar con certeza que ayuden a la adquisición del vocabulario. Podemos preguntarnos: ¿La interacción en francés sobre temas y palabras en español pueden favorecer la adquisición del vocabulario en español? No podemos afirmarlo, pero Newton confirmó, en su estudio de 1993, que la negociación de la significación de las palabras entre los alumnos permitía intercambiar información con los colegas y así ampliar las posibilidades de aprendizaje del vocabulario. Lo que podemos afirmar a propósito de la adquisición del vocabulario en este contexto es que muchos elementos la favorecen, como la utilización del nuevo vocabulario en un contexto concreto y significativo, en el marco de una situación muy motivadora con un tema

multidisciplinario que los alumnos probablemente habrán tratado en otros cursos (los problemas medioambientales). Esta posibilidad de transferencia de conocimientos en muchas ocasiones es y será probablemente un elemento considerable en la adquisición del vocabulario, porque los alumnos podrán asociar sus nuevos conocimientos con sus conocimientos anteriores y volver a invertirlos. Una de las estrategias que permite la elaboración de los conocimientos por los alumnos consiste en recurrir a sus conocimientos anteriores:

“Ils pourront ainsi associer l’information nouvelle à celle déjà connue, un peu, pour reprendre une métaphore informatique que nous utilisons souvent dans nos interventions, comme s’ils avaient déjà un fichier ouvert dans lequel insérer l’information. En fait, le résultat est encore meilleur puisque les voies d’accès à l’information seront multipliées par autant de connaissances auxquelles ils peuvent l’associer” (Barbeau y al., 1997: 349).

Entonces, estimular los conocimientos anteriores y crear oportunidades variadas en las cuales los alumnos pueden reinvertir sus conocimientos y el vocabulario apuntado son partes importantes del papel del profesor para asegurar la transferencia de los conocimientos y, así, la adquisición de la lengua. Además, el profesor desempeña un papel determinante porque su responsable consiste en variar las situaciones en las cuales sus alumnos deben ejercer sus competencias (Barbeau y al., 1997: 432).

Para asegurar una interacción únicamente en español, sería conveniente añadir, según mi criterio, un periodo de cuestionamiento en la parte del reparto de las informaciones. Cada grupo tendría que preparar preguntas para cada grupo

(cada país). Así, habría una interacción segura en español: cada grupo tendría que presentarse frente a la clase y los demás harían preguntas.

En pocas palabras, creo que esta SAE favorecerá el desarrollo de las competencias (disciplinarias y transversales) así como la adquisición del vocabulario por muchas razones. En primer lugar, la SAE propuesta por el programa es elaborada a partir de una problemática ligada a las áreas generales de formación y los alumnos podrán así hacer referencia a sus otras materias (favorece la transferencia de conocimientos). En segundo lugar, se puede explotar varios elementos del contenido de formación según los objetivos del profesor. El vocabulario a propósito del medio ambiente será enriquecido sin duda por las razones ya mencionadas: contexto concreto y significativo, reutilización de este vocabulario en la tarea final. Además, utiliza diferentes modalidades de evaluación y contiene varios tipos de tareas (respeto la pedagogía diferenciada). Como ya se ha subrayado, la SAE favorece la interacción en contextos significativos (aunque no la asegura en español) y, según la revisión de la literatura hecha en el capítulo dos, ayudará para la retención del vocabulario apuntado.

Propuesta de una secuencia de trabajo relacionada con una situación de aprendizaje y de evaluación (SAE)

En esta parte se presentará una secuencia de trabajo dedicado a los jóvenes francófonos de educación secundaria, en español, lengua tercera, de nivel 1 (debutante de primer año en español). Esta secuencia fue elaborada considerando

los autores mencionados anteriormente así como las bases del programa de español: la pedagogía diferenciada y el enfoque por competencias (comprender, producir e interactuar) así como los fundamentos didácticos del programa (entre otros la Enseñanza Comunicativa de la Lengua Mediante Tareas). La secuencia está constituida por 3 partes (3x50 min.) que se comentarán a partir de la revisión de la literatura.

Esta secuencia de trabajo no puede servir de proyecto final como lo entienden las situaciones de aprendizaje y de evaluación, porque se dedica más a la introducción de nociones particulares. Un proyecto final, más integrador de todas las nociones, se presentará después. La secuencia presentada aquí contiene tiempos de trabajos individualizados “où les enfants sont mis en situation de recherche et de confrontation [...]” (Fresne, 1994: 15), de trabajos en grupo que “permettent les échanges, l’enrichissement d’une pensée qui se heurte à la pensée de l’autre” (Fresne, 1994: 15) y de trabajos colectivos que “offrent les moyens d’intégrer le message pédagogique” (Fresne, 1994: 15). Estas etapas están de acuerdo con las propuestas de Przesmycki (2004) ya aludidas: (1) partir del individuo-alumno, (2) establecer la interacción social y cognoscitiva en un grupo restringido y (3) volver a organizar en gran grupo los diferentes contenidos.

Las secuencias apuntan a trabajar estas nociones particulares: los verbos *gustar*, *interesar* y *encantar* así como el vocabulario sobre los pasatiempos y las actividades de la vida cotidiana (ej.: leer un libro, ir al cine). Más precisamente, el objetivo principal es llevar a los alumnos a expresar sus gustos e intereses tanto oralmente como por escrito. Las competencias que se trabajan de manera

progresiva en esta secuencia son las tres competencias del programa: comprender textos en español, producir textos en español e interactuar en español, y así se divide la secuencia. Empieza por tareas simples que se complican poco a poco y que terminan por un proyecto más complejo: interactuar e integrar las nociones abordadas. Como los alumnos no serán evaluados de manera oficial (con nota) en el marco de esta secuencia, la parte final representa en sí misma una evaluación formativa. Sin embargo, según los objetivos del profesor, se podría utilizar también como evaluación oficial y contar en la nota la simulación del programa de televisión.

a. Comprensión

En primer lugar, la actividad inicial apunta a hacer reflexionar y a llevar, por inducción, a adivinar la regla que rige los verbos mencionados. Con la ayuda de las palabras de la canción de Manu Chao y de ejemplos elaborados, los alumnos deben expresar lo que observan y lo que piensan de la particularidad de estos verbos. Podemos hablar de un trabajo individualizado de unos minutos que comparten después en gran grupo (trabajo colectivo). El objetivo de esta primera actividad será hacer reflexionar a los jóvenes por ellos mismos en la regla para así favorecer la retención y también compartir colectivamente las estrategias de aprendizaje que han utilizado para inducir la regla. Aquí está la primera actividad:

1. Escucha la canción y observa los ejemplos. ¿Qué puedes inducir del verbo *gustar*?

Me gustan los aviones, me gustas tú.

Me gusta viajar, me gustas tú.

Me gusta la mañana, me gustas tú.

Me gusta el viento, me gustas tú.

Me gusta soñar, me gustas tú.

Me gusta la mar, me gustas tú. [...]

Me gustas tú – canción de Manu Chao

A mí me gusta la música clásica.

¿A ti te gusta la música clásica?

A nosotros nos gusta bailar.

Los viajes le gustan.

A ustedes les gustan los vinos de Chile y de Argentina.

A nosotros nos gustan los periódicos españoles y latinoamericanos.

¿Qué puedes observar? ¿Con qué concuerda *gustar*? ¿Qué es lo que se encuentra cada vez antes del verbo? ¿Con qué verbo francés se puede relacionar la utilización del verbo *gustar*? Puedes responder en francés.

De acuerdo con la pedagogía diferenciada, se puede observar en esta primera actividad una diversificación de los métodos: método por inducción que permite a cada uno reflexionar de manera individual, escucha de una canción para los auditivos, ejemplos visuales para los más visuales, puesta en común de las estrategias utilizadas y de las respuestas encontradas, etc. Pienso que esta diversificación responde bien a las exigencias de la pedagogía diferenciada que se inscribe en la reforma.

Después, para resumir colectivamente, los alumnos tendrán el cuadro siguiente:

2. Expresar sus gustos y sus preferencias con el verbo GUSTAR

Pronombres personales		Verbo	Sujeto
(A mí)	me		
(A ti)	te		
(A él,	le		
a ella,	le	gusta	el chocolate (sujeto singular).
a usted) le			
(A nosotros)	nos	gustan	las frutas (sujeto plural).
(A vosotros)	os		
(A ustedes)	les		

Tendrán también que reflexionar, todavía por inducción, sobre la conjugación de los verbos *interesar* y *encantar* que son similares a *gustar* en español. Será ahora mucho más fácil encontrar la regla, porque podrán hacer la transferencia de lo que habrán concluido con *gustar*.

3. INTERESAR y ENCANTAR



Me **encantan** las obras de Pablo Picasso.

Le **interesan** la lingüística y la didáctica.

Me **encanta** la lengua española.



Me encantan las películas de Almodóvar

Nos interesan los países latinoamericanos.

Me encanta viajar a México.

Le encantan la salsa mexicana y el merengue de Puerto Rico.

¿Qué observan? ¿Se parecen o no al verbo GUSTAR?

Esta actividad es muy similar a la primera: permite a los alumnos hacer relaciones entre los tres verbos porque se utilizan exactamente de la misma manera en este contexto (tienen las mismas particularidades: se conjugan con el sujeto y necesitan un pronombre). Después de este periodo de reflexión, van a hacer los ejercicios siguientes para practicar las reglas que acaban de observar (puesta en práctica). El profesor tendrá que circular en la clase para resaltar las dificultades y las necesidades particulares de los alumnos si hay.

4. Conjuguen los verbos en los ejemplos siguientes:

a) A mí me encant___ la gastronomía.

¿A ti te encant___ la gastronomía?

Sí, a mí también. A mí, no.



b) A nosotros nos gust___ bailar.

¿Y a ustedes les gusta bailar?

Sí, nos gust___ mucho. A nosotros, no.



c) A mí me interes___ **los viajes de aventuras.**

A mí también.



d) A mí no me gust___ la política de G.W. Bush.

A mí tampoco.

e) Me interes___ aprender lenguas



f) Me interes___ hacer muchas cosas como bailar, comer,



nadar,



caminar,



correr,



jugar al tenis,



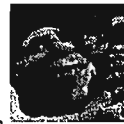
tocar el piano,



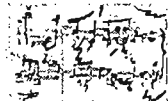
leer,



ver películas,



escuchar música



, jugar al ordenador.



⁴³

Además de la práctica de los nuevos verbos, esta actividad pretende conseguir que los alumnos muy visuales comprendan mucho vocabulario. Para los más auditivos, la canción que sigue, muy a la moda con los jóvenes, les permitirá estructurar su pensamiento, considerando su estilo de aprendizaje. A pesar de que esta actividad podría realizarse de manera individual (escucha de la canción), sería más creativo componer un extracto de canción para continuarla y dejarles trabajar en equipo. Los más creativos podrán así tomar su sitio en el grupo. Los grupos se

⁴³ Se han reducido las imágenes para no ocupar demasiado espacio en el marco de este trabajo. En realidad, serían más grandes para facilitar la comprensión de los alumnos.

pueden formar según los gustos de los alumnos, pero si el profesor observa necesidades particulares, puede organizar un grupo específico para hacerles trabajar más como lo entiende Meirieu (1999: 174-175) cuando habla de los grupo de necesidades a los que ya nos hemos referido.

5. Completa la canción de Manu Chao con los verbos GUSTAR, INTERESAR Y ENCANTAR. Ahora, ¿pueden expresar sus gustos!

Me gustas tú – canción de Manu Chao

Me gustan los aviones, me gustas tú.

Me gusta viajar, me gustas tú.

Me gusta la mañana, me gustas tú.

Me gusta el viento, me gustas tú.

Me gusta soñar, me gustas tú.

Me gusta la mar, me gustas tú. [...]

1.

2.

3.

4.

5.

Es muy interesante esta actividad porque permitirá a los alumnos intercambiar sus ideas y así interaccionar sobre el tema.

La actividad que sigue podría dirigirse a los grupos que tienen más dificultades: deben encontrar los errores en las frases siguientes. Es un tipo de actividad de refuerzo.

6. Corrige los errores:

a) Me gusto los restaurantes españoles.

Respuesta:

b) Le encanta las actividades en grupo.

Respuesta:

c) Nos interesan la biología.

Respuesta:

d) Yo me encanta las flores tropicales.

Respuesta:

e) Le encantan cantar y bailar.

Respuesta:

Ahora que han trabajado un poco las nuevas nociones, los ejercicios que siguen consisten en desarrollar competencias más complejas: comprender textos variados que contienen los verbos abordados y el vocabulario relacionado con los pasatiempos. Los alumnos, en equipo de dos o tres, tendrán que leer y comprender los textos (textos cortos que se pueden encontrar en los periódicos en la sección de las agencias de encuentro) y, después, asociar los personajes que podrían potencialmente formar una pareja según las descripciones. Este ejercicio puede también provocar una discusión sobre este tipo de encuentro (muy contemporáneo) y los alumnos podrán expresar lo que piensan de esto (si creen o no en la posibilidad de encontrar a alguien serio en una agencia de encuentros). También, podrían discutir sobre lo que es importante para ellos en una pareja (sus valores, por ejemplo). Como se dirige a alumnos de nivel elemental, la discusión puede tener lugar en francés y/o en español, según sus posibilidades. Para ayudar a los alumnos más visuales para comprender el nuevo vocabulario, se ha

elaborado un ejercicio: tendrán que asociar las nuevas palabras relacionadas con los pasatiempos con las imágenes propuestas. Para los más auditivos, el profesor tendrá que proponer una lectura en voz alta en gran grupo de los textos en cuestión.

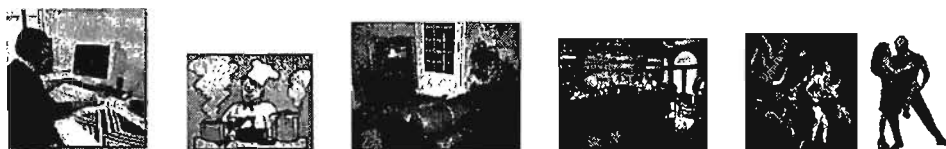
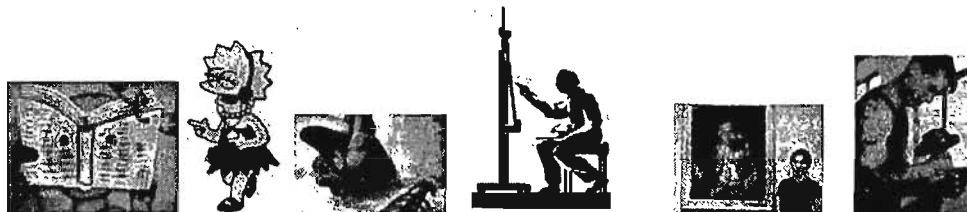
6. A) Lee los textos⁴⁴ siguientes de la Agencia “Amor para siempre” y subraya las actividades (ej.: jugar al tenis) que puedes asociar con las imágenes correspondientes.
- B) Después, escribe las actividades apropiadas debajo de las imágenes.
- C) Asocia los personajes en parejas apropiadas según sus intereses.

<p>Me llamo <u>María del Carmen</u> y tengo 32 años. Soy una persona muy deportista. Me gusta mucho jugar al tenis. También, en mi tiempo libre, toco el piano y a veces juego al back gamón con amigas. Me gusta leer novelas y escribir poemas, pero me encanta sobre todo ver películas de amor. Busco a un hombre romántico para compartir mis actividades preferidas.</p>	<p>¡Hola! Soy <u>Beatriz</u>, una chica muy guapa y dinámica. Tengo 40 años, pero parezco mucho más joven. Me gusta mucho ir de compras para comprarme ropa nueva y me interesa la moda. Me gusta ver la televisión, hablar por teléfono y entrar al <i>chat</i> en Internet. Me encanta bailar salsa y merengue. Soy apasionada y muy cariñosa. Si me quieres conocer más y crees merecerme, ¡háblame!</p>
<p>Soy artista. Mi nombre es <u>Anastasia</u>. Mi vida es escribir poesía, tocar el violín y pintar. Me interesan la música del siglo XVIII y la pintura abstracta. También soy actriz. El teatro es mi pasión. No me interesa para nada hacer deporte. Prefiero leer y coleccionar libros raros. Me encanta también restaurar muebles antiguos. Si buscas a una mujer especial y única, aquí estoy. La edad es un detalle que no tiene importancia para mí.</p>	<p>¡Hola! Me llamo <u>Eduardo</u>. Soy un joven de 26 años y soy bastante tímido. Mis actividades preferidas son cocinar e inventar nuevas recetas. Me encanta la gastronomía mexicana. Me gusta también platicar por teléfono y escuchar música. Soy muy competente con las computadoras y paso mucho tiempo navegando en Internet. Me gusta llevar a mi perro a caminar en el parque. Busco a un hombre de mayor edad (30-35 años) para compartir mi vida.</p>
<p>Hola. Me llamo <u>Javier</u>. Soy una persona sencilla y honesta. Me interesan el cine, los museos y sobre todo el teatro. Me gusta también salir para tomar una copa, pero lo que</p>	<p>Me llamo <u>Jorge</u>. Soy romántico y muy atento. Me gusta hacer varios deportes, sobre todo el tenis. Me encanta ver películas en mi casa. No me gusta mucho salir, soy muy tranquilo. Me</p>

⁴⁴ Estos textos están inspirados en actividades de compañeros del curso "El español: lengua extranjera 2" (2005).

<p>prefiero es coleccionar cosas raras. Tengo más de diez colecciones especiales. Me encanta leer poesía. A veces, intento escribir un poco. Busco a una mujer abierta y sensible. Tengo 58 años.</p>	<p>gusta escuchar música y también leer una novela de vez en cuando. Lo que prefiero es jugar a las cartas. Busco a una mujer simpática y sería ideal que tocara el piano.</p>
<p>Soy <u>Carlos</u>, un hombre sensible y muy soltero. Tengo 34 años, pero soy muy joven en el corazón (me gusta todavía jugar a videojuegos en la computadora:-) Me gusta comer bien y salir al restaurante de vez en cuando. En mi tiempo libre, salgo a caminar en la ciudad. Me encanta tocar la guitarra y hablar con mis amigos. Si te sientes solo tú también, ¡háblame!</p>	<p>¡Hola mujeres! Soy <u>Richard</u> y tengo 35 años. Soy latino, muy guapo y sexy. Me gusta ir al gimnasio en mi tiempo libre para entrenarme. Me encanta salir y bailar. Soy un gran romántico, así que si eres guapa y te interesa compartir mi sofá (¡o mi cama!) para ver telenovelas de amor conmigo, ¡soy tu hombre ideal!</p>

Asocia las actividades correspondientes de la pagina 1 (ej.: jugar al tenis) con las imágenes⁴⁵ siguientes.



⁴⁵ Se han reducido las imágenes en el marco de este trabajo, pero estarían dispuestas de manera más pedagógica (más grandes y con más espacio) en el contexto de la clase.

Estas actividades apuntan a reforzar su comprensión de textos en español, mientras revisan los verbos y el vocabulario introducidos anteriormente con el objetivo de favorecer la transferencia de conocimientos. Pienso que el tema es divertido y, a pesar de las diferentes motivaciones de cada uno, esta actividad pretende interesar a los alumnos. Por otra parte, los textos rebosan de información humorística para garantizar una mejor implicación por parte de los alumnos. No hay mejor manera de motivar a los alumnos que el humor. Si no han terminado al final de 50 minutos, pueden hacerlo en casa.

b. Producción

En primer lugar, habrá que hacer la corrección en gran grupo de las distintas asociaciones de la Agencia “Amor para siempre” (asociación del vocabulario con las imágenes y los personajes). Después, tienen que colocarse en equipos de dos para componer dos textos cortos que corresponden a la descripción de dos personajes que podrían potencialmente estar juntos (mismos intereses, compatibilidad de carácter o mismos valores, por ejemplo). Sin embargo, si existen dificultades o necesidades en particular, las actividades propuestas podrían desarrollarse de manera distinta. Sería así interesante hacer diversos talleres. Por ejemplo, los que tienen dificultades con la conjugación y la comprensión podrían componer una canción, siguiendo el modelo de la de Manu Chao, con el objetivo de practicar los diferentes verbos. Podrían grabarse y, después, presentar su canción a los demás y así trabajar su producción oral en español. Para los que dominan bien las nuevas nociones, pero que tienen dificultad al componer textos en español, podrían meterse inmediatamente en la actividad siguiente. Estas

proposiciones enlazan con los grupos de necesidades de Meirieu (1995), ya indicados, y permiten a cada uno trabajar sus dificultades. Para asegurarse de que los alumnos van a su ritmo, sería interesante darles todas las actividades que hay que realizar desde el principio. Cada uno podría entonces organizar su tiempo según su ritmo. Aquí está la actividad de producción de textos:

7. En equipo de dos, escribe un anuncio (cada uno) a la Agencia “Amor para siempre” para expresar los intereses de los personajes que vas a crear y que pueden potencialmente formar una pareja según su personalidad, sus gustos, sus valores. Presenta sus personajes. ¿Quién es? ¿Qué le gusta? ¿Qué le interesa?

A)

B)

c. Interacción

Esta tercera parte consiste en conseguir que los alumnos movilicen todas sus competencias en español en el cuadro de una actividad interactiva. A partir de textos que los alumnos hayan escrito, el objetivo será simular un programa de televisión de una agencia de encuentro, en la cual seis alumnos tendrán que desempeñar un papel (los personajes de los seis textos escogidos) y los demás

tendrán que preguntar cuestiones para encontrar las parejas ideales. El profesor debe primero preguntar si hay voluntarios y, si no existen, puede sugerir nombres al azar. El profesor tendrá también que escoger seis textos y distribuirlos entre los estudiantes para que se preparen y se apropien de sus roles. Los demás deberán anotar cuestiones posibles y prepararse a preguntarlas a los seis personajes que estarán enfrente de la clase. Durante el programa simulado, el profesor, u otro alumno, puede desempeñar el rol de animador. Los demás escuchan las interacciones, preguntan cuestiones e intentan encontrar, según las respuestas, las parejas ideales y explicar el por qué. Al final, tendrán que votar por la mejor pareja.

Esta actividad permite a los estudiantes poner en práctica y hacer suyas las nociones introducidas y aprendidas anteriormente, así como movilizar varias competencias: comprender textos variados en español (todos han de comprender las preguntas y las respuestas, y los que desempeñan un papel tienen que entender el texto escrito por otro alumno); la producción de textos (los que preguntan, los que responden y todos los alumnos que han escrito un texto) y, finalmente, interactuar en español (la interacción entre los seis personajes, el animador y los demás). Además, como propone Perrenoud (2004: 64), esta actividad es la más importante porque representa una situación problemática que cada alumno tiene que resolver a su manera: intentan encontrar la pareja ideal según las informaciones que entienden. Al final, se verifica con los creadores de los textos escogidos si las parejas formadas por los alumnos corresponden a lo que habían decidido.

Esta actividad cierra coherentemente la secuencia propuesta. Creo que las actividades respetan los fundamentos teóricos del programa: la Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas (ECMT), la pedagogía diferenciada, el Enfoque por competencias y el énfasis sobre una actividad de interacción para la apropiación de las nuevas nociones (*gustar, encantar e interesar* y el vocabulario sobre los pasatiempos). En efecto, las nociones se presentan en contextos significativos y de manera progresiva por tareas para llevar a los alumnos a la tarea final (la interacción) en la cual tienen que reutilizar las nociones abordadas, como lo entiende la ECMT. Además, de acuerdo con la pedagogía diferenciada, esta secuencia es abierta porque no hay una sola respuesta posible y cada uno resuelve la problemática a su manera. Diferenciar la pedagogía consiste entonces en permitir a cada uno utilizar el camino que le conviene más con el objetivo de lograr los mismos resultados. Por otra parte, esta secuencia está centrada en el enfoque por competencias y aún permite trabajar las tres propuestas por el programa así como las transversales, como la capacidad de trabajar en equipo y de explotar la información. También, como propone el Programa de español, tercera lengua, el énfasis está en la competencia de la interacción, porque todas las actividades fueron pensadas con la intención de preparar a los alumnos para resolver la problemática de la actividad interactiva. Esta manera de preparar las actividades se inspira de la ECMT, la cual aconseja decidir primero la tarea final, después, establecer las nociones que hay que trabajar para llevarla a cabo y organizar las primeras tareas con el objetivo de ayudar a los alumnos a realizar la tarea final progresivamente. Según mi opinión, la secuencia presentada responde, en su mayor parte, a las expectativas de la reforma y del programa. Además, creo

que concuerda con la revisión de la literatura sobre el tema de la interacción, como se estudiará a continuación.

Como subrayan Swain et al. (2002), ciertos tipos de actividades mentales, como la resolución de problemas en equipo, tienen repercusiones sobre el aprendizaje de los alumnos. Destacan las conclusiones similares de Ohta, en 2001, que afirma que las consecuencias de la interacción favorecían el desarrollo de la lengua segunda/tercera. En fin, los estudios mencionados por Swain et al. nos llevan a deducir que los efectos positivos de la interacción sobre el desarrollo de la interlengua son innegables. Por su parte, García y Asención (2002) observaron que las distintas maneras de interactuar influían en lo que aprenden los alumnos. Para ello, es importante dirigir en un cierto modo la interacción para asegurarse que los alumnos trabajen las nociones o competencias apuntadas. Creo que la secuencia presentada permite justamente asegurar una interacción sobre el vocabulario, las nociones y competencias en cuestión a través de la simulación de un programa de televisión. Efectivamente esta actividad pide a todos que participen y que interaccionen utilizando el nuevo vocabulario. Así, según los estudios mencionados, la interacción de la secuencia presentada asegurará una evolución de la lengua meta. Los mismos autores, García y Asención (2002), concluyeron que las estrategias utilizadas durante las interacciones pueden influir también en la adquisición de la lengua. Considerando esto, sería interesante al final de la actividad, resaltar con los alumnos las estrategias que han utilizado para interactuar (ej.: utilizar un sinónimo o un gesto cuando no conocen la palabra en español) para que las tengan en cuenta.

Como concluyó Dobinson (2001), la interacción puede favorecer la adquisición de palabras a corto plazo, pero depende de una serie de factores. Efectivamente, habría una relación entre la frecuencia de las palabras utilizadas durante las conversaciones y el recuerdo a corto plazo de las palabras. Considerando esta afirmación, como la secuencia propuesta permite trabajar y repetir muchas veces las nuevas palabras, se puede esperar que ayude a la retención de las nuevas palabras a corto plazo. También, García y Asención (2001) afirman que los resultados dependen de los tipos de interacción entre los alumnos: si se centraron o no sobre ciertas palabras durante las conversaciones. En consecuencia, durante la secuencia de trabajo propuesta, el profesor debe controlar un poco la interacción para que se trabaje y que se haga hincapié en las nociones importantes o apuntadas (como en nuestro caso los verbos *gustar*, *encantar*, *interesar* y el vocabulario en relación con los pasatiempos y las actividades cotidianas). A propósito de la retención a largo plazo, se puede subrayar aquí que para asegurarla, habrá que forzar a los alumnos a reutilizar las nuevas nociones en otras actividades.

Como se ha mencionado, Dobinson (2001) afirma que también los demás (los que escuchan) pueden aprovecharse y aprender de la interacción. En el contexto de la secuencia de trabajo expuesta, se puede pretender que aunque no todos desempeñan un papel en el programa de televisión, todos aprendan de las interacciones. Podemos concluir que la interacción es realmente un acto individual y colectivo que permite a todos beneficiarse de sus frutos.

En los estudios comentados se destaca también el hecho de que los alumnos prestan atención a distintas palabras según sus intereses y su manera de aprender. Para ello, el profesor tiene un rol importante, es el que dirige la atención hacia lo fundamental. Aquí, en la interacción, si el profesor es el animador, este rol le permitiría manipular un poco las interacciones entre los alumnos para apuntar a lo esencial de la secuencia.

Por su parte, Newton (2001) propone una Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas y algunas tareas que llevan a los alumnos a desarrollar estrategias para manipular las nuevas palabras. En la secuencia propuesta es efectivamente esta metodología la que se emplea para trabajar las nuevas palabras. Se llevan a cabo muchas tareas comunicativas que se complican poco a poco, siempre guardando como objetivo el desarrollo de la competencias (principalmente interaccionar en español) y la adquisición del nuevo vocabulario. Lo principal de estas tareas es dirigir a los alumnos para que tomen en cuenta las nuevas palabras y las utilicen en distintos contextos.

El mismo autor concluyó en su estudio de 1993 que la negociación sobre unas palabras favorece el que se tomen en cuenta y, así, la adquisición. Justamente, en la interacción propuesta en la simulación del programa de televisión los alumnos tendrán probablemente que negociar porque quizás uno no entienda la pregunta del otro, y tendrán que interaccionar hasta la comprensión.

Newton (2001) afirma también que la resolución de problemáticas conduce a los alumnos a reflexionar sobre las nuevas palabras y, como resultado,

a entenderlas. Como ya se ha explicado, la secuencia presentada, basándose también en la pedagogía diferenciada, propone algunas problemáticas. Se puede suponer que la resolución de éstas por parte de los alumnos les ayude a adquirir nuevas palabras y a desarrollar sus competencias en español. Estos tipos de tareas interactivas contribuyen a la adquisición del vocabulario porque obligan a los alumnos a utilizarlas. Como ya se ha comentado, hay que utilizar la lengua para aprenderla (Swain, citada en Izumi et al., 1999). Joe (1996) insiste también en que hay que forzar a los alumnos a reutilizar las palabras vistas en algunos contextos (generalización), porque la reutilización refuerza la memorización. Así, la interacción resulta ser un remedio ineludible para la adquisición de una lengua segunda o tercera.

Finalmente, basándome en la revisión de la literatura sobre los efectos de la interacción en el aprendizaje de una lengua segunda o tercera, puedo considerar que la secuencia de trabajo propuesta favorecerá la adquisición de las nuevas nociones, porque permite a los alumnos utilizar las nuevas palabras en algunos contextos, reutilizarlas, negociarlas y utilizarlas concretamente en el cuadro de tareas comunicativas como la resolución de una problemática.

Sin embargo, con respeto a las grandes líneas de la reforma, esta secuencia no se relaciona con un área general de formación. Se limita a la integración de algunas nociones de la lengua española ya mencionadas: la utilización de los verbos *gustar*, *encantar* e *interesar* además del vocabulario sobre los pasatiempos. A continuación, se expondrá una proposición de situación de

aprendizaje y de evaluación integradora y global, que se relaciona con un área general de formación y que puede representar una evaluación final.

Propuesta de una situación de aprendizaje y de evaluación (SAE) global

La situación presentada en esta sección sigue el modelo de la situación de aprendizaje y de evaluación del Programa de español (2007). Pretende representar una evaluación final y global, porque se puede explotar la mayoría de los elementos del contenido de formación y desarrollar las competencias disciplinarias y transversales propuestas en el programa. Propone como tema una simulación de viaje para conocer más los países de las culturas hispánicas. A través de este proyecto los alumnos trabajarán sus conocimientos de la lengua española. Efectivamente, esta situación permite que los estudiantes debutantes movilicen sus conocimientos para comprender y producir textos en español e interactúen en español. Sin embargo, no excluye a los alumnos un poco más avanzados. Considerando que los grupos son raramente homogéneos, los estudiantes más avanzados podrán elaborar más sobre el país escogido y ayudar a los demás. En un curso de nivel superior, bastará con aumentar las exigencias y los criterios en consecuencia. Además, el tema puede interesar tanto a los jóvenes como a los adultos.

Resumen de la situación: ¡Nos vamos de viaje!
--

Considerando que la motivación es uno de los motores del aprendizaje, el tema escogido tiene que ver con los viajes, tema que pretende ser muy motivador para los jóvenes. La situación consiste en la planificación de un viaje
--

(simulación). Además de trabajar la lengua en este proyecto, los alumnos se familiarizarán con las culturas hispánicas.

La simulación de un viaje es un pretexto para trabajar muchos aspectos de las culturas de varios países hispánicos así como la lengua española. Efectivamente, van a descubrir a través de sus investigaciones aspectos históricos, sociales, económicos, geográficos y culturales de los países escogidos. Les dará entonces una imagen general de los países, porque todos podrán aprender de sus colegas (cada equipo tiene que optar por un país diferente). La lengua se trabajará en contextos muy concretos y significativos. Además, este proyecto les hará darse cuenta de que un viaje se prepara y que hay que respetar y descubrir las culturas de los países de destino. Finalmente, conocerán más las situaciones generales de España y de los países de América latina.

Tendrán que buscar información en Internet y en los libros; compartirla y sintetizarla en equipo para responder a las preguntas de la guía de investigación (ver adelante). Tendrán que discriminar la información y preparar un itinerario como si todos fueran de viaje (simulación). Después, tendrán que escribir un texto en grupo y exponerlo a los demás oralmente. Además todos tendrán que responder a preguntas sobre su destino de manera espontánea.

Esta propuesta de SAE se dedica a los alumnos de español de la secundaria de segundo ciclo, en concreto a los del segundo año del ciclo (en el segundo año de español).

Los áreas generales de formación que se trabajan en esta situación son Medios de comunicación y Convivencia y Ciudadanía. Efectivamente, se pretende trabajar informaciones sobre distintos países hispánicos así como descubrir ciertas partes de las culturas hispánicas (costumbres, gastronomía, fiestas).

Competencias disciplinarias	Competencias transversales
<p data-bbox="378 283 711 321">Interaccionar en español</p> <ul data-bbox="435 394 954 640" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="435 394 954 478">• Utilizar el español en situaciones de comunicación variadas <li data-bbox="435 499 954 537">• Seguir las gestiones de interacción <li data-bbox="435 558 954 640">• Explotar sus conocimientos sobre las culturas de los países hispanos 	<p data-bbox="963 283 1279 321">Explotar la información</p> <ul data-bbox="1019 394 1370 577" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1019 394 1370 478">• Apropiarse de la información <li data-bbox="1019 499 1370 577">• Sacar provecho de la información
<p data-bbox="378 703 906 741">Comprender textos variados en español</p> <ul data-bbox="435 814 954 1060" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="435 814 954 898">• Diversificar sus experiencias de escucha, de lectura y de vista <li data-bbox="435 919 954 957">• Seguir las gestiones de comprensión <li data-bbox="435 978 954 1060">• Abrirse a las culturas de los países hispanos 	<p data-bbox="963 703 1230 741">Resolver problemas</p> <ul data-bbox="1019 814 1370 955" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1019 814 1370 955">• Organizar la información para responder a las preguntas
<p data-bbox="378 1123 857 1161">Producir textos variados en español</p> <ul data-bbox="435 1234 954 1480" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="435 1234 954 1318">• Diversificar sus experiencias de producción <li data-bbox="435 1339 954 1377">• Seguir las gestiones de producción <li data-bbox="435 1398 954 1480">• Explotar sus conocimientos sobre las culturas de los países hispanos 	<p data-bbox="963 1018 1230 1056">Trabajar en equipo</p> <ul data-bbox="1019 1129 1370 1207" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1019 1129 1370 1167">• Compartir la información <li data-bbox="1019 1188 1370 1207">• Discutir y tomar decisión
	<p data-bbox="963 1270 1370 1354">Explotar las tecnologías de información y de comunicación</p> <ul data-bbox="1019 1444 1370 1585" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1019 1444 1370 1482">• Navegar en Internet <li data-bbox="1019 1503 1370 1585">• Seleccionar la información apropiada
	<p data-bbox="963 1648 1370 1732">Comunicar de manera apropiada</p> <ul data-bbox="1019 1801 1370 1837" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1019 1801 1370 1837">• Comunicar en español

Contenido de formación

Se podrán explotar distintos elementos del contenido de formación. Efectivamente, los alumnos tendrán que movilizar todos sus conocimientos en español. El profesor podrá escoger los elementos sobre los cuales quiere poner énfasis en su evaluación.

Elementos de la situación de comunicación

- Informar, informarse: hacer partícipe del resultado de una investigación
- Expresar: contar una situación, describir una observación, hacer partícipe de su deseo

Léxico

- Campos léxicos asociados a los viajes

Estrategias de aprendizaje⁴⁶

- Hacer preguntas a sus colegas o a su profesor para clarificar conceptos
- Insertar en el contexto nuevas palabras o nuevas expresiones para memorizarlas más fácilmente
- Anotar estructuras familiares o repetitivas que provienen de los medios de comunicación
- Estar atento a su manera de interactuar para anotar los errores que se repiten con frecuencia

Evaluación

Se propone aquí una evaluación global y/o una evaluación de las competencias: producir un texto en español e interactuar en español. Se puede hacer una evaluación individual y/o en equipo. También los alumnos se autoevalúan.

⁴⁶ Tomadas del Programa de español, tercera lengua (2007: 37-38).

Instrumentos

- Tabla de corrección por criterios⁴⁷

Modalidades

- Autoevaluación
- Evaluación del trabajo del alumno y/o del equipo

Descripción de las tareas⁴⁸

Tarea 1	<p>Puesta en situación: simulación del viaje y búsqueda de informaciones</p> <p>Discusión en equipo</p> <p>La situación presentada aquí se divide en tres grandes tareas. En primer lugar, en equipos de dos o tres alumnos, escogen un país hispano que les interese. Tendrán que investigar en Internet a partir de sitios determinados por el profesor, para encontrar informaciones sobre este país: situación en el mundo, breve historia, gastronomía tradicional, itinerario. Será pertinente prever pistas de investigación: una lista de preguntas para guiarlos en su búsqueda. Además, tendrán que encontrar imágenes para enseñarlas a los demás (en previsión de la exposición oral – tarea 3).</p>
Tarea 2	<p>Selección de las información, discusión y producción de texto</p> <p>Trabajo en equipo</p>

⁴⁷ Recordemos que la evaluación por criterios permite evaluar las competencias del alumno según algunos criterios precisos. La reforma propone justamente este tipo de evaluación en detrimento de la evaluación normativa que evalúa a un alumno por comparación a los demás (este tipo de evaluación no es muy objetivo).

⁴⁸ A lo largo de la SAE, el profesor planifica reflexiones sobre lo que ya se ha hecho.

	<p>La segunda tarea consiste en sintetizar las informaciones retenidas sobre el país escogido y componer un texto coherente en equipo para la exposición oral. Este texto contiene todas las respuestas a la guía de investigación (ver adelante). Para que haya interacción, todos los grupos tienen que preparar dos preguntas sobre los países de los demás. Después o antes de la exposición oral sobre un país, los diferentes grupos hacen sus preguntas a los alumnos que están enfrente de la clase. Así, el profesor asegura una interacción espontánea en español.</p>
<p>Tarea 3</p>	<p>Exposición oral e interacción</p> <p>Trabajo en grupo e individual</p> <p>Esta exposición oral tendrá que durar por lo menos tres minutos por persona. La guía de investigación les ayudará para seleccionar las informaciones pertinentes. Esta última tarea se resume en hacer una exposición oral en equipo, integrando las informaciones más pertinentes de todas las investigaciones. Así, cada uno podrá aprovecharse de las informaciones de los miembros del equipo, así como del resto de la clase sobre los países hispanicos.</p>
<p>Tarea 4</p>	<p>Reflexión sobre sus experiencias y discusión sobre las exposiciones orales</p> <p>Plenaria</p> <p>a) Retrospectiva sobre el desarrollo del proyecto</p> <p>Los alumnos tienen que ponerse en equipos de cuatro personas, cada uno de los cuales tiene que representar un país diferente (no pueden ser los mismos equipos que el proyecto). Así, cada equipo está</p>

compuesto por alumnos especialistas de países distintos. Podrán compartir sus conocimientos así como sus dificultades y responder a estas preguntas (esta actividad podrá tener lugar en francés según las posibilidades de los alumnos):

1. ¿Qué dificultad han encontrado? Proponen sugerencias para evitar estas dificultades en el futuro.
2. ¿Cómo se ha desarrollado su investigación? ¿Cuáles son las estrategias utilizadas para encontrar informaciones sobre su país?
3. ¿Qué cambiarían para mejorar este proyecto?
4. ¿Qué les ha gustado más?

Después, en plenaria, cada equipo hace partícipes de su respuesta a los demás.

b) Retrospectiva sobre sus aprendizajes

Después de haber discutido sus dificultades y estrategias, los alumnos tienen que reflexionar sobre sus nuevos conocimientos (en los mismos equipos que la tarea 4ª). Tienen que responder a estas preguntas y escribirlas en un cuaderno (esta tarea tiene lugar en español):

1. ¿Cuáles son sus nuevos conocimientos a propósito del mundo hispánico? ¿Cuáles son sus aprendizajes? (culturales y gramaticales)
2. ¿Qué nuevo vocabulario han aprendido? Tienen que resaltar por lo menos 10 palabras.
3. ¿Cuáles son los verbos que tenían que dominar (los más utilizados)?
4. ¿Cuáles son las nociones de gramática que han revisado en este proyecto (las principales)?

Después, en plenaria, cada equipo comparte sus respuestas con los

	demás. Pueden completar su cuaderno con las respuestas de sus colegas. Estas últimas tareas pretenden hacer una revisión de los conocimientos anteriores y volver a subrayar sus aprendizajes en el marco de esta situación de aprendizaje y de evaluación.
--	---

Como anexo a esta situación de aprendizaje y de evaluación proponemos la siguiente guía de investigación:

Guía de investigación (los alumnos deben responder a todas las preguntas siguientes).

a)

- ¿Cuál es el país adonde quieren ir?
- ¿Dónde está? ¿ En Europa? ¿En América latina? ¿Al lado de qué país ?
¿Qué rodea a su país? (los países, los mares)
- ¿Cuándo van a ir ? ¿Cuándo van a regresar?
- ¿Qué tipo de viaje van a hacer ? ¿Cultural ? ¿De aventuras ?
¿Ecoturismo?
- ¿Por qué les interesa este país? Tienen que dar tres (3) razones.
- ¿Qué les interesa visitar o descubrir en este país? ¿Cuáles son las atracciones principales que van a visitar?
- ¿Cuáles son las regiones o las ciudades principales que van a visitar?
- Hablen de este país: tienen que dar informaciones históricas, económicas y/o políticas (un pequeño párrafo).
- ¿Cuáles son los alimentos tradicionales y/o el plato tradicional de este país?
- Describan estos alimentos.
- Tienen que encontrar unas imágenes que muestren algunas de las atracciones culturales del país, así como el alimento o el plato escogido (van a enseñarlas durante sus exposiciones orales).

b)

Itinerario (entre 10 y 14 días). Tienen que decir qué van a hacer cada día:
¿dónde van a dormir? (en un hotel, en un hospedaje, en camping, en un albergue juvenil) y ¿qué van a visitar? (por lo menos una atracción cultural por día).

Los sitios Internet recomendados:

Argentina: <http://www.turismo.gov.ar>

Bolivia: <http://www.desarrollo.gov.bo/turismo/Bolivia-Travel>

Chile: <http://www.turismochile.com>

Colombia: <http://www.turismocolombia.com>

Costa Rica : <http://www.visitcostarica.com>

Cuba : <http://www.cubatravel.cu>

Ecuador : <http://www.vivecuador.com>

El Salvador : <http://www.elsalvadorturismo.gob.sv/>

España: <http://www.spain.info>

Guatemala : <http://www.visitguatemala.com>

Honduras: <http://www.letsgehonduras.com/>

México : <http://www.visitmexico.com>

Nicaragua : <http://www.intur.gob.ni>

Panamá: <http://www.visitpanama.com>

Paraguay: <http://www.senatur.gov.py>

Perú: <http://www.peru.info/peru.asp>

República Dominicana : <http://www.mundodominicano.com>

Uruguay: <http://www.turismo.gub.uy>

Venezuela : <http://www.venezuelatuya.com>

Concluamos con un análisis de esta secuencia. Como se puede observar, la situación de aprendizaje y de evaluación propuesta aquí se constituye por el mismo esquema que la que propone el Programa de español, tercera lengua

(2007). Como aquella, apunta a más que el aprendizaje del español: apunta a conocimientos generales sobre la preparación de un viaje y las culturas de los países hispánicos. Efectivamente, la situación arriba propuesta pretende trabajar con dos áreas generales de formación: Medios de comunicación y Medio ambiente y consumo. Además, los alumnos podrán hacer la transferencia de conocimientos y la relación con otras carreras. Por ejemplo, el alumno puede utilizar sus conocimientos en geografía y en inglés (sus estrategias en lengua segunda) para realizar este proyecto.

Es evidente también que esta situación respeta el enfoque por competencias. En efecto, apunta a desarrollar las tres competencias del programa: comprender textos variados en español, producir textos variados en español e interactuar. A través de su búsqueda en Internet o en varios libros (en español) y en las exposiciones orales el alumno trabaja su comprensión del español. La producción escrita la trabaja en el texto que debe escribir para su exposición oral (producción oral). La competencia de la interacción la desarrolla negociando el sentido de una nueva palabra en español o durante el cuestionamiento espontáneo de la exposición oral. Como ya se ha mencionado, la negociación de la significación de las palabras entre los alumnos permite intercambiar con los colegas y así ampliar las posibilidades de aprendizaje del vocabulario, porque el lexicón mental⁴⁹ de muchas personas juntas es mucho más amplio que el de una persona sola. Los alumnos pueden beneficiarse de los conocimientos de sus colegas (Newton, 2001).

⁴⁹ Para una definición del lexicón mental, ver la nota 46 en el segundo capítulo.

Esta situación pretende, pues, favorecer diversos tipos de interacción y, por consiguiente, la adquisición del vocabulario. Efectivamente, el cuestionamiento espontáneo durante la exposición oral fuerza a los alumnos a movilizar sus conocimientos en español y a responder de manera espontánea como en la vida real (en español). Como afirman Dobinson (2001) y Newton (2001) basándose en sus estudios, el hecho de negociar, utilizar y volver a utilizar las nuevas palabras en muchos contextos (búsqueda en Internet, negociación de las palabras, producción de textos, interacción) favorece la adquisición de este nuevo vocabulario. La planificación del viaje es así un contexto concreto y auténtico para los distintos tipos de interacción y, de esta manera, permite que los alumnos desarrollen esta competencia en español.

Como hemos visto anteriormente, el programa apunta también a adquirir competencias transversales. Esta SAE quiere principalmente llevar al alumno a desarrollar la capacidad de explotar la información, explotar las tecnologías de la información y de la comunicación, resolver problemas y trabajar en equipo. Efectivamente, la reforma actual pretende preparar al alumno a la vida real, al trabajo, a la vida extraescolar. Por esto, hay que favorecer, además de las competencias disciplinarias, las competencias transversales que sirven de herramientas útiles en todas las carreras y en todas las esferas de la vida.

En cuanto a la pedagogía diferenciada, esta situación de aprendizaje y de evaluación se centra en esta misma visión de la pedagogía. En primer lugar, los alumnos pueden realizar el proyecto a su ritmo. Como es un proyecto final, los alumnos pueden disponer del tiempo en clase pero también trabajar en casa.

Además, hay una línea directora (la planificación de un viaje) pero el alumno puede escoger el país que más le guste (tema libre). Se puede considerar así como un proyecto abierto. Se pretende que permita la individualización del aprendizaje porque cada uno realiza las tareas como lo considera oportuno. En tercer lugar, permite que todos los estilos de aprendizaje, sean visuales o auditivos, desarrollen sus competencias: hay lecturas, discusiones, imágenes, producción escrita, producción oral, creación de un documento con las atracciones de los países, interacción. En pocas palabras, todos pueden aprender, cualquiera que sea el estilo de aprendizaje. Quizás uno tendrá dificultad en una parte y logrará muy bien otra. Esta situación no pretende individualizar la enseñanza sino permitir la individualización del aprendizaje.

La situación presentada arriba respeta también los fundamentos teóricos de la Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas. Efectivamente, esta situación de aprendizaje y de evaluación representa una tarea final, como lo entiende esta metodología. No incluye todas las tareas progresivas porque es una tarea integradora: es decir, que todas las tareas del año preparan al alumno a poder planificar un viaje en español. La guía de investigación ha sido elaborada en función del vocabulario y de las estructuras gramaticales trabajado en este nivel (ej.: ¿Qué te interesa de este país?). Además, esta situación permite un aprendizaje significativo de la lengua en un contexto significativo y auténtico (simulación de un viaje). Deja autonomía al alumno y lo tiene activo durante todo el proyecto porque hay muchas tareas en el interior de esta tarea final.

Además de respetar los fundamentos de la Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas, esta situación ofrece tareas que se relacionan con las post-tareas de Newton (2001). Estas últimas consisten en revisar el vocabulario que se ha trabajado en una situación de aprendizaje para que los alumnos presten atención a ello. Este mismo autor afirma que este tipo de reflexión sobre los nuevos aprendizajes favorece la adquisición de las palabras porque permite que se tome en cuenta el nuevo vocabulario. En las actividades metacognoscitivas que he presentado, es exactamente lo que se pretende. En efecto, estas tareas permiten a los alumnos destacar sus nuevos conocimientos para que tomen conciencia de ellos. Es un trabajo de reflexión que lleva a los alumnos a resaltar lo que han aprendido y las dificultades encontradas. Es un trabajo exhaustivo que fuerza a los alumnos a pensar en su manera de aprender y en lo que han aprendido. Se pretende promover así la retención de estas nuevas palabras y el desarrollo de las competencias.

Finalmente, según el análisis mencionado anteriormente, creo que la situación que he presentado respeta los principales elementos fundadores de la reforma, del Programa de español, tercera lengua, así como las tendencias actuales en la didáctica del español. Así, se puede pretender que ayudará a la adquisición de la lengua, especialmente del vocabulario. De acuerdo con estas conclusiones, se podría utilizar en la secundaria como situación de aprendizaje y de evaluación. Además, se puede concluir que el programa da una gran libertad a los profesores y les deja un gran espacio para la creación. Todos pueden crear su situación de aprendizaje y de evaluación, pero siempre respetando las grandes líneas de la reforma y las que propone el Programa de español, tercera lengua (2007).

CONCLUSIONES

Para concluir este trabajo, hay que volver a sintetizar, de manera global, los conceptos abordados. En primer lugar, hay que insistir en la importancia de la reforma ministerial en Quebec, que se implanta desde hace unos años. Esta reforma se basó en el enfoque por competencias, las situaciones de aprendizaje y de evaluación (nueva manera de concebir la evaluación y los contextos de aprendizaje) y la pedagogía diferenciada. Estas nuevas visiones de la educación permiten abrir muchas puertas en todas las disciplinas de la enseñanza primaria y secundaria. Estas dos bases de la reforma cambiaron los objetivos de la formación general. Efectivamente, además de la adquisición de varios saberes, la escuela reformada quiere y pretende llevar al alumno a ser competente en distintas áreas y así, permitirle, enfrentarse a la vida extraescolar. Este objetivo se apoya en el enfoque por competencias. De acuerdo con esto, todos los programas disciplinarios apuntan a varias competencias concretas. Además de llevar al alumno a desarrollar competencias, la escuela reformada quiere el éxito para todos y, de esta manera, frenar el fracaso escolar, lo que significa que no permite la discriminación. Esto requiere que los profesores den a todos el acceso a los conocimientos. En pocas palabras, es un proyecto muy ambicioso e interesante, pero todavía es demasiado temprano para confirmar su efecto real.

El Programa de español, tercera lengua (2007), cuya creación fue una inspiración para elaborar y redactar este trabajo, se inscribe en estas nuevas líneas de la reforma escolar. La creación de este programa, que forma parte del capítulo cinco del Programa de formación de la escuela quebequense, abrió las puertas de

las lenguas en la formación de los jóvenes (antes, sólo existían los programas de francés e inglés para los alumnos de Quebec). Efectivamente, da importancia al hecho de aprender una tercera lengua. Este gran proyecto se inspira en las mismas bases de la reforma, del enfoque por competencias, de las situaciones de aprendizaje y de evaluación y de la pedagogía diferenciada, además de tomar como referencias las teorías de la enseñanza de lenguas como la Enseñanza Comunicativa de la Lengua y la Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas. En efecto, se han visto las tres competencias del programa: interactuar en español, comprender textos variados en español y producir textos variados en español. También, se han resaltado las situaciones de aprendizaje y de evaluación (propuesta de evaluación y de contexto de aprendizaje de la reforma), la visión de la enseñanza en torno a la diferenciación pedagógica, así como una revisión de la literatura sobre la didáctica contemporánea de las lenguas segundas y terceras. Se ha insistido en la competencia central del programa, la interacción, y, para ello, se ha analizado sus efectos sobre la adquisición de lenguas, especialmente del vocabulario, en el marco de una revisión de la literatura sobre el tema.

De acuerdo con todo lo expuesto, este programa es ecléctico por muchas razones. Entre otras, como se ha visto en este trabajo, lejos de seguir una sola línea, se apoya sobre muchas teorías, conceptos y visiones de la enseñanza y de la didáctica de las lenguas.

De acuerdo con la reforma, nos hemos referido brevemente a los orígenes de la pedagogía diferenciada, en qué consiste y cómo se aplica concretamente en un contexto de enseñanza de lenguas. En efecto, se ha concluido que es una visión

de la pedagogía que quiere que todos tengan éxito. Para ello, hay que variar la enseñanza para responder a todos los estilos cognitivos y, así, permitir a todos que desarrollen sus competencias, además de introducir en las situaciones de aprendizaje y de evaluación una problemática que hay que resolver. Esta última proposición permite, entre otras cosas, estimular el proceso cognitivo, el trabajo en equipo, compartir los conocimientos y, como resultado, obtener un aprendizaje colectivo.

En la revisión de la literatura sobre la didáctica de las lenguas segundas/terceras, se han visto los orígenes de las metodologías actuales así como en qué consisten y cómo se aplican, principalmente la Enseñanza Comunicativa de la Lengua y la Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas, porque son las principales sobre las cuales se apoya el programa en cuanto a la enseñanza de lenguas. Se ha subrayado que ya no se recomienda un aprendizaje lineal de la lengua, que hay que utilizar la lengua para adquirirla, que no se enseña una lengua sin su cultura y que toda enseñanza o aprendizaje debe tener lugar o desarrollarse en un contexto comunicativo y significativo.

Como se ha mencionado, la interacción es la competencia central del Programa de español, tercera lengua (2007). Para ello, se ha insistido en ella y en sus efectos sobre la adquisición de lenguas en una breve revisión de la literatura sobre el tema. Se ha enfocado particularmente en sus efectos sobre la adquisición del vocabulario. Se ha deducido principalmente, según las conclusiones de varios autores, que la interacción favorece la adquisición de la lengua y del vocabulario porque el hecho de utilizar las palabras favorece su adquisición. Dependiendo del

contenido, las interacciones pueden ayudar a retener las nuevas palabras. Sin embargo, como el contenido de una interacción puede variar según los alumnos, se ha resaltado la importancia del papel del profesor para controlar las interacciones con varias tareas específicas para dirigir la atención de los alumnos hacia las palabras apuntadas. También, se ha subrayado que hay que volver a utilizar las palabras en varios contextos para adquirirlas (transferencia de conocimientos). Para ello, el profesor desempeña otra vez un papel central que consiste en crear y proponer actividades y situaciones de aprendizaje y de evaluación diversificadas para que los alumnos vuelvan a invertir sus conocimientos.

Para una integración global y una muestra parcial de cómo se puede aplicar todos estos conceptos tratados, se ha presentado en el tercer capítulo el esquema de la SAE propuesta por el Programa de español, tercera lengua, con un breve análisis; y, para acercarnos más a la práctica, una secuencia de trabajo, así como una SAE con comentarios y análisis, creadas por mí, apoyándome sobre los fundamentos del programa y las conclusiones de los autores mencionados en el marco de este trabajo. Este último capítulo es, en otras palabras, un acercamiento a una manera de aplicar todos estos conceptos. Hay que insistir aquí en el hecho de que son propuestas únicamente y no pretenden ser las únicas aplicables o responder impecablemente a todo lo mencionado. Al contrario, son interpretaciones personales y aplicaciones concretas, relacionadas con las teorías tratadas desde el principio de este trabajo. Para verificar de manera científica todas las conclusiones, habría que hacer en el futuro un estudio experimental sobre las cuestiones con un grupo de la secundaria. Habría que desarrollar una

SAE y realizarla en este grupo, y estudiar y destacar los efectos de conceptos como la interacción. Sería interesante destacar si ayuda o no directamente la retención a largo plazo del vocabulario porque no hay muchos estudios en este campo.

Para terminar, hay que volver a plantear la cuestión hecha en mi introducción: ¿El nuevo Programa de español, tercera lengua, tendrá un impacto positivo didácticamente? Aunque todavía es demasiado temprano para confirmarlo, sin embargo, apoyándonos sobre las conclusiones de los autores mencionados y las expectativas de las teorías abordadas en este trabajo, se puede esperar una respuesta positiva.

En primer lugar, permitirá a los alumnos de distintos orígenes de la provincia de Quebec acercarse a la lengua española, ampliar sus sistemas lingüísticos y así tener otra visión, más profundizada, de su lengua materna y de sus otras lenguas. No se puede decir exactamente hasta qué punto tendrá un impacto, pero dará, sin duda, más y más importancia a la lengua española en Quebec y en el currículo de la escuela quebequense. Además, los *Cégeps* y las universidades deberán adaptar y modificar sus cursos de lenguas en español, tomando en consideración que los alumnos hayan tenido cursos y/o acceso a esta lengua en la primaria, en ciertos casos, y en la secundaria.

En segundo lugar, según sus bases didácticas y pedagógicas, pienso que este programa, proyecto de gran envergadura, logrará en unos años alcanzar sus objetivos principales. Después de haber analizado, aunque fuera brevemente, sus

principales bases, estoy segura de que permitirá a los alumnos desarrollar sus competencias en español y adquirir vocabulario suficiente para comunicarse en esta lengua. En efecto, el enfoque por competencias, la pedagogía diferenciada, la importancia de la interacción, las situaciones de aprendizaje y de evaluación como nueva visión de la evaluación y del contexto de aprendizaje, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua y la Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas son teorías probadas y ya demostraron sus capacidades, a pesar de las críticas que se ha podido hacer a propósito de ellas. Sin embargo, el Ministerio tendrá que asegurarse de que en todas las instituciones de la secundaria los profesores apliquen bien las grandes líneas del recientemente publicado Programa de español, tercera lengua. Para ello, se requiere un gran trabajo de formación del profesorado en toda la provincia de Quebec.

En último lugar, hay que subrayar que esta memoria ha prestado una atención particular a la cuestión de la importancia de la interacción en la adquisición de la lengua, el vocabulario en particular, y su reflejo en el nuevo programa, sin entrar a considerar su impacto en otros aspectos didácticos. De acuerdo con esto, no se puede confirmar, por ejemplo, que los fundamentos del Programa de español, tercera lengua (2007) favorezcan o no la adquisición de la gramática. Un tema abierto a un futuro trabajo teórico-práctico sería resaltar los efectos de la interacción sobre la adquisición de las estructuras gramaticales.

BIBLIOGRAFÍA

BARALO, M. "El lexicón no nativo y las reglas de la gramática". *Estudios lingüísticos*, anejo 1, 2001, pp. 5-39. [En línea]

http://64.233.161.104/search?q=cache:VVvkRwL2G1IJ:publicaciones.ua.es/Libro_sPDF/84-699-5301-X/Linguistica2.pdf+definición+del+lexicón+mental&hl=fr

(Página consultada el 14 de enero de 2006)

BARBEAU, D., MONTINI, A. y Roy, C. *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*. Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1997.

CHAMBERLAND, G., LAVOIE, L. y MARQUIS, D. *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2003.

CORNAIRE, C. y RAYMOND P. M. *Regards sur la didactique des langues secondes*. Outremont, Les Éditions Logiques, 2001.

DOBINSON, T. "Do Learners Learn from Classroom Interaction and Does the Teacher Have a Role to Play?". *Language Teaching Research*, 5, 2001, pp.189-211.

FRESNE, R. *Pédagogie différenciée*. Baume-les-Dames, Éditions Nathan, 1994.

GARCÍA, P. y ASENCIÓN, Y. "Interlanguage Development of Spanish Learners : Comprehension, Production and Interaction". *The Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 57, 2001, pp.377-401.

GILLIG, J.-M. (Éds) *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Bruxelles, De Boeck Université, 1999.

GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, M. "Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos". *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, 2004, pp.767-787.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. "Un programme de formation pour le XXI^e siècle", "Español, tercera lengua". *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2007. [En línea] <http://www.mels.gouv.qc.ca/programmeFormation/index.asp?page=langues> (página consultada el 12 de julio de 2007).

HARLEY, B., HOWARD, J. y ROBERGE, B. "Teaching Vocabulary : An Exploratory Study of Direct Techniques". *The Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 53, 1996, pp.281-304.

IZUMI, S., BIGELOW, M., FUGIWARA, M. y FEARNOW, S. "Testing the Output Hypothesis: Effects of Output on Noticing and Second Language Acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 1999, pp.421-452.

JOE, A. "Vocabulary Learning and Speaking Activities". *English Teaching Forum*, 34, 1996, pp.2-7.

KRASHEN, S. D. "The Fundamental Pedagogical Principle in Second Language Teaching". *Studia linguistica*, 35, 1981, pp.50-70.

LAUFER, B. "Vocabulary Acquisition in a Second Language : Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence". *The Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 59, 2003, pp. 565-585.

LAURENT, S. "Pédagogie différenciée". *Brèves de concours*, 2001. Sitio de la Recherche de l'IUFM d'Aix-Marseille. [En línea] <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/> (Página consultada el 14 de enero de 2006).

MARTÍN PERIS, E. "La subcompetencia lingüística o gramatical". *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, 2004, pp.467-487.

MARTÍNEZ, I. "La concienciación formal en la enseñanza de E/LE para japoneses: un estudio de casos". *Cultura y Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, monográfico de la revista *Espéculo*, 2001. [En

línea] <http://www.ub.es/filhis/culturele/japones.html> (Página consultada el 14 de enero de 2006).

MEIRIEU, P. “Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros !”. En *Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, Département de l'instruction publique, 1995, pp. 11-41. [En línea] http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/Meirieu_A1995_01.rtf (Página consultada el 23 de mayo de 2007).

MELERO ABADÍA, P. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa Grupo Didascalía, 2000.

MELERO ABADÍA, P. “De los programas nocional-funcionales a la Enseñanza Comunicativa”. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, 2004, pp.689-713

NEWTON, J. “Options for vocabulary learning through communication tasks”. *ELT Journal*, 55, 2001, pp.30-37.

PERRENOUD, P. “L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?”. *AQPC Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale, Montreal*, 2000. [En línea] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html (Página consultada el 14 de enero de de 2006).

PERRENOUD, P. *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2004.

PRZESMYCKI, H. *La pédagogie différenciée*. Paris, Hachette Livre, 2004.

RICHARDS J. C. y RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, 1998.

ROTT, S. "Processing glosses : A Qualitative Exploration of How Form-meaning Connections are Established and Strengthened". *Reading in a Foreign Language*, 17, 2005, pp.95-124.

SWAIN, M., BROOKS, L. y TOCALLI-BELLER, A. "Peer-Peer Dialogue as a Means of Second Language Learning". *Annual review of applied linguistics*, 22, 2002, pp.171-185.

ZAHAR, R., COBB, T. y SPADA, N. "Acquiring Vocabulary through Reading : Effects of Frequency and Contextual Richness". *The Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 57, 2001, pp. 740-752.

ZANÓN, J. (Coord.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Editorial Edinumen, 1999.