

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**“EL ENFOQUE POR TAREAS COMO ESTRATEGIA DOCENTE
PARA EL ASISTENTE DE LENGUA QUE ENSEÑA ESPAÑOL EN
FRANCIA”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA PRESENTA:

AZALEA ALEJANDRA MARRUFO DÍAZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

JURADO DE TESIS:

**LIC. FERNÁNDO GARCÍA CORTÉS
MTRA. MILAGROS FIGUEROA CAMPOS
DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS**

MÉXICO D.F., MARZO DE 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Dedico esta tesis a mis padres,
Sra. Guadalupe Díaz y Sr. Oscar Marrufo,
por su amor, por el esfuerzo, desvelo y sacrificio
conque incondicionalmente me han apoyado.
Con nada lo pago. Los amo.*

AGRADECIMIENTOS

Dra. Frida Díaz Barriga agradezco profundamente su paciencia y dedicación para dirigir esta tesis y sobre todo agradezco que haya compartido conmigo su amplio conocimiento y experiencia para mejorar este trabajo.

Mtra. Milagros Figueroa, Lic. Fernando García, Dr. Marco Rigo, Dr. Gerardo Hernández, a todos y cada uno de ustedes agradezco su enorme disposición para leer, revisar y hacer aportaciones a esta tesis. Es un honor para mí tenerlos como jurado.

Mtra. Margarita Castillo, Dr. Jaime Godínez, ustedes han sido la voz, la luz, la sabiduría que ha guiado muchos de mis pasos a lo largo de mi vida, gracias por haber aparecido y por permanecer en mi camino.

Adriana, Luz, Isaac e Itzel gracias, por haber nacido y crecido junto a mí, por su amor, por su apoyo, por su compañía, por su fortaleza, por su alegría, por ser *mi sangre*, por compartir conmigo la historia de vida.

COATL. Significa tierra, pueblo, memoria, movimiento, cambio, camino, el sentido mi vida. Esta lucha por la dignidad, por la igualdad, por la justicia es mejor a su lado, es mejor con ustedes. ¡Hasta la victoria siempre!

Finalmente, agradezco a todas las personas que han aparecido en mi vida con el sólo propósito de ayudarme, de quererme, de contenerme, de enseñarme, porque, ciertamente, si he llegado hasta aquí ha sido también gracias a todas ellas.

ÍNDICE

RESUMEN. 3

INTRODUCCIÓN. 4

CAPÍTULO 1. LENGUAJE Y CULTURA

- 1.1. Comunicación intercultural. 8
- 1.2. Factores que actualizan la comunicación intercultural. 11
- 1.3. La interculturalidad. El caso de la Unión Europea. 14
 - 1.3.1. Síntesis histórica de la educación intercultural en la Unión Europea. 15
 - 1.3.2. Políticas lingüísticas educativas del Consejo Europeo. 16
 - 1.3.3. Políticas lingüísticas aplicadas a los programas educativos en Francia. 17
- 1.4. Funciones del asistente de lengua en la dinámica intercultural europea. 20
- 1.5. Programa de intercambio México-Francia para la asistencia en la enseñanza recíproca de Idiomas. 22
 - 1.5.1. Circunstancias en las que actualmente los asistentes mexicanos llevan a cabo su labor docente en Francia. 23
- 1.6. ¿Por qué estudiar el español como lengua extranjera?. 27
 - 1.6.1. Instituciones encargadas de la difusión del español y de la cultura hispana y latinoamericana. 28

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

- 2.1. Didáctica de Lenguas Extranjeras. 32
- 2.2. Enfoque gramatical *versus* Enfoque comunicativo. 33
 - 2.2.1. Competencia comunicativa. 38
- 2.3. Aportaciones de la psicología educativa para la comprensión del aprendizaje de lenguas extranjeras. 40
 - 2.3.1. Teorías del aprendizaje de una lengua extranjera. 44
 - 2.3.2. Concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar. 53
 - 2.3.2.1. Teoría del aprendizaje significativo. 54
 - 2.3.2.2. Aprendizaje cooperativo. 64
 - 2.3.2.3. Enfoque sociocultural. 70
 - 2.3.2.4. Cognición situada. 76

CAPÍTULO 3. ENFOQUE POR TAREAS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

- 3.1. Antecedentes. 83
- 3.2. Fundamentos teóricos y características del Enfoque por tareas. 84
- 3.3. Ámbitos de acción del Enfoque por tareas. 90
 - 3.3.1. Materiales didácticos basados en tareas. 93
- 3.4. Definición y características de la tarea. 97
- 3.5. Expresión e interacción oral en lengua extranjera. 103

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN EL ENFOQUE POR TAREAS PARA APOYAR LA LABOR DOCENTE DEL ASISTENTE DE LENGUA QUE ENSEÑA ESPAÑOL EN FRANCIA.

4.1. Estructura y principios teórico-metodológicos de la propuesta didáctica. 116

4.2. Tarea No.1. 124

4.3. Tarea No.2. 125

4.4. Tarea No.3. 127

4.5. Tarea final. 128

4.6. Post-tarea. 130

CONCLUSIONES. 131

REFERENCIAS. 136

ANEXOS. 144

RESUMEN

La propuesta didáctica, basada en el *enfoque por tareas* y en la *concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar*, que se presenta a continuación, obedece a la necesidad del asistente de lengua mexicano de contar con una herramienta docente adecuada que le permita ser asistente en la enseñanza de su lengua en Francia, puesto que saber hablarla no significa saber enseñarla. A través de esta propuesta se busca, además, enriquecer los *vínculos teórico-metodológicos* entre la *psicología educativa* y la *didáctica de lenguas extranjeras*. Tal propuesta se ubica en un escenario *intercultural*, desde el cual la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras contribuirá en la construcción de relaciones respetuosas y equitativas entre culturas, en oposición a la unificación de lenguas y culturas que se impone a los pueblos desde el escenario *globalizador* en que nos ubicamos y en el cual sólo importa facilitar “el libre mercado”.

INTRODUCCIÓN

Desde 1998, México y Francia mantienen un programa de intercambio que tiene como objetivo principal extender el conocimiento mutuo de la cultura y la lengua de ambos países. Dicho programa consiste en incorporar a jóvenes profesionistas en centros educativos de los respectivos países para ser asistentes en la enseñanza de su idioma.

Este intercambio es un ejemplo de comunicación intercultural, la cual es tan antigua como la historia misma del hombre; sin embargo, cobra ahora importancia por la dinámica social en que vivimos. Procesos inmigratorios, transportes internacionales cada vez más rápidos, nuevas tecnologías de la comunicación y oportunidades para trabajar en equipos y redes internacionales dan cuenta de dicha dinámica.

Ciertamente, la interculturalidad representa muchos retos, ya que la historia muestra más ejemplos de dominio y avasallamiento que de cooperación entre los pueblos. Promover la comunicación intercultural depende de toda la sociedad, sus instituciones y miembros. Sin embargo, la educación es un factor importante de cohesión y renovación social desde donde se puede pretender y construir este nuevo modo de relación social.

En el marco de la educación intercultural es que tiene sentido el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. En este proceso, el sujeto interioriza de forma gradual los mecanismos necesarios (lingüísticos, extralingüísticos y culturales) que le permitan actuar de forma adecuada en el seno de una comunidad lingüística. Así, un sujeto al aprender una lengua extranjera es competente cuando es capaz de expresar y entender ideas, sentimientos, emociones, etc., respetando las normas pragmáticas, culturales y lingüísticas de la lengua extranjera en cuestión.

Favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido un reto para los múltiples ámbitos científicos. Lo mismo ha participado la lingüística, la lingüística aplicada, la psicolingüística que la psicología educativa, la pedagogía, la sociología y en general las ciencias de la educación.

Desde la década de los setenta es en las Ciencias de la Educación que la escuela francesa ha basado el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera, creando una nueva disciplina llamada Didáctica de las Lenguas y Culturas (DLC), la cual está orientada en profesionalizar y homogeneizar la enseñanza de las lenguas vivas, tanto de las maternas, como de las lenguas segundas o extranjeras en su doble componente lingüístico y cultural. Esta conceptualización destaca el elemento cultural, aúna las lenguas maternas y extranjeras en el mismo marco y da prioridad a los procedimientos empleados en la enseñanza.

Desde dicha conceptualización es planteado el programa de intercambio México-Francia así como el papel del asistente de lengua, quien por ser hablante nativo,

se espera que cumpla su función docente atendiendo al doble componente lingüístico y cultural.

Es justo en el papel que desempeña el asistente de lengua donde quiero detenerme, ya que es sencillo suponer que un hablante nativo podría con mayor facilidad enseñar su idioma, lo cual me atrevo a cuestionar basándome en mi propia experiencia como asistente de lengua en Francia, la cual me permitió comprender que saber hablar, en este caso, español, no quiere decir, saber enseñarlo. Al respecto Vez (2000, p.194) dice:

“El conocimiento operacional e instrumental... propio de cualquier hablante nativo de la lengua extranjera en cuestión, no constituye un conocimiento profesional apropiado para los propósitos del ejercicio docente derivado de la enseñanza y aprendizaje lingüístico de esa lengua extranjera”.

A partir de esta consideración es que resulta necesario poner atención en la formación del asistente de lengua, no para crear una escuela especializada en formarlo, pero si para hacer de su experiencia un ejercicio teórico-práctico que por un lado genere preguntas y por otro construya respuestas ante la interrogante de cómo enseñar su idioma, atendiendo a las ventajas y limitaciones inherentes de su papel docente.

Esta tesis pretende ser una pequeña y parcial respuesta a dicha interrogante. Con ella busco crear actividades didácticas a partir de muestras auténticas de lengua en español (canciones, crónicas, ensayos, etc.) materializadas en distintos soportes (escrito, auditivo, audiovisual). El tratamiento que se les dará a dichas muestras para hacer de ellas un material enseñable está basado en el *Enfoque por tareas*, enfoque que a groso modo facilita entre los alumnos el intercambio de información, la negociación de significados y la interacción a partir de crear “tareas” que no son otra cosa sino actividades que dado un objetivo, una estructura y una secuencia, resultan representativas de procesos de comunicación de la vida real (Nunan, 1998, p.214).

A reserva de que éste es un enfoque que surge desde la Didáctica de Lenguas Extranjeras y como una extensión del Enfoque Comunicativo de la lengua, tiene considerables fundamentos teóricos en la psicología que describiré en la presente tesis a lo largo de tres capítulos, siendo el cuarto capítulo donde aparecerá construida la propuesta didáctica a partir de éstos.

Además de construir una propuesta didáctica basada en tareas, esta tesis pretende poner a la orden del día la correlación de los principios teórico-metodológicos constructivistas provenientes de la psicología educativa –los alumnos construyen su propio conocimiento de modo activo y significativo a través de la activación de sus procesos mentales y la interacción que se establece entre ellos y con el profesor al interior del aula de clases- con la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacer evidente tal correlación obedece a la necesidad de una nueva orientación en la enseñanza de lenguas, enseñanza que aun cuando en la

actualidad se documenta y ejercita como una mezcla de enfoques –gramatical, nocional-funcional, entre otros- sigue sin conseguir que el alumno use la lengua extranjera con el mismo sentido en que lo haría un hablante nativo, esto se ha debido sobre todo a la carencia, en la enseñanza de lenguas, del elemento cultural inherente al uso de la lengua y de la metodología adecuada para implementar tal elemento en clase.

Por tanto, una nueva visión en la enseñanza de lenguas, suscrita a un contexto intercultural y a un fundamento constructivista buscaría facilitar y hacer efectivo el aprendizaje del idioma desarrollando la competencia comunicativa de quien aprende. Esto supone desarrollar las subcompetencias: lingüística, discursiva, estratégica y sociocultural que permitan usar la lengua de forma contextualizada sin perder de vista todos aquellos factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua –la motivación de quien aprende, los recursos con que se cuentan, la formación de quien enseña, la planificación de las clases de lenguas, etc.-. En función de las anteriores consideraciones, esta tesis se estructura como sigue:

En el primer capítulo se situará el contexto teórico y social en que se ubica el actual intercambio de asistentes de lengua entre México y Francia. En este capítulo se presenta una breve explicación de lo que se entiende por interculturalidad; educación intercultural; las circunstancias sociales que la posibilitan; el intercambio México-Francia como elemento constructor de interculturalidad entre estos países y finalmente, describiré la labor docente, las necesidades, así como las condiciones en que trabaja el asistente de lengua como principal agente conductor del intercambio lingüístico-cultural.

En el segundo capítulo, se hará un recorrido teórico que parte de la Didáctica de Lenguas Extranjeras (DLE), disciplina encargada de desarrollar los procedimientos más adecuados para garantizar que la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Extranjera (LE) se lleven a cabo lo más eficientemente posible. La base teórica, en que actualmente se fundamenta la DLE, la constituyen diversos saberes. Tal conjunto de saberes han posibilitado la construcción del enfoque comunicativo, en oposición al estructuralista o gramatical proveniente de la lingüística estructuralista. A partir del análisis de dicho enfoque se reconocen los fundamentos teóricos que provienen de la psicología educativa –teoría del aprendizaje significativo, enfoque sociocultural del aprendizaje, paradigma de la cognición situada; todos ellos integrados en la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar-, fundamentos que serán igualmente descritos a lo largo del capítulo dos.

El tercer capítulo se encarga de describir y explicar el enfoque por tareas, que es una extensión del enfoque comunicativo, así como la forma en que éste guía la organización de las clases de lenguas. Además se incluye en este capítulo un apartado dedicado a explicar lo que debe entenderse por expresión oral en lengua extranjera –destreza que deberá desarrollar el asistente de lengua- y cómo dicha

destreza es considerada, enseñada y evaluada desde el enfoque comunicativo de la lengua.

En el último capítulo se expone un conjunto de tareas para la enseñanza del español como lengua extranjera, particularmente para desarrollar la expresión oral de los alumnos. Se presentan como una herramienta flexible para apoyar la labor docente del asistente de lengua. Serán construidas a partir de distintas muestras de lengua en español; todas ellas estarán interrelacionadas y encaminadas a conseguir una tarea final que será un programa radiofónico que contendrá secciones relacionadas con temas de interés para los jóvenes, tal tema en el afán de crear una *práctica educativa auténtica*.

CAPÍTULO 1. LENGUA Y CULTURA

1.1. Postura interaccionista de la comunicación intercultural.

El ser humano es un ser básicamente cultural, a la vez que la cultura es una construcción del ser humano. Cada persona ha nacido en una comunidad, de la que interioriza maneras de pensar, de sentir y de actuar. A partir de tal interiorización no sólo comprende el mundo de su comunidad, sino que éste se va a convertir en su mundo. La persona va a ser un elemento constitutivo de esta cultura, por lo que va a ayudar a su transmisión, su conservación y su transformación. Una cultura es dinámica y cambiante; por ello, algunas de sus manifestaciones se conservan, otras cambian y otras desaparecen. Todo esto sucede por la interacción comunicativa que se produce en el seno de cualquier comunidad de vida (Rodrigo, 2004).

La cultura debe su existencia y su permanencia a la comunicación. Es en la interacción comunicativa entre las personas donde, preferentemente, la cultura se manifiesta.

En función de lo anterior la *postura interaccionista de la cultura*, descrita por Rodrigo (2004), se sustenta en los siguientes principios:

- La cultura *se construye por la interacción de los seres humanos*, pero al mismo tiempo, jamás está definitivamente construida, porque continuamente, por la propia interacción, se mantiene en proceso de construcción.
- *No existen culturas mejores ni peores*, lo que significa que la única forma de comprender correctamente a las culturas es interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios criterios culturales. Aunque esto no debe suponer eliminar nuestro juicio crítico, tan sólo dejarlo en suspenso hasta que hayamos entendido la complejidad simbólica de muchas de las prácticas culturales.
- *Toda cultura es básicamente pluricultural*, es decir, se ha ido formando, y se sigue formando, a partir de los contactos entre distintas comunidades de vidas que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar. A partir de estos contactos se produce el mestizaje cultural y la hibridación cultural. De hecho, la pluriculturalidad es el rasgo característico de las culturas actuales. El debut del siglo XXI apuesta por la interculturalidad que supone una relación respetuosa entre culturas, pero para que se lleve a cabo dicha relación se requieren condiciones mínimas en la sociedad: reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural; relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de varias culturas; construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambiar; establecimiento de fronteras entre códigos y normas, comunes y específicas, mediante negociación; los grupos minoritarios necesitan adquirir los medios técnicos propios de la comunicación y negociación (lengua escrita, medios de difusión, asociación, reivindicaciones ante tribunales, manifestaciones públicas, participación en foros políticos...)

para poder afirmarse como grupos culturales y resistir a la asimilación (Clanet, C., 1990, p.73).

- Una *toma de conciencia de la propia cultura*, para ello uno debe ser consciente de su punto de vista etnocentrista y empezar a repensar los valores que hasta ahora fundamentaban lo que se ha denominado la "identidad cultural". Tal toma de conciencia debe descender al propio lenguaje, ya que el lenguaje cotidiano legitima una realidad social, en ocasiones, profundamente discriminadora.
- Para una *eficaz comunicación intercultural es necesario*, por un lado, adquirir *una nueva competencia comunicativa* y, por otro lado, *un cierto conocimiento de la otra cultura*, ya que no es suficiente conocer un idioma, hay que saber también el sentido con que es usado. La forma más simple de conocer es comparar; "es igual a", "es diferente a", "es similar a", etc. En la comunicación intercultural se da la tendencia de construir a "el otro", destacando sobre todo las diferencias. A medida que se va profundizando en el conocimiento del "otro" es cuando *las similitudes*, inherentes a los seres humanos, se ponen de manifiesto. Se debe combatir la tendencia a poner el acento en la diferencia, olvidando lo común. Afirmar que en esencia somos distintos es caer de nuevo en el esencialismo cultural que busca diferenciar para excluir. Esto no significa que deban negarse las diferencias, pero hay que situarlas a su nivel real. La comunicación intercultural se sitúa en el delicado equilibrio entre lo universal y lo particular, entre lo común y lo diferente. De hecho la comunicación intercultural nos enfrenta al hecho de aprender a convivir con la paradoja de que todos somos iguales y todos somos distintos.

Por otro lado, habrá que considerar que cuando se entra en relación con personas de culturas distintas se puede producir lo que se ha denominado un "choque cultural". En este choque cultural no sólo se produce una incompreensión del comportamiento ajeno; también afloran una serie de emociones negativas: desconfianza, incomodidad, ansiedad, preocupación, etcétera. Para superar este choque cultural hay que comunicarse.

La comunicación no es un simple intercambio de información, implica ser capaz de crear una relación de empatía. La empatía es la capacidad de sentir la emoción que otra persona experimenta, por tanto, es necesaria para la mejor comprensión de "el otro". Se trata de que a través de las emociones aumente nuestra comprensión.

Hay que tener en cuenta que si entre personas de una misma comunidad de vida, en ocasiones, se producen incompreensiones, entre personas socializadas en culturas distintas estas pueden aumentar. En la comunicación intercultural hay que asumir que el malentendido puede ser la norma y no la excepción.

En la vida cotidiana funcionamos con sobreentendidos y presuposiciones, en los que el sentido no está en el significado literal de éstos. Se trata de un sentido presupuesto, compartido por los miembros de una misma comunidad. En la

comunicación intercultural los sobreentendidos o las presuposiciones pueden ser fuente inagotable de malentendidos. Por ello no basta con comunicar, es necesario también metacomunicar -hablar del sentido de nuestros mensajes, pero no sólo de lo que significan sino incluso de qué efectos se supone deberían causar-. En la comunicación intercultural no se puede presuponer que el interlocutor va a entender precisamente lo que no se dice explícitamente.

Por último, la comunicación intercultural no se produce de forma descontextualizada, sino en circunstancias determinadas que modifican las características del proceso comunicativo. Por ejemplo, si la comunicación intercultural se hace con la lengua materna de uno de los interlocutores, éste se sentirá mucho más cómodo que el otro; esto supone posiciones de poder distintas entre los interlocutores, dichas posiciones deberán reconocerse e intentar reequilibrarse para que el diálogo intercultural se realice dentro de la mayor igualdad posible.

Sintetizando todo lo anterior, la comunicación intercultural será posible en la medida que exista: una lengua común –lo que no implica reducir la comunicación en una sola lengua, sino la disposición a aprender diversos idiomas-, el conocimiento de la cultura ajena, el re-conocimiento de la cultura propia, la eliminación de prejuicios, la capacidad de empatizar y metacomunicarse y una relación equilibrada a partir de contar con condiciones mínimas que posibiliten la relación cultural (Rodrigo, 2004, p.9).

Ahora bien, promover la comunicación intercultural depende de toda la sociedad, sus instituciones y miembros, sin embargo, es la educación un factor importante de cohesión y renovación social desde donde se puede pretender y construir este nuevo modo de relación social.

Entre los modelos educativos más destacados, creado en el marco del interculturalismo, se encuentra el modelo holístico de Banks (1986, p.21-25) que supone la creación de un ambiente escolar definido por los siguientes rasgos: el personal de la escuela tiene valores y actitudes democráticas (no racistas); la escuela tiene normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural y étnica; los procedimientos de valoración y evaluación promueven la igualdad étnica y de clase social; el currículum y los materiales de enseñanza presentan perspectivas diversas étnicas y culturales en concepto, aplicaciones y problemas; el pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y formulados en la escuela; se utilizan maneras de enseñar y estilos de motivación que son efectivos con grupos de estudiantes de diferente clase social, raza o etnia; profesores y estudiantes adquieren las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer las diversas formas de racismo y desarrollar acciones para eliminarlo.

En este modelo, la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima.

Cabe finalmente afirmar que la *educación intercultural* designa la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; en el incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

Con esta concepción plena, la educación intercultural podrá dejar de ser percibida como una necesidad marginal de las escuelas que atienden inmigrantes y minorías, y adquirirá la relevancia de ser considerada una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades (Muñoz, 2001, p.19).

Hasta aquí queda claro que *desde la postura interaccionista de la interculturalidad la comunicación es el vehículo por excelencia para que se lleve a cabo la interacción entre una cultura y otra*, sin embargo, se requieren condiciones mínimas que la posibiliten. Además, se señala a la educación como uno de los más importantes escenarios para la renovación social.

Dicha postura, coincide con el enfoque comunicativo de la lengua, al postular como requisito indispensable para la comunicación intercultural el conocimiento de una lengua en común entre las culturas que la pretendan –sin que por ello una lengua sea más importante que otra-, incluyendo a dicho conocimiento el elemento cultural como imprescindible para procurar una verdadera comprensión entre las comunidades.

Una vez explicado el concepto de comunicación intercultural, a continuación, presentaré los factores que obligan, en nuestra época, al estudio y reconsideración del tema.

1.2. Factores que actualizan la comunicación intercultural.

La historia de la comunicación entre una cultura y otra, es tan arcaica como la historia misma del hombre. De hecho, explicar el desarrollo de una cultura sin la consideración de sus contactos interculturales resulta imposible.

Sin embargo, el novedoso interés por este tema se debe, entre otros, al actual y constante aumento de los marcos conversacionales concretos –ej. el chat-, que al cabo del tiempo se han vuelto contextos cotidianos y masivos para comunicarse.

La dimensión de los marcos conversacionales actuales es sin precedente; supone un incremento cuantitativo en los procesos de comunicación intercultural. Esto, contribuye a que la percepción del fenómeno y la toman de conciencia frente al mismo parezcan ahora, más que nunca, ineludibles. Al respecto, Hernández (1999, p.43) cita, en su libro *Cultura y acción comunicativa*, lo siguiente:

“Dice Clyne (1994), los procesos inmigratorios, transportes internacionales cada vez más rápidos, nuevas tecnologías de la comunicación (fax, e-mail, TV por cable, ordenadores) y oportunidades para trabajar en equipo y redes internacionales, son todos aspectos que contribuyen a la importancia de la comunicación intercultural en un mundo desarrollado. No es que la comunicación intercultural deba considerarse un nuevo fenómeno, pero los referidos factores están pidiendo una nueva comprensión del mismo”.

Por otro lado, resulta sorprendente e incluso contradictorio que el interés por la comunicación intercultural, por las diferencias en los hábitos lingüístico-culturales, aparezca en un mundo globalizado, donde las leyes del mercado, los medios de transporte y las nuevas tecnologías para la comunicación demandan la uniformidad cultural.

Tal interés, lo justifica la necesidad de diferenciación, intrínseca a la naturaleza del ser humano, para quien la construcción de su identidad individual o grupal pasa en muchos casos por la elaboración o la defensa de modelos culturales opuestos a los establecidos, de ahí que la uniformidad cultural resulte, incluso, amenazante y el estudio de la comunicación intercultural vigente e irrenunciable (Hernández, 1999, p.44-46).

De entre todos los factores posibles, que obligan a las sociedades a reflexionar sobre el tema de la comunicación intercultural, el de los procesos inmigratorios ha sido el de mayor influencia, por el impacto sociocultural y económico que supone.

Es en las sociedades receptoras de comunidades inmigrantes donde, actualmente, se ha pretendido estudiar y atender tal fenómeno, dados los frecuentes y repentinos contactos con hábitos y valores culturales diferentes a los que deben enfrentarse.

Ejemplos de sociedades receptoras son los Estados Unidos de América (EUA) y la conjunción de diversos países en la actual Unión Europea (UE). Los EUA desde la colonización del territorio norteamericano, han estado constituidos por pobladores de diversas procedencias. Actualmente, el flujo migratorio a este país ha provenido primordialmente de América Latina, lo que indica que la lengua extranjera más hablada en EUA es el español.

La expansión de hispanoparlantes en Estados Unidos asciende a 34 millones de personas lo que equivale al 20% de la población de ese país, 20 de estos millones son de procedencia mexicana. Esto se debe, primero, a que parte del actual territorio de los Estados Unidos fue de México –donde sí es lengua oficial-, además, la conquista de una porción del actual territorio de los EUA fue hispana. El segundo factor que da cuenta de la importante presencia de hispanoparlantes en Estados Unidos es la ya mencionada inmigración continua a éste (Colectivo Pléyades, 2001).

Es preciso señalar que la migración latinoamericana y particularmente mexicana a dicho país se acentuó después de 1994, con la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) entre EUA, Canadá y México. La liberación del comercio en condiciones de severa asimetría socioeconómica, ocasionó la destrucción de la economía más débil, causando mortandad en la pequeña y mediana industria mexicana; crisis en el agro; cierre de empresas maquiladoras –dado que la mano de obra centroamericana y china son más baratas-; esto no sólo generó la pérdida de empleos sino la imposibilidad de crearlos. Por lo tanto, el TLC no llevó a México hacia el primer mundo, sino hacia el *gabacho*; hacia un flujo migratorio desordenado e incontrolable, del sur hacia el norte, que pretenden detener erigiendo muros y llevando a cabo acciones que no impiden el ingreso de inmigrantes pero si ilegalizan su estancia y devalúan su trabajo en los EUA. Por tanto, la migración, no es un fenómeno que sirve para redistribuir racionalmente la oferta de la fuerza de trabajo en función de la demanda; el éxodo migratorio es el resultado de la exclusión económica, política y social, por el que la pobreza y la desesperanza se dispersan por el planeta (Bartra, 2002, p.4).

Dada la complejidad del fenómeno migratorio, no es en vano que los etnólogos y particularmente los etnolingüistas interesados en la comunicación intercultural, sugieran que el estudio de dichos fenómenos más que poner en evidencia las diferencias entre los inmigrantes y las sociedades receptoras -lo cual provoca disgregación de dichas sociedades y segregación de las que inmigran- debe dirigirse hacia la construcción de una concepción y valoración social de lo *diferente* como *próximo* e incluso necesario (Hernández, 1999, p.48). Miquel Rodrigo (2004) plantea esto mismo como la disposición a “combatir la tendencia a poner el acento en la diferencia, olvidando lo común. Afirmar que en esencia somos distintos es caer de nuevo en el esencialismo cultural que busca diferenciar para excluir. Esto no significa que deban negarse las diferencias, pero hay que situarlas a su nivel real”.

A pesar de los motivos migratorios que obligan a la población latinoamericana a dirigirse hacia los EUA, es preciso destacar a favor de la comunicación intercultural, que el español, es la lengua más hablada en Estado Unidos después del inglés –y la más estudiada en los departamentos universitarios de lenguas-; algunas de las colonias más numerosas de hispanoparlantes en territorio estadounidense se encuentran en Los Ángeles, Chicago y Nueva York. Los estudios latinoamericanos o chicanos son de los que más crecen en la actualidad y de los que mayor número de estudiantes atraen a las universidades de dichos estados norteamericanos (Colectivo Pléyades, 2001).

Sin ningún afán eurocentrista, pero reconociendo los logros que en materia de comunicación intercultural ha conseguido a lo largo de los años el continente europeo, describiré el contexto en que necesidades interculturales se han materializado en políticas que regulan los actuales intercambios económicos y culturales en dicho continente; políticas que guían además los programas educativos, incluyendo los relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras,

y que promueven la movilidad de estudiantes y profesionistas de los países que constituyen éste y otros continentes.

1.3. La interculturalidad. El caso de la Unión Europea.

Durante siglos el continente europeo fue escenario de guerras frecuentes y sangrientas. Europa, antes de la Segunda Guerra Mundial y en la inmediata posguerra, había sido punto de partida de diversos flujos migratorios, debido a la necesidad de mejorar las condiciones de vida precaria ante las expectativas de mejora económica que ofrecían una serie de países prósperos emergentes. Entre 1870 y 1945 tan sólo Francia y Alemania se habían enfrentado tres veces, con enormes pérdidas de vidas. Tras la Segunda Guerra Mundial y superada la posguerra, Europa entró en una fase de rápido desarrollo económico y, en consecuencia, una necesidad de fuerza de trabajo que explica la inversión del flujo migratorio, flujo que provenía no sólo de toda Europa, sino también de antiguas colonias de ésta, recientemente independizadas (Hernández, 1999, pp. 48-49).

Varios líderes europeos llegaron a la conclusión de que la única forma de asegurar una paz duradera entre sus países era unirlos económica y políticamente. Así, en 1950, en un discurso inspirado por Jean Monnet, el Ministro de Asuntos Exteriores francés, Robert Schuman, propuso integrar las industrias del carbón y el acero de Europa Occidental. El resultado de ello surgió en 1951 bajo la forma de Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA), con seis miembros: Bélgica, Alemania Occidental, Luxemburgo, Francia, Italia y los Países Bajos.

En los primeros tiempos la atención se centraba sólo en una política comercial común para el carbón y el acero y en una política agrícola común. La CECA tuvo tal éxito que en el plazo de unos años los países que la integraban decidieron avanzar e integrar otros sectores de sus economías. Con los años se añadieron otras políticas, en función de las necesidades y las circunstancias cambiantes.

Actualmente, a través de la Unión Europea (UE) es posible desplazarse libremente, pues los controles de pasaportes y aduaneros se suprimieron en la mayor parte de las fronteras internas de la UE. Una consecuencia es una mayor movilidad para los ciudadanos de la UE; desde 1987, por ejemplo, más de 1 millón de jóvenes europeos han realizado estudios en el extranjero con el apoyo de la UE.

Las relaciones de la Unión con el resto del mundo cobraron tal importancia que ahora la UE negocia importantes acuerdos comerciales y de ayuda con otros países y desarrolla una Política Exterior y de Seguridad Común.

Por otro lado, la UE decidió embarcarse en una unión económica y monetaria (UEM) que supondría la introducción de una moneda europea única, gestionada por un Banco Central Europeo. La moneda única (el euro) se hizo una realidad el 1 de enero de 2002.

Al paso de las décadas, nuevos países europeos se han integrado a ésta, por tanto, para garantizar que la UE, ampliada, pueda continuar funcionando eficazmente, ha resultado indispensable simplificar el sistema de toma de decisiones. Por ello, el Tratado de Niza, que entró en vigor el 1 de febrero de 2003, fija nuevas normas sobre el tamaño de las instituciones de la UE y su forma de trabajo.

La actual conformación de la Unión Europea que solidificó la economía de los países que la integran, se ha convertido en una suerte de Tierra Prometida para los habitantes de una serie de países que atraviesan por una profunda crisis política y socioeconómica. En un esfuerzo por asimilar a dichas comunidades inmigrantes, la UE ha promovido, entre muchas otras reformas, la homogenización de políticas lingüísticas que procuren un escenario incluyente en todos los ámbitos sociales, -ej. incluir contenido cultural a la enseñanza de lenguas extranjeras- (www.coe.int).

A diferencia de EUA, en Europa se han logrado mayores avances en materia de comunicación intercultural. Entre otras ventajas, las políticas lingüísticas han favorecido los intercambios académico-culturales entre las naciones que conforman la Unión Europea, así como con países que no pertenecen a ésta. Sócrates, Erasmus, Leonardo Da Vinci, son ejemplos de programas de cooperación de la UE, en el campo de la educación, que han operado exitosamente desde el año 2000 a la fecha.

1.3.1. Síntesis histórica de la educación intercultural en la Unión Europea.

La información que presento a continuación fue tomada de la página web la Unión Europea (<http://www.coe.int>). A través de dicha página es posible, en línea, desplegar textos de carácter oficial emitidos por las diversas instituciones que la constituyen –Consejo Europeo, Comité Directivo de Educación, entre otros- y es justamente de estos oficios donde fue recabada la siguiente información.

Antecedentes de la educación intercultural en la Unión Europea

Los primeros programas de cooperación internacional elaborados en Strasbourg tenían como principal objetivo la democratización del aprendizaje de lenguas a fin de enfrentar la movilidad de las personas y las ideas y promover el patrimonio europeo, representado por la diversidad cultural y lingüística. Dichos programas han ayudado a los países miembros a aplicar reformas encaminadas a desarrollar las competencias comunicativas de los aprendices, incorporar las innovaciones en materia de enseñanza de lenguas, formar a los docentes y promover una metodología centrada en los aprendices.

La educación lingüística, cada vez se interesa más por educar ciudadanos democráticos, la diversificación en el aprendizaje de lenguas y los derechos a la educación de las minorías. Durante el Año Europeo de las Lenguas, celebrado por

primera vez en 2001, se exhortó a los países miembros a construir políticas lingüísticas encaminadas a la cohesión social y la integración.

Cuadro 1. Datos históricos importantes

1957	Primer conferencia intergubernamental sobre cooperación europea en materia de enseñanza de lenguas.
1963-1972	Lanzamiento del primer proyecto en el dominio de la enseñanza de lenguas vivas, promoviendo la utilización de medios audiovisuales. Creación de la Asociación Internacional para la Lingüística Aplicada (AILA).
1975-1977	Publicación de la primera especificación del “Threshold Level” -sistematización de una lengua natural, en este caso el inglés, en nociones y funciones- que sirvió como modelo para la planificación de programas lingüísticos
1981-1988	Reformas en los programas de enseñanza de lenguas, en los métodos y en la evaluación con base en un enfoque comunicativo de la lengua que tiene como principio el saber-hacer con la lengua. La adaptación de estas reformas a las clases de lenguas fue gracias a la capacitación que se hizo de los docentes en lenguas.
1989-1997	Participación de los nuevos países miembros -de Europa central y oriental- en los proyectos intergubernamentales, lo cual favoreció y enriqueció los programas en materia de lenguas vivas. Se adaptaron nuevas tecnologías de información y comunicación, se promovió la enseñanza bilingüe, se favorecieron los intercambios educativos. Creación del Centro Europeo para las Lenguas Vivas en 1994. Creación de Recomendaciones –Strasbourg, 1997- concernientes a la enseñanza de lenguas vivas en favor de la comunicación intercultural y el plurilingüismo, al tiempo que se definen las medidas concretas a tomar en los diferentes sectores de la educación y en la formación de los docentes.
2001	2001 Año Europeo de las Lenguas. Dando seguimiento a las recomendaciones hechas en 1997, se crean políticas lingüísticas, por una Europa intercultural y el plurilingüe y que a la vez construyan una identidad europea. Creación del cuadro europeo común para las lenguas. Elaboración del portafolio europeo de lenguas. Constitución de la celebración anual de las Jornadas Europeas de Lenguas.

1.3.2. Políticas lingüísticas educativas del Consejo Europeo.

En el artículo 2 de la convención de cultural europea celebrada el 19 de diciembre de 1954 se hace un primer llamado a los países miembros a promover la enseñanza y el aprendizaje de sus lenguas. Es dentro del espíritu de este artículo y en respuesta a la evolución de las necesidades y las prioridades de los países miembros que el Consejo Europeo desarrolla políticas lingüísticas educativas.

Las políticas lingüísticas del Consejo Europeo tiene por objetivo promover:

-El plurilingüismo: Todos los ciudadanos europeos tienen el derecho de adquirir un nivel de competencia comunicativa en varias lenguas, a lo largo de su vida y en función de sus necesidades.

-La diversidad lingüística: Europa es un continente multilingüe y todas sus lenguas tienen el mismo valor como medios para la comunicación y expresión de una identidad. Las convenciones del Consejo Europeo garantizan el derecho de utilizar y aprender las lenguas.

-La mutua comprensión: La comunicación intercultural y la aceptación de diferentes culturas posibilitan el aprendizaje de otras lenguas.

-La ciudadanía democrática: La participación en los procesos democráticos y sociales, en las sociedades multilingües, es favorecida por la competencia plurilingüe de cada ciudadano.

-Cohesión social: La igualdad de oportunidades en materia de desarrollo personal, de educación, de empleo, de movilidad, de acceso a la información y de enriquecimiento cultural, depende de la posibilidad de aprender lenguas a lo largo de la vida.

Políticas a favor del plurilingüismo

Para el Consejo Europeo procurar un buen nivel de competencia comunicativa posibilita la interacción y la movilidad en Europa. Dicha consideración no sólo sigue vigente sino que significa el desafío ante una dinámica social globalizada e internacionalizada. Es importante el desarrollo de la competencia comunicativa del ciudadano, competencia que no sólo le sirve para encontrar mejores oportunidades educativas o laborales, sino que además le permite participar activamente en los procesos sociales y políticos propios de una sociedad multilingüe.

El multilingüismo significa que en un territorio determinado se hablen varias lenguas y cada miembro de dicho territorio tiene el derecho de hablar sólo su lengua. Mientras que el plurilingüismo implica que cada miembro del territorio habla además de su lengua materna, un sinnúmero de lenguas más, que son habladas en ese mismo territorio, lo cual le posibilitará mayor interacción y movilidad.

De acuerdo con el Consejo Europeo, es en los sistemas educativos europeos donde debe garantizarse el desarrollo, armonioso, de competencias plurilingües en los aprendices, que haga de éstos ciudadanos plurilingües e interculturales, por lo que el sistema educativo debe ofrecer todo el repertorio de lenguas posibles ligadas cada una al entorno cultural en que se hablan, dependerá del estudiante la decisión de aumentar su repertorio de lenguas en función de sus necesidades.

1.3.3. Políticas lingüísticas aplicadas a los programas educativos en Francia.

Durante la segunda mitad del siglo XX, Francia, como parte de una Europa industrializada, comenzó a contar con un flujo importante de inmigrantes provenientes sobre todo de sus antiguas colonias –países del norte de África- que estando en crisis pretendían encontrar en Europa un trabajo y un mejor nivel de vida. En los años setenta, cuando los inmigrantes se volvieron demasiado numerosos en Francia hubo la necesidad de integrar dicho sector para mantener un equilibrio económico y social. Sin embargo, la diferencia cultural entre los inmigrantes y la población autóctona –lengua, creencia, modo de vida, sistema de

valores- es el factor que más ha dificultado la integración. Tal situación ha propiciado que en Francia se constituyan grandes guetos donde se aíslan los inmigrantes como reacción de huida ante la agresión de que son objeto por la sociedad de acogida que suele considerarlos como delincuentes, usurpadores de su trabajo y ajenos a su identidad cultural (Ferrer, 1999).

Por ello, ha resultado prioritarios en Francia crear políticas de integración que permitan por un lado respetar la personalidad de quien migra pero que por otro hagan respetar a los inmigrantes las reglas de la sociedad de acogida (Oriol, 1985). La integración se ha realizado, sobre todo, en las escuelas a las que asisten los hijos de inmigrantes. La escuela ha posibilitado la interacción más cercana entre inmigrantes y franceses, así como ha pretendido ofrecer un futuro menos hostil y con más oportunidades a los hijos de inmigrantes que el que tuvieron éstos. Sin embargo, la batalla por la equidad aun no está ganada de ahí que se siga trabajando en la creación de políticas a favor de una convivencia intercultural y plurilingüística.

Los procesos migratorios han constituido entonces el principal factor que ha impulsado a Francia a ser uno de los países europeos más propositivos y que mejor ha adaptado a sus programas educativos las políticas lingüísticas y de intercambio cultural emitidas por la Unión Europea. Por ello, a continuación describo una fracción de las reformas que en materia de enseñanza de lenguas extranjeras se han hecho en este país ya que, justamente, es a éstas que obedece la conformación del actual programa de intercambio de asistentes de lengua entre México y Francia, programa al que pretendo con esta tesis hacer una minúscula aportación.

Los fragmentos de las políticas lingüísticas que se enumeran a continuación fueron publicados entre 1999 y el año 2001 en el Boletín Oficial de la Educación Nacional de Francia. Se tomaron dos textos en particular: Un discurso de Jack Lang (2001) titulado “Las lenguas vivas en el segundo ciclo del segundo grado” y un segundo texto referente a las reformas en los liceos para el año 1999 que en su anexo cuarto toma el título de: “La enseñanza de las lenguas vivas”. Es en estos textos en particular donde se explicitan las reformas relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras en Francia, reformas que se alinean a las políticas lingüísticas propuestas por la Unión Europea y animadas por la dinámica pluricultural que caracteriza esta demarcación geográfica y que encuentran su fundamento teórico en el Enfoque Comunicativo de la Lengua.

Las políticas lingüísticas, que regulan el contexto plurilingüe y policultural que supone la conformación de la Unión Europea, han constituido los lineamientos en función de los cuales son y serán conformados los programas de enseñanza de lenguas; tales lineamientos pretenden guiar a la Comunidad Europea hacia una mejor integración al mundo, caracterizado por la internacionalización de los intercambios.

Me permito agregar que “desde la década de los setenta es en las Ciencias de la Educación que la escuela francesa ha basado el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje de LE, creando una nueva disciplina llamada Didáctica de las Lenguas y Culturas (DLC), la cual está orientada en profesionalizar y homogeneizar la enseñanza de las lenguas vivas, tanto de las maternas, como de las lenguas segundas o extranjeras en su doble componente lingüístico y cultural. Esta conceptualización destaca el elemento cultural, aúna las lenguas maternas y extranjeras en el mismo marco y da prioridad a los procedimientos empleados en la enseñanza” (Santos, 1999, p.17).

Los programas de lenguas vivas buscan tener efecto sobre las capacidades y competencias de comunicación en los alumnos. Esto sólo se juzga posible en la medida en que los programas de lenguas consideren la dimensión cultural, indisoluble del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Particularmente, se han hecho reformas en el segundo nivel educativo –equivale en México a la secundaria y bachillerato- ya que se pretende que los alumnos que ingresan a este nivel sean capaces de interactuar ante el vasto ensamble cultural, de manera eficiente a través del aprendizaje de lenguas extranjeras bajo una perspectiva comunicativa.

Los programas de liceos –bachillerato- en materia de lenguas vivas, procura formar alumnos aptos para la comunicación en varias lenguas. En este nivel es obligatorio el estudio de dos lenguas extranjeras, las que el alumno juzgue indispensables, así como optativo el estudio de una tercera lengua extranjera. Al egresar del segundo ciclo del segundo grado –bachillerato- se espera que los alumnos sean capaces de:

- Dialogar en las lenguas extranjeras estudiadas.
- Comprender los mensajes orales o escritos producidos en tales lenguas.
- Llevar a cabo interpretaciones que les ayuden a comprender los mensajes que reciben en alguna de las lenguas estudiadas.
- Expresar opiniones en forma oral o escrita en tales lenguas.
- Defender puntos de vista en discusiones que se llevan a cabo en las lenguas que estudian.

Además, la reflexión en torno al aspecto cultural de las sociedades resulta indispensable en los programas de lenguas vivas propuestos en Francia porque se pretende la formación de ciudadanos y no sólo la formación descontextualizada de alumnos en lenguas. De ahí que la pretensión última sea no sólo que los alumnos sepan sobre lenguas, sino sobre todo “sepan hacer” en las lenguas extranjeras que estudien y esto sólo es posible si entienden el “sentido cultural” implícito en el uso de la lengua. Esto va total y absolutamente de la mano del enfoque comunicativo en el cual basan los actuales programas de lenguas.

Desde dicha conceptualización se justifica la presencia del asistente de lengua (AL) en las clases de lenguas vivas, quien por ser hablante nativo (HN), se espera

que cumpla su función docente atendiendo al doble componente lingüístico y cultural. El contacto directo con éste se espera ayude a los alumnos en la comprensión y producción de la lengua extranjera meta.

1.4. Funciones del asistente de lengua en la dinámica intercultural europea.

Las funciones que han de cumplir los asistentes de lengua en Europa y particularmente en Francia han sido recomendadas por el Comité Directivo de Educación de la Unión Europea (CDED), el Ministerio de la Juventud, la Educación Nacional y la Investigación (MJENR) francés y el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP) también francés. Dichas recomendaciones han sido integradas a las reformas a Liceos –bachilleratos- para el año 1999 y fueron publicadas en el Boletín Oficial de la Educación Nacional en su No. 24. Me centraré en aquellas recomendaciones que se hacen para la función del asistente en el segundo ciclo del segundo grado –bachillerato-.

De entrada y como dato estadístico para destacar la importante presencia de asistentes de lengua en Europa, se han creado, tan sólo en Francia, cerca de 6000 puestos durante el año 2003 para asistentes extranjeros, un número equivalente de espacios son abiertos para que estudiantes franceses hagan estancias en el extranjero que les permitirá a éstos hacer difusión del francés y de su cultura, al tiempo que perfeccionan su formación lingüística.

Los asistentes de lenguas extranjeras se encargan de reforzar el aprendizaje al permitir que los alumnos conversen con ellos, pues el contacto directo con hablantes nativos constituye la clave para mejorar la competencia de conversación en lenguas extranjeras. La presencia de un asistente de lenguas representa para los establecimientos escolares que los reciben, una oportunidad de enriquecerse de su lengua, de su cultura, indisoluble al aprendizaje de lenguas, y sus competencias.

Las modalidades de intervención y el empleo del tiempo –horario- de los asistentes de lengua son muy variados, dependerán de las demandas del establecimiento al cual han sido asignados. Su participación se puede llevar a cabo:

- Ante pequeños grupos con necesidades lingüísticas particulares.
- Ocupándose de la mitad de cada grupo al que han sido asignados, intercalando su intervención, la próxima ocasión que le sean asignados tales grupos, con la otra mitad.
- Llevando a cabo las clases junto con los profesores responsables de los grupos de la lengua de la cual son asistentes.

Previo a la participación del asistente, se recomienda procurarle un periodo de adaptación, que consistirá en permitirle ser observador, durante una semana, de la

forma en la que los distintos profesores, a quienes asistirá, llevan a cabo sus clases.

La intervención del asistente puede consistir en:

- Preparar cuestiones relacionadas con un tema propuesto por ellos mismos o previamente sugerido por los profesores de los cuales son asistentes; tales cuestiones serán preparadas con la intención de promover la participación verbal de los alumnos.
- Profundizar en el conocimiento de temas que los alumnos han visto con sus maestros aportando nueva información, resolviendo dudas, practicando lo aprendido.
- Ejercitar a los alumnos, en la comprensión de lectura sobre textos auténticos, enseñándoles, de acuerdo con el contexto que supone el documento, a hacer inferencias sobre el significado de aquello que no conocen.
- Enriquecer el léxico de los alumnos en la lengua extranjera que enseñe.
- Aportar información cultural que dé contexto al uso de la lengua extranjera, esto a través del trabajo sobre documentos auténticos, que permitan a los alumnos conocer la cotidianeidad como es usada la lengua en las distintas sociedades donde se habla, la concepción que tales sociedades tienen de la relación entre hombres y mujeres, la forma en que tales sociedades representan su realidad, en fin, que les permita encontrar a través del estudio cultural de la lengua, diferencias y similitudes entre su sociedad y la de otros países. De este modo, no se memoriza léxico, sino se comprende el sentido con que es usada cada palabra o frase.
- Ejercitar la comprensión auditiva, fomentando la capacidad de escuchar, la discriminación auditiva. Esto se recomienda haciendo uso de materiales auténticos elaborados en soportes auditivos, audiovisuales o multimedia que resulten manipulables en clase de lenguas.
- Ejercitar la actividad oral de los alumnos organizando actividades que los inviten a tomar la palabra para expresar su opinión, sus gustos, sus sentimientos, sus deseos, sus creencias, sus temores o para demandar explicaciones, de tal forma que los intercambios verbales los lleven a formar y unir, con los recursos que cuenten, enunciados coherentes para expresarse, así como ubicar sus frases en el tiempo –presente, pasado o futuro-. En tales actividades se debe procurar que la expresión oral sea lo más espontánea posible y que no se limite a una reproducción oral de algo escrito.

Tal lista de actividades sugeridas no debe ser limitante para que los asistentes diseñen otras tantas, que contribuyan al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

También se sugiere que el asistente involucre a los alumnos que le sean asignados, en proyectos de su interés –musicales, teatrales, audiovisuales- que les permitan poner en práctica lo que saben sobre la lengua, todo esto siempre

buscando que lo que se haga con los alumnos sea complementario de lo que es enseñado por sus profesores.

La evaluación de lo aportado por el asistente a los alumnos puede evaluarse, por ejemplo, haciendo un registro auditivo del progreso de los alumnos en materia de expresión oral dada la intervención del asistente.

Finalmente, se recomienda a cada asistente elaborar una carpeta de las actividades realizadas, las cuales podrán ser tomadas en cuenta y enriquecidas por el próximo asistente que le sustituya.

1.5. Programa de intercambio México-Francia para la asistencia en la enseñanza recíproca de idiomas.

Desde 1998, México y Francia mantienen un programa de intercambio que tiene como objetivo principal extender el conocimiento mutuo de la cultura y la lengua de ambos países. Dicho programa consiste en incorporar a jóvenes profesionistas en centros educativos de los respectivos países para ser asistentes (AL) en la enseñanza de su idioma.

Cada país participante tiene sus propios criterios para llevar a cabo la convocatoria al concurso como asistente de lengua, así como sus propios criterios de selección. Sin embargo, participan conjuntamente durante el proceso de selección de los candidatos. Toda la información referente a dicha convocatoria se puede consultar en la página web de la Secretaría de Educación Pública: www.sep.gob.mx.

Este intercambio obedece a las políticas lingüísticas propuestas por el Consejo Europeo y que Francia adopta en sus programas de enseñanza de lengua extranjera y al interés del gobierno mexicano por difundir el español que se habla en México, así como la cultura del país. Crear lazos más sólidos entre ambas culturas, a largo plazo, facilitará el intercambio cultural e incluso económico.

En México la institución que realizó el convenio con Francia y es responsable de llevar a cabo la convocatoria, selección y capacitación de los candidatos a asistentes de lengua es la Secretaría de Educación Pública (SEP) en coordinación con su Dirección General de Relaciones Internacionales y la Embajada de Francia en México.

A nivel individual, este programa pretende que la presencia de jóvenes mexicanos en Francia y jóvenes franceses en México sea una valiosa oportunidad para complementar la formación cultural y humana de los participantes, al entrar en contacto estrecho con otras comunidades, formas de vida, tradiciones, maneras de convivir y resolver los asuntos de la vida, distintas pero al mismo tiempo semejantes, que con su diversidad enriquecen al mundo a la vez que permiten una visión más tolerante e incluyente de éste. Sin lugar a dudas, este intercambio es un ejemplo de comunicación intercultural con una perspectiva interaccionista.

1.5.1. Circunstancias en las que actualmente los asistentes mexicanos llevan a cabo su labor docente en Francia.

Lo que conviene en esta sección es hacer una descripción, a partir de mi propia experiencia y de la información distribuida por el CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques), de las circunstancias en las cuales ejerce y debe ejercer su tarea el asistente de lengua mexicano una vez que arriba a la institución asignada en Francia.

Son tres los *niveles educativos a los que suelen ser asignados* los asistentes mexicanos para asistir en la enseñanza del español:

- a) Premier degré:
 - 1.École élémentaire (primaria)
- b) Second degré:
 - 2.Collège (Secundaria)
 - 3.Lycée (Bachillerato)

La gran parte de asistentes son asignados a los lycées, aunque es frecuente que un mismo asistente lo sea en más de un establecimiento, de distinto nivel educativo. El máximo posible de instituciones donde puede asistir es tres. Los asistentes que son asignados al nivel élémentaire, generalmente, sólo lo son para este nivel.

Esta primera circunstancia pone en evidencia que *un asistente deberá adaptar su participación de acuerdo al nivel de competencia en el español que tengan sus distintos grupos y por tanto sus distintos alumnos.*

Los *recursos* con los que cuenta el asistente para llevar a cabo su actividad son los siguientes:

-Un curso preparatorio que se imparte previo a la partida de los asistentes. Es organizado por la Secretaría de Educación Pública con la participación de expertos en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras.

-Una carpeta, que otorga la SEP a cada asistente mexicano, que compila algunos ejercicios recomendados tanto por lo expertos en la materia como por anteriores asistentes de lengua.

-La compilación de "muestras de lengua" (poemas, cuentos, publicidad, mapas canciones, noticieros, películas) en distintos soportes (audio, video, multimedia, papel) que se recomienda reunir a cada asistente antes de su partida.

-El conjunto de materiales didácticos –libros de texto, casetes, cds, videos- diseñados para la enseñanza de lenguas que se encuentran en el mercado o en las bibliotecas de los respectivos países.

-Los distintos sitios en línea que el asistente puede visitar y donde encontrará recomendaciones y materiales para la enseñanza de su idioma como lengua extranjera. Dichos sitios aparecen tanto en la carpeta que les otorga la SEP como

en el folleto informativo dirigido a asistentes de lengua que distribuye el CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques).

-Y por supuesto la experiencia del asistente de lengua, dando clases aunque no de su idioma, ante un grupo en el sistema escolarizado.

A primera vista pueden parecer más bien vastos y suficientes los materiales y en general los recursos para llevar a cabo el ejercicio como asistente de lengua, sin embargo, tener frente a sí todo este material no responde a preguntas como: ¿exactamente qué y cómo voy a enseñar –español a qué nivel-?, ¿Dirigido a quién?, ¿Cuánto tiempo tengo para enseñar lo que tengo que enseñar?, ¿A cuántas personas tengo que enseñarles a la vez?, ¿En qué espacio puedo llevar a cabo la actividad?

Por otro lado, *el formato en que el asistente dé su clase* es impredecible, pero puede ser como sigue:

- Entre el profesor y el asistente dan la clase.
- Solo, el asistente da la clase a la mitad del grupo a la vez.
- Solo, el asistente da la clase a todo el grupo.

Dado que el asistente suele colaborar con más de un profesor de lengua, el formato para dar la clase es distinto dependiendo del estilo de cada profesor, de modo que en un mismo día un asistente puede ejercer su función en todos los formatos posibles. El formato más usual fue el de dar la clase solo, con la mitad del grupo una sesión y con la otra mitad la próxima sesión. Esto demanda o que el asistente cuente con varios tipos de actividades que se ajusten a cada uno de los formatos para dar la clase, o bien, que construya una actividad flexible que pueda adaptarse a los distintos formatos.

En cuanto al *espacio en que suele trabajar el asistente*, hay tres posibilidades:

- El laboratorio de idiomas
- Un salón de clases
- Cualquier otro espacio disponible –cantina (comedor), salón de usos múltiples, auditorio, una institución alterna a la asignada, etc.-

Generalmente, quien ocupa el laboratorio de idiomas es el profesor titular, así que, es más probable que el asistente dé su clase en un salón alterno o en cualquier espacio de la institución disponible para que lleve a cabo sus actividades. Una vez más, el asistente deberá adaptar su labor docente al espacio que le sea asignado, aun cuando se trate de un espacio aparentemente inadecuado –la cantina- la institución se encarga de equiparlo con lo mínimo posible para llevar a cabo la clase –sillas, mesas o butacas, pizarrón, grabadora-.

En relación con *los horarios en que deberá laborar el asistente*, tenemos que, deberá cubrir a la semana 12 horas de clases, el horario –emploi du temps- en que se distribuirán tales horas es propuesto por los profesores de español con

quienes colaborará y será aprobado por el director del establecimiento –chef de l'établissement-.

Tanto en los collèges como los lycées, generalmente, los alumnos tienen jornadas de clases que van de lunes a viernes desde las 8:00h hasta las 18:00h. Por lo tanto el horario asignado al asistente puede cubrir cualquier hora que se encuentre entre dichos horarios. Lo relevante, en cuanto al tiempo, es que hay horarios “difíciles” para dar la clase, es decir, hay horarios que son muy cercanos a la hora de la comida –12:30h- o muy cercanos al final de la jornada de ese día –17:00h-, lo cual resta atención y concentración de los alumnos, el primero porque ya tienen hambre y el segundo por ya están fatigados después de una larga jornada. Tales circunstancias no aquejan sólo al quehacer del asistente de lengua, sino en general a todos los profesores, pero deben tenerse muy en cuenta, si son estos los horarios en que deberá dar clase, para que las actividades resulten lo más adecuadas posible; que motiven, que no sean muy densas, que sean atractivas para los alumnos, etc.

También, en cuanto a los horarios, es preciso aclarar que cada clase dura 55 minutos, ni más ni menos. No existe la opción de dejar salir a los alumnos antes aun cuando la clase esté dada por terminada, ya que hay un manejo estricto en la ocupación de los tiempos y espacios en las instituciones francesas, por ello será recomendable que la planeación en la ejecución de las actividades sea previsto, para que no quede tiempo libre al final.

Otra situación a tener en cuenta es la *cantidad de estudiantes que a la vez habrá que darles clase*. Si el formato de clase es asistente y maestro juntos, la clase se dará al grupo completo; en promedio un grupo de alumnos tiene entre 30 y 40 alumnos, así que habrá que prevenir materiales y actividades para tal cantidad de alumnos. Si el formato de clase, en cambio, es el de asistente solo con la mitad del grupo, pues en promedio diseñará su clase para 15 o 20 alumnos. Por supuesto, en un mismo día el asistente enfrentará distintos grupos y por lo tanto distinta cantidad de alumnos en cada uno de ellos.

Si consideramos que la asignación más frecuente a los asistentes es la de colocarlos en dos instituciones de nivel educativo distinto –lycées y collèges- *el promedio de edad de los alumnos a quienes habrá de darles clase* oscila entre los 11 y los 18 años de edad; dato igualmente a considerar, ya que tal edad es un indicador, por un lado, del nivel de español que tiene dichos alumnos y por otro de la disposición –interés- y habilidad que tendrán para realizar tal o cual actividad.

El nivel en el conocimiento del español como lengua extranjera, además de tener que ver con la edad de los alumnos tiene que ver que su formación previa. Por ejemplo, no todos los alumnos que estudian español en el lycée lo han hecho en el collège, con lo que, en un mismo grupo de clases pueden encontrarse niveles distintos en cuanto al dominio de las competencias lingüísticas y comunicativas entre los alumnos.

Otro factor a considerar será lo que cada profesor demandará que haga el asistente de lengua. Por defecto, el asistente de lengua, es un asistente de conversación se espera que desarrolle en los alumnos la habilidad para la expresión y comprensión oral. Sin embargo, son bien diversas las demandas de los profesores:

-Hacer actividades de expresión oral acordes con los contenidos curriculares que en ese momento están viendo los alumnos en la clase de español como lengua extranjera.

-Hacer actividades de expresión oral cualquiera que éstas sean.

-Llevar a cabo una clase, que previamente prepararon en conjunto asistente y profesor, sobre temas de actualidad o de interés para los alumnos que tengan que ver con el país de procedencia del asistente.

-Hacer actividades que desarrollen cualquiera de las destrezas lingüísticas –comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita-.

-Llevar a cabo las actividades que previamente ha preparado el profesor bajo las instrucciones de éste.

Un último factor a considerar será *la motivación* de los alumnos hacia el español como lengua extranjera. Para los alumnos, puede resultar opcional elegir entre estudiar un idioma u otro, lo que no es opcional será aprobar el idioma que él decida, ya que a nivel bachillerato, es requisito curricular cubrir la acreditación de por lo menos dos lenguas extranjeras. El sólo hecho de la *obligatoriedad* con que deben cursar la materia, independientemente de “si les gusta” o “no les gusta”, es un factor que modifica la voluntariedad con que ellos pudieran y quisieran estudiar el idioma.

Ante esto, es frecuente encontrarse con alumnos poco motivados, que asisten a la clase del asistente de lengua, porque no tiene opción, de modo que se presentan poco participativos, poco interesados; esto sin lugar a dudas complica la labor del asistente, sobre todo si no ofrece una propuesta de clase atractiva. El reto entonces será construir una propuesta que los implique en su aprendizaje del español, que les genere un alto interés intrínseco y que por tanto les permita desarrollar estrategias dirigidas a descubrir el significado de lo que van aprender, estableciendo relaciones con conocimientos previos relevantes (Salim, 2006). Sin lugar a dudas, en esta cuestión, la diferencia la harán los planteamientos provenientes de la cognición situada que abogan por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, autenticidad que está determinada por el grado de relevancia social de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de actividad social que éstas promuevan (Derry, Levin y Shauble, 1995).

Concluyendo este apartado y ante tales circunstancias, tan cambiantes y complejas, que no permiten un trabajo demasiado sistemático, se requiere entonces de un método lo suficientemente flexible que se ajuste al tipo de labor docente que debe ejercer el asistente de lengua, pero que además permita cumplir con el objetivo de que los alumnos aprendan la lengua meta, aprendan a

expresarse en ella. Para ello es que se echará mano del *Enfoque por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras* para construir una propuesta didáctica, adecuada para la labor docente del asistente y a través de la cual se pueda enseñar y aprender el español. Tal propuesta didáctica se encuentra respaldada en las teorías del aprendizaje agrupadas en la *concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar*.

Finalmente, resulta indispensable incluir el siguiente apartado que explica la razón por la que dentro del repertorio de lenguas extranjeras por estudiarse, de manera obligatoria, en el segundo grado de la educación francesa se encuentra el español.

1.6. ¿Por qué estudiar el español como lengua extranjera?

En el apartado de la página web que el gobierno francés (www.education.gouv.fr) dedica a las políticas lingüísticas de su país, al respecto de la enseñanza de lenguas extranjeras, señala que en el segundo nivel educativo, la lengua extranjera más estudiada después del inglés es el español.

La lengua española es una de las lenguas con mayor número de hablantes y con una amplia difusión geográfica. El número de hablantes de español en el mundo ronda los 400 millones de personas. Es la tercera lengua en el mundo por su cantidad de hablantes (tras el chino mandarín –885 millones- y el inglés –440-) y el número de países (una veintena) donde es lengua oficial.

Por extensión de su territorio, el español es la cuarta lengua más extendida en el mundo (ocupa un 8.9 por ciento de la superficie mundial), después del inglés, francés y ruso.

El español constituye la lengua nacional de carácter oficial en los siguientes países: México, España, Colombia, Argentina, Perú, Venezuela, Chile, Ecuador, Guatemala, Cuba, República Dominicana, Bolivia, Honduras, El Salvador, Paraguay, Nicaragua, Costa Rica, Uruguay, Panamá y Guinea Ecuatorial. En algunos de ellos se hablan también otras lenguas locales (de las cuales algunas poseen también un carácter oficial). En Puerto Rico, a pesar del fuerte influjo del inglés, la mayoría de sus hablantes emplean el español para comunicarse. Por otro lado, existen cerca de 34 millones de hispanoparlantes en Estados Unidos (es lengua co-oficial en el Estado de Nuevo México junto con el inglés), también hay comunidades de habla hispana en Filipinas, Australia, Marruecos, Sahara Occidental, Belice, etc.

Más de 46 millones de personas estudian español en todo el mundo. Unos 40 millones de hispanoparlantes usan habitualmente el Internet –de ellos, una quinta parte en España- lo que constituye más del 6% de los usuarios en el mundo. En presencia de medios de comunicación en la red, el español tiene un buen lugar: el segundo tras el inglés. En número de obras traducidas a esta lengua, el español quedaría en séptimo lugar. Con un 6% de la población mundial, produce menos

del 5 por mil de las publicaciones de ciencia y tecnología (el francés con un 2% produce 11 por mil).

Podemos resumir en siete puntos las características de la lengua española, como sistema lingüístico y como vehículo de comunicación de una amplia comunidad:

1. El español es una lengua de cultura de primer orden; huelga todo comentario sobre la historia, la calidad y la riqueza de la literatura española e hispano americana.
2. El español es un idioma relativamente uniforme que ofrece un riesgo reducido de fragmentación. Esto es debido a la simplicidad de su sistema vocálico (5 elementos), la amplitud del sistema consonántico compartido por todo el mundo hispánico, la dimensión del léxico patrimonial compartido (léxico fundamental) y la comunidad de una sintaxis elemental.
3. Es así mismo una lengua geográficamente compacta: la mayor parte de los países hispanohablantes ocupa territorios contiguos, lo que convierte este dominio en una de las áreas lingüísticas más extensas del mundo.
4. El español es una lengua en expansión, el aumento del número de hablantes ha sido continuo desde la época de la colonización americana, si bien el mayor crecimiento demolingüístico se ha producido a lo largo del siglo XX.
5. El español es una lengua internacional; tiene un carácter oficial y vehicular en 21 países del mundo.
6. Aunque la zona geográfica correspondiente al mundo hispánico incluye grandes zonas bilingües o plurilingües, asegura un índice de comunicabilidad muy alto (el español sirve de medio de comunicación en toda la sociedad) y un índice de diversidad bajo o mínimo (probabilidad de encontrar dos hablantes elegidos al azar, que hablen lenguas diferentes), índices que cobran una importancia especial cuando se comparan con los de territorios no hispanos.
7. El español, además de lengua de comunicación internacional y lengua de grandes culturas, es la lengua de un inmenso mercado, de ahí que sea lengua clave de las relaciones comerciales de América.

1.6.1. Instituciones encargadas de la difusión del español y de la cultura hispana y latinoamericana.

En el mundo, la institución que por excelencia, recientemente, ha tomado como tarea principal la difusión del español y de la cultura hispana y latinoamericana es el Instituto Cervantes.

El Instituto Cervantes es una institución cultural pública creada en 1991, dependiente del Ministerio de Asuntos Exteriores de España. Su tarea es la promoción y enseñanza de la lengua española, así como la difusión de la cultura de España e Hispanoamérica. Sus sedes centrales están en Madrid y Alcalá de Henares.

Los fines del Instituto Cervantes son, según el artículo 3 de Ley 7/1991, de 21 de marzo, por la que se crea el Instituto Cervantes, los siguientes:

2. Promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y fomentar cuantas medidas y acciones contribuyan a la difusión y la mejora de la calidad de estas actividades
3. Contribuir a la difusión de la cultura en el exterior en coordinación con los demás órganos competentes de la Administración del Estado.

Lo anterior lo realiza por medio de:

- Organiza cursos generales y especiales de lengua española;
- Organiza los exámenes de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) en colaboración con la Universidad de Salamanca;
- Actualización y capacitación en los métodos de enseñanza del español;
- Apoya las labores de los hispanistas;
- Organiza y promociona programas de difusión del español; y
- Organiza las bibliotecas y centros de documentación en sus sedes.

Para sus labores se organiza en centros o aulas virtuales en diversos países: Alemania (Berlín, Bremen, Múnich), Argelia (Argel), Austria (Viena), Bélgica (Bruselas), Brasil (Río de Janeiro, Sao Paulo), Egipto (El Cairo), EE.UU. (Albuquerque, Chicago, Nueva York), Filipinas (Manila), Francia (Burdeos, Lyon, París, [Toulouse]), Grecia (Atenas), Hungría (Budapest), Irlanda (Dublín), Israel (Tel Aviv), Italia (Milán, Nápoles, Roma), Jordania (Amman), Líbano (Beirut), Marruecos (Casablanca, Fez, Rabat, Tánger y Tetuán), Países Bajos (Utrecht), Polonia (Varsovia), Portugal (Lisboa), Reino Unido (Londres, Manchester), Rumanía (Bucarest), Rusia (Moscú), Siria (Damasco), Túnez (Túnez), Turquía (Estambul), Bulgaria (Sofía), Croacia (Zagreb), Eslovenia (Liubliana), República Checa (Praga), Serbia y Montenegro (Belgrado) y en Vietnam (Hanoi).

En América similar labor la cumplen las Oficinas de Cooperación Técnica (OCT) y los Centros Culturales de España (CCE) dependientes de la Agencia Española de Cooperación Internacional. Anteriormente eran efectuados por el Instituto de Cooperación Iberoamericana.

Todos los años publica el Anuario del Español cuya primera edición es de 1998 en el cual analiza la situación y novedades de la lengua española en sus distintos ámbitos de uso. Además, desde 1998, mantiene el Centro Virtual Cervantes en Internet.

Internet es el principal vehículo para difundir la lengua y la cultura española por todo el mundo. Así, aunque cada centro se dedica a la enseñanza física del español y a la organización de exposiciones y otros eventos, cuenta con el Centro Virtual Cervantes (CVC) que tiene la misma labor, pero mucho mayor alcance, gracias a la Red. Aunque es el CVC el que aglutina las páginas institucionales de

carácter general, cada centro de cada país tiene sus propias páginas institucionales, canalizadas a través del CVC.

El Instituto Cervantes, a través del su Centro Virtual, pretende llevar a cabo una enseñanza en línea. Para ello ha acumulado un material muy valioso, de unas 800 horas de clase, que será utilizado para este propósito. El instituto incluso tiene en proyecto realizar un curso de español por televisión, que se enlazará con el curso que ofertan en Internet. En este sentido, se enfrenta a un importante desafío tecnológico: hacer converger Internet con la televisión digital y la televisión bajo demanda.

El 1 de junio de 2005, el Instituto Cervantes recibió el Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades de dicho año. Comparte galardón con la Alianza Francesa, la Sociedad Dante Alighieri, el British Council, el Instituto Camões y el Goethe-Institut.

En México existe una institución pública tan importante como el Instituto Cervantes, con una trayectoria larga en la enseñanza del español como lengua extranjera y en la difusión de estudios sobre México. Se trata del Centro de Estudios para Extranjeros (CEPE).

El CEPE es una dependencia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), fundada por José Vasconcelos en 1921 con la misión de "universalizar el conocimiento sobre la lengua española y la cultura mexicana, así como apoyar académicamente a las comunidades mexicanas en el exterior". Por su vasta experiencia de más de ocho décadas y su amplia y variada oferta académica, el CEPE ha logrado ubicarse en un nivel de excelencia tanto a nivel nacional, como internacional.

El CEPE cuenta con diversos campus tanto en México, como en los Estados Unidos y Canadá. La sede principal del CEPE está ubicada en el campus de Ciudad Universitaria (CU) en México, D. F., donde se ofrecen cursos intensivos del español (6 niveles) y cursos de cultura y estudios mexicanos relacionados con la historia, el arte, la literatura y los estudios México-americanos/chicanos; Diplomados en Estudios Mexicanos y Formación de Profesores de Español a no Hispanohablantes y como lengua extranjera (en línea); organiza visitas guiadas a diferentes puntos de interés histórico, como apoyo a los cursos que ofrece, así como actividades culturales muy diversas como teatro, exposiciones, presentaciones de artistas, escritores, músicos, danza regional y de salón, entre otras. Asimismo, el CEPE certifica la posesión de la lengua española con un examen que se aplica como un requisito de inscripción para los alumnos extranjeros que estudian en la UNAM y como certificación del dominio de la lengua para instituciones como el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACYT), la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Embajadas.

Otras sedes se encuentran en Taxco, en el estado de Guerrero. En enero de 2001, el CEPE abrió una puerta más en el Centro Educativo Multidisciplinario-Polanco (CEM-Polanco) en la ciudad de México.

Más allá de las fronteras y con el afán de promover la lengua y la cultura del país en Estados Unidos de América y en Canadá, la UNAM ha abierto varias sedes: San Antonio (EPESA desde 1944), Texas, Chicago (ESECH desde 2002), Illinois, y Los Ángeles (ESELA desde 2005), California en los EUA, y Gatineau, Québec, (ESECA desde 1995) en Canadá.

Finalmente y dado que el español es una lengua de cultura internacional, homogénea, extensa y compacta, merece una política lingüística que contribuya a mantener estos atributos, en beneficio de la propia lengua y de sus hablantes como individuos. Para ello será necesario:

- Reforzar la calidad de su enseñanza (a extranjeros y nativos).
- Mejorar las herramientas que nos ayuden a conocerla y manejarla.
- Velar por su unidad terminológica.
- Convencernos de la importancia económica y estratégica de dominar los aspectos de ingeniería lingüística.
- Coordinación de las políticas científicas lingüísticas, actualmente dispersas entre universidades, empresas y diversos organismos (CSIC, Real Academia, Instituto Cervantes, CEPE) que se afanen por hacer de una lengua extensa una lengua rica y dotada de medios.
- Buscar un acuerdo entre los países hispanohablantes para la planificación del español que tuviera como objetivos comunes: favorecer la unidad, el enriquecimiento y la actualización de la lengua española; garantizar el derecho a la comunicación en español en situaciones públicas en los países hispanohablantes y proteger el derecho a hacer uso correcto y prestigioso de la lengua española.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS (LE)

2.1. Didáctica de Lenguas Extranjeras.

De acuerdo con Lineros (2005, p.7), una de las manifestaciones aplicadas del conocimiento lingüístico es la Didáctica de Lenguas Extranjeras (DLE), disciplina que ha cobrado importancia a partir del siglo XX y que ha ido paulatinamente independizándose de la lingüística, con la que ahora guarda una relación, ya no subordinada, sino complementaria. La DLE tiene como propósito desarrollar los procedimientos más adecuados para garantizar que la enseñanza y el aprendizaje de la LE se lleven a cabo lo más eficientemente posible.

La base teórica, en que actualmente se fundamenta la DLE, la constituyen diversos saberes lingüísticos (lingüística general, lingüística aplicada, lingüística estructural, lingüística pragmática, lingüística cognitiva, lingüística textual, sociolingüística, psicolingüística, entre otros) y los provenientes de las ciencias de la educación (pedagogía, psicología educativa, didáctica general, etc.). La convergencia de todos estos saberes hacen de la DLE una interdisciplina.

Son varios los niveles de actuación de la DLE en un contexto escolar (Lineros, 2005, p.7):

- 1er. Nivel: Principios teóricos
 - a) concepción de lengua
 - b) concepción del aprendizaje
 - c) concepción de la enseñanza

- 2do. Nivel: Planificación
 - a) determinación de objetivos
 - b) selección, organización y presentación del contenido.

- 3er. Nivel: Actuación en el aula
 - a) actividades a realizar por profesor y alumnos para la enseñanza-aprendizaje de la LE

- 4to. Nivel: Materiales
 - a) elaboración de material didáctico
 - b) útiles, instrumentos y recursos complementarios

- 5to. Nivel: Evaluación
 - a) concepción de evaluación
 - b) puesta en práctica de la acción evaluadora

La actuación de la DLE en todos estos niveles ha sido influenciada por distintos enfoques, entendiendo por enfoque una serie de principios teóricos que cualquier método para la enseñanza de LE deberá tener en cuenta (Hita, 2004, p.30).

En general, son dos los enfoques que han revolucionado la concepción de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera: el *enfoque gramatical* –o también llamado *enfoque estructural*- y el *enfoque comunicativo* (Linerós, 2005, p.8). A continuación haré una descripción, así como un contraste de tales enfoques.

2.2. Enfoque gramatical versus Enfoque comunicativo.

El *enfoque gramatical* surge en los años treinta con el estructuralismo. Dicho enfoque señala que la lengua es un conjunto de estructuras organizadas de forma jerárquica en los distintos niveles de la descripción lingüística: fonológico, morfológico, sintáctico y léxico. Por lo tanto, aprender una lengua implicaba, desde este enfoque, aprender las reglas que la organizan para conseguir formar palabras y oraciones (Santos, 1999, p.62).

A partir de los años sesenta comenzó a ser cuestionada la anterior forma de definir y enseñar la lengua, puesto que aprender “sobre la lengua” no garantizaba hablarla. Se constituyó, entonces, el *enfoque comunicativo* de la lengua. Dicho enfoque sostiene que una lengua es un instrumento simbólico mediante el cual organizamos nuestro entorno. Es un instrumento que nos permite comunicarnos; transmitir el mundo de fuera y el mundo de dentro –nuestro pensamiento-. La posibilidad de la comunicación, le da razón de ser a la lengua y constituye el principal propósito para aprenderla (Tusón, 1989).

El interés por la renovación de los procedimientos didácticos, por ejemplo, en el contexto plurilingüe e intercultural que sugiere la conformación de la Unión Europea, lleva al Consejo de Europa a desarrollar el Proyecto de Lenguas Vivas (1971-1987) cuyo propósito se centra en homogeneizar la enseñanza de las lenguas naturales en Europa y proponer una alternativa metodológica que supere las deficiencias del estructuralismo. Como fruto de tal proyecto tiene lugar la publicación de *The Threshold Level* (Ek, 1975) que supone la primera sistematización de una lengua natural en nociones y funciones lingüísticas y cuya adaptación al español fue llevada a cabo por Slagter (1979). Actualmente, dicho proyecto continúa vigente aunque corregido y aumentado atendiendo a las necesidades de la época y a las innovaciones teóricas y metodológicas (Santos, 1999, p.65).

Retomando los principios que constituyen al enfoque comunicativo, la palabra clave que define la nueva visión de la lengua es el *uso*. La lengua es usada para comunicarnos, usada para relacionarnos en sociedad, usada para construir y ordenar nuestro pensamiento y usada para su propio estudio. Hay un amplio abanico de propósitos para los que necesitamos y utilizamos una lengua, propósitos que deberán ser tomados en cuenta a la hora de enseñar y aprender el

uso de ésta. La necesitamos para funcionar en nuestra vida cotidiana, para el establecimiento de relaciones sociales y personales, para comprender y reflexionar acerca de nuestra experiencia, para dar respuestas del mundo que nos rodea y para comprender y compartir las experiencias y puntos de vista de los demás. La utilizamos también para resolver problemas, tomar decisiones, expresar actitudes, sentimientos... (Vez, 1995, p.55). Este principio, para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera a partir del *uso comunicativo* de ésta, coincide con el paradigma de la *cognición situada* –que revisaremos al final de este capítulo- el cual se sustenta en la idea de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (Díaz Barriga, 2003, p.106).

En cuanto al *aprendizaje*, desde el enfoque gramatical, éste debía basarse, principalmente, en la memorización y formación de hábitos. Por el contrario, el enfoque comunicativo concibe el aprendizaje como una actividad que implica el ejercicio de la comunicación real y que debe llevarse a cabo mediante tareas significativas que supongan un uso comunicativo de la lengua (Linerós, 2005, p.8).

Si para el enfoque gramatical, la DLE debía promover la memorización y la formación de hábitos, es evidente que el *papel del alumno* era claramente pasivo, pues no tenía ningún control de lo que aprendía, su papel se limitaba a escuchar, repetir y contestar a preguntas y órdenes. Al considerar el aprendizaje desde el enfoque comunicativo como una actividad que implica el ejercicio de la comunicación real, el papel que toma el alumno en su propio proceso de aprendizaje es activo, ya que se presenta como un negociador y comunicador que da y recibe información.

Tal como los principios psicológicos definen la concepción de aprendizaje; los principios pedagógicos delimitan la concepción de la enseñanza y el papel que debe tomar el docente en la enseñanza de una LE.

El enfoque gramatical apostó siempre por un *profesor* de LE con un papel central; como alguien activo que controlaba la marcha y el ritmo del proceso de aprendizaje y que actuaba con autoridad para dirigir, corregir y examinar tal proceso. En cambio el enfoque comunicativo espera que el profesor sea un facilitador, un analista, un asesor y un administrador del proceso de aprendizaje que, finalmente, el alumno es quien lleva a cabo (Richards y Rodgers, 1998, p.80).

Otro de los niveles de actuación de la DLE es el de la *planificación*, que tiene que ver con los objetivos y la organización de los contenidos por enseñar. Obviamente, la planificación es distinta dependiendo del enfoque con que se haga. Así, desde el enfoque gramatical se consideraban como *objetivos* principales, el dominio de las estructuras de sonido, forma y orden de las palabras, y el dominio automático y correcto de las estructuras básicas de las oraciones. Desde el enfoque comunicativo, en cambio, se consideran como objetivos primordiales todos aquellos que respondan a los intereses y necesidades de los alumnos y que,

además, busquen reflejar las destrezas funcionales (saber escuchar, saber hablar, saber leer y saber escribir) que junto con el conocimiento sociocultural y estratégico de la LE constituyen la *competencia comunicativa*, término al que dedicaré un apartado más adelante (Santos, 1999, p.31).

En cuanto a la *planificación de los contenidos*, éstos se seleccionan, organizan y presentan dependiendo, igualmente del enfoque. En el caso del enfoque gramatical, el currículo debía estar secuenciado siguiendo los aspectos fonológicos, morfológicos y sintácticos, añadiendo además una lista de vocabulario y de estructuras secuenciadas según la dificultad gramatical.

Para el enfoque comunicativo el currículo debe incluir las estructuras, funciones y tareas de tal manera que la graduación de la programación se haga conforme a las necesidades e intereses de los alumnos. La programación de contenidos suele realizarse teniendo en cuenta que la lengua es un medio de ejecución de actos sociales (saludos, disculpas, informaciones, opiniones, argumentaciones, etc.), considerándose que lo más importante es que el alumno use la lengua correctamente en el máximo de situaciones comunicativas posibles. Por ello, desde tal enfoque la programación es más laxa, menos prefijada, basada más en tareas y destrezas comunicativas que en conceptos gramaticales, dando lugar a la improvisación y al paso de un nivel a otro de forma más espontánea, natural y dependiente de las iniciales necesidades e intereses del alumnado (Linerós, 2005, p.9).

En cuanto al nivel que tiene que ver con la planeación de *actividades* en el aula, en el enfoque gramatical la organización de éstas depende exclusivamente del profesor y van en el tenor de hacer ejercicios de repetición, sustitución, memorización y traducción gramatical por parte del alumno. En cambio, en el enfoque comunicativo se busca clasificar las actividades que deben realizarse en el aula, diferenciando con claridad lo que corresponde hacer al alumno –agente activo y responsable de su aprendizaje- y lo que corresponde al maestro –agente facilitador-. Además tales actividades deberán organizarse en función de las capacidades y destrezas que se desean desarrollar en los alumnos, lo cual determinará si es necesario llevar a cabo tales actividades individual o colectivamente (Martín, 2004, p.24).

Ahora, en cuanto a la selección o construcción de *materiales* para la enseñanza de LE –entendiendo éstos como la exteriorización del método-, si se adopta la visión comunicativa, se optará por materiales que estimulen el uso de la LE y que se encuentren basados en situaciones comunicativas reales. Para este enfoque resulta de vital importancia que el profesor de LE elabore y/o adopte su propio material didáctico en función de los objetivos y contenidos planteados, de las destrezas que se quieran potenciar, de las actividades que se desean realizar y, sobre todo, en función de los intereses y necesidades del alumnado (Richards y Rodgers, 1998, p.82).

La aplicación de los distintos principios del Enfoque comunicativo se registra a mediados de los ochenta -Equipo Pragma, 1985-1987- dando como resultado materiales didácticos innovadores en los que, sin embargo, aun estaban presentes procedimientos y técnicas de metodologías anteriores. Es hasta principios de los noventa que tales materiales devienen con una tendencia marcadamente comunicativa (Miquel y Sans, 1989).

Por el contrario los materiales que se ocupan para la enseñanza de LE desde un enfoque gramatical obedecen al nivel de dificultad con que está organizada la estructura de la lengua para su enseñanza y básicamente promueven el estudio *sobre* la lengua y no *en* la lengua.

El último nivel de actuación de la DLE se refiere a la *evaluación*. En el caso del enfoque gramatical decíamos que los contenidos están organizados por niveles que aumentan con respecto a la complejidad de éstos, el alumno no pasa al nivel siguiente, mientras no haya certeza de que ha asimilado correcta y absolutamente los contenidos del nivel en el que se encuentre, evaluando así su capacidad de retención y memorización al final del curso.

Desde el enfoque comunicativo, la DLE tiene por objetivo lograr la ejecución y desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita). La acción evaluadora deberá verificar el desarrollo y progresión que realiza el alumno en torno a éstas, tal acción evaluadora se realiza durante todo el proceso, sin dejar de considerar que los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje no sólo dependen del alumno sino de todos los factores que interaccionan en éste, por lo que deberán igualmente evaluarse, con la finalidad de hacer correcciones, al conjunto del proceso con el fin de mejorarlo. La acción evaluadora es una responsabilidad compartida, no es el profesor quien evalúa al alumno, sino son ambos quienes evalúan el proceso de enseñanza aprendizaje siendo ellos mismos evaluables (Martín, 2004, p.29).

Como síntesis, en torno a los niveles de actuación de la DLE y los dos grandes enfoques teóricos que han influido el quehacer de ésta, presento el siguiente cuadro comparativo que los reúne (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Contraste del enfoque gramatical con el enfoque comunicativo en torno a los ámbitos de actuación de la DLE.

	MÉTODO GRAMATICAL	MÉTODO COMUNICATIVO
Teoría de la lengua	La lengua es un sistema de estructuras regidas por reglas, un compendio de vocabulario y de reglas de formación de palabras.	La lengua es un sistema para la expresión de significados teniendo como principales funciones la interacción y la comunicación.
Teoría del aprendizaje	La actividad de aprendizaje debe basarse principalmente en la memorización y la formación de hábitos.	La actividad de aprendizaje implica el ejercicio de la comunicación real, debe llevarse a cabo mediante tareas significativas que supongan un uso comunicativo de la lengua.
Objetivos	Los objetivos principales son: el dominio de las estructuras de sonido,	Estos deben responder a las necesidades e intereses de los alumnos,

	la forma y orden de las palabras y el dominio automático y correcto de las estructuras básicas de las frases.	además de buscar desarrollar en ellos la competencia comunicativa ejercitando sus destrezas lingüísticas de recepción y expresión.
Currículo	El plan de estudios debe estar secuenciado siguiendo los aspectos fonológicos, morfológicos y sintácticos, al que debe añadirse una lista de vocabulario y de estructuras secuenciadas según la dificultad gramatical.	Debe incluir estructuras, funciones, temas y tareas. La gradación de los programas se hará según las necesidades de los alumnos.
Tipo de actividades	Ejercicios de repetición, sustitución, memorización y traducción gramatical.	Los ejercicios deben abordar la comunicación, incluyendo procesos como la distribución de la información, la negociación de sentido y la interacción.
Papel del alumno	No tiene ningún control sobre el contenido y la forma en que aprende, su proceso de aprendizaje se limita a escuchar, repetir y contestar a las preguntas y órdenes.	El alumno es un negociador y comunicador, da y recibe información haciéndose responsable de su aprendizaje.
Papel del profesor	El profesor tiene un papel central y activo, controla la marcha y ritmo de los aprendizajes, actúa como modelo, dirige los ejercicios, corrige errores y examina el aprendizaje.	Facilita el proceso comunicativo y las tareas que deben elaborar los alumnos, es un analista, asesor y administrador del proceso.
Papel de los materiales	Están principalmente orientados al profesor, los más utilizados son los medios audiovisuales y los manuales de gramática; las lecciones están bien organizadas y graduadas estructuralmente.	La función de éstos es estimular el uso del lenguaje comunicativo; los materiales están basados en situaciones comunicativas reales.
Evaluación	Se evalúa exclusivamente lo aprendido por el alumno quien deberá demostrar haber asimilado correcta y completamente los contenidos del nivel en que se encuentre.	Se evalúa el desarrollo y progresión, de las destrezas lingüísticas, que el alumno ha alcanzado, se lleva a cabo durante todo el proceso de aprendizaje. Además el profesor y la situación de aprendizaje son igualmente evaluable para hacer correcciones que favorezcan la enseñanza y aprendizaje de LE.

Aun cuando se ha hecho un análisis comparativo de estos dos enfoques, no debe entenderse que son los únicos que han guiado la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras –aunque sí los más influyentes-, ni que son necesariamente excluyentes; si bien es cierto que el enfoque comunicativo es el que actualmente ha demostrado mayor eficacia para desarrollar la competencia comunicativa de quienes aprenden una lengua extranjera, tal eficacia ha dependido sobre todo de una *actitud ecléctica*, fruto del análisis del contexto docente en que se aprenden lenguas; esto ha llevado a los expertos en la materia a la combinación de principios provenientes de distintas teorías con lo que se han ampliado las posibilidades para conseguir el objetivo de la Didáctica de lenguas extranjeras (Santos, 1999, p.83).

Concluyendo, es preciso poner énfasis al hecho de que el enfoque comunicativo pone de relieve el carácter funcional de la lengua como instrumento de comunicación, de manera que son las funciones lingüísticas el eje vertebrado del aprendizaje; así mismo, introduce el concepto de *competencia comunicativa*, al ámbito de la DLE, lo que supone una sensible ampliación de los objetivos del aprendizaje; ya que entonces el uso adecuado de la lengua exige conocimientos socioculturales, discursivos y estratégicos, además de los propiamente lingüísticos y funcionales.

2.2.1. Competencia comunicativa.

Este es uno más de los conceptos que constituyen al enfoque comunicativo de la lengua y que fue originalmente propuesto por el lingüista norteamericano Noam Chomsky (1970), aunque ahora ha adquirido un sentido distinto al propuesto por éste.

Chomsky afirmaba que las teorías estructuralistas eran incapaces de explicar características fundamentales de la lengua. La propuesta de Chomsky consta de *gramática de la lengua, competencia y actuación* (y *creatividad* si se quiere). Para él, la gramática debe ser universal, un conjunto de reglas que explica las estructuras manifiestas de la lengua como estructuras subyacentes universales. Entre la *gramática universal* y *el uso individual –actuación-* está la *competencia* que *es individual e innata* y se refiere al conocimiento que permite al ser humano construir y entender oraciones (Radford, 2003).

Chomsky no busca explicar el lenguaje por sí mismo, sino en tanto sirve para explicar cómo piensa el ser humano. Para ello, plantea algo que también ha sido muy polémico: la idea de que el ser humano tiene un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje, dispositivo hereditario, que explica por qué un niño sometido a un hablar tan despedazado como aquel que puede oír de sus mayores (según Chomsky, con comienzos falsos, desviaciones de las reglas, cambios de plan a mitad del curso), logra generar frases gramaticalmente correctas, ya que gracias a tal Dispositivo tiene la *competencia para actuar*.

Dicho autor supone que el análisis de las gramáticas de las lenguas particulares posibilita finalmente reconstruir la gramática universal (estructura del dispositivo de adquisición del lenguaje). La gramática universal sería el aparato con el que el ser humano entiende, con el que el ser humano habla, con el que produce y organiza el conocimiento.

La estructura que supone la gramática universal sería sintáctica. En tal sentido, el ser humano entendería por tener un aparato formal que le permite llenar las estructuras sintácticas, es decir, el conocimiento humano no tiene valores, no tiene significados, no tiene categorías, sino una estructura gramatical, estructura que llenamos después con elementos semánticos.

Dicha teoría no tardó en ser criticada por la perspectiva sociológica, que señala que en ella no se está considerando la adecuación de un enunciado al contexto, puesto que lo importante no es producir frases gramaticalmente correctas, sino que éstas sean adecuadas respecto al contexto en que son dichas, además las críticas rechazaban la noción innatista del lenguaje, la cual no contempla el aprendizaje de éste por y para la interacción.

Por ello es que se propone una noción de competencia más amplia, noción que surge del campo de la etnografía de la comunicación. Los etnógrafos Hymes y Gumperz (1972) definen desde su disciplina a la *competencia comunicativa* como sigue:

“Es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturales significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que un hablante sabe –sus capacidades inherentes- y la manera como se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa, consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades”.

Para los etnógrafos, la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por tanto, está socioculturalmente condicionada. La noción de competencia comunicativa trasciende así su sentido de conocimiento del código lingüístico para entenderse como la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar (Hymes, 1971).

Canale (1983) fue de los primeros autores en integrar el término al campo de la didáctica de lenguas extranjeras. Describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro sub-competencias interrelacionadas: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

- La *subcompetencia lingüística* hace referencia al dominio del código lingüístico (vocabulario, formulación de palabras y frases, pronunciación, ortografía y semántica). Tal competencia constituye el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones.
- La *subcompetencia sociolingüística* que nos permite reconocer un contexto situacional determinado y, por tanto, establecer las normas apropiadas de comportamiento comunicativo. Desarrollar tal subcompetencia equivale a desarrollar un “*conocimiento operativo ligado a hábitos, objetos de campo, posiciones de esos objetos, saberes, creencias y presuposiciones de que disponen los miembros de una cultura y subrayamos que todo ese conocimiento*”

se estructura y organiza en torno al discurso. El discurso es una serie de continuas decisiones en función de lo ya dicho, de lo consabido, de lo presupuesto, de los objetivos y estrategias de los hablantes, donde el interlocutor tiene que elegir entre varias opciones. Pues bien, una gran parte del instrumental que tiene que manejar el interlocutor es cultural” (Miquel, 1999, p.35).

- La *subcompetencia discursiva* que nos permite componer enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor. Se refiere a la habilidad para llevar a efecto diferentes tipos de comunicaciones o discursos ya sea orales o escritos: narración, ensayo, descripción, sucesos, anécdotas, etc. Para ello se requiere lograr cohesión en la forma del discurso, así como coherencia en el significado (Santos, 1999, p. 37).
- La *subcompetencia estratégica*, se refiere a la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad de la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación (Richards y Rodgerds, 1998, p.73).

El concepto de competencia comunicativa ha tenido una influencia muy amplia y muy profunda en la DLE, tanto en lo que atañe a la fijación de objetivos de los programas, como a las prácticas de enseñanza en el aula, así como en la concepción y ejercicio de la evaluación.

2.3. Aportaciones de la psicología educativa para la comprensión del aprendizaje de lenguas extranjeras.

A partir de que el foco de atención de la DLE se desplaza progresivamente de los procesos de enseñanza de la LE, hacia las estrategias que entran en juego durante el proceso de apropiación de la lengua -la DLE asume que el aprendizaje depende del proceso mental que se sucede al interior de la persona más que de estímulos externos-, se abre paso a las investigaciones psicológicas relacionadas con el proceso de aprendizaje de LE (Vez, 2001 p.210).

Dada la influencia de la psicología del aprendizaje, y en consonancia con el concepto de competencia comunicativa, se considera que el aprendizaje de una LE se da cuando: un hablante no nativo (HNN) es capaz de comunicarse en una lengua extranjera (LE) cuando logra expresar y entender ideas, sentimientos, emociones, etc., respetando las normas pragmáticas, culturales y lingüísticas de la LE en cuestión. Esto es posible en la medida que interioriza de forma gradual los mecanismos necesarios (lingüísticos, extralingüísticos y culturales) que le permitan actuar de forma adecuada en el seno de una comunidad lingüística (Santos, 1999, p.28).

La interiorización de un nuevo sistema lingüístico se puede llevar a cabo por adquisición o por aprendizaje. En el primer caso se interioriza la lengua sin apoyo institucional por la mera exposición natural a la lengua meta. Por el contrario, la

interiorización por aprendizaje es un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema (Krashen, 1982 citado por Fernández, 1996, p.54).

Al respecto Martín, (2004, p.21) dice que, en general, existen dos formas de aprender una lengua: Yendo al país donde se habla (y, naturalmente, utilizándola) o bien inscribiéndose a un curso. Las características de ambas formas son las siguientes:

Cuadro 3. Características de las formas de aprendizaje de una Lengua Extranjera

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE NATURAL	SITUACIÓN DE APRENDIZAJE ESCOLAR
-Se desarrolla un alto grado de eficacia, adecuación y fluidez en el uso de la lengua.	-La fluidez y la eficacia en la comunicación son más pobres.
-Se pueden producir fosilizaciones de errores o insuficiencias en el conocimiento y uso del sistema lingüístico.	-Se desarrolla un alto grado de conocimientos de gramática y de vocabulario.
-El proceso de adquisición de una capacidad de uso eficaz y con un buen grado de corrección puede llegar a ser muy largo.	-El proceso de adquisición de conocimientos es más rápido pero el de las capacidades de uso suele ser insuficiente.

Tal supuesto acerca de las formas en que puede interiorizarse una lengua extranjera sirve de fundamento a las metodologías comunicativas, las cuales pretenden reproducir en la clase las situaciones de uso natural, sin renunciar a las ventajas que ofrece el marco del aula (Martín, 2004, p.22).

Además de tener presente lo anterior, se advierten otros elementos implicados en el aprendizaje de una lengua, tales como: la motivación, edad, personalidad, actitud hacia la lengua que aprende, situación comunicativa, inteligencia y la utilización de estrategias de aprendizaje (Fernández, 1996, p.56-62).

-Motivación: Se refiere al interés por la actividad en curso, ésta resulta muy importante puesto que cualquier profesional de la enseñanza percibe que cuanto mejor es la actitud del alumno hacia ese estudio, más elevado será su rendimiento y su grado final de competencia lingüística.

El papel del docente en materia de motivación será inducir motivos a sus alumnos en lo que respecta a su aprendizaje y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, dando significado a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, para que los alumnos desarrollen un auténtico gusto por la actividad escolar, comprendan su utilidad personal y social.

La motivación escolar se encuentra ligada estrechamente al ambiente de aprendizaje imperante en el aula; así la interacción entre las condiciones socioambientales –profesor, contexto, factores instruccionales- del salón y las necesidades individuales de los alumnos –cognitivas, afectivas- son clave para la explicación de la motivación para el aprendizaje.

Un buen intento de integración de la serie de procesos y factores involucrados en la motivación escolar con miras a proponer un modelo que promueva en los alumnos el aprendizaje regulador y resulte accesible para los profesores es el propuesto por Carol Ames (1992). Díaz Barriga y Hernández (2002) presentan en su libro “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo” el modelo de Ames (TARGET), ampliado con la aportación de Woolfolk (1996) quien agrega el componente de las expectativas del profesor (TARGETT). A continuación se presenta el esquema de dicho modelo; nótese que éste cumple las consideraciones motivacionales antes planteadas al integrar factores de tipo cognitivo, social, afectivo e instruccional.

Cuadro 4. Modelo TARGETT para apoyar la motivación y el aprendizaje autorregulado en los alumnos, basado en Ames, 1992 y Woolfolk, 1996

TAREA DE APRENDIZAJE	Naturaleza y estructura de las tareas de aprendizaje solicitadas, atractivo intrínseco y significatividad para el alumno
AUTONOMÍA	Nivel de participación y responsabilidad del estudiante en las decisiones y actividades escolares: búsqueda de libertad óptima
RECONOCIMIENTO	Naturaleza y uso de reconocimiento y recompensas: equidad, progreso en el logro de metas y búsqueda de desafíos abordables
GRUPO	Agrupamiento de alumnos y organización de experiencias; aceptación de todos, cooperación y amplitud de interacciones
EVALUACIÓN	Naturaleza y uso de procedimientos de evaluación: valorar procesos no sólo productos, reducir la ansiedad, ampliar opciones
TIEMPO	Programación de actividades: enfocadas en la tarea y necesidades de los alumnos, flexible en función de su propio ritmo
TAREA DOCENTE	Manejo adecuado de expectativas del profesor, manejo de mensajes, modelado de valores, conductas y habilidades

-Edad: Tradicionalmente se ha asumido que la plasticidad cerebral de los primeros años es un aliado eficaz, incluso ante objetivos muy ambiciosos como la adquisición de varias lenguas o la práctica bilingüe. Al respecto Ellis (1985) citado por Fernández (1996, p.57), señala que la edad de los aprendices no altera en lo absoluto la adquisición de una segunda lengua, aunque sí puede intervenir en el ritmo o velocidad de la adquisición. No cabe, por lo tanto, esgrimir este factor como excusa para evitar el aprendizaje de una lengua. Sin embargo, no está por demás señalar que aun cuando la edad no es un factor que impida el aprendizaje de una lengua, si se requiere un mínimo de madurez mental para ello (Bruner, 1983 citado por Pla, 1989, pp.24-34)

-Personalidad y emotividad: Este parece ser un factor a considerar a la hora de aprender una segunda lengua. Naiman y cols. (1978) citado por Fernández, 1996, p.58, subrayan que la sociabilidad en tanto manifestación de la conducta adquiere un papel de cierta relevancia en el proceso de adquisición de lenguas; no en vano, los alumnos sociables tienden a practicar más la lengua en cuestión, mientras que la reserva o la excesiva prudencia, que impone la inhibición, frena la tendencia a correr riesgos y, como consecuencia, ralentiza el proceso. Es por ello que los métodos impuestos hoy en la enseñanza presuponen una red de interacciones personales insuperables desde la introversión. El alumno obligado a participar activamente en el aula, desvela su personalidad en cada intervención y precisa de

todos sus recursos para superar los obstáculos propios de un ámbito donde la comunicación es artificial y simulada. Los errores deben exhibirse en el aula con una suerte de desinhibición productiva: al final sólo aprenderá una lengua quien se haya equivocado repetidamente.

-Actitud hacia la lengua que se aprende: Se dice que, en general, los hablantes están dispuestos a aprender una lengua si la asocian a posiciones de prestigio, puesto que el intercambio humano que puede realizarse en una lengua prestigiosa recompensaría el esfuerzo del aprendizaje, esto explica la falta de interés por variedades lingüísticas minoritarias, aun si culturalmente se hallan más enraizadas en la comunidad.

-Situación comunicativa: Esto tiene que ver con la situación natural o escolar en que se aprende una lengua. Se ha pretendido desde distintas perspectivas metodológicas la creación de “ámbitos naturales” que mitiguen el ansia del aprendiz y se equiparen a la situación de habla real. El trabajo en grupo y la reducción del número de alumnos por aula contribuyen a crear una atmósfera más apropiada.

-Inteligencia: Todos los seres humanos, salvo aquellos claramente disminuidos, llegan a dominar con soltura su lengua materna. Es cierto que se observan diferencias entre sujetos en cuanto a determinados usos de la lengua, grado de fluidez verbal o riqueza del léxico pero, indudablemente, todos hablan. Parece, entonces, que la inteligencia no cumple una función de especial importancia en la adquisición de la lengua materna. En consecuencia, no debería intervenir tampoco de modo decisivo en la segunda lengua.

-Estrategias de aprendizaje: Se trata de procedimientos empleados por el alumno de modo consciente, controlado e intencional para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p.234). De acuerdo con Rubin y Wenden citado por Fernández (1996, p.61) las hay de varios tipos y en conjunto se consideran estrategias específicas de dominio que se aplican a este campo.

- a) Estrategias cognitivas: son practicadas a fin de lograr un mayor conocimiento y comprensión de la lengua meta. Los contrastes entre lengua materna y segunda lengua y la consiguiente inferencia de reglas de uso general son un ejemplo.
- b) Estrategias metacognitivas: operaciones de planificación, organización y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje o la auto evaluación de los conocimientos adquiridos.
- c) Estrategias memorísticas: operaciones que nos ayudan a almacenar o recuperar la información almacenada.
- d) Estrategias de compensación: son mecanismos (circunloquios, paráfrasis, formulación de conjeturas sobre los mensajes, etc.) para expresar y comprender mensajes cuando estos entrañan un alto grado de dificultad.

- e) Estrategias sociales: implican a otra persona en el proceso de aprendizaje, los otros pueden funcionar como recursos para resolver problemas de comprensión.
- f) Estrategias afectivas: Para el control de emociones ante el proceso de aprendizaje.
- g) Estrategias de comunicación: son compensaciones en la expresión hablada como: renunciar a parte del mensaje que se quería expresar o bien se busca remediar la falta de recursos expresivos utilizando otros.

Hasta aquí hemos señalado lo que significa aprender una LE; la diferencia entre adquisición y aprendizaje de ésta, así como la sugerencia de integrar ambas formas de interiorización en un contexto escolar, con el fin de favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa tan pretendida desde un enfoque comunicativo de la lengua. También se ha hecho mención de los factores que están en juego a la hora de aprender una LE, factores que deberán tomarse en cuenta para el diseño de metodologías destinadas a la enseñanza de LE.

A continuación describiré las distintas teorías provenientes de la psicolingüística y la psicología educativa, que tratan de explicar el aprendizaje de una LE. Haré mención de ellas, reservando la descripción sólo de aquellas que concuerdan con el enfoque comunicativo de la lengua y que conforman el marco teórico de mi propuesta didáctica.

2.3.1. Teorías del aprendizaje de una lengua extranjera.

Los primeros intentos por explicar el aprendizaje de una LE se hicieron desde el conductismo. Desde entonces se han sucedido muchas otras propuestas desde distintas corrientes psicológicas como el enfoque humanístico, el interaccionismo social, el cognositivismo y últimamente, desde el constructivismo (Da Silva y Signoret, 2005, cap.2).

A continuación presentaré las explicaciones formuladas acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras desde las teorías cognitivas y constructivistas.

Hipótesis cognitiva: Interlengua, análisis de errores y construcción creativa

Tal hipótesis defiende la existencia de una interlengua (Selinker, 1972) –estadio intermedio- que cada individuo desarrolla durante su proceso de apropiación de una nueva lengua, tal interlengua opera “con” la naturaleza de este individuo, es decir, con su lengua materna (L1), en vez de “contra” esa naturaleza.

Son tres las características de dicha hipótesis:

1. Su *orientación cognitiva* acepta, en general, el punto de vista de que el aprendizaje de una lengua no es de un tipo diferente a cualquier otro tipo de aprendizaje cognitivo, esto en contraposición a la hipótesis que le antecedió, la contrastiva, que era defendida desde el estructuralismo y que

decía que el proceso de adquisición de una segunda lengua es cualitativamente diferente a aquel de la lengua materna (Lado, 1957 y Stockwell, 1965 citados por Vez, 2001, pp. 217-218). Además, tal hipótesis defiende, en lo particular, la idea de que los individuos estamos “programados” por nuestras habilidades cognitivas innatas para determinar la forma más económica en el paso de la L1 a la LE (Corder, 1978 citado por Vez, 2001).

2. Su *aspecto creador* que acepta al aprendizaje lingüístico como una actividad creadora puesto que el individuo crea constructivamente un sistema lingüístico propio y lo que él crea es una “lengua” tanto en sentido formal como funcional, que posee rasgos de la lengua materna, de la lengua meta y otros propiamente idiosincrásicos. Incluso, puede afirmarse que el aprendiz de una LE es, en algún momento del proceso, un “hablante nativo” de su “lengua” peculiar de su interlengua (Selinker, 1972), y, aunque es una lengua propia, puede ser que comparta propiedades con las interlenguas de otros individuos que como él aprenden la misma LE.
3. Su *inestabilidad*, Nemser (1971) y Corder (1967) citados por Vez (2001) señalan que las interlenguas se van desmantelando en la medida que el sujeto avanza hacia el dominio de la LE. Tal recorrido de acuerdo con Corder (1967) es evidenciado por la producción y corrección de errores durante el proceso, ya que los errores por un lado revelan la versión, la interlengua, que el aprendiz da a la LE, quien al adquirir conciencia de ellos y corregirlos da lugar a nuevas interlenguas más complejas y cercanas a la LE. Sin embargo, a esta condición de inestabilidad no se puede negar la de “reduccionismo”. Es imposible que cada interlengua cubra todas las necesidades comunicativas del sujeto, quien tiende a usar con exceso las pocas reglas de que dispone en su afán de comunicarse, lo cual puede tener como consecuencia la frustración. De modo que el proceso hacia la LE no es tan autónomo como se pretende y hay que echar mano de recursos pedagógicos para avanzar y evitar la *fossilización* de lo aprendido.

Lo rescatable de la anterior hipótesis es que, de entrada, no considera a la L1 en oposición o como un obstáculo para aprender una lengua extranjera, sino que junto con ésta el sujeto construye sus *interlenguas*; durante las cuales, ciertamente, produce errores pero éstos no representan sino la evidencia de que está integrando ambas lenguas con el propósito de comunicarse. Habrá que ayudar al aprendiz a tomar conciencia de tales errores, por medio de prácticas comunicativas que lo dirijan al dominio de la LE. Esto requiere por parte del aprendiz un papel activo que lo haga responsable de su proceso de aprendizaje, en oposición al carácter inconsciente y por tanto pasivo del proceso de aprendizaje que sugiere esta misma teoría.

Hipótesis constructivista

Mientras que la hipótesis anterior se sustenta en una posición Chomskiana que defiende la noción de una programación innata que hace de la adquisición del lenguaje una tarea más bien inconsciente, la hipótesis constructivista se ubica prácticamente del lado opuesto.

Desde una posición constructivista, el aprendizaje es un “proceso deliberado”, por lo tanto se puede llevar a cabo “gracias a nosotros” más que “a pesar de nosotros”. Sin embargo, poder intervenir en el proceso de aprendizaje en favor de la construcción de un conocimiento, en este caso lingüístico, requiere conocer tal proceso.

Aprender una lengua extranjera implica desarrollar dos tipos de conocimiento: el declarativo y el procesual (Faerch y Kasper, 1985 citados por Vez, 2001). El declarativo incluye al sistema lingüístico: reglas gramaticales, correspondencias léxicas, normas lingüístico culturales de interacción social, en fin, se trata de un conocimiento *sobre* la lengua, más que *de* la lengua.

El conocimiento procesual, en cambio, se contempla como nuestra capacidad para comprender y producir una lengua, así como nuestra capacidad para aprenderla. Se trata de la aplicación operativa de todo el conocimiento declarativo aprendido con el fin de utilizar la lengua meta.

Al ir desarrollando ambos tipos de conocimiento se ejercitan dos *destrezas lingüísticas*: la *cognición* o recepción -comprensión auditiva y lectora -y la *expresión* o producción -incluye la expresión oral y la escrita-. Ambas destrezas hacen referencia a la forma en que se activa el uso de la lengua. Más recientemente, en congruencia con los estudios del análisis del discurso se tiende a considerar como una destreza más a la *interacción oral*, puesto que en la conversación se activan simultáneamente y de forma indisoluble la expresión oral y la audición (Centro Virtual Cervantes, 2006).

De acuerdo con el modelo de procesamiento de información de la LE propuesto por el investigador Anderson (1983), ir de un conocimiento declarativo a uno procesual cumple tres etapas: cognitiva, asociativa y autónoma.

- Durante la etapa cognitiva del proceso de adquisición de una LE, el aprendiz se implica en una actividad consciente e intensa para poder comprender la nueva lengua. Suele ser un “periodo de silencio” en el que el alumno presta una atención deliberada a la estructura formal de la lengua para hacer posible el reconocimiento de fonemas, palabras, frases, con lo que ejercita su *destreza cognitiva*.
- En la fase asociativa el aprendiz empieza a utilizar la lengua extranjera con fines comunicativos, desarrollando más ampliamente sus *destrezas lingüísticas*, aunque lo hace de forma imperfecta. Esta etapa es equivalente a la interlengua propuesta en la hipótesis anterior, ya que el sistema lingüístico que utiliza el aprendiz en esta etapa lo ha construido con el conocimiento declarativo que está

aprendiendo sobre la LE pero aplicándolos, a la hora de comunicarse, como lo hace en su lengua materna.

- En la etapa autónoma la actuación de los aprendices se acerca más a los modelos sociales de uso de la lengua en cuestión, empleando la lengua extranjera con fluidez y sin el desgaste que implica hacer todo el tiempo referencia a las reglas lingüísticas.

Sin embargo, desde un enfoque comunicativo de la lengua la anterior forma de procesar el conocimiento lingüístico no resulta funcional en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que centrarse en una etapa cognitiva, antes de permitir que el alumno aplique sus conocimientos con fines comunicativos, sería más que frustrante y poco vivencial. Como, sabemos, los alumnos prefieren implicarse activamente en la práctica de la destreza comunicativa tan pronto como les sea posible, aunque la complejidad de las reglas de la nueva lengua y la dificultad en poder asimilarla les lleve a producir las formas intermedias propias de una interlengua (Vez, 2001, p.234).

Concretando parte de lo señalado por la hipótesis constructivista; los alumnos, construyen su propio conocimiento de modo activo y significativo a través de la activación de sus procesos mentales. Pero no todos los alumnos conocen o poseen estos procesos de aprendizaje o no los utilizan de modo adecuado. Por esta razón, la psicología cognitiva ha intentado, en los últimos años, identificar aquellos procesos que emplean los sujetos cuando aprenden.

La identificación y diagnóstico de estos procesos permitirá el establecimiento de programas de mejora, intervención y transformación educativa. Es justo a este nivel donde resultan relevantes las aportaciones de la psicología cognitiva y la psicología constructivista, al campo de la DLE. Por lo tanto, los resultados del aprendizaje de una nueva lengua dependerán de la estimulación de los procesos y estrategias provocados por el profesor y aplicados en la práctica por los alumnos mientras aprenden.

La apropiación de una lengua extranjera es un fenómeno altamente complejo toda vez que resulta obvio que no sólo existen *reglas gramaticales* por aprender sino también reglas que son parte del sistema de nuestro comportamiento social –*reglas de uso*- puesto que lo que decimos y cómo lo decimos depende de lo que queremos *hacer* por medio de una lengua. Esto implica la existencia de dos tipos de estrategias por desarrollar a la hora de aprender una LE: *cognitivas y sociales*.

Antes de describir a lo que se refiere cada tipo de estrategia es preciso entender que las estrategias de aprendizaje son definidas como los procesos que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p.234).

Estrategias Cognitivas

Las primeras estrategias cognitivas fueron sugeridas desde el procesamiento humano de la información, ejemplo de éstas es la *analogía*, definida como la facultad para *comparar* y *asociar* los elementos lingüísticos nuevos de la LE con estructuras lingüísticas de la L1 ya establecidas, con lo que el conocimiento de la L1 se incorpora en el procesamiento de la LE (McLaughlin, Rossman y McLeod, 1983).

Recientemente, otras de las teorías que han hecho aportaciones acerca de las estrategias cognitivas son las llamadas teorías subjetivas para las cuales es fundamental el papel que desempeña la *conciencia* y la *introspección*. *Introspección* a través de la cual el hablante no nativo reflexiona sobre sus propios procesos y estrategias que lleva a cabo mientras aprende, tal reflexión le puede llevar, por ejemplo, a tomar *conciencia* de la causa de sus errores (Santos, 1999, p.41).

Oxford (1990) en su libro *Language learning strategies* realiza una taxonomía de las estrategias de aprendizaje que da cuenta del conjunto de planes que pone en marcha el hablante no nativo para contribuir al aprendizaje y lograr la competencia comunicativa. En dicha taxonomía considera a las estrategias cognitivas entre las que destacan: analizar, razonar y organizar la información para poder utilizarla.

Las conclusiones más evidentes, de las teorías cognitivas en torno a las estrategias cognitivas para el aprendizaje de LE señalan:

- La importancia de dar a los aprendices la oportunidad de poder *procesar los datos lingüísticos* y de poner a prueba o *evaluar* el conocimiento ya adquirido *por medio de la comunicación*.
- El procesamiento de la LE es equivalente a la comprensión de lo que dice el interlocutor, por lo tanto, *la comprensión* se debe contemplar como el primer paso de cada proceso de aprendizaje lingüístico.

La importancia del acto de comprender ha sido recientemente reconocida como uno de los ámbitos más prometedores en la DLE en la medida que la comprensión es la destreza que capacita a los aprendices a controlar el complejo proceso de aprendizaje de una lengua añadida.

Para poder comprender el material lingüístico de una LE que se ofrece a los aprendices será necesario que éste les permitan establecer relaciones y dar sentido a las informaciones que les llegan por distintos canales.

En este proceso hay un elemento que ocupa un lugar privilegiado: *el conocimiento previo* que poseen los alumnos al iniciar el aprendizaje. Un tipo de conocimiento indispensable para que la nueva información se integre en los esquemas de conocimiento que éste ya tiene y se produzca, así, un aprendizaje significativo. El que el aprendizaje sea significativo o meramente repetitivo dependerá de la

existencia o no existencia de un vínculo entre el material a aprender y los conocimientos previos (Pla, 1997, p.34).

Si el alumno establece relaciones sustantivas y no arbitrarias entre los conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje, estará en condiciones de atribuirle significados, de construirse una representación o modelo mental del mismo. Hablar de aprendizaje significativo equivale a poner de relieve el proceso de construcción de significados como el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo que da significado al material de aprendizaje es precisamente su asimilación, su inserción en los esquemas previos que el alumno trae consigo como parte de sus *poderes*. Aplicando este principio al aprendizaje de una lengua extranjera, cabe establecer que el aprendizaje que realice el alumno será significativo cuando se parta de unas necesidades de comunicación ya conocidas, adquiridas por medio de la L1, y se relacionen las características propias de la lengua extranjera a través de los esquemas definidos en L1 (Vez, 2001, p. 241).

Más adelante dedicaremos un apartado de este capítulo a explicar con más detalle la teoría del aprendizaje significativo.

Estrategias Sociales

De entrada habrá que hacer notar que el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar de una LE se lleva a cabo en unas condiciones específicas. El *aula* va a constituir el único *contexto real, auténtico y común* para todos los alumnos en su aprendizaje de esa LE. Por lo tanto, el aula y lo que en ella se haga se convertirá –o no- en fuente de oportunidades para establecer relaciones sociales y de comunicación interpersonal en diversas situaciones (Breen, 1985).

Para Breen (1985) la cultura del *aula* es *interactiva* y dicha interacción está motivada por la idea asumida de que las personas pueden aprender en grupo y que la clase de lenguas puede ofrecer oportunidades para la interacción genuina. El aula de lenguas debe convertirse en un medio comunicativo, activo y dinámico en donde se persigan lo mismo objetivos sociales que académicos. Que sea así, depende de la *forma* en que *se estructuren* u organicen las *clases* y del *modo* en que *se utilice la LE* durante el desarrollo de las sesiones.

El *aprendizaje significativo* no será tal si sólo se toman en cuenta aspectos cognitivos, de hecho, éste es el producto de las *interacciones* que se establecen entre las aportaciones de los *alumnos, maestros* y las características específicas del *contenido*, en un contexto específico: *el aula de lengua extranjera*.

Para el aprendizaje significativo de una LE, decíamos antes, se parte de las *necesidades comunicativas* que se han creado desde la L1, tales necesidades se definen como *el deseo de comunicarse socialmente sobre la base de asuntos cotidianos*, con gente de otros países. Este deseo de contactar con otros, bien

para intercambiar opiniones, narrar experiencias, discutir gustos y preferencias, observar las diferencias y semejanzas, etc. incluye la necesidad de manifestarse como individuo (Trim, 1980 citado por Vez, 2001).

Por lo tanto, el éxito o fracaso en el aprendizaje lingüístico de una LE, no depende, exclusivamente, de las destrezas cognitivas, sino también de las destrezas sociales que le permiten al sujeto participar en las situaciones en que se usa la nueva lengua. El aprendizaje de tales estrategias le permitirán al aprendiz la interacción.

Desde la opinión de Vez (2001, p. 246) es posible establecer algunas posibles estrategias con un fundamento de tipo psico-socio-lingüístico:

- La *comunicación no verbal*, integrar el gesto y el movimiento corporal como parte vital del proceso de comunicación.
- La *interacción social* con otros hablantes de la misma lengua permite el perfeccionamiento y mayor fluidez a la hora de comunicarse en la LE.
- El *juego* y otras dimensiones *lúdico-expresivas*, como una forma de simulación o dramatización que permite incluir lo verbal y no verbal. En un contexto lúdico siempre hay la oportunidad de usar el lenguaje en una triple dimensión: semántico, comportamental y situacional.

Las estrategias de aprendizaje, en este caso y de acuerdo con Vez (2001) han sido clasificadas de manera muy general como cognitivas y sociales. Sin embargo, existen clasificaciones más exhaustivas de éstas, como la de Wenden y Rubin (1987) mencionada anteriormente, cuando enumeramos los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de una lengua. Recientemente, Rebecca Oxford (1990) ha propuesto una nueva clasificación de estrategias de aprendizaje de idiomas, tal clasificación está orientada hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, argumentado que las estrategias de aprendizaje deben ayudar a los alumnos a participar en la comunicación y a desarrollar su sistema lingüístico. Está organizada por el tipo de proceso cognitivo y finalidad perseguidos. Divide las estrategias en dos clases principales: directas e indirectas que a su vez divide en seis subgrupos, como directas considera: las de memoria –para el almacenamiento de información-, las cognitivas –para dar sentido al aprendizaje- y las de compensación –a pesar de las lagunas de conocimiento lingüístico, éstas le ayudan a comprender y comunicarse-, en las indirectas incluye las metacognitivas –ayudan al alumno a regular su aprendizaje-, las afectivas –procuran requisitos emocionales adecuados para el aprendizaje- y las sociales – producen una mayor interacción en la lengua meta-. A continuación presento un diagrama que representa la clasificación elaborada por Oxford (1990).

Cuadro 5. Clasificación de Estrategias de Aprendizaje (Oxford, 1990, p.17)

ESTRATEGIAS DIRECTAS		ESTRATEGIAS INDIRECTAS	
MEMORIA	-Crear lazos mentales -Aplicar imágenes y sonidos -Revisar bien -Emplear la acción	METACOGNITIVAS	-Centrar tu aprendizaje -Organizar y planificar tu aprendizaje -Evaluar tu aprendizaje

COGNITIVAS	-Practicar -Recibir y enviar mensajes -Analizar y Razonar -Crear una estructura para materiales de entrada y de salida	AFECTIVAS	-Disminuir tu ansiedad -Estimularte tu mismo -Tomarte la temperatura emocional
COMPENSACIÓN	-Adivinar con inteligencia -Vencer limitaciones al hablar y escribir	SOCIALES	-Hacer preguntas -Cooperar con los demás -Empatizar con los demás

Vale la pena señalar que el conocimiento metacognitivo, que Oxford incluye en su clasificación como estrategia de aprendizaje, se refiere a tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje, de los aspectos afectivos implicados en éste y al empleo inteligente de las estrategias de aprendizaje. Dado que el conocimiento metacognitivo nos permite tomar distancia del proceso de aprendizaje para reflexionar y actuar a favor de éste, decimos entonces que es regulador –lleva a cabo la planeación, predicción, monitoreo, revisión continua, evaluación, etc.-del aprendizaje (William y Burder, 1999; Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Wenden (1987) utilizando varios escritos de Flavell (1970), quien introdujo el término de metacognición, distingue tres categorías en que se clasifica el conocimiento metacognitivo: conocimiento de la persona, de la tarea y de la estrategia (Díaz Barriga y Hernández, 2002, pp. 244-245):

-Conocimiento de la persona. Se refiere a los conocimientos o creencias que una persona tiene sobre sus propios conocimientos, capacidades y limitaciones como aprendiz, así como el conocimiento que cada persona tiene sobre lo que saben los otros, lo cual le permite establecer relaciones comparativas consigo mismo y con los otros.

-Conocimiento de la tarea. Conocimientos que un aprendiz posee sobre las características de las tareas, tanto de la naturaleza de información que ésta involucra y su finalidad, como de las demandas que implica realizarla.

-Conocimiento de la estrategia. Conocimiento que el aprendiz tiene sobre las distintas estrategias y técnicas que posee para diferentes empresas cognitivas (aprender, comprender lenguaje oral o escrito, percibir, solucionar problemas, etc.), así como de su forma de aplicación y eficacia.

En cuanto al entrenamiento de las estrategias de aprendizaje, éste no puede hacerse en forma abstracta, sino en función de explicar para qué tarea o demandas son viables, útiles y eficaces, y para cuales otras resultan improcedentes o insuficientes; así mismo, en la enseñanza deberá explicitarse para qué materiales, dominios y temáticas son valiosas. Además hará falta explicitar cómo utilizar tales estrategias.

Su importancia para la didáctica radica en la posibilidad de incluirlas en un programa de estudio que permita el entrenamiento de los alumnos en su más efectiva aplicación. De ese modo, entre los objetivos del programa se fijan no sólo

los de aprender la lengua sino también los de aprender a aprender. Esta orientación didáctica ha venido a coincidir con las propuestas de programas y *currículos de procesos*. Las propuestas de entrenamiento de estrategias se dividen entre aquellas que incorporan su tratamiento integrado en las actividades de aprendizaje de la lengua, y aquellas otras que ofrecen un programa específico de aprendizaje de estrategias. Entre las segundas destaca la de O'Malley y Chamot (1990), conocida como *Cognitive Academic Language Learning Approach* (CALLA), un programa de entrenamiento de estrategias para el aprendizaje del inglés (Centro Virtual Cervantes, 2006).

Por otro lado, también han sido conceptualizadas y clasificadas las estrategias de enseñanza, son aquellos procedimientos que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Díaz Barriga, 2003). La siguiente es una clasificación, Díaz Barriga y Hernández, (2002) d éstas:

-*Objetivos y propósitos del aprendizaje*. Enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.

-*Resúmenes*. Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.

-*Ilustraciones*. Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráfica, dramatizaciones, etc.).

-*Organizadores previos*. Información de tipo introductorio y contextual. Son elaborados con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.

-*Preguntas intercaladas*. Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantiene la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.

-*Pistas tipográficas y discursivas*. Señalamientos que se hacen en un texto o en una situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.

-*Analogías*. Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).

-*Mapas conceptuales y redes semánticas*. Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones)

-*Uso de estructuras textuales*. Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

En la actualidad, la colaboración de la psicología educativa resulta imprescindible para la DLE, disciplina que encuentra en sus teorías respuestas ante la necesidad de facilitar el aprendizaje del idioma y de crear nuevos métodos, técnicas, recursos y estrategias didácticas que ayuden a transformar las creencias de los profesores sobre la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras (Vez, 2001, p.200).

Tanto en la hipótesis cognitiva, como la constructivista, se reconocen las aportaciones de la psicolingüística y la psicología educativa; sin embargo, es la hipótesis constructivista en la que se encuentran las mayores coincidencias con el Enfoque Comunicativo de la Lengua. A reserva de que no hay un solo constructivismo, la mayor congruencia la encontramos en la *concepción constructivista de enseñanza y aprendizaje escolar* (Coll, 2002); concepción que a su vez se conforma por varias teorías de la enseñanza y el aprendizaje que describiré, más ampliamente, a continuación.

2.3.2. Concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Aún cuando las teorías que se describirán a continuación –aprendizaje significativo, aprendizaje sociocultural, aprendizaje cooperativo y aprendizaje situacional- se distinguen por la disociación entre lo individual y lo social, entre lo interno y lo externo, entre el pensamiento y el lenguaje, si se incorporan las perspectivas socioculturales y lingüísticas al modelo constructivista cognitivo de los procesos mentales, es posible ver cómo el lenguaje y los procesos sociales del aula constituyen las vías a través de las cuales los alumnos adquieren y retienen el conocimiento (Nuthall, 1997, p.758).

Desde este punto de vista, el aprendizaje de los alumnos y lo que sucede en el aula es tanto el fruto de las aportaciones individuales de los alumnos como de la dinámica de las relaciones sociales que se establecen entre los participantes –profesor y alumnos-, en el seno del grupo de clase. Por ello, es útil considerar que las representaciones individuales y las actividades sociales culturalmente organizadas están íntimamente interconectadas y se influyen mutuamente manteniendo, en palabras de Salomon (1993, p.192), una relación fluida y “transaccional”, por lo que ambas deben ser tenidas en cuenta para comprender los procesos de construcción del conocimiento que llevan a cabo los alumnos en las escuelas y aulas. A reserva de todas las teorías que pudieran caracterizarse como constructivistas, es justamente la *concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar* donde es posible notar los esfuerzos de incorporación de los planteamientos socioculturales y lingüísticos al constructivismo cognitivo (Coll, 2002, p.164).

Además de la voluntad integradora de distintas teorías de la enseñanza y el aprendizaje, la concepción constructivista tiene una orientación netamente educativa, haciendo suyos los problemas de la educación, los cuales aborda elaborando un marco global de referencias útiles y relevantes. Tal concepción procura, también, una visión bidireccional y no jerárquica de las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y práctica educativas (Coll, 2002, p.164).

2.3.2.1. Teoría del aprendizaje significativo.

Aprendizaje memorístico versus aprendizaje significativo

Instrucciones: Subraye con rojo al sujeto de esta oración, con azul marino al predicado, con verde al objeto directo, con amarillo al objeto indirecto. Encierre en un círculo rosa el adjetivo calificativo, en un círculo café encierre el adjetivo demostrativo, en un círculo naranja el adverbio de modo, en un círculo morado el adverbio de tiempo. Ponga un tache gris al modificador circunstancial de lugar y un tache azul cielo al modificador circunstancial de tiempo. Ponga una palomita con lápiz a todos los artículos que encuentre en la oración. Marque con una "p" todas las preposiciones y con una "c" todas las conjunciones.

"Ese pequeño niño risueño de ojos negros, ayer, por la noche, hizo rápidamente en el árbol una casita para los pájaros vagabundos y solitarios"

¿Qué nos recordó el anterior ejemplo? Es probable que nos haya hecho recordar los años mozos de la primaria, la libreta a rayas para la clase de español o tal vez nos recordó la importancia de no olvidar cargar con la lapicera llena de colores para esos casos. En fin, son innumerables los recuerdos que nos debió haber evocado; sin embargo, difícilmente recordamos para qué sirve o lo que significa un adjetivo demostrativo, un objeto indirecto, un adverbio de tiempo o un modificador circunstancial de lugar. ¿Por qué no lo recordamos?...Porque seguramente no tiene ningún sentido recordarlo; porque es probable que en aquel entonces sólo lo aprendimos a fuerza de hacer cientos de ejercicios como el anterior, por pasar la materia o por evitar el castigo de no salir al recreo.

Muchos de nosotros "aprendimos" infinidad de conocimientos en la escuela, incluido el de la lengua extranjera; de memoria, por repetición, sin recibir ninguna explicación del por qué o para qué sirve tal o cual cosa, sin que nos hiciera ningún sentido aprenderlas, sin que pudiéramos cuestionar la forma en que aprendíamos porque tal vez ni nos importaba. Este aprendizaje, por tanto, devino en olvido.

Circunstancias como éstas ponen de relieve lo complejo del fenómeno educativo, así como la necesidad de teorías de la enseñanza y del aprendizaje que orienten la investigación aplicada hacia una transformación educativa que evite cambios insustanciales o nocivos (Martín y Solé, 2002, p.90).

La teoría del Aprendizaje Significativo, desarrollada por el psicólogo educativo David Ausubel, es una teoría que apareció a finales de los años sesenta y que continúa vigente dada su capacidad explicativa. Fue diseñada desde un enfoque cognitivo constructivista, a partir del cual se concibe al conocimiento como una construcción de significados más que como un conjunto de asociaciones de estímulos con respuestas; además, tal teoría está explícitamente pensada desde y para un contexto escolar.

Dicha teoría retoma los postulados piagetianos acerca de la construcción del conocimiento, los cuales señalan que todo sujeto tiene una estructura cognoscitiva en estado de equilibrio o que tiende al equilibrio. Es decir, el sujeto tiene una representación del mundo coherente consigo misma, que le vale para desenvolverse en su medio normal. Ante un elemento nuevo, que no encaja de forma inmediata en esa representación, el equilibrio se rompe y, para reencontrarlo, se hace necesario llevar a cabo un proceso de asimilación que permita reconstruir la antigua estructura, pero quedando ahora incorporado a ella el elemento nuevo. El conocimiento, por tanto, es un proceso de construcción basado en el esquema de equilibrio-desequilibrio-asimilación-reequilibrio (Pla, 1988, p.158).

La teoría de Ausubel es una profundización del planteamiento de Piaget, ya que explica cómo se realiza el proceso de asimilación, a través de organizadores previos e inclusores que más adelante explicaremos, para lograr el nuevo estado de equilibrio, pero otorgando una importancia fundamental a los conocimientos ya adquiridos por el sujeto. (Pla, 1988, p.158). Ausubel (1978) dice al respecto de esto último:

“Si tuviésemos que reducir toda la psicología pedagógica a un principio único enunciaríamos éste: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia”.

El aprendizaje se dice entonces significativo cuando intentamos dar sentido a la nueva información creando vínculos con nuestros conjuntos existentes de conceptos y experiencias previas. De modo que, *la memoria, no es sólo el recuerdo de lo aprendido, sino el punto de partida para realizar nuevos conocimientos* (Lara y Lara, 2004, p.354).

Condiciones para el aprendizaje significativo

Con base en el anterior principio, Ausubel enuncia las condiciones que garantizan un aprendizaje significativo (Lara y Lara, 2004, p.353):

En primer lugar, los nuevos materiales que van a ser aprendidos deben ser potencialmente significativos, es decir, que posean una estructura y organización interna que posibiliten una relación sustantiva y no arbitraria con ideas preexistentes en la estructura cognitiva.

Además, de la significatividad con que debe ser organizada la nueva información, se requiere que en el alumno exista una estructura cognitiva adecuada, es decir, que cuente con conocimientos previos relacionables, no arbitrariamente, con la nueva información.

Otra condición se refiere a la necesidad de que el alumno tenga una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, que esté motivado para realizar un esfuerzo deliberado para conectar lo nuevo que está aprendiendo con lo que él ya sabe, con el fin de modificar las estructuras cognitivas anteriores.

Aprendizaje Significativo por recepción

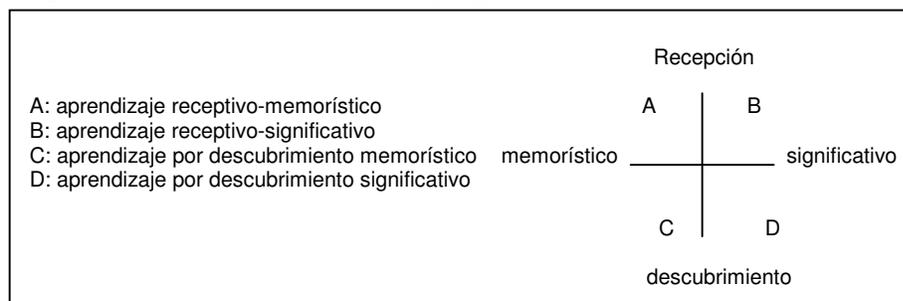
Hasta ahora hemos dado cuenta del aprendizaje *significativo* y del *memorístico*. Sintetizando, en el primer caso, la nueva información se relaciona de manera sustantiva con los conocimientos que el alumno ya tiene, lo que permite integrar dicha información y reestructurar el esquema cognitivo del sujeto, hecho que va a garantizar la permanencia de tal información en el esquema, además de constituir parte del conocimiento que favorecerá nuevos aprendizajes. Mientras que, en el memorístico o por repetición se establecen relaciones arbitrarias, carentes de sentido, entre los conocimientos previos y la nueva información, lo cual no permitirá que ésta se integre eficientemente, que permanezca a largo plazo y mucho menos que posibilite nuevos aprendizajes.

Las definiciones anteriores deben entenderse como los polos de una misma *dimensión* y no como categorías dicotómicas, por lo tanto, el aprendizaje representa un *continuo*, en el que se puede alcanzar mayor o menor *significatividad* dado el grado en que se haya producido una interacción significativa entre la nueva información y el conocimiento previo.

Otra *dimensión* en la cual se concibe el aprendizaje es aquella que tiene que ver con la *forma* en que se presentan los nuevos contenidos; *por descubrimiento*, cuando el contenido por ser aprendido no se le presenta al alumno, quien deberá descubrirlo antes de poder asimilarlo a la estructura cognitiva. En cambio, presentar los contenidos *por recepción* –exponiéndolos- implica presentarlos en su forma final, acabados, sin que se exija un descubrimiento previo a la comprensión, (Martín y Solé, 2002, p.91). Desde el punto de vista de teóricos constructivistas como Novak (1998), se ha preferido considerar a esta dimensión más que como formas de aprendizaje, como estrategias de instrucción o enseñanza.

Las dos dimensiones anteriores del aprendizaje pueden ser analizadas, comprendidas, sintetizadas, relacionadas y representadas por medio del siguiente gráfico de Rae y McPhillimy (1978) citados por Lara y Lara (2004, p.346):

Figura 1. Dimensiones de la forma y significatividad con que aprendemos



Ausubel, reivindica en su teoría el *aprendizaje significativo por recepción* como un proceso cognitivo de naturaleza activa, en contraposición a la injustificada creencia de que el aprendizaje por recepción o exposición es invariablemente

repetitivo. Para este autor, la exposición verbal correcta y bien organizada es la forma más eficiente de enseñar y facilitar el aprendizaje de contenidos amplios y complejos.

Proceso de vinculación e integración de la nueva información. Organizadores previos y conceptos inclusores

Al inicio de este apartado, acerca del aprendizaje significativo, se señaló que Ausubel retoma la teoría de Piaget acerca de la construcción del conocimiento pero dándole, para ello, un mayor peso al conocimiento que el sujeto ya ha adquirido.

Ausubel y sus colaboradores postulan, que la estructura cognitiva humana está configurada por redes de conceptos organizados jerárquicamente según su nivel de abstracción y generalidad (Martín y Solé, 2002, p.100). Mientras no haya nada nuevo por integrar al esquema cognitivo la estructura se mantendrá en equilibrio, sin cambios sustanciales.

El proceso de aprendizaje inicia cuando se coloca al alumno en una situación de contradicción con los conocimientos que ya posee con lo que *se rompe el "equilibrio cognitivo"*, en su tendencia al equilibrio se crean las condiciones para integrar la nueva información. Es en este momento de desequilibrio que se lleva a cabo la *intervención educativa* recurriendo a las ideas de anclaje de la estructura cognitiva. Tales ideas Ausubel las llama *organizadores previos e inclusores* (Lara y Lara, 2004, p.350).

Los *organizadores previos* son como una introducción al aprendizaje de los nuevos conceptos, suelen tener un nivel más elevado de abstracción, generalidad e inclusividad que el nuevo material por aprender. Son formulados en términos familiares para el alumno con el fin de tender un puente entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber antes de que pueda aprender significativamente algo (Martín y Solé, 2002, p.100-101).

Los *puentes –organizadores previos-*, se anclarán y afianzarán a la estructura cognitiva por medio de los *inclusores*, Ausubel (1983) los define de la siguiente forma: "aquellas ideas preexistentes que proporcionan afianzamiento para el aprendizaje significativo de información nueva".

En la búsqueda del equilibrio, de la integración de lo nuevo, se establecen diferencias, comparaciones y semejanzas, entre los conceptos, que reorganizarán jerárquicamente el esquema cognitivo en el que quedará integrado el nuevo concepto ya sea subordinada o supraordenadamente a otro, con lo que se reestablecerá el *equilibrio cognitivo* o en palabras de Ausubel, la *reconciliación integradora* (Lara y Lara, 2004, p.352).

Ausubel sostiene que la *interacción* entre los nuevos conceptos y los ya existentes siempre se realizará de una forma *transformadora*, por lo tanto el producto final

supone una modificación tanto de las nuevas ideas aprendidas, como de los conocimientos ya existentes.

Aprendizaje significativo de diversos contenidos curriculares

Aun cuando Ausubel no contempló su teoría para explicar el aprendizaje de contenidos que no fueran *declarativos*, quienes retoman su teoría dentro de un enfoque constructivista intentan explicar la posibilidad del aprendizaje significativo de distintos contenidos curriculares (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

De acuerdo con Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) los contenidos que se enseñan en todos los currículos educativos pueden agruparse en tres áreas básicas: *conocimiento declarativo, conocimiento procedimental y conocimiento actitudinal*. Díaz Barriga y Hernández (2002) definen cada uno de estos conocimientos, además de ofrecer recursos cognitivos para que se aprendan todos ellos significativamente.

Conocimiento declarativo, se refiere al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Es el *saber qué* acerca de algo. Es denominado como tal porque dicho saber se dice, se declara o se conforma por medio del lenguaje. De este se desprenden dos categorías de conocimiento declarativo: *factual y conceptual*. El primero se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal que deberá aprender literalmente. El conocimiento conceptual, en cambio, enmarca conceptos, principios y explicaciones, y es aprendido abstrayendo su significado esencial, identificando las características definitorias o las reglas que los componen.

Toda disciplina exige para su comprensión el dominio de un núcleo básico de información. Por lo tanto, promover el aprendizaje de conocimientos declarativos factuales es posible cuando se crean condiciones para que el alumno practique el recuerdo literal y memorice datos o hechos a través del repaso, la relectura, vinculando la información entre sí y con otro tipo de contenidos para procurar la memorización significativa de tales conocimientos.

En cuanto al conocimiento conceptual, su aprendizaje requiere que los contenidos se organicen y estructuren correctamente; se vinculen con conocimientos previos del alumno implicando a este cognitivamente, motivacional y efectivamente con su aprendizaje.

Conocimiento procedimental. Se refiere al saber hacer, a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc. Los procedimientos pueden ser definidos como un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada.

Para que el aprendizaje procedimental se lleve a cabo se requiere plantear una meta y considerar la secuencia de acciones a realizar para lograrla (Valls, 1993). El

aprendizaje de conocimientos procedimentales atraviesa las siguientes dimensiones:

-De una etapa inicial de ejecución insegura, lenta e inexperta hacia una ejecución rápida y experta.

-De una ejecución realizada con alto nivel de control consciente hacia una ejecución menos consciente, casi automática.

-De una ejecución con esfuerzo, desordenada y sujeta al tanteo por ensayo y error hasta una ejecución articulada, ordenada y regida por representaciones simbólicas.

-De una comprensión incipiente de los pasos y de la meta que se pretende siguiendo éstos, hasta una comprensión plena de las acciones involucradas y del logro de una meta plenamente identificada.

Para que resulte significativo el aprendizaje de conocimiento procedimental, éste debe promoverse de manera comprensiva, pensante, funcional y generalizable a varios contextos.

La estrategia de enseñanza de lo procedimental pretende: el traspaso progresivo del control y responsabilidad en el manejo de la competencia procedimental al alumno; mediante la participación guiada y la asistencia continua pero paulatinamente decreciente del profesor, a la vez que se genera la creciente mejora en el manejo de procedimientos por parte del alumno. Los recursos instruccionales recomendados son: la repetición y ejercitación reflexiva, la observación crítica, la imitación de modelos apropiados, la retroalimentación oportuna, pertinente y profunda, el establecimiento del sentido de la tarea evocando conocimientos y experiencias previas, verbalización mientras se aprende, actividad intensa del alumno centrada en condiciones auténticas lo más cercanas posible a las condiciones reales donde se aplicará lo aprendido, fomento de la metacognición: conocimiento, control y análisis de los propios comportamientos.

Conocimiento actitudinal y de valores. De entrada habrá que definir lo que es una actitud y un valor. Una *actitud* es un constructo que media nuestras acciones; la componen tres elementos: el cognitivo, el afectivo y el conductual (Vendar y Levie, 1993 y Sarabia, 1992). Las actitudes implican juicios evaluativos que se expresan de forma verbal o no verbal; son relativamente estables y se aprenden en un contexto social. Éstas son reflejo de los valores que posee una persona. El *valor* es una cualidad de una persona, hecho u objeto que despierta mayor o menor aprecio, admiración o estima. Éstos pueden ser económicos, estéticos, utilitarios o morales. A través de éstos un sujeto puede juzgar lo adecuado de las conductas propias y ajenas.

El aprendizaje de actitudes es lento y gradual y es influido por factores tales como: la experiencia personal previa, la actitud de otras personas significativas, la

información y experiencias novedosas, el contexto sociocultural, los medios de comunicación y las representaciones colectivas. En un contexto escolar, el profesor se vuelve otro significativo, quien ejerce su influencia y poder de ahí que éste procure promover actitudes positivas en los alumnos.

Son tres los principios que han demostrado ser eficaces para lograr el cambio actitudinal: Proporcionar un mensaje persuasivo, modelaje de la actitud y la inducción de disonancia entre los elementos de una actitud. En cuanto a las técnicas didácticas para trabajar los aprendizajes actitudinales, se recomiendan las técnicas participativas –sociodramas, por ejemplo-, las discusiones y técnicas de estudio activo, las exposiciones y explicaciones de carácter persuasivo, así como involucrar a los alumnos en la toma de decisiones (Sarabia, 1992 citado por Díaz Barriga y Hernández, 2002)

Ventajas, Desventajas y Reinterpretaciones

De acuerdo, con Pozo (1996) citado por Martín y Solé (2002, p.107), aprender significativamente provoca cambios duraderos; el conocimiento es utilizable en situaciones distintas a aquella en que fue aprendido; se construye en contextos de práctica reflexiva; el alumno deviene el verdadero protagonista del aprendizaje en tanto que, gracias a su actividad mental constructiva, recupera y moviliza sus conocimientos previos para atribuir significados a la nueva información.

Además, la teoría del aprendizaje significativo ha sido un referente para posteriores conceptualizaciones de la psicología cognitiva, así como para teorías y explicaciones sobre la instrucción y el aprendizaje (Coll, 1997). Dada la importancia de esta teoría, no es extraño que se hayan señalado desde distintos enfoques constructivistas en educación, aportaciones, extensiones y limitaciones de ésta.

La mayoría de las limitaciones del aprendizaje significativo son señaladas por Martín y Solé (2002) en su trabajo titulado *El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación*, mismas que describiré a continuación.

La teoría del aprendizaje significativo sostiene una postura acerca del formato y la organización de la estructura cognitiva del sujeto. Considera que se trata de una estructura jerárquica compuesta por conceptos, principios y proposiciones. Tal postura presenta una visión demasiado uniforme de la estructura cognitiva del aprendiz, visión que no da respuesta clara al aprendizaje de otros conocimientos de naturaleza distinta a la conceptual.

Sin embargo, la discusión sobre “la representación mental” sigue abierta: proposicional *versus* analógico; representaciones continuas *versus* discretas; representaciones declarativas *versus* procedimentales. Aunque no está resuelto el problema de cómo se representa el conocimiento, todo parece apuntar hacia una diversidad de formatos que pueden dar cuenta de la complejidad que lo caracteriza.

Con respecto a la defensa que hace Ausubel del aprendizaje por recepción como el formato por excelencia para generar aprendizaje significativo; recientemente, autores que simpatizan con dicha postura, no descartan el riesgo de que ante un método expositivo, aun cuando esté significativamente organizado, los alumnos se “engañen” creyendo que han captado los conceptos, cuando en realidad sólo están integrando un conjunto de “etiquetas verbales”. Para ello sugieren acentuar la importancia de una *interacción educativa* entre profesor y alumnos dónde se intercambien significados y sentimientos, circunstancia que orillará a los alumnos a adoptar una postura más activa, crítica y constructiva de su propio aprendizaje.

Ausubel se centra en la explicación del aprendizaje de conocimientos declarativos (conceptos, principios, hechos, explicaciones...); sin embargo, tal explicación resulta poco transferible a la hora de tratar de entender el proceso de aprendizaje de conocimientos procedimentales o actitudinales (técnicas, habilidades, estrategias...), que son conocimientos irrenunciables en la enseñanza y que se prestan mal a ser vehiculados exclusivamente, mediante la exposición; su aprendizaje demanda algo más que la recepción, requieren una práctica reflexiva, ejercitación, toma de decisiones colectiva, etc. Si bien, pueden postularse similitudes en el proceso de aprendizaje de todos estos conocimientos, es evidente que sus características específicas exigen ser tenidas en cuenta para una correcta comprensión de su aprendizaje y para organizar su enseñanza. De ahí que hayamos dedicado una sección para definir los distintos tipos de contenidos –conocimientos- curriculares, así como su posible aprendizaje significativo propuesto por la psicóloga Frida Díaz Barriga y el psicólogo Gerardo Hernández (1998).

Finalmente, la noción de aprendizaje significativo se reinterpreta cuando se integra a la concepción constructivista. Señalaremos aquí únicamente que dicha reinterpretación atañe, entre otros aspectos, a las condiciones cuya presencia determina la significatividad de un aprendizaje. Ausubel señala tres condiciones para ello, la primera se refiere a los contenidos o materiales de aprendizaje y las otras dos se vinculan exclusivamente al alumno. Sin embargo, la naturaleza social de los procesos de enseñanza y aprendizaje, nos lleva a atribuir a los otros – profesor, compañeros...- un papel crucial para la construcción de significados. Por lo tanto, la mayor o menor significatividad del aprendizaje dependerá pues de las relaciones que se establezcan entre el contenido, el aprendiz y la intervención del profesor, esto, sin perder de vista que dicha interacción se lleva a cabo en un contexto específico: el aula (Vez, 2001, p.244).

Aprendizaje significativo en la enseñanza de lenguas

La filóloga y psicóloga educativa Laura Pla, ha trabajado como profesora de inglés y ha dedicado la mayor parte de su producción teórica y práctica en la creación de una propuesta didáctica que favorezca la enseñanza y el aprendizaje del inglés como LE.

Es justamente en la teoría del aprendizaje significativo donde ella encuentra el fundamento de su propuesta. Su trabajo es un referente obligado cuando se habla de las aportaciones de la psicología cognitiva a la DLE. A continuación, describiré la construcción teórica con que explica el aprendizaje significativo de la LE.

De principio, coincide con el psicólogo educativo Ausubel, quien señala que el lenguaje es una estructura que le proporciona al sujeto una organización del mundo físico, de modo que al conocimiento de una lengua le es inherente una representación del mundo. La adquisición del lenguaje es un acto social, es decir, se aprende a través de la interacción, de ahí que denominemos a tal hecho como una experiencia social, sin embargo, la estructuración del mundo que comporta el uso de la primera lengua, nos pasa desapercibida, la tenemos interiorizada pero no somos conscientes de ella.

En contraste a tal experiencia social se encuentra la experiencia escolar que se adquiere de los aprendizajes propios de una educación escolar a través de la cual se pretende, deliberadamente, proporcionar al sujeto esquemas de conocimiento conscientes, sin embargo la educación escolar no trabaja sobre una “tabla rasa” sino que se sirve de los esquemas y representaciones provenientes de la experiencia social haciéndonos conscientes. Tal toma de conciencia produce dos efectos: por un lado aquellas representaciones antes inconscientes, ahora pueden ser reconocidas, usadas y utilizadas como soporte de posteriores aprendizajes; por otro lado, tomar conciencia de su existencia obliga al sujeto a una reestructuración cognitiva con el fin de hacer compatible la estructura ya existente con el nuevo elemento. Teniendo en cuenta tanto la experiencia social como la escolar, para favorecer el aprendizaje significativo, es posible establecer una relación dialéctica entre la estructura cognitiva previa y los nuevos materiales.

La relación que se pretende entre lo “nuevo” y lo “viejo” se construye a partir de lo que Ausubel llamó *organizadores previos*, que no son sino materiales introductorios que funcionarán como puentes entre lo que ya se sabe y lo que se necesita saber.

Los organizadores previos logran anclarse a la estructura cognitiva del sujeto valiéndose de los *conceptos inclusores* que en ella se encuentran. Con ellos el esquema de la lengua materna se hace consciente a la vez que se produce una serie de reestructuraciones que favorecerán la organización de su primera lengua, en función de la cual, la segunda adquirirá significado.

La anterior explicación de Pla, pone de manifiesto que la teoría de Ausubel intenta dar una idea general del proceso de aprendizaje significativo de cualquier tipo de conocimiento, incluido el de una LE. Sin embargo, es preciso recordar dos cosas. Primero que la teoría de Ausubel resulta mucho más explicativa, en el caso del aprendizaje de conocimientos declarativos que de otro tipo. La segunda cosa por tomar en cuenta es la naturaleza del conocimiento de una LE, que es tanto de carácter declarativo –saber sobre la lengua- como procedimental –usar la lengua-.

Aprendizaje de conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal de la lengua extranjera

De acuerdo con Faerch y Kasper, 1985 citados por Vez, 2001, aprender el *conocimiento declarativo de una lengua extranjera* equivale a desarrollar la subcompetencia lingüística que implica saber sobre la lengua - reglas gramaticales, correspondencias léxicas, normas lingüístico culturales de interacción social, vocabulario-. Desarrollar tal subcompetencia permite la recepción –saber leer y saber escuchar- de la lengua extranjera en cuestión.

El *conocimiento procedimental de una lengua extranjera* implica, saber usarla; desarrollar la subcompetencia discursiva –uso lógico y coherente de la lengua-, la subcompetencia sociolingüística –contextualizar el uso dada la circunstancia- y la subcompetencia estratégica -servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad de la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella-. En el ejercicio de tal conocimiento se desarrolla la destreza de expresión o producción –saber hablar y saber escribir- de la lengua extranjera.

A la hora de aprender una *lengua extranjera*, procurar un *cambio actitudinal* positivo hacia ésta en los alumnos es fundamental, si se pretende motivarlos a estudiar tal lengua, ya que una actitud positiva hacia los contenidos por aprender generará una mayor disposición para invertir todos los recursos cognitivos necesarios para aprenderlos.

Los anteriores tipos de conocimiento le son inherentes al conocimiento de una lengua extranjera, aprender tales conocimientos, equivale desde un enfoque comunicativo, desarrollar la competencia comunicativa en los alumnos. Metodológicamente hablando, desde dicho enfoque, el proceso de enseñanza aprendizaje de una LE ha de empezar por el saber hacer, por el aprendizaje del contenido procedimental, por el uso de la lengua; para ello el contexto escolar deberá constituir circunstancias lo más auténticas posible, como habrían de darse en la realidad. En cuanto al conocimiento declarativo de la LE, se aprenderá y enriquecerá a través del uso de la lengua extranjera y por supuesto el diseño y práctica de actividades significativas que posibiliten su aprendizaje.

El ejercicio de la comunicación de una LE se lleva a cabo gracias a la interacción que el aprendiz hace con otros hablantes de esa LE. En un contexto escolar, los hablantes de la LE que resultan más próximos son los propios compañeros que igualmente aprenden la lengua y el profesor, de modo que el grado de significatividad con que se aprenda dependerá también de la calidad del proceso de interacción en la LE, calidad que depende de todos los participantes que interactúan. Tal consideración integra, en una concepción constructivista, al aprendizaje cooperativo.

2.3.2.2. Aprendizaje Cooperativo.

La construcción del conocimiento o actividad autoestructurante del sujeto está mediada por la influencia de los otros, y por ello el aprendizaje es en realidad una actividad de re-construcción y co-construcción de los saberes de una cultura. En el ámbito escolar, la posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestras perspectivas y desarrollarnos como personas, está determinada en buena medida por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y compañeros del grupo. Por lo anterior, la psicología, y en particular la psicología social de los grupos y las aproximaciones cognitiva, sociogenética y sociolingüística, se han interesado por el estudio de procesos grupales y de la dinámica real del aula, en términos de las interacciones que ocurren entre el docente y el alumno, y entre los propios alumnos. Esto ha permitido tanto comprender las ventajas que tiene promover estructuras de aprendizaje cooperativo en el aula, como identificar las condiciones necesarias para hacerlo.

El aprendizaje cooperativo, de acuerdo con David y Roger Johnson (1999) citados por Díaz Barriga y Hernández (2002, p.107), en un grupo escolar consiste en que los miembros de éste trabajen juntos para alcanzar objetivos comunes. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Promover este tipo de aprendizaje en el aula implica permitir mayor *autonomía* a los alumnos en la elección de los contenidos y formas de trabajar en clase. Dada la característica de colaboración entre los alumnos de cada equipo para alcanzar objetivos comunes, *las recompensas o reconocimientos* por los alcances que se van obteniendo en el proceso de aprendizaje son tanto para sí mismo como para los miembros restantes.

Analizando más de 100 investigaciones realizadas con alumnos de todas las edades, en áreas de conocimiento diversas y en tareas diversas, donde se contrastaban el aprendizaje cooperativo, el trabajo individual o en situaciones de competencia, el equipo de investigación de Johnson & Johnson (1989; 1990) concluyó:

-En todos los niveles educativos estudiados el *rendimiento académico* era mayor en situaciones de aprendizaje cooperativo que en situación competitiva e individual, en áreas muy diversas que abarcan desde las que implican adquisición, retención y transferencia del conocimiento, como las de naturaleza más conceptual –adquisición de reglas, conceptos y principios-. La situación competitiva provocaba un mayor rendimiento en el caso de tareas simples o mecánicas.

-Las situaciones de aprendizaje cooperativo generaron mejoras notables en las *relaciones interpersonales*. Se incrementaron el respeto mutuo, la solidaridad y los sentimientos recíprocos de obligación y ayuda, así como la capacidad de adoptar perspectivas ajenas; además, se incrementó notablemente la autoestima de los estudiantes.

-La efectividad del trabajo en equipos cooperativos se ve condicionada por el *tamaño* de éstos, así en la medida que aumenta el número de alumnos por equipo, el *rendimiento* es menor. Por consiguiente se recomiendan equipos de no más de 6 integrantes.

Componentes básicos del aprendizaje cooperativo, Johnson, Johnson y Holubec (1990; 1999).

-*Interdependencia positiva*: crear un vínculo entre los compañeros del grupo que les permita coordinar sus esfuerzos para completar una tarea. Con ello, comparten sus recursos, se proporcionan apoyo mutuo, celebran juntos su éxito por haber maximizado el aprendizaje de todos los miembros logrando resultados que superan la capacidad individual de cada integrante por separado.

-*Interacción promocional cara a cara*: Para generar un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que sólo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí con relación a los materiales y actividades. Las discusiones acerca de la naturaleza de lo que se va a aprender o la manifestación e intercambio de experiencias pasadas relacionadas con la nueva información son ejemplos de tales actividades y que promoverán un aprendizaje significativo.

Sólo mediante la interacción social se construye la posibilidad de ayudar y asistir a los demás, influir en los razonamientos y las conclusiones del grupo, ofrecer modelamiento social y recompensas interpersonales; ejercitar la retroalimentación entre los miembros y ejercer presión sobre los menos motivados.

Tal interacción, dados los avances tecnológicos y la dinámica de comunicación actual, no implica, necesariamente, la presencia física de los miembros, es posible generar interacciones significativas y ambientes sociales aprobados en la enseñanza en línea; para ello pueden ser recursos efectivos los organizadores de discusión académica y social, los intercambios comunicativos vía correo electrónico, las charlas en tiempo real y la realización de proyectos grupales (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p.112).

-*Responsabilidad y valoración personal*: se refiere a la evaluación del desempeño de cada miembro del grupo, con lo que se da expresión a las diferencias personales y a las necesidades educativas de cada cual, información que le permite al grupo conocer quiénes necesitan más apoyo para completar la tarea. Evaluar convenientemente a los miembros del grupo implica:

- Evaluar cuánto del esfuerzo que realiza cada miembro contribuye al trabajo del grupo.
- Proporcionar retroalimentación tanto grupal como personal.
- Auxiliar a los grupos para evitar esfuerzos redundantes por parte de sus miembros.
- Asegurar que cada miembro sea responsable del resultado final

- A otorgar la calificación, ponderar tanto la implicación y logros personales como los grupales.

-Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños: que deberán ser enseñadas a los alumnos para que logren una colaboración de alto nivel y para estar motivados a emplearlas. Se recomienda enseñarles a los alumnos a:

- Conocerse y confiar unos en otros
- Comunicarse de manera precisa y sin ambigüedades
- Aceptarse y apoyarse unos a otros
- Resolver conflictos constructivamente

Enseñar tales habilidades implica ejercer la disposición al diálogo, la tolerancia, la empatía, la honestidad, el sentimiento de equidad y justicia en las relaciones con los demás, entre otros valores y actitudes.

-Procesamiento en grupo: La participación en equipos de trabajo cooperativo requiere ser consciente, reflexivo y crítico respecto al proceso grupal en si mismo, lo cual equivale a una reflexión metacognitiva sobre los procesos y productos del trabajo grupal. Tal ejercicio de reflexión debe guiarse por cuestiones como:

- Identificar cuáles acciones y actitudes de los miembros son útiles, apropiadas y eficaces y cuáles no.
- Tomar decisiones acerca de qué acciones o actitudes deben continuar, incrementarse o cambiar.

Diseño de situaciones de aprendizaje cooperativo

El centro de aprendizaje cooperativo de la Universidad de Minnesota ha propuesto 18 pasos que permiten al docente estructurar el proceso de enseñanza con base en situaciones de aprendizaje cooperativo (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 116) y son los siguientes:

1. Especificar objetivos de enseñanza.
2. Decidir el tamaño del grupo.
3. Asignar estudiantes a los grupos.
4. Acondicionar el aula.
5. Planear los materiales de enseñanza para promover la interdependencia.
6. Asignar los roles para asegurar la interdependencia.
7. Explicar la tarea académica.
8. Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva.
9. Estructurar la valoración individual.
10. Estructurar la cooperación intergrupo.
11. Explicar los criterios del éxito.
12. Especificar los comportamientos deseables.
13. Monitorear las conductas de los estudiantes.

14. Proporcionar asistencia en relación con la tarea.
15. Intervenir para enseñar habilidades de colaboración.
16. Proporcionar un cierre a la lección.
17. Evaluar la cantidad y la calidad del aprendizaje de los alumnos.
18. Valorar el buen funcionamiento del grupo.

Algunas estrategias de aprendizaje cooperativo

Se han señalado los distintos requisitos –interdependencia positiva, interacción promocional cara a cara, responsabilidad individual, manifestación de habilidades interpersonales, procesamiento grupal- que hacen del trabajo grupal un aprendizaje cooperativo. Díaz Barriga y Hernández (2002) hacen un recuento de algunas de ellas.

1. El rompecabezas (Jigsaw) de Aronson y colaboradores

Dividir el grupo en equipos de seis; el material por estudiar se divide en tantas secciones como miembros del equipo –en este caso en seis-. Los miembros de cada equipo a quienes se les ha asignado la misma sección del material se reúnen en “grupos de expertos” para discutir sus secciones para después regresar a su grupo de origen y compartir su sección respectiva a sus compañeros. Así para aprender las otras secciones hay que aprender de los demás.

2. Aprendizaje en equipos de estudiantes (Student team learning) de Robert Slavin y colaboradores (cuatro variantes).

a) STAD. *Student teams achievement division*

Los estudiantes se asignan a grupos heterogéneos (edad, rendimiento, sexo, raza) de máximo cinco integrantes. Antes, a cada estudiante se le calcula su nivel promedio de desempeño con que inicia su trabajo grupal. Los materiales son entregados a cada equipo dividido por secciones que deberán aprender asegurándose de que las dominen todos los miembros. Los alumnos son examinados individualmente acerca de cada sección. Su calificación es comparada con su nivel promedio inicial, si como resultado de trabajar en equipo presenta mejores calificaciones, se le abonan puntos a su equipo, el cual, si logra alcanzar cierto nivel de puntuación preestablecido recibirá alguna recompensa grupal. El reto es superar el promedio individual gracias al trabajo grupal.

b) TGT. *Teams games tournament*

Es igual al anterior, pero sustituye los exámenes por “torneos académicos”, donde los estudiantes de cada equipo compiten con miembros de los otros equipos, con niveles de rendimiento similar, con el fin de ganar puntos para sus respectivos equipos. A todos los miembros del grupo se les dan iguales oportunidades de contribuir a la puntuación grupal, con la ventaja de que cada estudiante competirá con otro de igual nivel de desempeño.

c) TAI. *Team assisted individual*

En este caso la cooperación se combina con la enseñanza individualizada; para ello los alumnos pasan una prueba diagnóstica y reciben una enseñanza individualizada, a su propio ritmo y según su nivel. Se trabaja en parejas o triadas; cada miembro con su hoja de trabajo persona; se ayudan entre ellos a resolver sus respectivos problemas. Semanalmente, se evalúa el avance del grupo y se otorgan recompensas igualmente grupales. Se ha aplicado preferentemente en matemáticas.

d) CIRC. Cooperative integrated reading and composition

Se ha empleado para enseñar a leer y escribir en grados superiores de la enseñanza elemental, pero es susceptible de adaptarse a otros niveles y materias. La secuencia empleada es: instrucción del profesor, práctica por equipos, preevaluación y examen. Los equipos realizan actividades como lectura mutua, predicciones de cómo terminarán los textos, escribir relatos, resumirse unos a otros la historia, etc.

3. Aprendiendo juntos (learning together), de Johnson, Johnson y colaboradores

A lo largo del texto ya se han discutido los objetivos, pasos, roles, estrategias y principios que proponen dichos autores, sólo cabe mencionar las cuatro fases generales que proponen:

- a) Selección de actividad. Que implique solución de problemas, aprendizaje conceptual, pensamiento divergente o creatividad.
- b) Toma de decisiones acerca del tamaño del grupo, la asignación, los materiales, etc.
- c) Realización del trabajo en grupo.
- d) Supervisión de los grupos.

4. Investigación en grupo (Group investigation), de Sharan, Sharan y colaboradores

Los estudiantes deben trabajar en grupos pequeños –de 2 a 6 integrantes-. Cada grupo escoge el tema, de entre los que constituyen la unidad que debe ser estudiada por toda la clase, una vez electo el tema se planean las metas, las tareas y los procedimientos que permitan la investigación, el análisis y la síntesis del tema en cuestión, para luego integrar el informe grupal donde cada grupo comunique a la clase sus hallazgos.

Co-op Co-op de Kagan

Está orientado a tareas complejas multifacéticas donde el alumno toma el control de lo que aprende. Cubre los siguientes pasos:

- Estimular la curiosidad realizando discusiones en clase

- Conformación de grupos heterogéneos.
- Integración grupal, manejando habilidades de cooperación y comunicación dentro del grupo.
- Selección del tema.
- Selección de subtemas.
- Preparación y organización individual de subtemas.
- Presentación de subtemas al interior del grupo.
- Evaluación por parte de compañeros de equipo, de clase y del profesor

Cooperación guiada o estructurada (scripted cooperation) de O'Donnell y Dansereau

Se ha utilizado sobre todo en el procesamiento de textos. El docente divide el texto en secciones, el grupo se divide en parejas, cada miembro de la diada desempeña de manera alternada el rol de aprendiz-recitador y oyente-examinador. Los pasos son los siguientes:

- Ambos leen el texto.
- El participante A repite la información sin ver la lectura.
- El participante B le da retroalimentación sin ver el texto.
- Ambos trabajan la información.
- Ambos leen la segunda sección.
- Para esta segunda sección intercambian los roles.
- Continúan de esta manera hasta completar el texto.

Lluvia o tormenta de ideas (brainstorming)

La secuencia es como sigue:

-El grupo se plantea un problema a resolver. Este debe ser susceptible de múltiples opciones de solución.

-Los miembros del grupo generan tantas soluciones como sea posible: sin permitir evaluación-para evitar inhibir la generación de ideas-, cuando más ideas se generen, mejor –fomentando la participación activa de todos los participantes-, debe promoverse la innovación –pidiendo a los alumnos que propongan ideas diferentes, fuera de lo común-, permitir que los integrantes modifiquen las ideas de otros.

-Todas las ideas se registran para que el grupo pueda verlas; el asignado secretario del grupo consigna las ideas generales –en el pizarrón, en fichas, etc.- para repasarlas e integrar un resumen.

-Todas las ideas se evalúan en una sesión diferente. En un momento distinto en que fueron expresadas; fomentando el pensamiento crítico que les permita decidir la viabilidad, aceptación o efectividad de su ideas.

Una de las variantes sugeridas es el pensamiento metafórico y analógico, cuando se pide a los integrantes enfocarse en las similitudes entre cosas o situaciones aparentemente diferentes, con el propósito de abrir caminos de soluciones diferentes.

Grupo de enfoque (focus groups)

Comparte premisas y formas de trabajar con la estrategia anterior. Se trata de una discusión semiestructurada acerca de un tópico, se pide a los miembros que respondan libremente, a forma de asociación libre. Una variante es dividir el grupo en equipos de seis pidiéndoles resolver un problema.

2.3.2.3. Enfoque Sociocultural.

Señala Martínez (1999) que se trata de un enfoque que recientemente ha influido en el campo de la psicología y la educación; proviene de las investigaciones y teorizaciones realizadas por Lev Vygotsky y sus más cercanos colaboradores Luria y Leontiev. Se basa en el materialismo dialéctico, desde el cual se conciben los procesos psicológicos como el resultado de la interacción del sujeto con su medio social y cultural en un momento histórico determinado.

Tal enfoque se caracteriza básicamente por los siguientes supuestos: 1) el uso del análisis genético que implica ir al origen del fenómeno en cuestión y estudiar su desarrollo y no solamente como un producto final; 2) su énfasis en el origen social de los fenómenos psicológicos; 3) la propuesta de que las funciones mentales superiores y la acción humana están mediadas por herramientas y por signos (Wertsch, 1991), entre las que destacan el lenguaje, y 4) un postulado de carácter metodológico que tiene que ver con la unidad de análisis de los fenómenos psicológicos: la acción mediada.

El desarrollo psicológico había sido concebido tradicionalmente como un proceso individual que ocurría al interior del sujeto con una casi total independencia de la influencia de factores externos, esta noción ha sido desechada casi en su totalidad y en la actualidad es difícil que aún haya escuelas de psicología que nieguen la poderosa influencia que ejerce el ambiente social y cultural en la formación de los procesos psicológicos. En este sentido, la educación como una poderosa influencia social no puede ser descartada del análisis de influencias externas que deben ser contempladas cuando se aproxima uno al estudio del desarrollo psicológico.

Desde el punto de vista del enfoque sociocultural, la clave del funcionamiento psicológico está en la construcción de significados, concretamente, en los significados que le atribuimos a los objetos, a las palabras y a las acciones de los demás. Este proceso de llegar a conocer el significado de las cosas se genera en las relaciones que establecemos con otros agentes sociales, ejemplo de ello son procesos de instrucción donde se ponen en juego interacciones –principalmente

lingüísticas- entre adultos, niños y sus compañeros, y se generan funciones psicológicas de orden superior; de ahí su carácter social e interactivo.

Orígenes sociales de procesos psicológicos

Los seres humanos, más que adaptarse a los fenómenos, se apropian de ellos o los hacen suyos. Esta distinción es importante y conviene analizar la diferencia entre la adaptación y la apropiación. Mientras que la adaptación se refiere a una aceptación pasiva de las condiciones ambientales que afectan al organismo, la apropiación implica una operación distinta: es un proceso activo, social y comunicativo. De esta forma, *la apropiación* es el medio y el proceso principal mediante el cual se desarrolla el psiquismo.

Hablar de un origen social de los procesos psicológicos implica que todos esos procesos psicológicos se forman en y atraviesan por una fase social que proviene de la actividad que establece el sujeto con los objetos y en contacto con otros individuos.

Los procesos que dan origen a las funciones psicológicas se explican en términos de una *transición* del funcionamiento *interpsicológico* a un funcionamiento *intrapicológico*, y se plantea como mecanismo fundamental *la mediación semiótica*, es decir, la interiorización de signos e instrumentos que han sido definidos culturalmente, entre los que el lenguaje juega el papel principal. El énfasis está puesto, entonces, en la mediación cultural, en la mediación de la acción humana por artefactos culturales, como el lenguaje, que juegan un papel central en la explicación del desarrollo humano desde el enfoque sociocultural (Cole y Wertsch, 1996 citados por Martínez, 1999).

El origen social de las funciones psicológicas lo encontramos en dos planos o niveles: a un nivel micro y a un nivel macro. Para ilustrar lo anterior podríamos decir que en el primer plano encontraríamos las interacciones cara a cara que se suscitan en las interacciones familiares y pedagógicas como en una especie de microcosmo, y en un segundo nivel, las influencias de instituciones sociales como la educación, en particular nos referimos a la educación formal escolarizada. Estos dos contextos ejemplifican muy bien los dos niveles en donde ubicamos la mayor parte de nuestro discurso y argumentación.

Mediación semiótica de los procesos psicológicos: los signos.

Vygotsky (1979), al hablar de la formación de las funciones mentales superiores, afirmaba que éste era un proceso que derivaba de la interiorización de una clase muy particular de instrumentos: los signos, que equiparaba con la adquisición de herramientas en el mismo sentido en que Engels se refiere a ellos como los elementos que propiciaron un cambio en la naturaleza social del hombre al cambiar su forma de relacionarse con el ambiente natural. Así, de la misma forma en que las herramientas permitieron que el hombre transformara el ambiente

físico, las herramientas psicológicas - signos- han permitido que el hombre se relacione de una manera muy distinta con su entorno social.

Los signos se adquieren a través de un complejo proceso histórico, social y cultural; en la interacción entre adultos y niños, entre una generación de viejos y jóvenes, y entre iguales con mayor y menor desarrollo, y llegan a convertirse en los instrumentos del pensamiento, de la comunicación.

Al igual que las herramientas median entre el hombre y su entorno físico actuando como prótesis, los signos median entre el individuo y su entorno social actuando como extensiones. Pero en este caso, su función es la de regular la conducta y la mente de las personas. Son los medios por los que se modifica el ambiente interno y externo del individuo y afectan la formación de la conciencia. De entre los distintos tipos de signos es el lenguaje el que se convierte en el instrumento mediador fundamental de la acción psicológica. El lenguaje media la relación con los demás y con uno mismo. Tiene una naturaleza social, una función comunicativa y regula la relación que establecemos con las personas y con los objetos.

Es tal la importancia concedida a la mediación semiótica de los procesos psicológicos que incide en la propia concepción sobre la naturaleza del desarrollo: los saltos cualitativos responsables del desarrollo psicológico están asociados a la aparición de nuevas formas de mediación semiótica, bien a través del uso de nuevos signos, o bien a través del uso de signos más avanzados (Cubero y Santamaría, 1992).

El significado de los signos es fruto de un proceso histórico social. No se encuentran ni en el objeto ni en el individuo, son el resultado de un proceso de negociación, es decir, de un proceso en el que el significado se "negocia" entre sus participantes. El individuo llega a apropiarse de ellos mediante un proceso de "interiorización" que como ya mencionaba antes, consiste en la reconstrucción interna de una operación externa (Vygotsky, 1979).

Las acciones se transforman en actos conscientes mediados semióticamente. Esto ocurre cuando el niño descubre las funciones indicativa y simbólica del lenguaje; cuando descubre que cada cosa tiene un nombre y que los nombres sirven para designar a los objetos. Esta etapa se corresponde con un incremento en su vocabulario que le permite comenzar a interactuar con los adultos sobre el significado de las cosas que llenan su mundo. En ese momento se encuentra en las puertas de una nueva etapa en la que a través del uso del lenguaje podrá ser capaz de apropiarse del significado de las palabras de una forma más precisa y podrá hacer uso de ellas para relatar los eventos que le ocurren y que le impresionan, las cosas que desea y podrá dirigirse libremente a las personas con las que quiere hablar de ello. El ser humano no sólo se apropia de las palabras sino de las experiencias históricas y sociales que son la base de su contexto cultural y al interiorizarlas las reproduce.

La acción como principio y como objeto de estudio

Vygotsky, en la búsqueda de la unidad de análisis más apropiada para el estudio del desarrollo psicológico, dadas sus investigaciones, propone a la actividad.

La teoría psicológica de la actividad planteada por Vygotsky en sus orígenes, fue desarrollada posteriormente por Leontiev (1984) quien, como tarea primordial, se dedicó a investigar la estructura de la actividad y su interiorización.

La característica constitutiva de la actividad es su *orientación* hacia el objeto, así como las propiedades y relaciones que lo definen. La actividad del sujeto parte de una necesidad, de una carencia del objeto por parte del individuo. Pero para ello es condición esencial que el objeto haya tenido y tenga su existencia propia en la realidad exterior. A partir de ese hecho se generan ciertas acciones que obedecen a determinados motivos, los cuales a su vez, se vinculan con los fines de la actividad misma. En este sentido, la actividad es acción con finalidad.

En los significados está representada la forma ideal de existencia del mundo objetual, de sus propiedades, vínculos y relaciones, puestos al descubierto por la práctica social conjunta (Leontiev, 1984).

El principal problema es cómo explicar la interiorización de esta actividad práctica que en un principio es social y luego pasa a ser apropiada por el individuo. Si examinamos cuidadosamente la categoría de actividad veremos que ésta se caracteriza por una estructura y por una dinámica que adopta diferentes tipos y formas, etc. Pero lo más importante es que *no existe fuera de las relaciones sociales que establecemos con otros hombres*.

Lo que es importante recuperar aquí es la noción de que el concepto de actividad está ligado con la afirmación de su carácter objetual: "aquello a lo que está dirigido el acto (...) es decir, como algo con lo que el ser vivo se relaciona, con el objeto de su actividad, sea esta externa o interna." Así, desde este enfoque el sujeto interacciona activa y realmente con el objeto, lo busca y lo prueba y lo "encuentra" de una manera parcial y selectiva (Davidov, 1988, p. 28).

En resumen, la estructura psicológica de la actividad está constituida por: la necesidad del sujeto de alcanzar dicho objeto para satisfacer esa carencia, lo que se convierte en el motivo y luego en la finalidad de la actividad. La unidad de la finalidad y de las condiciones para el logro de la misma viene a conformar la tarea. Dentro de este esquema tienen lugar las siguientes transformaciones: actividad, acción, operación y motivo, finalidad y condiciones. A través del tiempo sus seguidores han llegado a modificar algunos puntos de vista y han llegado a proponer a la *acción dirigida a metas y mediada por instrumentos* como la unidad de análisis (Zichenko, 1985).

En la acción dirigida a metas y mediada por instrumentos se reflejan las funciones psicológicas y las relaciones existentes entre ellas. Se expresan los signos, los

significados y encontramos otras manifestaciones semióticas. Además, la acción dirigida a metas implica al individuo en comunicación con otros agentes de su medio. Es decir, en ella se reflejan formas de comportamiento que se organizan y que son definidas de una manera cultural, en función de los patrones aceptados en el grupo social al que se pertenece, los cuales se adquieren a través de la interacción que mantienen sus miembros. En este contexto creemos que una teoría que se considere completa debe tomar en cuenta a los agentes, sus acciones dirigidas a metas con ciertos propósitos definidos, el escenario en donde se desarrollan tales acciones y los fines que los motivan, así como los instrumentos que utilizan para la comunicación. En nuestro contexto cultural encontramos escenarios que propician su estudio de una manera global, tales como la escuela, los ambientes laborales y la comunidad en general. La escuela se caracteriza por propiciar entre sus miembros formas de pensamiento que han sido aceptados por un grupo cultural, constituyéndose de ese modo en una de las principales instituciones que dota de nuevas formas de enfrentar los problemas a través del desarrollo de artefactos culturales comunes. Además, en el contexto escolar se genera la actividad de estudio que como la del juego y la actividad laboral (productivas todas en uno u otro sentido) que constituyen claros ejemplos de actividad integral del sujeto en todas sus formas y tipos, en sus pasajes y transformaciones mutuas.

Vinculaciones con la educación

El enfoque cultural se origina muy estrechamente vinculado al ámbito educativo ya que este último permite la adquisición de formas de pensamiento abstracto mediante el uso de instrumentos mediacionales como el lenguaje, instrumento mediador por excelencia de las funciones psicológicas y responsable primordial de los cambios en los procesos cognoscitivos. Así mismo, con el lenguaje se pueden crear contextos y generar la presencia de objetos o de sus representaciones, de una manera contextualizada y descontextualizada, lo que lo ha convertido en objeto de estudio por diferentes investigadores (Wertsch, 1985; 1989; 1991; Karmiloff-Smith, 1979). Es importante enfatizar que en el lenguaje está la clave de la estructura y el funcionamiento de la actividad humana. Precisamente hacia allá se orientaban los trabajos de Vygotsky cuando abordó el estudio del desarrollo del habla social, egocéntrica e interna.

En occidente y en estos tiempos (aquí y ahora), señala el autor, se están llevando a cabo una buena cantidad de estudios en relación con los escenarios educativos y con las actividades que ahí se realizan con el fin de llevar a la práctica los planteamientos de Vygotsky y del enfoque socio cultural en todos los niveles educativos (Moll, 1990; Ramírez Garrido, 1996; Álvarez, 1997).

Desde la perspectiva del enfoque sociohistórico o sociocultural, Vygotsky introdujo un concepto de gran trascendencia para explicar las diferencias entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial del niño. Me refiero al concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), el cual ha resultado muy útil para explicar las diferencias en el aprendizaje y en el desarrollo intelectual entre individuos que,

siendo de la misma edad cronológica, muestran conocimientos y habilidades superiores a las de otros compañeros. Esta zona corresponde a ese punto donde la cultura y la cognición interaccionan y se crean mutuamente (Cole, 1985).

El origen de esta noción son las teorizaciones de Vygotsky sobre la relevancia del aprendizaje para el desarrollo. Para Vygotsky (1979) el desarrollo y el aprendizaje están estrechamente relacionados desde los primeros días del niño. Para describir estas relaciones plantea que es necesario delimitar dos niveles de desarrollo: el real que se establece como resultado de ciclos evolutivos, y el potencial. La diferencia entre estos dos niveles es lo que concibe como la zona de desarrollo próximo:

“La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p.133).

Esta zona comprende funciones que aún no han madurado pero que se hallan en proceso de maduración. En este sentido, el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente (Vygotsky, 1979, p.134).

De esta manera para Vygotsky la noción de ZDP implica que el "buen aprendizaje" es sólo aquel que precede al desarrollo, que los procesos evolutivos no necesariamente coinciden con los procesos de aprendizaje y que por el contrario, "el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo."

Además, la zona de desarrollo, señala Wertsch (1985, p. 87), se determina conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño y la forma de instrucción implicada; no es una propiedad, ni del niño ni del funcionamiento interpsicológico, por sí sola. El concepto de ZDP puede verse clarificado en virtud de otras nociones como la de definición de la situación y la de referencia, ambas situadas en el marco de la intersubjetividad. Dichos conceptos nos ayudan a comprender cómo la interacción entre un individuo que sabe y otro que no sabe (o uno experto y otro menos experto), favorece la interiorización de las acciones así como la transferencia del conocimiento. A la vez estos conceptos requieren de otros como los de negociación, mediación semiótica y perspectiva referencial que pueden ser de gran ayuda para entender los mecanismos por los que se produce esa transferencia de lo interpersonal a lo intrapersonal en la zona de desarrollo.

Todos los procesos a los que se alude hasta ahora son de naturaleza social y comunicativa y son éstos, precisamente, las características más importantes de las relaciones que observamos en las escuelas. Es justamente en estas interacciones donde se forman los procesos y las funciones psicológicas que dan lugar al desarrollo individual y social, motivo por el cual el énfasis de las investigaciones deberían de tender hacia la explicación de la influencia de los

procesos sociales y educativos en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores mediante estudios que se enfoquen a explicar los procesos de apropiación del significado de las palabras y de las acciones, que como hemos señalado, tienen un carácter activo, social y comunicativo.

2.3.2.4. Cognición situada.

El paradigma de la cognición situada, señala Díaz Barriga (2003), representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría y la actividad sociocultural (Daniels, 2003). Toma como punto de referencia los escritos de Lev Vygotsky (1986; 1988) y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987) y más recientemente, los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997), Wenger (2001), por citar sólo algunos de los más conocidos en el ámbito educativo. Los teóricos de la cognición situada cuestionan, en particular, la forma en que se enseñan aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

En contraposición, la cognición situada parte de la premisa de que *el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.*

La enseñanza situada representa el enfoque instruccional derivado de tal visión; en el cual se destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales.

Un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos deben aprender en el *contexto pertinente*. Por ello, se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas *auténticas*, es decir, coherentes, significativas y propositivas. La autenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el grado de *relevancia cultural* de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de *actividad social* que éstas promueven (Derry, Levin y Schauble, 1995).

Desde una visión vigotskiana el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. De ahí la importancia que en esta aproximación tienen los procesos del andamiaje del enseñante y los pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes. Así, en un modelo de enseñanza situada, resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del

alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco.

Una situación educativa, para efectos de su análisis e intervención instruccional, requiere concebirse como un sistema de actividad, cuyos componentes a ponderar incluyan (Engeström, citado en Baquero, 2002):

- El sujeto que aprende.
- Los instrumentos utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico.
- El objeto a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una comunidad de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
- Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- Reglas que establecen la división de tareas en la misma actividad.

A manera de síntesis, en la perspectiva de la cognición situada, el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, 2002).

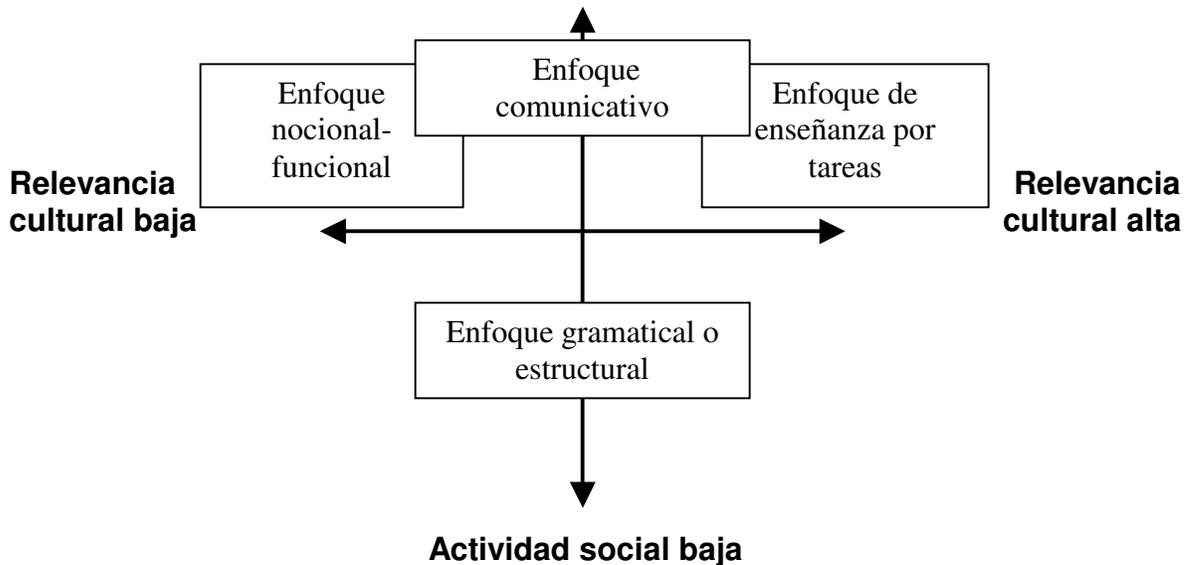
Enfoque instruccional basado en la cognición situada y aprendizaje significativo

El paradigma de la cognición situada tiene una gran potencialidad en la promoción del aprendizaje significativo en contextos escolares. De acuerdo con David Ausubel (1976), durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. También importa la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas. Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas.

Desde el punto de vista de la cognición situada el aprendizaje será más o menos significativo en la medida en que los alumnos aprendan en *contexto pertinente* a través de prácticas educativas *auténticas*. La autenticidad de una práctica educativa, puede determinarse por el grado de *relevancia cultural* – posible con una instrucción que emplee ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que pertenecen o esperan pertenecer los estudiantes- de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de *actividad social* – si se procura la participación tutorada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con ayuda de mediadores como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado- que éstas promueven (Derry, Levin y Schauble, 1995).

En la siguiente figura se muestran algunos enfoques instruccionales para la enseñanza de lenguas extranjeras que varían precisamente en su relevancia cultural y en la actividad social que propician, posibilitando o no aprendizajes significativos a través de la realización de prácticas educativas que pueden ser auténticas o sucedáneas, en los términos que antes hemos descrito.

Figura 2. Cognición situada y enseñanza de lenguas extranjeras



Este modelo es una adaptación del que ilustra las diversas opciones de enseñanza de la materia Estadística, en la carrera de Psicología, ejemplo pertenece a la propuesta de *Estadística Auténtica* de Derry, Levin y Schauble (1995) y que es citado por Díaz Barriga (2003).

Por medio de éste se pretende ilustrar la relevancia social y cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras que concede cada uno de los enfoques, entendiendo que tanto el nocional-funcional y el de la enseñanza por tareas, de los cuales hablaremos en el próximo capítulo- se desprenden del enfoque comunicativo de la lengua, sólo que el primero encuentra su fundamento teórico del aprendizaje de lenguas en el cognoscitivismo, mientras que el enfoque de enseñanza por tareas toma su fundamento en el constructivismo y por tanto en mucho más coincidente con el paradigma de la cognición situada.

Finalmente y retomando el enfoque instruccional que se desprende de la cognición situada, el papel del docente no debe restringirse a crear “condiciones y facilidades” sino que debe orientar y guía explícitamente la actividad desplegada por los alumnos, para ello es que desde la teoría del aprendizaje situado se sugieren algunas estrategias de enseñanza que a continuación enunciaré.

Algunas estrategias de enseñanza situada

Para el desarrollo de un enfoque de enseñanza situada, de acuerdo con Daniels (2003), se recuperan diversos postulados y propuestas de la corriente sociocultural y de la teoría de la actividad, entre los que destacan el *cognitive apprenticeship* o aprendizaje cognitivo (Rogoff, 1993), la participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991), la enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1984), la construcción colaborativa del conocimiento, las comunidades de aprendizaje y la alfabetización tecnológica (Scardamalia y Bereiter, 1991; Daniels, 2003). Asimismo, aunque no se ubica en la visión sociocultural sino en el movimiento de la denominada educación progresista y democrática, se cita reiteradamente el modelo del “aprendizaje experiencial” propuesto por John Dewey para quien “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia” (p. 22), por tanto, una situación educativa es resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del que aprende, procurando una educación que desarrolle las capacidades reflexivas y el pensamiento, el deseo de seguir aprendiendo y los ideales democrático y humanitario. Además, el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en la persona y en su entorno (Díaz Barriga, 2003).

En este marco ubicamos algunas de las posibles estrategias de enseñanza que hoy acaparan la atención de algunos autores de la cognición situada. No es nuevo el uso de ninguna de éstas, pero es interesante observar cómo son reconceptuadas desde la perspectiva situada y sociocultural. Es preciso aclarar que por estrategia de enseñanza entendemos los procedimientos que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

A continuación se enuncian y describen, a groso modo, las estrategias para el aprendizaje significativo centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad. Son sobre todo aplicables en un nivel escolar superior. Promover tales estrategias, de antemano se aclara, no debe entenderse como propiciar un aprendizaje empírico desconectado de los conceptos científicos, por el contrario, requiere privilegiar objetos de conocimiento científica y culturalmente potentes.

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos (case method).
- Método de proyectos.
- Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales.
- Aprendizaje en el servicio (service learning).
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por tecnologías de la información y comunicación (TIC).

En relación con el aprendizaje basado en la *solución de problemas auténticos*, éste consiste en la presentación de situaciones reales o simulaciones auténticas vinculadas a la aplicación o ejercicio de un ámbito de conocimiento o ejercicio profesional, en las cuales el alumno debe analizar la situación y elegir o construir una o varias alternativas viables de solución. Para algunos autores incluye el aprendizaje mediante el análisis y resolución de casos, las estrategias de simulación y juegos. Algunos de sus logros, documentados en la literatura son: una mayor retención y comprensión de conceptos, aplicación e integración del conocimiento, motivación intrínseca por el aprendizaje y desarrollo de habilidades de alto nivel.

Respecto al trabajo mediante *proyectos*, desde la concepción de Wassermann (1994, p. 160), se caracteriza como la asignación, a un estudiante o a un grupo pequeño, de una tarea formal sobre un tópico relacionado con un área de estudio: “los proyectos incluyen actividades que pueden requerir que los estudiantes investiguen, construyan y analicen información que coincida con los objetivos específicos de la tarea”. De acuerdo con Posner (1998) el enfoque de proyectos puede abarcar al currículo y a la enseñanza de manera conjunta; lo importante es que esté organizado alrededor de actividades donde el alumno aprende a través de la experiencia personal, activa y directa. Como rasgos centrales, este autor plantea:

- Tipos de conocimiento para preparar a los alumnos: conocimiento social, conocimiento propio (actitudes) y habilidades cada vez más complejas.
- Énfasis: en asuntos del mundo real de interés práctico para los estudiantes.
- Se focaliza en preparar a los alumnos para la ciudadanía.
- Particularmente exitoso en poblaciones de alto riesgo (baja motivación, abandono escolar).

Wassermann (1994, p.3) define a los casos como:

Instrumentos educativos complejos que aparecen en la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos (psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos, observacionales) así como material técnico. Los buenos casos se construyen en torno a problemas o “grandes ideas”, es decir, aspectos significativos de una materia o asunto que garantizan un examen serio y a profundidad. Se estructuran a partir de problemas y personas de la vida real.

Aunque los casos se centran en materias o áreas curriculares específicas; son de uso interdisciplinarios, es decir, pueden emplearse en la enseñanza de muy diversas disciplinas y profesiones e incluso direcciones en Internet donde se puede consultar e intercambiar información respecto a sus potencialidades en la enseñanza. Promueven las habilidades de aplicación e integración del conocimiento, juicio crítico, toma de decisiones y solución de problemas en los alumnos.

Por su parte, el aprendizaje basado en el servicio a la comunidad (service learning) es un método (Commission on National and Community Service, 1990 en Yates y Youniss, 1999):

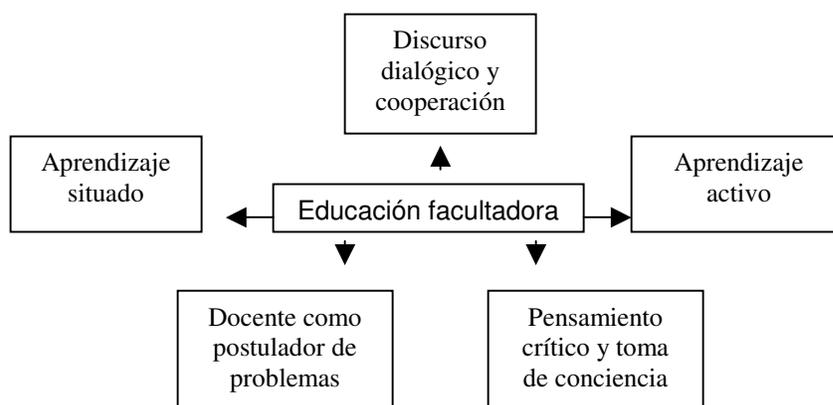
- Por el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan mediante la participación activa en experiencias de servicio cuidadosamente organizadas que responden a las necesidades actuales de la comunidad y que se coordinan en colaboración entre la escuela y la comunidad.
- Integrado dentro del currículo académico de los estudiantes proporcionando al alumno un tiempo estructurado para pensar, hablar o escribir acerca de lo que éste hace y observa durante la actividad de servicio.
- Proporciona a los estudiantes la oportunidad de aplicar los conocimientos y las habilidades adquiridas recientemente en situaciones de la vida real, en sus propias comunidades.
- Fortalece las enseñanzas de la escuela extendiendo el aprendizaje del alumno más allá del aula, hacia la comunidad y ayuda a fomentar el desarrollo de un sentido de responsabilidad y cuidado hacia los demás.

Entre sus principales implicaciones destaca que el aprendizaje orientado al servicio puede influir en el sentido de identidad y de justicia social de los adolescentes y jóvenes. La actividad de servicio será significativa si se enfrentan necesidades y retos de la vida real y se cuestionan juicios preconcebidos. En este modelo se enfatiza la ayuda a los otros, no como caridad o lástima sino con responsabilidad social relacionada con una toma de conciencia moral, social y cívica. Las actividades en la comunidad se realizan con un claro sentido de grupo, se fortalece una membresía colectiva y la base es un aprendizaje cooperativo. Finalmente, se plantea que deben privilegiarse las oportunidades de reflexionar (pensar críticamente lo que se hace) junto con los compañeros.

Este artículo es finalizado por la autora haciendo un vínculo entre lo expuesto con la noción de facultamiento o empoderamiento (empowering) como también se le conoce. Desde esta perspectiva, las estrategias como las aquí planteadas serán más efectivas, significativas y motivantes para los alumnos si los facultan (los “empoderan”) para participar activa y concientemente, pensar de manera reflexiva y crítica, investigar y actuar con responsabilidad en torno a asuntos relevantes.

De acuerdo con Claus y Ogden (1999), cita la autora, los principios educativos que permiten el facultamiento incluyen un aprendizaje situado en los términos aquí descritos, un aprendizaje activo y centrado en experiencias significativas y motivantes (auténticas), el fomento del pensamiento crítico y la toma de conciencia. Asimismo, involucra la participación en procesos en los cuales el diálogo, la discusión grupal y la cooperación son centrales para definir y negociar la dirección de la experiencia de aprendizaje. Y finalmente, el papel del enseñante como postulador de problemas (en el sentido de retos abordables y significativos) para generar cuestionamientos relevantes que conduzcan y enmarquen la enseñanza (ver Figura 3).

Figura 3. Principios educativos del “facultamiento” (Claus y Ogden, 1999)



A lo largo de éste capítulo hemos intentado explicar, ampliamente, la directriz teórico-metodológica de esta tesis. Por un lado hablamos de la didáctica de lenguas extranjeras como la disciplina, proveniente de la lingüística aplicada, que tiene por objeto de estudio la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y es, justamente, en ella que se integra el enfoque comunicativo de la lengua y las teorías provenientes de la psicología educativa (teorías del aprendizaje), por lo tanto, la forma en que lleva a cabo dicha integración, la didáctica de lenguas extranjera, resulta un antecedente obligado para esta tesis que pretende la misma fusión. Por otro lado, he tratado de explicar el sentido y las aportaciones que le dan al proceso de enseñanza y aprendizaje, las distintas teorías, de origen psicológico, que integran la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, postura que mejor coincide con el enfoque comunicativo de la lengua y en consecuencia con el enfoque de enseñanza por tareas. Dichas teorías en conjunto, crean un reforzado sustento teórico que puede explicar el proceso de enseñanza aprendizaje, de diversos tipos de contenidos, en un contexto educativo.

En el siguiente capítulo se desarrollará el enfoque de la enseñanza por tareas, enfoque que innova al comunicativo y que por supuesto guía actualmente el quehacer de la didáctica de lenguas extranjeras, sin que por ello queden desplazados los anteriores enfoques, ya que no necesariamente se contraponen al primero, acaso lo complementa.

Será de manera muy particular el enfoque de la enseñanza por tareas a través del cual se organicen las muestras de lengua de español para elaborar la propuesta didáctica pretendida, haciéndolo, por supuesto, con una visión constructivista que dé sentido a cada uno de los elementos que constituirá dicha propuesta para favorecer la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera.

CAPÍTULO 3. ENFOQUE POR TAREAS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

3.1. Antecedentes.

El origen de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante Tareas tiene lugar dentro del mismo Enfoque Comunicativo. El proceso de diferenciación tiene como motor la necesidad de concretar muchas de las ideas demasiado generales de los documentos del Consejo de Europa. Veamos los ejes principales y los iniciadores del modelo de acuerdo con uno Javier Zanón (1990), uno de los pioneros en la investigación y aplicación del enfoque.

La culminación del proyecto europeo Languas Vivantes (Trim, 1973) marcó la enseñanza de las lenguas extranjeras durante las dos últimas décadas. La difusión y aplicación masiva del Nivel Umbral (van Ek, 1975) llevó a la formación del denominado Enfoque Comunicativo. Materiales, programas, exámenes, investigación, etc. se han desarrollado conforme a sus ideas (Santos, 1999, p32).

Las primeras propuestas alternativas al currículo nocional-funcional (de origen comunicativo) abogaban explícitamente por una enseñanza de la lengua extranjera centrada en procesos y no en contenidos. Autores como Newmark y Allwright (1979), citados por Zanón (1990) desarrollaron un “método” para enseñar inglés a los alumnos extranjeros residentes en el campus universitario. A partir de los escenarios reales en los que deben comunicarse los alumnos, se elaboraron un conjunto de actividades comunicativas o tareas relacionadas con las demandas sociales de la vida en la universidad. Rechazando el control de los contenidos, la competencia comunicativa se derivaría “de forma natural” del desarrollo de las habilidades implícitas en la resolución de los problemas reales presentados. Propuestas como éstas actuaron como el motor para la creación de una metodología “comunicativa” específica y menos limitante que la nocional-funcional, que a partir de entonces se caracterizará por conceptos como vacío de información, selección de opciones alternativas, etc.

Sin embargo las alternativas globales (curricular y metodológicamente) que darán lugar al enfoque por tareas se produce como consecuencia de integrar tres ideas rectoras, señala Zanón, (1990):

- El concepto de competencia comunicativa no es reducible al dominio de los contenidos lingüísticos, sino enfocado en el uso del contenido para la comunicación. Ya sean estructurales o funcionales, no basta saber sobre los contenidos, es necesario saber usar los contenidos para la comunicación. Esto implica planificar en clase tareas de uso de los contenidos que son enseñados. Ese uso debe ser lo más próximo a los usos reales de la lengua extranjera en la vida de los alumnos.
- Por lo que se refiere a los mecanismos de aprendizaje de una lengua extranjera, como muestran los estudios sobre Adquisición de una Lengua Extranjera (Ellis, 1993), no podemos hablar de un proceso lineal de

adquisición, contenido a contenido. Los resultados de estos estudios muestran una construcción global del sistema lingüístico nuevo, consistente en una sucesión de sistemas internos o interlenguajes transitorios donde el material lingüístico es reestructurado (McLaughlin, 1990) en un proceso cíclico.

En cuanto al diseño curricular, numerosos autores (Breen y Candlin, 1980; Stern, 1983; Richards, 1984; Johnson, 1987; Nunan, 1989) reivindican un currículum de lengua capaz de integrar los diferentes ejes del proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación). Las propuestas intentan dotar al diseño del curso de lengua de este carácter globalizador. Para ello, reivindican la utilización de la tarea como unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es preciso aclarar que no debe entenderse tarea en su concepción más cotidiana como *el deber para hacer en casa a partir del cual y sin la ayuda del profesor el alumno pone a prueba y práctica lo aprendido*. Más adelante y en función de la descripción de los antecedentes pertinentes definiré lo que significa una tarea en términos de la Didáctica de Lenguas Extranjeras.

La enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante Tareas aparece como una opción dentro del denominado "enfoque comunicativo de la enseñanza". Los profesores que enseñan mediante tareas siguen las programaciones oficiales, utilizan los materiales y libros comunicativos más usuales para cada lengua y su metodología surge de las actividades clásicas de una enseñanza participativa del lenguaje. Quizá su diferencia radica en la forma de planificar y organizar las clases.

En particular, la enseñanza de la lengua mediante tareas ha adquirido en los últimos años una gran difusión en los círculos de especialistas en ELE (español como lengua extranjera). Desde la publicación del artículo de Javier Zanón (1990) en el número 5 de la extinta revista *Cable*, es mucho lo que se ha publicado sobre la enseñanza comunicativa del español –escrito en nuestra lengua o traducido de otras-: Miquel Llobera (1995), David Nunan (1996), Javier Zanón (1999), Sonsoles Fernández (2001), incluso publicaciones de organismos oficiales abogan inequívocamente por el modelo de las tareas como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y más recientemente pero con mayor profundidad, solidez y extensión lo hace el *Marco Común Europeo para las Lenguas* (2003) del Consejo de Europa (Martín, 2004, p.1).

3.2. Fundamentos teóricos y características del Enfoque por tareas

Ya antes hemos señalado que la enseñanza de lenguas es competencia de la Didáctica de Lenguas Extranjeras (DLE), sin embargo, el campo de acción e investigación de ésta, demanda una intervención interdisciplinaria, de modo que, en el marco de la Didáctica de Lenguas Extranjeras, la evolución del enfoque comunicativo hacia el de enseñanza por tareas, de acuerdo con el análisis que

hace Martín (2004, p.2), ha sido posible gracias a las aportaciones provenientes de distintas disciplinas, algunos de los aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras sobre los que se han hecho tales aportaciones son los siguientes:

- La dimensión textual en el estudio de la lengua y en la descripción y explicación de las estructuras de los textos, sus diversos tipos y los procesos de producción y de interpretación que le son propios (Adam, 1997; Alonso y Martínez, 1993; De Beaugrande y Dressler, 1997; Dolz y al., 1992; Van Dijk 1978).
- La concepción de aula como un espacio social y de aprendizaje, y de la clase como acontecimiento comunicativo, y las repercusiones que esta concepción tiene sobre el conjunto de elementos que la integran (Allwright, 1984; Cambra, 1998; Kramsch, 1984; Llobera, 1990-1995; Muñoz, 2000; Nussbaum, 1995; Nussbaum y Tusón, 1996).
- Los procesos psicológicos inherentes a todo aprendizaje y su relación con los de segundas lenguas, puestos de relieve por la psicología cognitiva y por el constructivismo (Williams y Burden, 1999) y, en particular, su relación con el modelo de tareas (Foley, 1991; Skehan, 1993).
- La mediación social en el aprendizaje, el aprendizaje en cooperación, el “andamiaje colectivo”, conceptos heredados del interaccionismo social de base vygotskiana y estudiados en los procesos de aprendizaje de segundas lenguas (Esteve, 2001; Kowal y Swain, 1995; Lantolf, 2001; Pekerek-Doehler, 2000; Van Lier, 1996-2000).
- La importancia de la conciencia lingüística y metalingüística en los procesos de uso y de aprendizaje de lenguas; en relación con ella, la importancia de la atención a la forma lingüística en los procesos de aprendizaje basándose en la comunicación y en la interacción. En el mismo sentido se orientan las propuestas de sensibilización de la lengua (“Language Awareness”) como nuevas técnicas para el aprendizaje de la gramática (Bange, 1992; Gombert, 1996; Hawkins, 1999; James y Garret, 1992; Trévisé, 1993).
- El componente vivencial y emotivo del aprendizaje y su influencia en los aprendientes de segundas lenguas (Legutke y Thomas, 1991); la incorporación del componente humanístico entre los factores de orden psicológico que influyen en el aprendizaje (Williams y Burden, 1999).
- La profundización en la descripción de la competencia comunicativa (Bachman, 1992; Marco Común Europeo de referencia 2001); la reconsideración y revalorización del plurilingüismo y la pluriculturalidad, el componente intercultural de todo aprendizaje de lenguas, el desarrollo de la conciencia intercultural como un componente importante de la competencia comunicativa (Byram y Fleming, 1998; Marco Común Europeo de referencia 2001).
- La autonomía del aprendiente y las condiciones que permiten su desarrollo; el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de la tarea, el conocimiento del contexto de aprendizaje (Villanueva y Navarro, 1997, Wenden, 1991; Marco Común Europeo de referencia 2001).

La enseñanza por tareas privilegia el hecho de que en el aprendizaje, como en la vida, es *más importante* el camino que el destino, o sea, *los procesos que los*

productos. Es justamente en los procesos donde se sitúa la posibilidad de incorporar nuevas tareas que posean aquellas propiedades cuya superior eficacia para el desarrollo del aprendizaje se considera probable y probada.

Lo importante al hablar sobre el enfoque por tareas, señala Martín (2004, p.4), no será si éste permitirá seguir enseñando los contenidos que hasta ahora se consideran necesarios para el aprendizaje de una lengua extranjera, porque esto es un hecho, lo importante e indispensable será plantear no el *qué*, sino el *cuándo*, *cómo* y *por qué* utilizaremos dichos contenidos.

A continuación se presenta un cuadro comparativo entre dos prácticas comunicativas, para la clase de lenguas, que responden al *cuándo* y al *por qué* de la utilización de contenidos lingüísticos. Ambas prácticas proceden del enfoque comunicativo de la lengua, por lo que tienen en común desarrollar la competencia comunicativa del alumno; sin embargo, en este ejercicio de comparación se hará evidente que es más probable alcanzar dicho objetivo a través la práctica basada en tareas que a través de la nocional-funcional, esto se debe fundamentalmente, a que el enfoque nocional- funcional tiene una influencia principalmente conductista mientras que el enfoque por tareas tiene una influencia sociocultural, entre otras.

Cuadro 6. Comparación de prácticas provenientes del enfoque comunicativo

ENFOQUE NOCIONAL-FUNCIONAL	ENFOQUE BASADO EN LA ENSEÑANZA POR TAREAS
Se utilizan <i>contenidos específicos</i> determinados por el programa.	Los <i>contenidos</i> y el <i>momento</i> de introducirlos en clase <i>dependen de la tarea</i> que se haya decidido realizar.
El <i>momento</i> en que se presentarán los contenidos <i>depende igualmente del programa</i> .	
Los contenidos se abordan <i>practicando expresiones determinadas</i> .	Los contenidos son utilizados <i>para llevar a cabo una actividad social</i> .
Dado que se pretende la fijación de patrones expresivos determinados, <i>la práctica de éstos se agota después de un número suficiente de intercambios que permitan su asimilación</i> .	Dado que pretende una actividad social, el alumno <i>podrá hacer uso de todos aquellos recursos lingüísticos que le permitan expresar lo que desea</i> . Por tanto, <i>no hay un número predeterminado de intercambios</i> , se realizan tantos como sean necesarios para conseguir el objetivo común.
La práctica sobre patrones expresivos determinados, si bien pretende vehicular intenciones comunicativas, <i>no obliga a atender al interlocutor, salvo para intercalar correctamente la intervención</i> , ni a tener un intercambio espontáneamente comunicativo.	No basta con entender las palabras que el <i>interlocutor</i> dice, además <i>hay que entender lo que éste quiere comunicar con ellas para poderle responder</i> .
Está <i>predeterminada</i> de antemano <i>la secuencia de las intervenciones</i> de los alumnos, así como <i>el tema</i> de cada una de ellas	Existe <i>un tema general</i> de conversación, pero <i>las aportaciones de cada alumno a esa conversación no están predeterminadas, ni en su secuencia, ni en su contenido</i> ; por lo tanto, se debe prestar atención al contenido de todas las intervenciones, ya que no pueden dar por supuesto en qué sentido se orientarán éstas.

La aparente impresión de arbitrariedad que genera el enfoque de enseñanza basado en tareas, en la utilización de los contenidos lingüísticos, se ve matizada por una serie de condiciones, relacionadas todas ellas con la adecuación de la tarea al grupo, ya que uno de los rasgos básicos de las tareas es que éstas han de estar abiertas a la intervención del grupo y haber sido previamente adaptadas a las características del mismo.

Es preciso señalar además que existen recursos lingüísticos que sí tienen una relación directa con la tarea:

- El tono en el que se expresan los interlocutores en una situación de comunicación determinada.
- El vocabulario más coloquial o más formal que utilizan.

Tales recursos no son aleatorios sino que vienen determinados por las características del contexto en el que se realizan las distintas actividades que conforman la tarea. Por tanto, el enfoque por tareas no se desentiende de los contenidos gramaticales, sino que los introduce en el programa bajo criterios distintos, ya señalados en el cuadro comparativo.

Ahora para entender el *cómo* del aprendizaje de la lengua desde el enfoque por tareas, nos dice Martín (2004, p.19), será preciso distinguir los *contenidos necesarios para la comunicación* de los *procesos comunicativos*.

La comunicación no la producen automáticamente los recursos lingüísticos sino que se basa en procesos que llevan a cabo conjuntamente los interlocutores y que reciben el nombre de negociación de sentido. Esto es, que el sentido no se encuentra encerrado en el interior de las palabras ni de las estructuras, sino que los humanos nos servimos de éstas para crearlos, y lo hacemos cooperativamente.

Además, un intercambio comunicativo es imprevisible, ya que depende de los procesos que se produzcan entre las mentes de las personas comunicadoras.

Por lo tanto, practicar cualquier tipo de estructura lingüística “per se” puede ser una buena ayuda para aprender el idioma, pero no es suficiente si lo que se pretende es aprender a usarlo.

En función de lo anterior, el *cómo* de la enseñanza por tareas encuentra su respuesta en la idea de que la lengua se aprende *usándola*.

Para mayor precisión, en los programas por tareas las unidades lingüísticas –ej. el sistema pronominal: te prometo, le prometo, les prometo-, además del vocabulario, la pronunciación, la escritura, etc. se consideran *contenidos necesarios para la comunicación*. Son contenidos que hay que aprender y cuyo dominio, sin embargo, se considera una condición necesaria pero no suficiente para ser capaz de expresarse en una lengua.

Ello es así porque tal capacidad incluye además el dominio de los *procesos de comunicación*. Estos procesos consisten en actividades mentales centradas en la *negociación del sentido* entre los interlocutores, ya que cada uno de ellos inicia la comunicación con un plan estratégico para la consecución de sus objetivos, sin embargo, para poder comunicarse deberán:

- 1) tomar conciencia del contexto en el que se produce la comunicación
- 2) formular las expresiones lingüísticas de la manera más apropiada a ese contexto
- 3) escuchar la respuesta del interlocutor y extraer el sentido que conlleva
- 4) evaluar la relevancia de ese sentido en relación con los objetivos
- 5) continuar con las previsiones del plan estratégico, o bien, modificar esas previsiones.

Con ello surge la negociación del sentido y la dimensión social o interpersonal de la comunicación lingüística: puesto que los interlocutores se aseguran de entenderse mutuamente y toman las medidas necesarias para evitar que se produzcan malentendidos o para deshacerlos si ya se han producido.

Si ahora queremos contraponer los contenidos necesarios para la comunicación y los procesos de comunicación desde un punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, podemos hacerlo del modo que refleja el siguiente cuadro:

Cuadro 7. Contenidos y procesos para la comunicación

CONTENIDOS NECESARIOS PARA LA COMUNICACIÓN	PROCESOS DE COMUNICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Su conocimiento se adquiere mediante el estudio, la observación y la práctica. • En el aula, se trabaja con unas actividades que podemos llamar pre-comunicativas. • Los alumnos pueden hablar de ellos y demostrar su conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se adquiere su dominio mediante la ejecución. • En el aula, se trabajan en las actividades propiamente comunicativas. • Los alumnos pueden aplicarlos, generalmente de forma inconsciente.

En relación con todo lo que hemos venido viendo hasta este momento, podemos afirmar que las tareas pretenden:

- La creación del contexto en el cual se producirá el uso de la lengua que efectuarán los aprendices.
- La asignación de una meta que hay que alcanzar y que proporcionará los objetivos de comunicación que, a su vez, generarán los respectivos planes estratégicos.

Otra respuesta complementaria para comprender el cómo y por qué de la enseñanza de lenguas mediante tareas la da el siguiente apartado relacionado con *la interacción*.

Dado que el aprendizaje de la lengua, desde el enfoque comunicativo, depende del uso que se haga de ésta, resulta indispensable señalar que en un contexto

escolar, dicho aprendizaje, a través del uso de la lengua, se vuelve posible gracias a *la interacción* que se genera en el escenario tan favorable que representa *el aula*.

Los usos de la lengua que se realizan en ese acontecimiento que es la clase y ese espacio que es el aula han sido objeto de diversos estudios, una de las conclusiones más importantes, que se desprenden de esos estudios, es que la lengua que se genera en clase tiene su legitimidad, es decir, es tan auténtica como lo es la lengua que empleamos en una charla, en una sesión de chistes, en una entrevista de trabajo o en una visita al médico, sin que por ello se entienda que para el aprendizaje de la lengua se prescinde del resto de usos ausentes en el mundo del aula (Martín, 2004, p.23).

Tan auténtica es la lengua, como el uso que de ésta se hace en el aula, que además suele poseer rasgos particulares que resultan especialmente provechosos para el aprendizaje de una lengua. Por ejemplo, en el aula no tenemos porque ser tan estrictos con el respeto a las reglas del mundo exterior a ésta o de no cometer incorrecciones en el habla, no sólo porque la incorrección impida una adecuada comunicación, sino sobre todo porque cometerla acarrea fuertes críticas sociales y segregación. En el aula en cambio, los alumnos pueden experimentar distintos usos y formas lingüísticas, correr el riesgo de cometer errores en el uso, lo cual no es en absoluto perjudicial, por el contrario, resulta muy provechoso para el aprendizaje.

Permitir que el discurso en el aula se lleve a cabo, como sólo en ella se puede llevar a cabo, permite que durante la clase se despliegue una amplia gama de niveles de comunicación simultáneos y muy ricos, así como el suministro de información al oyente en simultaneidad con la consulta acerca de la corrección de los datos que su mensaje contiene.

En cuanto a la *interacción entre profesor y alumnos*, llevada a cabo en el aula, el enfoque por tareas responde a un *esquema de relativa equidad* entre dichos actores, ya que pone a los alumnos en situación de tener que tomar decisiones e iniciativas, proponer y llevar a cabo las tareas; además que las tareas, para su eficiente realización, confieren mucha importancia a la actividad de colaboración entre aprendices, ya que el trabajo en grupo que se lleva a cabo en el aula, no se limita a las actividades de reproducción de roles sociales externos a la clase cada uno de ellos asignado a un alumno diferente, sino que las agrupaciones del alumno sirven también para preparar y elaborar conjuntamente discursos en la lengua que se está aprendiendo, para abordar la comprensión de los textos y de los recursos gramaticales o léxicos presentes en ellos, para progresar en el conocimiento de la lengua y sus estructuras (Martín, 2004, p. 26).

3.3. Ámbitos de acción del Enfoque por tareas.

La abrumadora cantidad de propuestas que utilizan las tareas como soluciones a los diferentes niveles de los problemas que presenta el Enfoque Comunicativo nos obliga a agruparlas en tres ámbitos de utilización delimitados por Zanón (1990):

- Investigación en Adquisición de una Segunda Lengua
- Programaciones mediante tareas
- Materiales didácticos basados en tareas

¿Qué tipos de tareas promueven la adquisición del lenguaje?

Esta pregunta es la que dado lugar a la mayor parte de la investigación sobre tareas en los últimos años. Podemos distinguir dos grandes series de trabajos:

1.- Los estudios sobre los efectos de los diferentes tipos de tareas sobre el discurso producido por los alumnos y sobre la comprensión dentro del aula. Los estudios analizan la relación entre el tipo de tarea y el lenguaje producido por los alumnos. Los resultados son analizados en función de un modelo de Adquisición de la Lengua Extranjera, generalmente midiendo características del lenguaje producido que se hipotetizan como facilitadoras de la adquisición de la lengua. Investigaciones al respecto intentan determinar qué tipos de tareas producen más modificaciones conversacionales en el discurso producido. La hipótesis, en este caso, es que, a mayor número de modificaciones, mayor nivel de adquisición. Algunos de los ejemplos más clásicos son los estudios de Duff, 1986, de Doughty & Pica, 1986, Gass & Varonis, 1985. El interés de estos trabajos radica en la necesidad de disponer de una tipología de tareas para el aula de lengua extranjera. Aunque la empresa es bastante ambiciosa, ya disponemos de algunos modelos que guían varias líneas de investigación. Ejemplo de ello es el modelo creado por Nunan (1998) para desarrollar tareas comunicativas (Zanon, 1990, p.4)

2. Los estudios sobre los efectos de los diferentes tipos de tareas sobre el aprendizaje. Este segundo grupo de trabajos compara los diferentes tipos de tareas administradas (variable independiente) con los resultados en exámenes de contenidos (variable dependiente) realizados inmediatamente después con los mismos alumnos. El objetivo de estas investigaciones es demostrar la eficacia como herramienta pedagógica de ciertas tareas. Las hipótesis planteadas giran en torno a la idea de que los alumnos que trabajan con estas tareas aprenden más. Los estudios más característicos en este campo son los que proponen tareas para la enseñanza de la gramática o tareas formales (Gómez del Estal y Zanón, 1994).

Programaciones mediante tareas

De acuerdo con Zanón (1990) podemos distinguir *cuatro modelos* de programas que utilizan las tareas como unidad de organización:

1. Programas de procesos

Parte de la concepción del aula como un escenario de comunicación con necesidades propias (aprender unos contenidos, resolver unas tareas, etc) y con temas propios (organizar la clase, el calendario, etc.). Se centra en la organización de la toma de decisiones sobre los diferentes aspectos que configuran el proceso de enseñanza de una lengua extranjera. *El objetivo de este modelo es el de generar una dinámica de comunicación en lengua extranjera y convertir al alumno en corresponsable del proceso de diseño, realización y evaluación del plan de trabajo.*

El plan de trabajo se desarrolla a través de una dinámica de grupo en la que se decidirá qué, cómo, para qué, con quién, durante cuánto tiempo, etc. se trabajará en el aula. El banco de recursos nutre de materiales y posibilita el avance hacia los objetivos fijados.

El despliegue de este tipo de programa implica una dinámica de participación de los alumnos para la que el profesor se sirve de un conjunto de instrumentos específicos como son:

- El plan del profesor como base para iniciar el proceso.
- Un banco de tareas: comunicativas, posibilitadoras, metacomunicativas, organizadas por contenidos lingüísticos, temas, niveles, etc.
- Un banco de materiales: textos, etiquetas, carteles, programas de televisión, libros de texto, etc, organizados temáticamente y aportados por alumnos y profesores.
- Un banco de ideas: procedimientos de trabajo, estrategias para el trabajo con un determinado tipo de contenidos, etc.
- Hojas de planificación: cuya función es la de actuar como herramienta de la organización individual o grupal de un plan de trabajo.

2. Programas de procedimientos

Consisten en organizar la programación del curso a partir de las tareas surgidas del análisis de las necesidades de la lengua extranjera en la vida real. Cada tarea se trabaja en tres estadios:

- Pre-tarea. Se explica la actividad, su nivel de dificultad, se aporta material lingüístico y se trabaja en grupo con el fin de solucionar las demandas gramaticales, lexicales, funcionales, etc. que va a presentar la tarea.
- Tarea. Donde los alumnos realizan la actividad comunicativa central.
- Retroalimentación. Análisis y evaluación del trabajo realizado para elaborar un plan de repaso o perfeccionamiento (gramatical, fonético, etc.).

3. La Taskbased Language Teaching

Son modelos que *tienen como finalidad que los enseñantes desarrollen sus propios currículos por tareas acordes con las características y necesidades de su situación educativa*. Ejemplo de estos modelos son los trabajos de Nunan (1998), destaca dentro de las propuestas que *hacen compatible el desarrollo de un currículum de tareas con unos contenidos institucionales ya existentes*. Los factores que determinan la selección, la organización y la evaluación de las tareas se articulan en torno a:

- El objetivo de la tarea (comunicativo, sociocultural, de autoaprendizaje, metalingüístico, cultural)
- La naturaleza de la información que organiza la tarea (por ejemplo, un texto escrito o una fotografía)
- Las actividades que genera (procedimientos escribir, leer, etc. y subtareas usar el diccionario, por ejemplo implicados)
- Los papeles del profesor y de los alumnos (relaciones profesor-alumno y alumno-alumno) que determina
- Los contextos (espacial-temporal) o las situaciones en los que se desarrollan las tareas.

La Taskbased Language Teaching parte del concepto de tarea final como tarea de comunicación representativa de los procesos de comunicación subyacentes a las simulaciones de la vida real y programable a partir de niveles de objetivos y contenidos con el fin de llevar a los aprendices a hacer cosas (hablar, entender, leer, escribir) con la lengua extranjera que antes no podían hacer. De esta manera el avance a través de la competencia comunicativa se asegura mediante el avance en la realización de las tareas finales, integradoras de todos los componentes del currículum.

Las actividades, su secuenciación y su articulación, su relación con los bloques de contenidos, su evaluación, etc., se diseñan bajo el amparo de la tarea final.

Teaching permite la inserción de las decisiones de los alumnos a lo largo de todo el proceso generando un currículum “a la medida” de los alumnos (características, número, nivel, etc.), de los profesores (experiencia, limitaciones, etc.), y del contexto educativo (en el país de la lengua enseñada, en otro país, etc.).

4. Programas mediante proyectos

Otro enfoque es la enseñanza de la lengua mediante *proyectos*. *A partir de un objetivo de trabajo a medio o largo plazo* (elaborar una guía personal para la visita a una ciudad, publicar un periódico de la clase, etc.) se articulan diferentes niveles de tareas. El proyecto se convierte en un instrumento que genera tareas pedagógicas, tareas comunicativas, etc. y donde además del desarrollo de la

comunicación en una lengua extranjera se produce un desarrollo de la autonomía del aprendizaje y de los valores educativos más allá de la clase.

Mención especial dentro de esta opción merece la línea de trabajo denominada *simulación global* (Care, 1980; Care y Dehyser, 1984; Care y Mata, 1986; Debyser, 1986; Roldán, 1990a y b). Desarrollada originalmente para la enseñanza del francés como lengua extranjera. Se situaría en un lugar intermedio entre los programas de procesos y los proyectos aportando una original solución al reduccionismo de las visiones más tradicionales dentro del enfoque comunicativo (Zanon, 1990, p.9).

3.3.1. Materiales didácticos basados en tareas.

Antes de hacer un recuento de éstos, me interesa hacer una pequeña descripción de lo que significa un material didáctico diseñado desde el enfoque comunicativo, ya que serán los criterios de dicho enfoque, justo con los aportados por la psicología del aprendizaje, los que me permitirán diseñar mi propuesta didáctica.

Los *materiales didácticos* son todos aquellos recursos que –en soporte impreso, sonoro, visual o informático- empleamos en la enseñanza de una lengua extranjera. Los materiales *constituyen la exteriorización del método*, su puesta en práctica en el aula con un fin preciso. Éstos reflejan una manera de entender la naturaleza del lenguaje y la naturaleza del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Los materiales concretan nuestra particular forma de entender el proceso de enseñanza (Santos, 1999, p.49).

Los materiales didácticos, de acuerdo con Santos (1999) pueden ser objeto de clasificación atendiendo a diversos criterios como: la *naturaleza* –formato en que será diseñado el material de acuerdo con la función que se pretende que cumpla-, el *propósito* – se refiere al contenido curricular que se pretende alcanzar a través de dichos materiales-, el *destinatario* – se refiere a la población a la que va dirigido y por tanto adecuado el material didáctico-.

Cuadro 8. Clasificación de Materiales Didácticos

CRITERIOS	TIPOLOGÍA
NATURALEZA	-Libro de texto/método -Complemento -Consulta gramatical -Consulta léxico gráfica -Apoyo docente
PROPÓSITO	-Aprendizaje integral de lengua y cultural -Ejercitación de una destreza lingüística -Fines específicos -Autoaprendizaje
DESTINATARIO	-Adolescentes y adultos -Niños

En general, los materiales didácticos para el aprendizaje integral de la lengua y cultura hispanas se estructuran en unidades didácticas. La secuenciación de unidades didácticas constituye un todo coherente destinado al aprendizaje y, sea cual sea la orientación metodológica subyacente, normalmente contiene los siguientes elementos:

- a) Muestras de lengua: discursos –orales o escritos-, reales, adaptados o creados específicamente con fines didácticos, cuyo propósito es ejemplificar el uso que de la lengua hacen los hablantes nativos. La tipología de muestras de lengua incluye textos dialogados, narrativos, publicitarios, ensayísticos, argumentativos, descriptivos, etc.; ya que cuando mayor sea la variedad, más completa será la comprensión del funcionamiento de la lengua.
- b) Conceptualizaciones: información que se da en forma de esquemas, aclaraciones, observaciones –de forma inductiva o deductiva- en relación con los contenidos desarrollados en la unidad didáctica. Las conceptualizaciones pueden referirse a contenidos de tipo gramatical, funcional, léxico, fonético-fonológico, ortográfico, cultural o estratégico.
- c) Actividades propuestas, orientadas a la puesta en práctica de los contenidos desarrollados en la unidad didáctica que ejercitan una o varias de las destrezas lingüísticas: expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita o comprensión lectora.

Por si solo, el material didáctico que se emplean para apoyar la clase de lenguas no pueden cobrar vida sino a través del entusiasmo y creatividad de los profesores que los utilizan.

El reto de los autores será crear, seleccionar, sistematizar y ordenar muestras de lengua, conceptualizaciones y actividades que constituyan un material didáctico adecuado para el aprendizaje de un idioma; el de los profesores será darle vida en sus clases para conseguir que los alumnos y alumnas se involucren en el proceso (Santos, 1999, p.54).

Martín (1997, p. 309-312) estableció cinco principios básicos para el diseño y elaboración de materiales didácticos y actividades para la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras: autenticidad, interdependencia, flexibilidad, adecuación y presentación.

- *Autenticidad*: Se refiere a la relación que tienen que tener las actividades y los materiales didácticos con la vida real. Siempre que en la vida real nos comunicamos lo hacemos por alguna razón, ya que requerimos de alguna información. Se requiere, por tanto, dotar a los materiales y actividades de ese vacío de información que inducirá a los alumnos a tener un motivo real para comunicarse. Además, las actividades que requieren la colaboración de dos o más alumnos para conseguir determinada información, nos acercan a los actos comunicativos de la vida real. La relación con el mundo real que deben guardar los materiales didácticos, así como la actividad

social que se espera promuevan son principios de la cognición situada (Díaz-Barriga, 2003), de la cual se ha hablado ampliamente en el capítulo 2 de esta tesis.

- *Interdependencia*: Hace alusión a la relación que tienen que tener dentro de una unidad didáctica tanto los materiales como las actividades entre sí. Según el objetivo que queremos alcanzar con una actividad, se utilizarán unos u otros materiales. Crear interdependencia entre las actividades supone establecer una secuenciación de las mismas, atendiendo a su dificultad de resolución, así como a los resultados que se quieren obtener. Si la obtención de los resultados de una actividad es necesaria para resolver la siguiente, conseguimos una forma de hacer depender unas actividades de otras. Justo esta característica constituye *uno de los principios en los que se basa el enfoque por tareas* en el que se pretende que todas las actividades estén encaminadas a la consecución de un objetivo tangible o producto, según los más ortodoxos seguidores de este enfoque.
- *Flexibilidad*: Los materiales tienen que ser flexibles en su *administración* para el profesor y en su *resolución* para los alumnos.

-Flexibilidad de administración: se refiere a la versatilidad de un material que el profesor puede proponer para trabajar en diferentes momentos del proceso de aprendizaje, con grupos de niveles distintos y dinámicas de grupo variadas. Tal criterio permitirá el máximo provecho de los materiales diseñados.

-Flexibilidad de resolución: es la posibilidad que tiene una actividad de ser resuelta de diversas maneras. Intentar que los materiales den lugar a respuestas variadas y correctas para la comunicación, enriquecerá el proceso de aprendizaje de un grupo de estudiantes.

- *Adecuación*: de los materiales y actividades a las necesidades que tienen los alumnos, a su nivel y en consecuencia al grado de dificultad para la resolución de las actividades.
- *Presentación*: tal término se refiere al aspecto físico del material y a la forma en que llevamos a cabo las actividades. Un material sencillo en su estructura, con enunciados claros y agradable a la vista, que sea administrado con diferentes dinámicas –individual, en pareja, grupal- y que dé lugar a actividades variadas, será más manejable y mantendrá vivo el interés de nuestros alumnos.

Ahora, en cuanto a los materiales didácticos, diseñados bajo el enfoque por tareas, la enorme cantidad de materiales editados en los últimos años bajo la etiqueta de tal enfoque hace difícil un análisis exhaustivo. Lejos de ese propósito, apuntaremos a continuación una clasificación de los diferentes materiales presentes en el mercado con algunos ejemplos representativos, aclarando de antemano que la mayor parte de estos materiales han sido elaborados para la enseñanza mediante tareas del inglés.

1. Cursos mediante tareas

En este tipo de cursos las unidades, al contrario que los libros comunicativos clásicos, no se organizan en torno a un bloque de contenidos lingüísticos sino en torno a temas (los planetas) o a actividades (Construimos una máscara), lo cual no excluye una cuidada planificación de los contenidos lingüísticos que se utilizan y de las tareas o actividades de aprendizaje de los mismos. Ejemplos de ello es el *ATLAS Tasks-based Course in International Communication de Nunan* (1992) y el curso *Gente*, para la enseñanza del español como lengua extranjera, elaborado por Martín Peris y Sans (1997).

2. Experiencias de aula

Son descripciones de experiencias con programaciones mediante tareas en centros de enseñanza. En rigor no pueden considerarse materiales pero, dada la necesidad de crear materiales propios para cada experiencia, permiten ver el proceso de trabajo en un aula regida por las tareas y cómo se llega a los objetivos del curso. Ejemplo del registro de este tipo de experiencias lo hace Nunan (1993) a cerca del trabajo realizado por Budd, R. y Wright, T. denominado "Putting a process syllabus finto practice".

3. Colecciones de tareas

Consiste en agrupar actividades o ejercicios para el desarrollo intensivo de aspectos concretos de la competencia comunicativa como la escritura, la gramática, el vocabulario o la pronunciación. Al ser tratados desde una óptica mediante tareas incluyen una dimensión de autonomía de aprendizaje y un detallado análisis de los contenidos lingüísticos trabajados. Por mencionar algún ejemplo, para trabajar la pronunciación con los alumnos destaca el trabajo realizado por Hewings (1994) titulado "pronunciation tasks".

4. Tareas para aprender a aprender

Dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas se hace necesario disponer de materiales didácticos que desarrollen las capacidades de los alumnos con relación a áreas como la autonomía del aprendizaje, las técnicas de estudio de la lengua o las estrategias de aprendizaje. Actualmente, son inexistentes los materiales en esta línea, o por lo menos no han salido al mercado en forma masiva, aunque existen modelos para su creación. Susan Oxford (1990) sugiere, por ejemplo, una taxonomía de las estrategias de aprendizaje necesarias para el aprendizaje de una lengua extranjera. Tomar en consideración el protagonismo de los alumnos, con su parte de responsabilidad en el aprendizaje y la interpretación de las situaciones que vive cuando aprende lenguas, resultaría ampliamente fructífero para la didáctica de las lenguas extranjeras y representaría un área de acción para el psicólogo educativo, quien desde su perspectiva está familiarizado con la idea de que la educación tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a "aprender a aprender".

5. Materiales para el aprendizaje autónomo

Empiezan a aparecer materiales para el aprendizaje autónomo, generalmente en formato CD-ROM, basados en tareas, aprovechando las ventajas interactivas del ordenador, ofrecen una versión experimental de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante Tareas. En la mayoría de casos no hay una reflexión educativa a fondo y se limitan a ofrecer tareas en un medio informatizado.

6. Proyectos

Son ejemplos completos de proyectos realizados en clase. Permiten ver paso a paso el desarrollo de un proyecto y utilizar en parte o globalmente los materiales presentados. Los ejemplos pueden ser en torno a un curso completo basado en un proyecto (Hutchinson, 1993b) o estar constituidos como un modelo que permita al profesor de lenguas elaborar sus propios proyectos con la participación de los alumnos del curso (Ribé y Vidal, 1993).

3.4. Definición y características de la tarea.

De acuerdo con Martín (2004, p.28) y dada la explicación de todo lo anterior podemos ofrecer una descripción de las tareas en los siguientes términos:

- Proponen la ejecución de una actividad, representativa de las que se realizan habitualmente en el mundo externo al aula y que requiere el uso de la lengua.
- La ejecución de esta actividad se convierte en el propósito de la tarea.
- Además, las tareas crean un contexto en el que adquieren su significado todas las formas lingüísticas que se utilicen.
- Al mismo tiempo, facilitan la actualización de procesos de uso iguales a los que se encuentran en la comunicación habitual en el mundo externo al aula.
- Se realizan mediante la cooperación e interacción de los alumnos, que utilizan la lengua que están aprendiendo para ejecutar la tarea a lo largo de sus diferentes fases.
- Se estructuran en fases y pasos sucesivos e interrelacionados, que vienen determinados por las propias características del propósito que se quiere conseguir, así como por criterios de orden pedagógico.
- Tanto sus contenidos como sus resultados son abiertos. Si bien pueden estar perfilados en una previsión aproximada, la forma final que adopten dependerá de los procesos que cada alumno aplique.

En cuanto a la opción entre elegir una u otra tarea vendrá condicionada fundamentalmente por tres consideraciones:

- El grado de interés que pueda suscitar en los alumnos que la han de realizar.
- La medida en que pueda contribuir a la consecución de los objetivos del currículo que sigue el grupo.
- El grado de dificultad que suponga para los aprendices.

Componentes de una tarea

Definir una tarea para el aprendizaje de lenguas requiere la especificación de sus cuatro componentes: *objetivo, estructura, secuencia* y, finalmente, *los papeles del profesor y del alumno*. Comprender los componentes permite seleccionar, adaptar, modificar y crear tareas. Al final de la definición de todos los componentes de la tarea (véase figura 4) se presenta a manera de ejemplo el esquema de una tarea para la enseñanza del español como LE (Estaire, 2004).

Los *objetivos* son un punto de contacto entre la tarea y el currículo general; representan los contenidos que se desean enseñar.

En cuanto a la *estructura*, la tarea está constituida por los siguientes componentes: *producto, actividades, agentes, fuentes y evaluación*.

Con lo primero que hay que contar es con un *producto*, puesto que toda tarea es un conjunto de actividades para la obtención de un producto. A diferencia del objetivo que viene marcado por el currículo, el producto es totalmente libre (oral, escrito, gráfico, mixto, etc.).

Para llegar a elaborar el producto, los alumnos tendrán que pasar por una fase de *capacitación* en conocimientos y habilidades, tanto del ámbito de la lengua y de la comunicación como del ámbito del aprendizaje, que se desarrollan mediante la realización de unas *actividades previas o de adquisición de habilidades* –ej. asimilación de reglas, práctica de secuencia de sonidos-, donde se trabajarán estructuras y unidades lingüísticas necesarias para la obtención del producto, practicándolas, después, en *actividades de uso* –ej. comprensión de mensajes, transmisión de significados- de la nueva lengua y en otras de observación de reglas y usos.

Las *actividades previas* suelen llevarse a cabo bajo un criterio más bien pedagógico. Pero, si lo que se pretende es el *uso* de las habilidades, preferentemente, deberán constituirse, las actividades, como un simulacro de lo que sucede en el mundo real.

En cualquiera de los casos, las actividades se diseñarán y ejecutarán con el propósito de un aprendizaje significativo, tomando en cuenta todos aquellos factores que influyen para llevar a cabo dicho aprendizaje y con la finalidad de desarrollar la competencia comunicativa de los aprendices.

Tipos de Actividades

De acuerdo con investigaciones en el aula de idiomas, Nunan (1998, p. 66-79) recomienda, para estimular el uso interactivo de la lengua, actividades bidireccionales de vacío de información llevadas a cabo en grupos reducidos. Al respecto Prabhu y Pattison (1987) citados por Nunan (1998, p.68) sugieren los siguientes tipos de actividades:

-Vacío de información: cuando cada miembro del grupo posee una parte de la información total, parte que intenta explicar oralmente a los otros.

-Vacío de razonamiento: Implica la obtención de nueva información a partir de una información dada a través de procesos de inferencia, deducción, percepción de relaciones o estructuras.

-Vacío de opinión: consiste en la identificación y articulación de una preferencia personal, un sentimiento o una actitud en respuesta a una situación determinada (ej. participar en una discusión sobre una cuestión social, donde la opinión de cada cual es importante).

En particular Pattison (1987) sugiere siete tipos de actividades, diseñadas bajo un criterio mucho más pedagógico que las anteriores:

1.- Preguntas y Respuestas: consiste en permitir a cada miembro seleccionar un fragmento de información, de un conjunto x, que sólo él conocerá y que todos los otros deberán adivinar a través de preguntas.

2.- Diálogos y juegos de roles: Se llevan a cabo a partir de un guión preexistente o puede improvisarse. Debe crear sentido el ejercicio para sea mucho más que la repetición mecánica de un diálogo.

3.- Actividades de relación: Implica combinar o completar elementos (ej. bingo).

4.- Estrategias de comunicación: Son diseñadas para que los alumnos practiquen estrategias de comunicación como: parafrasear, tomar palabras prestadas o inventarlas, utilizar gestos, pedir una determinada reacción posterior, simplificar, etc.

5.- Dibujos e historietas gráficas: Para actividades comunicativas como encontrar los errores, pruebas de memoria, libre organización de viñetas en secuencias que cuenten una historia).

6.- Rompecabezas y problemas: que los alumnos resolverán recurriendo a sus conocimientos generales, experiencia personal, imaginación y capacidad de pensamiento lógico.

7.- Debate y decisiones: Requiere que los alumnos recojan y compartan información para llegar a una decisión. (ej. sí se tratase de una isla desierta qué elementos se necesitarían para sobrevivir).

El concepto de *agentes*, como parte de la estructura de la tarea, se refiere a las distintas agrupaciones de alumnos (individual, pareja, grupo, pequeño, etc.) que exige la realización de cada actividad. El propósito de trabajar en grupo no sólo obedece al cumplimiento de roles sociales que exige la tarea, en tanto actividad contextualizada, sino que además la agrupación debe resolver actividades de aprendizaje, elaborar conjuntamente textos y ejercicios, realizar en equipo

actividades de tipo cognitivo y metacognitivo, revisar su trabajo y el desarrollo de la tarea, planificar su aprendizaje, etc. todo ello hace referencia, justamente, al aprendizaje cooperativo ya descrito en el capítulo anterior.

Por otro lado, *las fuentes* son aquellos materiales a partir de los cuales se generan las diferentes actividades. Nunan (1998) las llama *información de entrada*.

La información de entrada hace referencia a los datos que configuran el punto de partida de la tarea. La información de entrada para las tareas comunicativas puede extraerse de distintas fuentes: cartas, extractos periodísticos, cuentos, novelas, recibo del teléfono, directorio, licencia de conducir, pasaporte, formularios para solicitar algún servicio, calendarios, dibujos, fotografías, tiras cómicas, listas de compras, postales, recados, menús, encuestas, tabla de calorías, recetas, previsión meteorológica, diarios personales, horarios de transportes, anuncios, horóscopos, extractos de un guión cinematográfico, árbol genealógico, programa de un curso, planos de ciudades, currículo, fragmentos de una obra teatral, fragmento de algún programa televisivo, fragmento de película, canciones, noticieros, etc.

Como podemos ver la variedad de fuentes es infinita, pero sin lugar a dudas lo que se busca desde el enfoque comunicativo es utilizar "*material auténtico*", el cual no fue producido con el propósito de enseñar la lengua, pero es el que habitualmente encontrarán los aprendices en el mundo real. Elegir un material auténtico permitirá acercar al alumno a la forma real en que un hablante nativo usa su lengua (Nunan, 1998, pp. 54-59).

Es preciso aclarar que el uso, para tareas comunicativas, de materiales auténticos no garantiza una práctica auténtica, es decir, apegada lo más posible a lo que sucede en el mundo real, esto dependerá del tipo de actividad que se proponga para abordarlo.

Una parte más de la estructura de una tarea es la *evaluación*, se aplica durante todo el proceso y a todos los componentes de la tarea. Será una responsabilidad compartida entre profesor y alumnos. La evaluación final, la del producto, arrojará información acerca de los logros alcanzados, las dificultades experimentadas en diversos momentos así como el grado de interés que despertó realizar la tarea. La evaluación en general, permitirá al final proponer *actividades derivadas* encaminadas a continuar, consolidar, reforzar, enriquecer o potenciar el aprendizaje.

En cuanto a la *secuencia* de una tarea, ésta inicia con el *planteamiento* –objetivos, producto, procedimientos, conocimientos y capacidades con que inicia el grupo de la tarea-, la *preparación* de todo lo necesario para llevar a cabo la ejecución de la tarea para terminar con la *post-tarea* –evaluación final, actividades derivadas, presentación del producto-.

Todo esto requiere cambios en los *papeles de profesores y alumnos* como:

Del *alumno*: que sea activo, participativo, que tome la iniciativa, que tome decisiones.

Es necesario contar con nuestros alumnos a la hora de diseñar el programa de lengua extranjera. La organización del curso puede beneficiarse enormemente si convertimos a los alumnos en colaboradores del profesor. Si hacemos corresponsables a los alumnos de nuestras metas durante una unidad, ¿no será más sencillo que se sientan implicados y que intenten trabajar para alcanzarlas? Los alumnos inician así un proceso de aprender a aprender que pasa por reflexionar sobre sus propios recursos y problemas en el curso y por responsabilizarse de su trabajo en el aula.

Del *profesor*, que organice, asesore, apoye, dirija.

Las tareas deben ofrecer a cada alumno:

- Oportunidades de realizar un aprendizaje,
 - que enlaza con su nivel de conocimiento,
 - que desarrolla sus capacidades lingüísticas y comunicativas a partir de ese nivel,
 - que se efectúa conforme al estilo personal,
 - que cuenta con el apoyo no sólo de su profesor sino de sus compañeros.

Potencian:

- La aplicación de la experiencia de aprendizaje en el aula a situaciones nuevas y semejantes:
 - fomentando la autonomía en el aprendizaje,
 - estimulando el uso de estrategias de comunicación y aprendizaje.

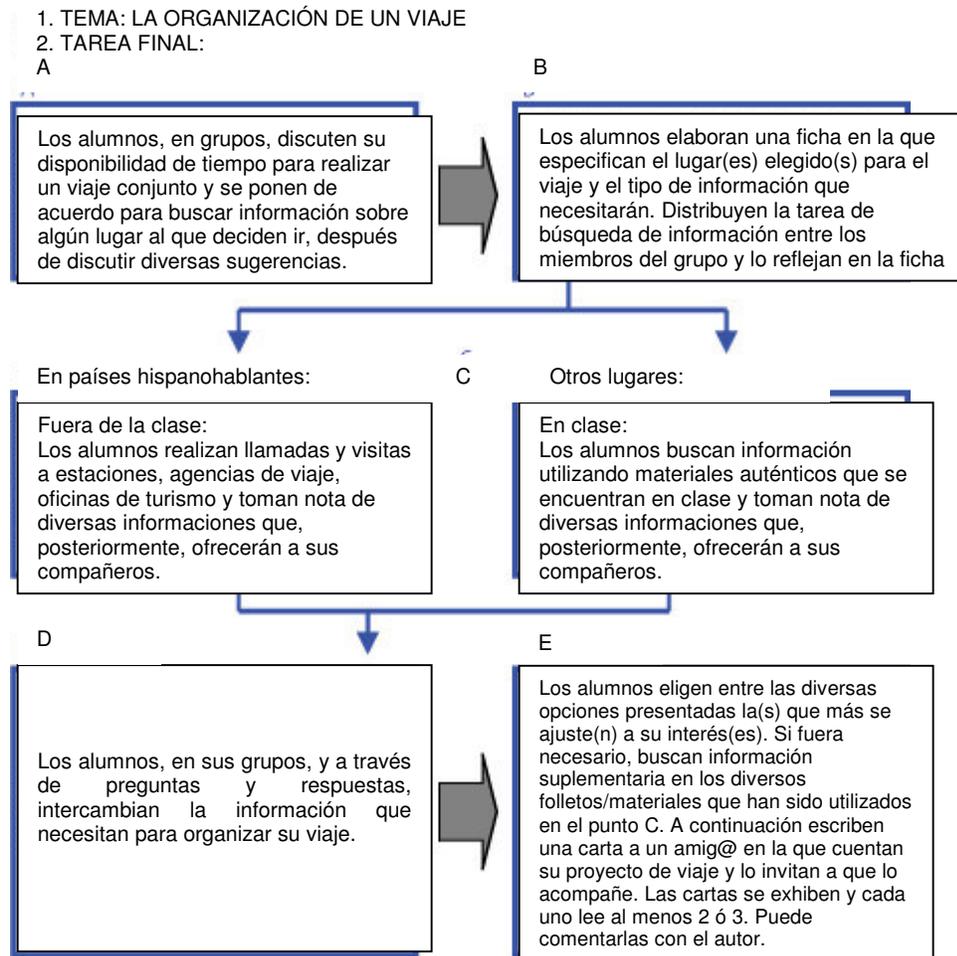
La enseñanza del lenguaje mediante tareas intenta que los alumnos al finalizar un programa, puedan utilizar la lengua extranjera para resolver con fluidez las situaciones de comunicación habituales en su vida.

Además para que una tarea sea tal debe tener las siguientes propiedades (Martín, 2004, p.33):

- *Unitaria*, es decir que puede llevarse a cabo en un periodo limitado de tiempo, que tiene un principio y un fin, es más corta que un proyecto –conjunto de tareas-.
- *Factible* cuando, de acuerdo al nivel de lengua de los alumnos, está bien realizada, es decir, bien planteada, bien controlada, bien adecuada, bien modificada durante su desarrollo, además es factible para todos los alumnos permitiendo que cada uno de ellos la realice en forma diferenciada.
- En el tema y contenido es *realista, interesante y útil*, lo cual es fundamental para que los alumnos se interesen en ella y estén dispuestos a llevarla a cabo; para ello la tarea no sólo debe representar para el alumno algo por aprender, es necesario que les permita tener algo que decir y aportar.

- *Resulta próxima* al mundo de intereses y vivencias del alumno para con ello activar los procesos necesarios para que se dé una verdadera comunicación.
- Está *vinculada a los objetivos del currículo*, ya que toda tarea es un mecanismo al servicio del aprendizaje de una lengua meta.
- Esta *abierto a la toma de decisiones* por parte del alumno.
- Es *evaluado* por el alumno que la realiza, a favor de promover y desarrollar la autonomía del aprendiz.

Figura 4. Esquema de una Tarea para la enseñanza del Español como LE (Estaire, 2004)



Como veremos, el marco propuesto forma un sistema articulado que, al definir como punto de llegada un conjunto de tareas finales de comunicación, permite incorporar:

- La participación de los aprendices en el proceso de programación.
- La definición y articulación de las tareas de comunicación y de las tareas posibilitadoras en cada una de las unidades didácticas.
- La secuenciación de todo el proceso.
- La incorporación de los componentes temáticos y lingüísticos necesarios.
- La evaluación del conjunto del proceso.

3.5. Expresión e interacción oral en lengua extranjera.

La competencia comunicativa implica, entre otras cosas, desarrollar las llamadas cuatro macrodestrezas del lenguaje: *escuchar, hablar, leer y escribir*. A continuación nos enfocaremos en definir la *macrodestreza del habla*, ya que, en particular, es la que se deberá esforzar en desarrollar el asistente de lengua en los alumnos que estudian lenguas extranjeras, sin que por ello se entienda que el desarrollo de ésta excluya el ejercicio de las demás destrezas del lenguaje.

Mientras que, la lengua escrita se caracteriza por frases bien formadas, integradas en párrafos altamente estructurados; la lengua hablada está constituida por enunciados cortos con una sintaxis errática; uso de palabras y frases no específicas como “cosa”, “esto”, “eso”; uso de expresiones como “bueno”, “ah”, “ajá”, lo que hace que la lengua oral se perciba como conceptualmente menos densa que otros tipos de la lengua. Además la expresión oral puede darse en monólogo o diálogo y puede tener un objetivo transaccional –para transmitir información- o interactivo –para mantener relaciones sociales- (Brown y Yule, 1983, citados por Nunan, 1998, p.27).

La enseñanza de lenguas extranjeras, con la reorientación que dio a ésta el enfoque comunicativo de la lengua, se ha ocupado, ahora más que nunca, en desarrollar la expresión oral de quienes aprenden una lengua extranjera, ya que es fundamental para la interacción social. Han sido distintos los métodos para conseguirlo. En la década de los ochenta solía dársele preferencia a actividades como: el seguimiento de diálogo modelo, la práctica de estructuras, ejercicios de repetición oral, etc. Actualmente, aunque no se han abandonado del todo dichas prácticas, se opta por una *práctica interactiva* en clase que resulta mucho más congruente si se quiere desarrollar la expresión oral con un propósito comunicativo.

Bygate (1987) citado por Nunan (1998, p.30) sugiere al respecto, que los alumnos necesitan en especial desarrollar habilidades relacionadas con la *organización de la interacción* –ej. saber cuándo y cómo tomar la palabra- y la *negociación de significados* –garantizar la comprensión de lo que se dice entre personas que hablan-.

Otros autores como Pattison (1987) citado por Nunan (1998, p.32) proponen, además, que las *prácticas interactivas* en clase se asemejen lo más posible a la *comunicación real* que se da fuera de ella.

La autora cubana Yaritza Tardo Fernández (2005) propone crear condiciones y actividades de interacción oral que permitan el uso de estrategias comunicativas para desarrollar las habilidades orales.

En cuanto a las condiciones, Tardo (2005) señala la necesidad de estimular el desarrollo de la motivación, la autoestima y las capacidades, a partir de la creación de un clima favorable y una atmósfera de confianza y de comunicación.

En cuanto a las actividades de interacción oral, Tardo (2005) cita a Littlewood (1981) quien clasifica estas actividades en dos tipos:

-actividades de comunicación funcional: en las que la pretensión sea resolver problemas, a partir de obtener información procurando transmitir significados del modo más eficaz posible, con cualquier recurso que tengan a su alcance.

-actividades de interacción social: éstas se remiten a la adecuación de las actividades, en las cuales se propicie que el estudiante seleccione la lengua teniendo en cuenta el contexto social.

Es conveniente, por tanto, convertir la clase en contexto de interacción social donde se propicien actividades lúdicas que potencien el trabajo con estrategias comunicativas. Puede tratar de actividades de simulación, juegos de roles, situaciones auténticas y dramatizaciones. También son muy efectivos los debates, diseñados de forma tal que los estudiantes ofrezcan sus opiniones, experiencias, criterios, aprovechando las oportunidades que tiene a su disposición, que le permitan tanto expresarse como hacerse comprender.

Tales condiciones y actividades pueden ser adaptadas a los distintos niveles de enseñanza y a las necesidades de cada grupo y estudiante a partir de la negociación y la flexibilidad de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que el profesor ofrezca posibilidades y opciones “cediendo pequeñas parcelas de responsabilidad a los aprendices” cita Tardo (2005) de Bosch (1999).

Nunan (1998, p.33) propone, para conseguir una comunicación oral satisfactoria, el desarrollo de lo siguiente:

- la habilidad para articular los componentes fonológicos de la lengua de forma que sea posible la comprensión;
- el dominio de las particularidades de la acentuación, el ritmo y la entonación;
- un nivel aceptable de fluidez;
- las habilidades transaccionales e interpersonales;
- la habilidad para sucederse en los turnos largos y cortos de la expresión oral;
- la habilidad para desenvolverse en la interacción;
- la habilidad para negociar el significado;
- la habilidad de saber escuchar en una conversación;
- la habilidad de conocer y negociar el propósito de una conversación;
- la utilización de fórmulas y marcadores de la conversación que sean apropiados.

Consideraciones para la enseñanza y el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera

Antes de entrar en materia de técnicas para el desarrollo de la expresión oral, es preciso redundar en lo explicado anteriormente a partir de ciertas consideraciones como: *la toma de conciencia de las necesidades orales, el progreso a mediano y largo plazo, la corrección y la fluidez en la práctica de la expresión oral, el orden*

en que deberá trabajarse en clase y la planificación de las actividades de expresión oral.

La primera cosa por hacer será reconocer cuáles son las necesidades de expresión oral de los aprendices de lenguas extranjeras; para facilitar el reconocimiento de tales necesidades Badia (1988) distinguió tres tipos de situaciones comunicativas, según el número de participantes:

- Singulares: Un receptor o más sin la oportunidad inmediata de responder y por tanto ejercer el papel de emisor. Ej.: discurso político, exposición magistral, canción grabada, noticiario, etc.
- Duales: dos interlocutores pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y receptor. Ej.: llamada telefónica, diálogo de dos amigos, entrevista, etc.
- Plurales: Tres interlocutores o más pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y receptor. Ej. reunión de vecinos, debate en clase, conversación de amigos, etc.

A su vez estas situaciones comunicativas pueden clasificarse como autogestivas (singulares) o plurigestivas (duales y plurales):

- Autogestionadas: Se refiere a la capacidad de hablar en público, de informar o de convencer si es el caso. La modalidad enunciativas en que suele expresarse es a través de afirmaciones; una sola persona es la encargada de gestionar, y por tanto, autorregular el discurso.
- Plurigestionadas: Se refiere a la capacidad para la conversación, el intercambio y la colaboración comunicativa entre interlocutores. Las modalidades enunciativas cambian frecuentemente: preguntas, respuestas, negaciones, afirmaciones, etc. Varias personas gestionan el discurso: se establecen turnos para tomar la palabra, hay intercambio de roles de emisor-receptor, etc.

A pesar de que la situación oral plurigestionada es la forma más importante de comunicación de la vida humana, muchos alumnos presentan problemas para establecer diálogos; hay alumnos que no escuchan a sus compañeros, que monopolizan la palabra, que se inhiben y no dicen nada, etc.

En este sentido, la psicología, y en particular la psicología social de los grupos y las aproximaciones cognitiva, sociogenética y sociolingüística, se han interesado por el estudio de procesos grupales y de la dinámica real del aula, en termino de las interacciones que ocurren entre el docente y el alumno, y entre los propios alumnos. Esto ha permitido tanto comprender las ventajas que tiene promover estructuras de *aprendizaje cooperativo* en el aula, como identificar las condiciones necesarias para hacerlo.

El *aprendizaje cooperativo*, de acuerdo con David y Roger Johnson (1999) citados por Díaz Barriga y Hernández (2002, p.107), en un grupo escolar consiste en que los miembros de éste trabajen juntos para alcanzar objetivos comunes. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

El *aprendizaje cooperativo*, por lo tanto, representa una metodología interesante para la enseñanza de lenguas; ya que se centra en el trabajo de la expresión oral plurigestionada y apuesta por el trabajo en equipos, en el aula, con el objetivo de incrementar el rendimiento de los alumnos en cualquier área del currículum. Eso requiere que en los grupos de clase se conformen y consoliden equipos para *desarrollar sus destrezas sociales*. En el capítulo 2 de esta tesis dedico una amplia sección al aprendizaje cooperativo, sus componentes, así como la descripción de algunas estrategias para llevarlo a cabo.

Por su parte, la Didáctica de Lenguas Extranjeras para desarrollar la expresión oral requiere, además de conocer las necesidades de los alumnos, contar un esquema de la expresión oral que le permita intervenir de forma concreta. No reciente, pero completo y funcional es el que presenta Bygate (1987):

Cuadro 9. Esquema de la expresión oral

HABILIDADES PARA LA EXPRESIÓN ORAL
Planificar el mensaje: -Planes de información -Planes de interacción
Habilidades de Conducción: -Conducir el tema -Turno en la toma de palabra
Habilidades de negociación del significado: -Grado de explicitación -Evaluación de la comprensión
Habilidades de Producción: -Facilitación -Comprensión
Habilidad de corrección: -Autocorrección

Más que niveles jerárquicos éste pretende representar un esquema conceptual que defina el campo de acción de la didáctica en materia de la expresión oral (Del Río, 1998, p.52). A continuación explico cada uno de los componentes en que puede desglosarse, de acuerdo con el esquema, la expresión oral.

Para ejercitar la *planificación* y la *conducción de la conversación*, Bygate (1987) señala que el conocimiento de las rutinas –formas de relacionarse de las personas dependiendo de la cultura a la que pertenezcan- resulta indispensable.

A partir del conocimiento de las rutinas se puede *prever* lo que pasará y decidir cómo nos comportaremos: sobre qué temas hablaremos (información) y de qué manera.

Para ejecutar los planes hay que saber:

- Colaborar en la selección y desarrollo de los temas de conversación, iniciándolo, ampliándolo, desviándolo hacia otro tema.
- Dominar los turnos en la toma de la palabra:
 - Saber indicar que se quiere hablar (gestos, sonidos, saludos, etc.).
 - Saber tomar la palabra en el momento idóneo.
 - Saber aprovechar la palabra (decir todo lo que toca, adecuarse a la estructura de las intervenciones, etc.).
 - Saber reconocer las indicaciones de los demás para tomar la palabra.
 - Saber dejar la palabra a otro.

Con el tema y los turnos de palabra acordados, el trabajo siguiente de un interlocutor será la *negociación del significado*. Implica un proceso de adaptación mutua –emisor y receptor- donde dos discursos tienen que convergir en un único significado: explicando de antemano el propósito de la conversación, mostrándose cordial, precisando y auto corrigiendo el mensaje emitido en función de los indicadores del discurso del otro, comprobando que es entendido el mensaje, pidiendo la opinión del otro y resumiendo lo que se ha dicho.

Un componente más de la expresión oral es el de la *producción* real del discurso, o sea, la pronunciación de las frases y palabras que vehiculan los significados a través de : la *facilitación* –simplifican la estructura de las frases, repiten muletillas, hacer pausas diversas, buscar la prosa gramatical más económica y rápida- y la *compensación* de las dificultades –auto corrigiéndose a medida que van hablando, repitiendo los puntos más importante, resumiendo lo que se dice, reformulando lo que se dice con otras palabras, utilizando ejemplos y comparaciones-.

Finalmente, el esquema de Bygate (1987) incorpora la habilidad de la auto corrección, a partir de las reglas de la normativa sobre la pronunciación –incorrección léxica, una palabra mal dicha, etc.-.

El conjunto de habilidades descritas se interrelacionan las unas con las otras durante la comunicación; sin embargo, no se usan una tras otra sino como un acto global en el que cada componente depende de los demás.

Dos aspectos que tienen gran importancia en la expresión y que no se citaron en el esquema anterior, seguramente porque no pertenecen al terreno estrictamente lingüísticos, son el *control de voz* –volumen, matices, tono- y la *comunicación no-verbal* –gestos y movimientos-.

Una vez que se tiene conciencia de las necesidades orales que tiene los alumnos que estudian lenguas extranjeras, es indispensable *hacer ver a los alumnos la*

relevancia de lo oral en la vida cotidiana, esto no es empresa fácil, se necesita tiempo y paciencia para modificar actitudes, sobre todo porque éstas han venido arraigándose durante muchos años.

Es fundamental además, ser conscientes de que tardaremos meses e incluso años en apreciar mejoras sustanciales en la capacidad expresiva del alumno ya que desarrollarla requiere práctica y continuidad, para ello los profesores deberán *planificar el ejercicio de la expresión oral a mediano y largo plazo*.

Por otro lado, en la enseñanza de la expresión oral, resultan indisolubles la corrección y la fluidez ya que la buena expresión combina las dos propiedades a un nivel aceptable:

Cuadro 10. propiedades De la expresión oral

CORRECCIÓN	FLUIDEZ
Precisión léxica	Velocidad y ritmo
Precisión gramatical	Soltura
Precisión normativa	Seguridad
Pronunciación clara	Conexión del discurso

Habitualmente, suele ponerse más atención a la corrección que a la fluidez, con lo que se mantiene con un alto nivel de tensión a los alumnos quienes al mantenerse preocupados por no cometer errores optan por no hablar o apenas hablar. Una enseñanza global deberá combinar la práctica de los dos aspectos en forma equilibrada.

Finalmente, dentro de las consideraciones generales que deben tenerse en cuenta a la hora de desarrollar la expresión oral en la clase de lenguas está la *planificación de las actividades de expresión*.

Para tal planificación resulta fundamental tener presente que toda actividad debe tener un objetivo y un contenido. El siguiente listado, enuncia los principales puntos a considerar para planificar actividades:

- Tipo de comunicaciones orales que se trabajarán durante el curso (descripción, narración, argumentación, teléfono, lectura en voz alta, etc.).
- Los contenidos gramaticales asociados a cada tipo de comunicación oral –adverbios temporales, formas imperativas, concordancias de tiempos-.
- El tipo de actividades por usar –juego de roles, exposiciones, cuentos- seleccionando las que resulten más útiles dependiendo de lo que se quiere enseñar.
- Los materiales y recursos requeridos para tales actividades.
- El proceso en que se realizarán las actividades en el aula, además de el tiempo, el tipo de dinámica grupal, los materiales y espacios que requiere.
- La evaluación de la actividad.

Sin lugar a dudas es en esta parte donde pone su grano de arena el *Enfoque de enseñanza por tareas*, ya que desde éste tanto *los contenidos como las*

actividades se subordinarán a la elección de la tarea, la cual deberá atender a las necesidades de los alumnos; fomentar la interacción en la lengua extranjera; ser del interés de los alumnos; ser viable y tratar de que su ejecución sea un simulacro de la forma real en que el sujeto utilizará la lengua que aprende.

Ejercicios y recursos para la práctica de la expresión oral

La literatura didáctica nos ofrece un amplio abanico de técnicas y recursos para practicar la expresión oral en el aula. Varios autores (Bygate, 1987; Littlewood, 1981; Holden, 1981; Ur, 1981; Nunan, 1998) han clasificado los ejercicios según distintos criterios. El esquema de clasificación de Cassany (2005) que presento a continuación de ninguna manera es exhaustivo del tipo de actividades por hacer, acaso resulta representativo de aquellas técnicas más utilizadas con éxito en el ejercicio de la expresión oral.

Cuadro 11. Clasificación de actividades para practicar la expresión oral

TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS DE EXPRESIÓN ORAL	
<p>Técnica</p> <p>1.Escenificaciones (ensayo a partir de textos teatrales). 2.Juegos de rol (improvisación) 3.Simulaciones(hay un problema o tarea de interés por los alumnos que deberán resolver). 4.Diálogos escritos (Practicar el uso de funciones lingüísticas ya conocidas) 5.Juegos lingüísticos (trabalenguas, adivinanzas, enigmas, etc.).</p>	<p>Tipo de respuesta</p> <p>11. Repetición (diálogos mecánicos de respuestas cerradas) 12. Llenar espacios en blanco (crear necesidad de una información que sólo se consigue colaborando con alguien más). 13. Dar instrucciones (se elaboran, se formulan y se ejecutan instrucciones). 14. Solución de Problemas (Imaginarios, controvertidos que generen soluciones o respuestas diversas, buscando un consenso grupal). 15. Torbellino de ideas (a partir de un estímulo los alumnos aportan ideas).</p>
<p>Recursos materiales</p> <p>6.Historias y cuentos (modificar, comentar o inventar historias). 7.Sonidos (canciones, ruidos, sonidos de animales, imaginando cosas acerca de estos). 8.Imágenes (ordenar cómics, describir fotos, interpretar obras artísticas). 9.Tests, cuestionarios, etc. (implican búsqueda y análisis de información). 10.Objetos (juguetes, artesanías construyendo historias a partir de estos o adivinándolos a partir de su forma).</p>	<p>Comunicaciones específicas</p> <p>16. Exposición (tiempo para preparar intervención, dar a la clase alguna razón para escuchar –ej. tomar notas-, distribuir el espacio de forma adecuada, evaluar desde el punto de vista comunicativo) 17. Improvisación (exposición poco o nada preparada sobre un tema propuesto en ese instante) 18. Hablar por teléfono (representación de diálogos telefónicos) 19. Lectura en voz alta (se ejercita sobre todo la pronunciación e intencionalidad de un texto) 20. Vídeo y cinta de audio (registrarse; la posibilidad de poder verse o escuchar a distancia, es esencial para poder corregirse y mejorar la expresión) 21. Debates y discusiones (conversaciones organizadas sobre un tema determinado; se formalizan los turnos de toma de palabra, de otorgan papeles a los alumnos, se permite preparar las intervenciones, se organiza el espacio y se evalúa desde el punto de vista comunicativo).</p>

Desde el punto de vista del Enfoque de la Enseñanza por Tareas, no queda excluido ninguno de los ejercicios enunciados anteriormente, sin embargo, la práctica y organización de éstos atenderá al cumplimiento de una tarea que pretende ser representativa de los procesos de comunicación de la vida real.

Ahora, desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, que constituye mi referente teórico, los ejercicios resultarán útiles para el desarrollo de la expresión oral si su práctica:

- Maneja contenidos que el alumno consiga asociar con sus conocimientos previos, tanto los referentes a la lengua que aprende como a la materna.
- Atiende a las necesidades expresivas de los alumnos.
- Es motivante.
- Persigue objetivos claros y concretos.
- Requiere la colaboración de los otros y por tanto promueve la interacción.
- Crea sentido al alumno a partir de la relación que guarda con la realidad.
- Promueve la utilización de estrategias de aprendizaje.
- Posibilita no sólo la expresión oral de la lengua extranjera, sino que además permite conocer el aspecto cultural, es decir, el *uso* particular que de ésta hace un hablante nativo.

Evaluación de la expresión oral

Las actividades de evaluación de la expresión que se utilizan en las pruebas estándar de lengua, no se diferencian demasiado de los ejercicios habituales de clase. La distinción más importante radica en los criterios para llevar a cabo la clase en la que se evaluará, ya que serán más finos y detallados para ganar objetividad y para que se pueda asignar una calificación numérica. (Cassany, 2005, p.185).

Normalmente, una buena evaluación combina más de una prueba:

- Mantener un diálogo o una conversación informal.
- Leer un texto en voz alta.
- Hacer una intervención breve: argumentación, comentario, narración, etc.
- Reaccionar ante una situación concreta que requiera un uso de la lengua particular.

El profesor deberá decidir, de acuerdo con la metodología aplicada, el procedimiento para evaluar la expresión oral de sus alumnos sin perder de vista las recomendaciones anteriores.

Siendo congruentes con el enfoque comunicativo y la concepción constructivista del aprendizaje, la evaluación no deberá hacerse pidiendo al alumno que lleve a cabo un despliegado de actividades referentes a la expresión oral frente al profesor, ya que esto tiende a inhibirlo pues se siente escuchado y evaluado por un "tribunal" calificador. Se recomienda diseñar la evaluación a partir de

actividades relacionadas con un uso auténtico de la lengua y donde el alumno deberá expresarse con sus iguales.

En las pruebas de expresión oral más modernas los alumnos se examinan en pequeños grupos interrelacionándose entre sí, al tiempo que el profesor examina sin intervenir (Cassany, 2005, p. 188)

Cualquier evaluación debe traer consigo la retroalimentación, que en este caso equivale a la corrección oral. A diferencia de la corrección escrita, no existe casi ninguna información sobre cómo hay que corregir las intervenciones orales de los alumnos, lo más que suele hacerse es rectificar oralmente a éstos cuando dicen alguna impropiedad.

Cassany (2005) hace cinco puntualizaciones acerca de esta cuestión y sugiere algunas técnicas de corrección.

1. Corregir sólo los errores más importantes, que resulten ser los más básicos y asimilables por el alumno.
2. Fomentar la autocorrección y la colaboración entre alumnos para llevar a cabo las correcciones.
3. Mencionar los errores pero no corregirlos; no debe dársele al alumno la respuesta correcta ante el error, sólo hay que hacer ver que está equivocado y el solo debe encargarse de corregir.
4. La intervención evaluadora tiene que abarcar tanto la corrección de los errores gramaticales como la fluidez –ritmo, soltura y seguridad- en la expresión oral.
5. Medir el *grado de corrección* para que ésta no resulte intimidatoria. Puede ser *inmediata o diferida*; cualquiera de tales modalidades representa ventajas y desventajas distintas que veremos a continuación:

Ventajas y desventajas de la corrección inmediata:

- Puede bloquear al alumno.
- Se fija el error concreto de un momento.
- Corrige los errores en el contexto en que se dan.

Ventajas y desventajas de la corrección diferida:

- Selecciona los errores importantes y repetidos durante toda la intervención.
- Comenta los errores descontextualizados.
- El profesor debe registrar dichos errores.

La mejor forma de corregir los errores de los alumnos, cuando son reiterativos y constantes, es a través de la preparación de una secuencia de ejercicios de expresión que permitan al alumno tomar conciencia de sus fallas para entonces auto corregirse (Cassany, 2005, p.189).

En cuanto a las técnicas para llevar a cabo la corrección oral, la didáctica sugiere:

- Fichas autocorrectivas. Cada alumno tiene una ficha personalizada en la que el maestro apunta los errores que comete habitualmente y borra los que ya ha superado.
- Semáforo. El maestro o algún alumno señala con cartulinas de los colores del semáforo la corrección del alumno que habla. La tarjeta roja indica que se ha cometido un error que debe rectificarse, el verde indica que todo está correcto y que puede continuar.
- Rol de corrector. Durante un periodo de tiempo, todos los alumnos deberán asumir el rol de corrector, Su trabajo puede consistir en: hacer listas de errores, en buscar la solución o en hacer ver los errores a los alumnos.

La llamada Junta Permanente del Catalán (1992) citada por Cassany (2005) presenta una escala a través de la cual, de forma global se puede evaluar la expresión oral, otorgando un 5 a una excelente expresión o un 0 a una expresión pobre y plagada de errores. Evalúa tanto la fluidez como la corrección del Catalán pero igualmente puede utilizarse para el caso de otras lenguas. A continuación presento dicho formato.

Cuadro 12. Escala de puntuación de una intervención oral. Junta Permanente Catalana (1992).

Fluidez	Corrección
<p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> • La intervención y el contenido del texto son claros. • La intervención tiene un orden lógico, está bien cohesionada. • Los recursos lingüísticos y extralingüísticos que utiliza son variados y adecuados (concordancias, conectores, pronominalización, entonación, expresividad, gesticulación, etc.). • El discurso es fluido con pocas vacilaciones. 	<p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buena a pesar de algunos pequeños errores irrelevantes.
<p>4</p> <ul style="list-style-type: none"> • La intervención y el contenido del texto son claros. • La intervención tiene un orden lógico pero no es demasiado larga o tiene algunos problemas de estructura o coherencia. • Los recursos de la lengua que utiliza son suficientes. 	<p>4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buena pero con algunos errores de léxico y algunos errores poco importantes de morfosintaxis o pronunciación.
<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> • La intervención y el contenido del texto son claros pero las intervenciones son cortas por lo que se pierde o no completa algunas de las ideas iniciadas. • Los recursos de la lengua que utiliza son suficientes. <p>○</p> <ul style="list-style-type: none"> • La intervención y el contenido son bastante claros. • La intervención es suficientemente larga, pero desordenada o imprecisa. 	<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aceptable, con algunos errores de morfosintaxis o pronunciación y algunos de léxico.
<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> • La intervención es insuficiente para el nivel. • La intervención y el contenido son claros, pero las intervenciones no están demasiado cohesionadas y son excesivamente cortas. • Necesita la ayuda constante del examinador. • Los recursos de la lengua que utiliza son bastante limitados. <p>○</p> <ul style="list-style-type: none"> • La intervención, lo suficientemente extensa, es desordenada y poco cohesionada. A menudo no acaba las ideas iniciadas. 	<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Defectuosa, con algunos errores graves de morfosintaxis o muchas incorrecciones léxicas.

<ul style="list-style-type: none"> • La intención y el contenido, a veces, no son muy claros. 	
1 <ul style="list-style-type: none"> • Las intervenciones son cortas. • El contenido no es claro. • Tiene pocos recursos lingüísticos. 	1 <ul style="list-style-type: none"> • Defectuosa, con muchos errores graves de morfosintaxis y de léxico.
0 <ul style="list-style-type: none"> • Las intervenciones son muy cortas. • El alumno demuestra muy poca capacidad comunicativa. 	0 Muy defectuosa.

Finalmente y como un complemento valioso, incluyo la gradación de actividades, según siete niveles de dificultad, para la expresión e interacción oral que hace Nunan (1998), a partir de la cual, tanto se pueden diseñar actividades, dependiendo del nivel de expresión de los alumnos, como se puede establecer criterios para la evaluación de dicha macrodestreza, como la llama Nunan.

Nivel 1

- Nombrar objetos cotidianos.
- Dar datos personales como el nombre, edad y dirección.
- Memorizar y recitar canciones y poemas a coro.
- Participar en diálogos cortos situados en un contexto.
- Describir objetos cotidianos de manera sencilla.
- Pedir productos y objetos
- Aseverar sobre la capacidad propia y la de los demás

Nivel 2

- Describir a la familia y a las amistades (por ejemplo, referirse a la edad, la relación, la altura, el peso, el color del pelo y de los ojos).
- Recitar canciones y poemas a coro e individualmente.
- Hacer preguntas y afirmaciones sobre los gustos propios y de los demás.
- Deletrear palabras del vocabulario clave y decir las palabras cuando sean deletreadas.
- Responder a preguntas o dar detalles de descripciones sencillas después de una presentación oral.
- Pedir detalles de la familia y de las amistades de los demás utilizando pautas.
- Presentar afirmaciones cortas (una o dos frases) sobre temas conocidos y utilizando pautas.
- Hablar acerca de las actividades habituales.
- Contar cantidades y dinero.
- Decir la hora en punto y las medias horas.

Nivel 3

- Responder a preguntas y dar detalles después de una presentación oral.
- Presentar afirmaciones cortas (tres o cuatro frases) sobre temas conocidos.

- Con la guía de un modelo, unir una serie de afirmaciones sobre una ilustración, un mapa, un gráfico o un diagrama.
- Trabajar en parejas o en grupos reducidos para compartir información y resolver un problema.
- Decir la hora utilizando fracciones de hora.
- Describir una secuencia corta de acontecimientos pasados usando frases como pautas.
- Presentar afirmaciones completas a partir de frases utilizadas como pautas y de un apoyo contextual apropiado.
- Establecer comparaciones entre objetos y entidades físicas.
- Usar fórmulas de conversación para saludar y despedirse.

Nivel 4

- Responder a preguntas, dar detalles de descripciones después de una presentación oral.
- Describir una ilustración relacionada con un área temática determinada.
- Narrar una secuencia de acontecimientos pasados a partir de una serie de ilustraciones o una tira de cómic.
- Trabajar en grupos para resolver problemas que requieren inferir y establecer una causalidad.
- Expresar opiniones acerca de asuntos y temas específicos.
- Usar estrategias de conversación y de discurso (por ejemplo: cambiar de tema, proporcionar información adicional, invitar a otra persona a que hable).
- Dar una secuencia de direcciones
- Pedir y ofrecer.
- Hablar de acontecimientos futuros.

Nivel 5

- Resumir los puntos principales de un presentación oral.
- Dar una descripción detallada a partir de una ilustración relacionada con algo conocido.
- Describir un proceso sencillo.
- Describir una serie de acciones.
- Trabajar en grupos para resolver problemas que requieren la integración de información procedente de varias fuentes orales y escritas.
- Expresar opiniones acerca de asuntos y temas específicos.
- Usar estrategias de conversación y de discurso, relacionadas con mantener el uso de la palabra, mostrarse en desacuerdo, calificar lo que se haya dicho.

Nivel 6

- Resumir los puntos principales y los detalles de apoyo de una presentación oral.

- Hacer una presentación oral de un tema conocido.
- Hacer una presentación oral breve relacionada con información que no se haya presentado textualmente (por ejemplo, una tabla, un mapa, un diagrama o un gráfico).
- Describir procesos complejos con la ayuda de un diagrama.
- Describir una secuencia de acontecimientos con distintos tiempos verbales.
- Trabajar en grupo para resolver problemas que requieren la aclaración de información contradictoria.
- Comprender y dar mensajes por teléfono.
- Calificar la propia opinión con la ayuda de pautas.
- Utilizar un comportamiento no verbal adecuado.

Nivel 7

- Hacer una presentación oral espontánea sobre un tema conocido.
- Usar una serie de estilos de conversación, desde el formal al informal.
- Trabajar en grupos para resolver problemas que impliquen hacer hipótesis y referirse a temas abstractos.
- Iniciar y responder preguntas sobre temas abstractos.
- Utilizar una serie de estrategias de conversación y discurso.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN TAREAS PARA APOYAR LA LABOR DOCENTE DEL ASISTENTE DE LENGUA QUE ENSEÑA ESPAÑOL EN FRANCIA.

4.1. Estructura y principios teórico-metodológicos de la propuesta didáctica

Es en este capítulo donde a través de la organización de la clase de lenguas por tareas se pretende construir una propuesta útil, flexible y de interés para los alumnos que aprenden español en Francia con la colaboración del asistente de lengua.

La unidad de diseño curricular es *la tarea* que en conjunto, de acuerdo con Estaire y Zanón (1990), tiene el siguiente formato:

1. Tema
2. Tarea final
3. Objetivos de comunicación
4. Contenidos
5. Secuencia
6. Evaluación

1. Tema. “Las cosas que nos gustan e interesan a los jóvenes”

Tal tema se eligió en función de la población a la que va dirigida ésta propuesta didáctica: jóvenes de nivel bachillerato. Hablar de sí mismos y de sus intereses es motivante e indispensable para los jóvenes, ya que se encuentran en una etapa de búsqueda, de reestructuración de la identidad, se afirman como otros distintos a los padres en pautas, valores, elecciones estéticas (Konterllnik, 1998 citado por Corona y Morfín, 2001, p.26). Se buscan y se encuentran entre sus iguales. La juventud es una etapa del desarrollo humano que se reconoce como tal a partir del siglo XIX y que toma características distintas dependiendo de la época. En la actualidad, se considera que no existe una, sino diversas juventudes cuyas características varían según sus condiciones de vida. Dice Alvarado (1994) citado por Corona y Morfín (2001, p.27), “La juventud no es sólo un conjunto heterogéneo de grupos de edad sino básicamente una etapa del desarrollo de los individuos que está estrechamente vinculada a las condiciones históricas, económicas, políticas y culturales de una sociedad dada; por ello, más que referirnos a la juventud en términos abstractos, es más adecuado hablar de las juventudes como grupos sociales con realidades específicas de acuerdo a sus estratos socioeconómicos de origen, su ocupación, su residencia y sus pautas conductuales”. Por tanto, éste no podría resultar mejor tema en el marco de la *cognición situada*, ya que supone una gran *relevancia cultural* para la población a la que va dirigido (Díaz Barriga, 2003).

Debe resultar motivador para los alumnos y representar un estímulo para el aprendizaje.

2. Tarea final. Eje de la programación, que demostrará la capacidad del alumno de hacer algo concreto a través de lo aprendido, será la realización de un producto real y tangible: Realizarán la grabación de un “Programa radiofónico”, que contenga secciones relacionadas con temas de interés para los jóvenes. En dichas secciones se contrastarán los gustos de los jóvenes de ambas culturas: mexicana y francesa, con el objetivo de mostrar semejanzas entre ellas. Secciones sugeridas para el programa radiofónico:

- “Lo que escuchamos” (música)
- “Lo que vemos” (cine)
- “Lo que queremos decir y como lo decimos” (argot juvenil)
- “Lo que admiramos” (personajes, movimientos sociales o artísticos)
- “Lo que anhelamos” (lo que necesitamos)
- “Lo que denunciemos” (lo que no nos gusta)
- Comerciales que promocionen eventos nacionales e internacionales, adecuados para jóvenes (festivales, conciertos, concursos, cursos, estancias, intercambios)

Será narrado en español –combinado con el francés cuando sea necesario- por los alumnos y dirigido a la comunidad estudiantil de su plantel que al igual que ellos estudian español.

Ésta deberá ser apropiada y lógica con respecto al tema elegido. Su realización permitirá, al final, demostrar la capacidad del alumno para hacer algo concreto que antes del curso por tareas podía realizar pero con menor competencia comunicativa.

3. Objetivos de comunicación. Durante el desarrollo de las tareas los alumnos progresarán en la:

- Comprensión auditiva: seguir una exposición oral y comprender su contenido.
- Expresión oral: realizar una exposición oral, ofrecer información a otras personas, entablar diálogos, participar oralmente en discusiones.
- Comprensión de lectura: comprender textos de diversa índole, aunque puedan encontrarse con determinadas carencias en el dominio del vocabulario. Se les enseñarán las estrategias oportunas para hacer frente a tales carencias.
- Expresión escrita: escribir con soltura utilizando el registro y los recursos estilísticos propios de la lengua, poniendo de manifiesto un uso creativo de ella para la elaboración del guión de su sección radiofónica elegida.

Todo ello relacionado con el tema propuesto.

Éstos se refieren a las cosas concretas que habrán de conseguir los alumnos con la ejecución de la(s) tarea(s), así como las habilidades que van a desarrollar a lo largo de ésta(s).

4. Contenidos. Son necesarios para la realización de la tarea final han sido fijados con relación al Plan curricular del nivel medio superior en Francia (Lycée), revisar Anexo 1, que incluye una síntesis de los lineamientos curriculares para los liceos

franceses. Este apartado, que no consideramos en absoluto cerrado, podrá irse completando a lo largo de la realización de las distintas tareas.

Se refiere a los contenidos lingüísticos, actitudinales, socioculturales, referidos a estrategias de comunicación o al desarrollo de alguna destreza, que van a ser desarrollados durante la(s) tarea(s) y que están determinados por el tema, la tarea final y los objetivos comunicativos.

5. Secuencia de las tareas:

Tarea No.1: “Je suis, j’aime, je n’aime pas” (2 clases)

Tarea No.2: ”J’aime bien écouter...” (2 clases)

Tarea No.3: “Nos amis” (3 clases)

Tarea Final: Programa radio fónico que contenga secciones relacionadas con temas de interés para los jóvenes. (2 clases)

Post-tarea: Escuchar el programa radiofónico, señalando aciertos y errores. (1 clase)

Al final de éste capítulo serán descritas todas y cada una de dichas tareas.

A través de ésta se especifica la forma en que se puede organizar y facilitar el proceso de aprendizaje para garantizar la realización de la tarea final. Se estructura por medio de tareas de apoyo lingüístico –también llamadas tareas pedagógicas o actividades previas- y tareas comunicativas –actividades de uso de la lengua meta-, las cuales resultan preparatorias para la tarea final. En la secuencia también debe quedar especificada la combinación y tempolarización de todos los elementos de forma pedagógica, lógica, efectiva y coherente.

6. Evaluación. A partir de la observación e identificación, se tomará nota en todas las clases, de los errores más relevantes, gramaticales y de fluidez, que cometan los hablantes durante sus intervenciones. La llevará a cabo el asistente de lengua o algún alumno que asuma el rol de corrector. Los resultados de la atenta observación servirán para llevar a cabo correcciones grupales de los errores más frecuentes.

Con relación a los logros alcanzados de acuerdo con los objetivos, cada alumno deberá llenar al final de cada clase, redactando por medio de breves frases, un formato que le pregunta acerca del objetivo pretendido en la tarea y lo que se hizo durante la clase para conseguirlo, véase anexo 8.

La tarea final será evaluada, individualmente, por medio de la escala incluida en el anexo 7. La llevará a cabo el asistente después de que haya sido registrado el programa radiofónico y en función de lo que cada alumno ha grabado.

La calificación final será por equipos y estará dada por el promedio de las calificaciones obtenidas individualmente en la escala del anexo 7.

En una sesión de post-tarea el grupo en conjunto analizará la tarea final y obtendrá conclusiones acerca de los posibles errores y correcciones de éstos.

Deberán especificarse los procedimientos e instrumentos que se utilizarán a lo largo de la(s) tarea(s) para evaluar formativa y sumativamente el trabajo realizado durante todo el periodo. Se recomienda evaluar todo el proceso y todos los componentes de la tarea con el fin de recabar información sobre los logros alcanzados, las dificultades experimentadas, el grado de interés que despertó la tarea y en función de tal información proponer actividades derivadas –post-tareas- que corrijan, refuercen o enriquezcan lo aprendido.

Las características de la situación académica a la que se enfrenta el asistente de lengua así como los recursos requeridos para ésta propuesta, dadas tales características, se presentan a continuación:

▪ *Población a la que va dirigida la propuesta didáctica:*

- Alumnos franceses de nivel medio superior (lycée)
- Estudian el español como lengua extranjera
- La mayor parte de los alumnos suelen tener un nivel de español equivalente a 2 años escolares de estudio del idioma.
- El curso del idioma extranjero está comprendido en su plan curricular como materia obligatoria para quienes lo cursan.
- En distintos porcentajes, los grupos de alumnos suelen ser heterogéneos en cuanto a razas, puede haber en un mismo grupo: africanos, asiáticos, franceses.
- La edad de los alumnos está entre los 16 y 18 años
- La cantidad de alumnos por clase va desde los 15 y hasta los 35 alumnos en cada grupo.

▪ *Lugar:*

- Escuelas de nivel medio superior en Francia.
- Salones con lo mínimo necesario para llevar a cabo la clase (pupitres, pizarrón, gis o marcador).

▪ *Materiales requeridos:*

- Muestras de lengua en español en distintos soportes –escritas, audio registradas o video grabadas-
- En ocasiones se requerirá de: grabadora de audio, micrófono, cintas vírgenes para audio, televisión, reproductor de material en VHS y DVD, videograbadora.

▪ *Tiempo:*

El asistente suele ejercer sus funciones a partir de octubre y hasta abril del siguiente año, lo que constituye 7 meses, de los cuales 2 son periodos vacacionales, con lo que el tiempo efectivo de clases será de 5 meses, lo cual equivale a:

- 20 clases cuando asiste a un grupo completo una vez por semana.

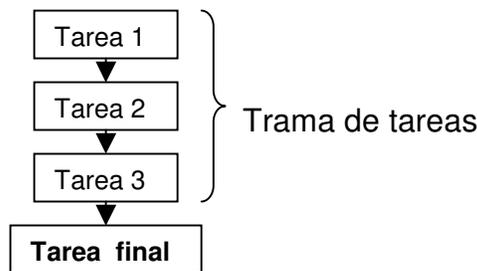
- 10 clases cuando asiste sólo a la mitad del grupo cada quince días.

Esta segunda opción es la más común, ya que suele trabajar con la mitad de un grupo una semana y con la otra mitad la siguiente semana.

Las tareas que se realicen en el salón de clases no deberán exceder los 55 minutos, que es el tiempo establecido para los cursos de idiomas. En Francia el manejo de los tiempos es muy estricto por lo que no hay posibilidad de permitir a los alumnos salir antes de que se cumplan estos 55 minutos y menos aun extender la clase, porque sólo hay un espacio de 5 minutos para que los alumnos se desplacen de una clase a otra.

La unidad resultante, que es expresada en la secuencia, se estructura como una cadena de tareas, pedagógicas y comunicativas, cuidadosamente engarzadas que tiene la intención de preparar a los alumnos para la ejecución de la tarea final, véase la Figura 5.

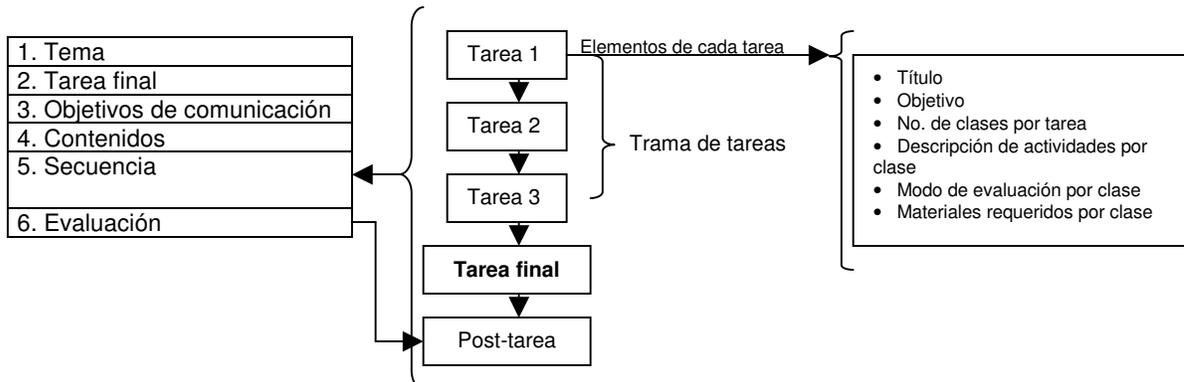
Figura 5. Estructura de la unidad didáctica mediante tareas (Estaire, 1990)



Los **elementos** que constituirán cada **tarea**, pedagógica o comunicativa, que serán entramadas para conseguir la tarea final serán: un **título**, un **objetivo**, la especificación del **número de clases** por tarea, la descripción de las **actividades** por clase, el modo de **evaluación** por clase y los **materiales** que se utilizarán igualmente por clase.

La estructura total y desglosada de esta propuesta didáctica por tareas es como lo expresa la siguiente figura:

Figura 6. Estructura de la propuesta didáctica por tareas



Finalmente, en el Cuadro.13 se indican las estrategias de enseñanza y aprendizaje que serán empleadas durante las distintas tareas. La práctica de éstas pretende facultar a los alumnos para participar cooperativa, activa y concientemente en las tareas, pensar de manera reflexiva y crítica e investigar y actuar con responsabilidad en torno a asuntos relevantes (Díaz Barriga, 2003), todo ello con la finalidad de que desarrollen la expresión oral a través de un *uso estratégico* de la lengua meta.

Hemos de entender que la *estrategia* implica un *uso* inteligente, flexible, de *procedimientos idóneos* en función de determinadas situaciones o demandas, teniendo siempre una meta u objetivo a alcanzar. Las *estrategias de aprendizaje*, por su parte, son procedimientos o secuencias de acciones, empleados conciente, voluntaria, controlada e intencionalmente por los alumnos, que pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas que persiguen un determinado propósito: *el aprender y solucionar problemas* (Díaz Barriga y Hernández, 2002); mientras que, las *estrategias de enseñanza* son aquellos procedimientos que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Díaz Barriga, 2003).

Cuadro 13. Estrategias empleadas en la propuesta por tareas para la enseñanza del español como LE

ELEMENTO DE LA TAREA	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE
<p>TAREAS DE APOYO LINGÜÍSTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionan la nueva información con lo que ya saben los alumnos. • Proporcionan a los alumnos los instrumentos lingüísticos que les capacitan para realizar las tareas comunicativas. <p>EJEMPLO: Tarea No.3: “Nos amis” <i>-Señalar el objetivo de la tarea así como la explicación de las actividades por hacer.</i> <i>-Reproducir alternada con actividades del audio “Celebración de la amistad”.</i> <i>-Hacer un listado de todas las palabras y frases que logren identificar del audio.</i> <i>-Identificar el tema central, desarrollo y desenlace de éste a través de contestar ciertas preguntas.</i> <i>-Hacer un listado de las formas en que se denomina al amigo en su comunidad.</i></p>	<p>(Clasificación, Díaz Barriga y Hernández, 2002)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Objetivos y propósitos del aprendizaje -Resúmenes -Ilustraciones -Organizadores previos -Preguntas intercaladas -Pistas tipográficas y discursivas -Analogías -Mapas conceptuales y redes semánticas -Uso de estructuras textuales 	<p>ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN (Clasificación Pozo, 1990)</p> <p>Procesamiento simple. Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Palabras clave -Imágenes mentales -Paráfraseo <p>Procesamiento complejo. Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elaboración de inferencias -Analogías -Resumir -Elaboración conceptual <p>OTRAS ESTRATEGIAS (Clasificación Oxford, 1990)</p> <p>Cognitivas. Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Practicar -Recibir y enviar mensajes -Analizar y razonar -Crear una estructura para materiales de entrada y salida <p>Sociales. Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hacer preguntas -Cooperar con los demás -Empatizar con los demás <p>Compensación. Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adivinar con inteligencia -Vencer limitaciones al hablar y escribir (improvisar, parafrasear, hacer conjeturas, gesticular, ceder la palabra, cambiar de tema, pedir ayuda, etc.)
<p>TAREAS COMUNICATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se centran en el significado y no en aspectos formales de la lengua. • Implica a todos los alumnos en la comprensión y producción oral o escrita. • Tiene una finalidad comunicativa a través de la producción oral o escrita acompañada de un resultado tangible. • Reproduce procesos de comunicación oral o escrita de la vida cotidiana. <p>EJEMPLO: Tarea No.3: “Nos amis” <i>-Por equipos discutir, construir y redactar: una definición de amistad y contestar a la pregunta ¿Qué harías por un amigo?</i> <i>-Leer individualmente el texto “La dictadura militar en Argentina” para comprender la expresión “Mi llave” usada en el audio “Celebración de la amistad”</i> <i>-Discutir grupalmente las definiciones y comentarios en cuanto al texto y la pregunta asignada.</i> <i>-Construir una conclusión grupal de lo que para ellos significa la amistad y sus coincidencias con la percepción latinoamericana.</i> <i>-Enviar un e-mail a un hispanoparlante mexicano, en éste deberán presentarse, hablar de sus gustos, lo que desearían saber de él y de su cultura, así como expresar la intención de entablar una relación amistosa con ellos.</i></p>	<p>(Clasificación, Díaz Barriga y Hernández, 2002)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Objetivos y propósitos del aprendizaje -Resúmenes -Ilustraciones -Organizadores previos -Preguntas intercaladas -Pistas tipográficas y discursivas -Analogías -Mapas conceptuales y redes semánticas -Uso de estructuras textuales <p>PARA EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y SITUADO (Clasificación, Díaz Barriga, 2006)</p> <ul style="list-style-type: none"> -La enseñanza basada en casos y solución de problemas -Aprendizaje en situ -Simulaciones -Investigación tutelada -Aprendizaje cooperativo 	<p>ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN (Clasificación Pozo, 1990)</p> <p>Procesamiento simple. Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Palabras clave -Imágenes mentales -Paráfraseo <p>Procesamiento complejo. Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elaboración de inferencias -Analogías -Resumir -Elaboración conceptual <p>OTRAS ESTRATEGIAS (Clasificación Oxford, 1990)</p> <p>Cognitivas. Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Practicar -Recibir y enviar mensajes -Analizar y razonar -Crear una estructura para materiales de entrada y salida <p>Sociales. Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hacer preguntas -Cooperar con los demás -Empatizar con los demás <p>Compensación. Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adivinar con inteligencia -Vencer limitaciones al hablar y escribir (improvisar, parafrasear, hacer conjeturas, gesticular, ceder la palabra, cambiar de tema, pedir ayuda, etc.) <p>HABILIDADES PARA LA EXPRESIÓN ORAL (Bygate, 1987)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Planificación del mensaje -Conducción de la conversación -Negociación del significado -Producción oral -Corrección

ELEMENTO DE LA TAREA	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE
<p>EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realiza durante toda la unidad • Dirigida tanto al proceso como a los resultados • Se evalúan todos los componentes • La realizan tanto profesor como alumnos • Bajo criterios explicitados y asumidos por todos • La recogida de información será para corregir, reforzar o enriquecer lo aprendido <p>EJEMPLO: En diversas tareas</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cada alumno llena un formato que le pregunta acerca del objetivo pretendido y las actividades realizadas en clase para alcanzarlo. -El asistente toma nota de los errores más frecuentes para que al final o inicio de cada clase sean corregidos en plenaria. -Alguno de los alumnos asume el rol de observador y corrector de los errores de los miembros de su equipo. -Se usa una escala de puntuación de una intervención oral –fluidez y corrección- para evaluar la tarea final en función de los registros de audio hechos por los alumnos. -Se lleva a cabo post-tarea para hacer correcciones grupales de la tarea-final. 	<p>ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA DEL APRENDIZAJE (Clasificación, Díaz-Barriga, 2006)</p> <ul style="list-style-type: none"> -<u>Evaluación alternativa centrada en el desempeño</u> -Rúbricas y portafolios -Portafolios electrónicos de docentes y alumnos -<u>Recursos de evaluación y autoevaluación</u> 	<p>OTRAS ESTRATEGIAS (Clasificación Oxford, 1990)</p> <p>Sociales. Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hacer preguntas -<u>Cooperar con los demás</u> -Empatizar con los demás <p>Compensación. Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adivinar con inteligencia -Vencer limitaciones al hablar y escribir (improvisar, parafrasear, <u>hacer conjeturas</u>, gesticular, ceder la palabra, cambiar de tema, <u>pedir ayuda</u>, etc.) <p>Metacognitivas. Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Centrar el aprendizaje -Organizar y planificar el aprendizaje -<u>Evaluar el aprendizaje</u>
<p>Nota: todas aquellas técnicas que aparecen subrayadas son las que se emplearán para llevar a cabo las distintas tareas.</p>		

4.2. Tarea No.1 “Je suis, j’aime, je n’aime pas”.

Objetivo: Explorar los gustos e intereses de cada alumno, así como del asistente a través de una presentación oral.

CLASE #1
<i>Explicar la tarea final que se pretende alcanzar al término del curso y señalar que cada tarea previa estará encaminada a tal propósito, para que ellos será necesario que se familiaricen con los distintos temas que revisarán en clase para elegir al final y por equipos el que sea de su agrado y con base en éste llegar realizar su cápsula radiofónica.</i>
Actividad: Expresar oralmente y en español el “agrado o desagrado” hacia algo o alguien.
Descripción de la actividad:
<ul style="list-style-type: none">• Explorar entre los alumnos todas aquellas frases que ellos conocen en español para expresar “gusto o desagrado por alguna cosa, persona o evento” (cada uno de los alumnos que haga mención de alguna de las expresiones deberá pasar al pizarrón a escribirla).• Se entrega a cada alumno un listado de expresiones en español a las cuales deberá asignar un <i>signo de +</i> si se trata de una expresión para <i>expresar agrado</i> y un <i>signo de –</i> si es para <i>expresar desagrado</i>. (Anexo 2).• El ejercicio se revisa colectivamente, al tiempo que se revisa cada expresión se explica el uso que suele dársele a cada expresión.• Se asigna una expresión distinta a cada uno de los alumnos y se le pide que elabore una frase asociada con sus propios gustos que incluya dicha expresión. Al cabo de un breve momento, se le pide a cada alumno que la exprese oralmente –de preferencia sin leerla- junto con su nombre y edad.
Evaluación:
<ul style="list-style-type: none">• Al final de la clase cada alumno llena el formato de evaluación incluido en el anexo 8.• Durante la clase, el asistente deberá tomar notas de los errores, gramaticales y de fluidez, más frecuentes que hayan expresado oralmente los alumnos.• Al final, señalará a los alumnos dichos errores y los interrogará acerca de la forma(s) correcta(s) en que podría haberse expresado.• En caso de que los alumnos no consigan hacer la corrección de sus errores el asistente podrá intervenir ofreciendo ejemplos de la forma correcta en que suele decirse o especificando las posibles estrategias a seguir en caso de presentar problemas en la expresión oral.• Siempre que la evaluación no se consiga hacer al final de la clase se trasladará al inicio de la siguiente.
Materiales requeridos: Pizarrón, Gises o plumones para pizarrón y Hojas blancas.

CLASE #2
Actividad: Presentación del asistente a través de expresar lo que le gusta e interesa.
Descripción de la actividad:
<ul style="list-style-type: none">• A través de una presentación oral el asistente dirá ¿Quién es?, ¿A qué se dedica?, ¿Cuáles son sus gustos? Puede hacer uso de materiales para ejemplificar, de la mímica y de algunas palabras equivalentes en francés para conseguir que los alumnos comprendan lo expresado.
Actividad: Presentación de los alumnos a través de la dinámica de “Los cinco sentidos”.
<ul style="list-style-type: none">• Se solicita que cada alumno escriba, en la hoja de preferencias (Anexo 3), dos frases que expresen gusto para cada uno de sus sentidos; lo que le gusta oler, oír, ver, tocar y saborear.• Una vez que terminan se constituyen grupos de 4 ó 5 alumnos, para ponerse de acuerdo en un posible listado de gustos en común. Deberán anotar sus conclusiones.• En plenario se presentan y analizan las conclusiones de cada equipo en función de las semejanzas y los elementos en común.• Se construye una conclusión que incluya gustos en común de todos los miembros del grupo y que estén asociados con su identidad como: jóvenes.
Evaluación:
<ul style="list-style-type: none">• Al final de la clase cada alumno llena el formato de evaluación incluido en el anexo 8.• Durante la clase, el asistente deberá tomar notas de los errores, gramaticales y de fluidez, más frecuentes que hayan expresado oralmente los alumnos.• Al final, señalará a los alumnos dichos errores y los interrogará acerca de la forma(s) correcta(s) en que podría haberse expresado.• En caso de que los alumnos no consigan hacer la corrección de sus errores el asistente podrá intervenir ofreciendo ejemplos de la forma correcta en que suele decirse o especificando las posibles estrategias a seguir en caso de presentar problemas en la expresión oral. Siempre que la evaluación no se consiga hacer al final de la clase se trasladará al inicio de la siguiente.
Materiales requeridos: Pizarrón, Gises o plumones para pizarrón y Hojas blancas. -Muestras de lengua en español, en distintos soportes que ejemplifiquen los gusto del asistente y den cuenta de su identidad.

4.3. Tarea No. 2. “J’aime bien écouter...”

Objetivo: Conocer los gustos musicales tanto del asistente de lengua como de cada uno de los alumnos, además de conseguir identificar los distintos géneros musicales en español.

CLASE #1
Actividad: Identificar, a través de escuchar distintas muestras de música, los distintos géneros musicales aprendiendo su nombre tal y como se denomina y usa en el español.
Descripción de la actividad:
<ul style="list-style-type: none">• Se indica a los alumnos que el tema a tratar ese día será: la música que les gusta escuchar pero antes de conocer sus preferencias:• Se les pregunta ¿qué entienden por género musical? y ¿qué géneros musicales conocen?. Si la información proporcionada por los alumnos no aclara estas preguntas el asistente hará una breve explicación y enumeración de aquellos géneros musicales más conocidos.• Se procede a reproducir un fragmento de cada una de las pistas que deberán escuchar los alumnos, quienes, voluntariamente, podrán participar indicando el género al que creen pertenece, si conocen o no al intérprete y si es de su agrado o no lo que están escuchando.
Actividad: Expresar oralmente qué música le gusta a cada alumno.
<ul style="list-style-type: none">• Se asigna a un alumno para hacer las anotaciones de los gustos musicales de sus compañeros en el pizarrón y será con ese alumno con quien inicie la actividad.• Cada alumno deberá decir, usando las expresiones de agrado aprendidas antes, qué música le gusta, podrá referirse indistintamente a artista o a género.• Para dar continuidad en la toma de la palabra el alumno lanzará una bola de estambre hacia aquel alumno que él decida continúe expresando sus preferencias musicales. Al lanzar la bola de estambre deberá hacerlo sin soltar una porción de ésta, de tal manera que todos los alumnos, al final de las intervenciones se encuentren unidos por este hilo conductor (el estambre).• Una vez que ha participado el último alumno, se vuelve a lanzar el estambre, pero ahora en sentido opuesto, con la intención no sólo de reconstruir la madeja sino con la instrucción de recordar y expresar cual era el gusto musical del compañero a quien le lanzará el estambre de vuelta. No podrá lanzarlo sino hasta que lo recuerde.• Cuando la madeja completa haya regresado al lugar de origen. Se lleva a cabo un recuento de lo expresado por los alumnos para obtener algún género o artista musical que resulte común a todo el grupo.• Al final se les pide a los alumnos que la próxima clase lleven la muestra en audio de la música que eligieron en común y la letra para cantarla en clase.
Evaluación:
<ul style="list-style-type: none">• Al final de la clase cada alumno llena el formato de evaluación incluido en el anexo 8.• Durante la clase, el asistente deberá tomar notas de los errores, gramaticales y de fluidez, más frecuentes que hayan expresado oralmente los alumnos.• Al final, señalará a los alumnos dichos errores y los interrogará acerca de la forma(s) correcta(s) en que podría haberse expresado.• En caso de que los alumnos no consigan hacer la corrección de sus errores el asistente podrá intervenir ofreciendo ejemplos de la forma correcta en que suele decirse o especificando las posibles estrategias a seguir en caso de presentar problemas en la expresión oral. <p>Siempre que la evaluación no se consiga hacer al final de la clase se trasladará al inicio de la siguiente.</p>
Materiales requeridos: Muestras de música en soporte de cassette o CD, dependiendo del reproductor con que se cuente, de diversos géneros musicales, pizarrón, gises o plumones y madeja de estambre.

CLASE # 2
Actividad: Analizar para su comprensión la letra de las canciones de la preferencia de los alumnos para después cantarlas.
Descripción de la actividad:
<ul style="list-style-type: none"> • Se presenta la canción –género, intérprete- que analizarán y cantarán (Anexo 6) • Se le pide a los alumnos que se constituyan en equipos y se les explica que: a cada miembro del equipo se le entregará una estrofa de la canción y entre todos deberán ordenar, de acuerdo con el audio, anotando al reverso de ésta el número en orden ascendente que ocupe cada estrofa, es decir, a la estrofa inicial se le asignará el No.1, a la que le siga el No.2 y así sucesivamente. • Se reproduce la canción en dos ocasiones. • Una vez que por equipos han conseguido ordenar la canción, se les pide a todos los miembros de cada equipo que tengan la estrofa 1, por ejemplo, que se reúnan en un nuevo equipo, lo mismo harán los poseedores del resto de las estrofas. • En el nuevo equipo que acaban de conformar como estrofas, deberán analizar el significado y sentido de la estrofa, podrán auxiliarse de su diccionario y de la colaboración del asistente. • Una vez que consigan determinar el significado y sentido de la estrofa, retornarán a sus equipos de origen, comentan lo que concluyeron en su equipo de estrofa, reconstruyen la canción y determinan el sentido general de toda la melodía. • Al unísono, leen la canción, mientras el asistente percibe y corrige los posibles errores de pronunciación. • Reproducen por tercera ocasión la melodía al tiempo de que la cantan al unísono. • Finaliza la clase escuchando y cantando la melodía que los alumnos hayan aportado a la clase. Y serán ellos quienes hagan las correcciones y observaciones pertinentes al asistente.
Evaluación:
<ul style="list-style-type: none"> • Al final de la clase cada alumno llena el formato de evaluación incluido en el anexo 8. • Durante la clase, el asistente deberá tomar notas de los errores, gramaticales y de fluidez, más frecuentes que hayan expresado oralmente los alumnos. • Al final, señalará a los alumnos dichos errores y los interrogará acerca de la forma(s) correcta(s) en que podría haberse expresado. • En caso de que los alumnos no consigan hacer la corrección de sus errores el asistente podrá intervenir ofreciendo ejemplos de la forma correcta en que suele decirse o especificando las posibles estrategias a seguir en caso de presentar problemas en la expresión oral. <p>Siempre que la evaluación no se consiga hacer al final de la clase se trasladará al inicio de la siguiente.</p>
Materiales requeridos:
<ul style="list-style-type: none"> -La canción por analizar, impresa tantas veces como alumnos haya y fraccionada por estrofas. -Pista de la canción a analizar en soporte de casete o CD, dependiendo del reproductor con que se cuente. -Pizarrón. -Gises o plumones. -Pista de la melodía de preferencia de los alumnos y letra de la canción.

4.4. Tarea No.3: “Nos amis”.

Objetivo: Redactar un e-mail dirigido a un mexicano con quien se pretende establecer un lazo de amistad; para ello el alumno deberá: Presentarse expresando ¿Quién es?, ¿Qué hace?, ¿Qué le gusta?, ¿Qué detesta?, además de explicarle el motivo por el cual le escribe.

CLASE # 1
Actividad: Escuchar el audio “Celebración de la Amistad” de Eduardo Galeano en voz de Margarita Castillo.
Descripción de la actividad:
<ul style="list-style-type: none">• El tema a tratar para esta ocasión, se explica a los alumnos, será “La amistad”.• La primera vez que escuchan “La celebración de la amistad” (Anexo 4) deberán captar todas aquellas palabras que logren comprender, se anotan en el pizarrón y se pregunta a los alumnos si a partir de esas palabras pueden deducir –adivinar- de qué trata el audio.• La segunda vez que escuchan deberán poner atención acerca de: ¿cuál es el tema central?, ¿qué dice acerca del tema central?• La tercera vez que escuchan el audio deberán poder responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo le llama en la Habana y Caracas al amigo? ¿Por qué se le llama pana al amigo?, ¿Por qué se le llama llave al amigo?• Además deben crear en colectivo una lista en el pizarrón de todas aquellas formas en que denominan al amigo en su país y en su provincia en su grupo de amigos.
Actividad: La amistad es para mi...
Descripción de la actividad:
<ul style="list-style-type: none">• Organizar al grupo en pequeños equipos. Todos deberán escribir pero deberán asignar un vocero y un corrector de expresión oral que deberá intervenir cuando el vocero o alguno de sus compañeros de equipo se equivoquen al hablar (al pronunciar, al conjugar, al construir frases). Cada grupo deberá construir una definición de lo que considere es la amistad, así como comentarios –que deberán redactar- de cada miembro del grupo acerca de lo que serían capaces de hacer por un amigo.• Proporcionar texto sobre la dictadura militar en Argentina (Anexo 5) para comprender el contexto de la expresión “Mi llave” como sinónimo de amigo.• Los comentarios tanto de la discusión grupal como del texto se llevarán a cabo la siguiente clase.
Evaluación:
<ul style="list-style-type: none">• Al final de la clase cada alumno llena el formato de evaluación incluido en el anexo 8.• El trabajo que llevará a cabo el corrector de expresión oral de cada equipo hará las veces de evaluación.
Materiales requeridos: Audio de “La celebración de la amistad” en formato CD y casete, hojas blancas, pizarrón, gises o plumones. Fotocopias sobre “La dictadura militar en Argentina” (anexo 5)
CLASE # 2
Actividad: Definición colectiva de “amistad”.
Descripción de la actividad:
<ul style="list-style-type: none">• Reunir a los alumnos por equipos para que recuerden lo que acordaron como definición de amistad, lo que serían capaces de hacer por un amigo y para que comenten, brevemente, el texto de la Dictadura militar en Argentina, en función de las preguntas que incluía el texto.• Preguntar al vocero de cada equipo: ¿cuál fue su definición de amistad?, ¿qué harían por sus amigos?, ¿lo qué les llamó más la atención del texto? Y de acuerdo con el texto, señalar ¿por qué en Caracas y en Argentina al amigo se le llama “llave”? De todo esto se tomarán pequeñas notas en el pizarrón con las cuales se llegará a conclusiones globales a través de las coincidencias entre equipos.• Una vez obtenida una conclusión, el asistente dará una breve explicación del texto para que quede completamente claro.

Actividad: Redacción del E-mail para entablar una amistad con un mexicano.
Descripción de la actividad:
<ul style="list-style-type: none"> • Se les indica a los alumnos que deberán redactar, en español, de manera individual, un E-mail donde expliquen quiénes son, qué les gusta, qué no les gusta y el motivo por el cuál escriben, con la finalidad de que logre el contacto con algún mexicano con el propósito de construir una amistad. Para ello podrán apoyarse de la Hoja de Preferencias que hicieron la primera clase. • Cada alumno elegirá al azar una dirección de correo, perteneciente a algún asistente de lengua mexicano, quien será prevenido de esta actividad para solicitarle su participación. • Se indica a los alumnos que deberán mandar el e-mail lo antes posible. Deberán traer impresos, para la siguiente clase, tanto el e-mail que enviaron como el e-mail que recibieron si es el caso.
Evaluación:
<ul style="list-style-type: none"> ○ Al final de la clase cada alumno llena el formato de evaluación incluido en el anexo 8. • El trabajo que llevará a cabo el corrector de expresión oral de cada equipo hará las veces de evaluación.
Materiales requeridos: -Texto sobre “La dictadura militar en Argentina”, hojas blancas, pizarrón, gises o plumones. Lista de correos electrónicos de asistentes de lengua mexicanos.

CLASE #3
Actividad: Respuesta recibida del E-mail enviado a un mexicano.
Descripción de la actividad:
<ul style="list-style-type: none"> • Reunir a los alumnos por equipos para que comenten brevemente su experiencia a través de: leer cada uno el e-mail que les fue enviado, comentar la impresión que les dio la persona a la cual escribieron; sí se siente identificados y en qué; sí les parece una persona agradable o desagradable; sí le volverían a escribir. • Compartir la experiencia de manera grupal a través de intervenciones voluntarias de los alumnos que respondan a las mismas preguntas antes señaladas.
Actividad: Auto corrección.
Descripción de la actividad:
<ul style="list-style-type: none"> • Recoger todos los e-mails redactados por ellos, revolverlos y reasignarlos al azar. Cada alumno, deberá encerrar en un círculo todo aquello que él considere un error ortográfico o de sintaxis, anotando al reverso de la hoja las soluciones a dichos errores y anotando su nombre como el revisor de ese e-mail antes de entregarlo a su dueño.
Evaluación:
<ul style="list-style-type: none"> ○ Al final de la clase cada alumno llena el formato de evaluación incluido en el anexo 8. • Durante la clase, el asistente deberá tomar notas de los errores, gramaticales y de fluidez, más frecuentes que hayan expresado oralmente los alumnos. • Al final, señalará a los alumnos dichos errores y los interrogará acerca de la forma(s) correcta(s) en que podría haberse expresado. • En caso de que los alumnos no consigan hacer la corrección de sus errores el asistente podrá intervenir ofreciendo ejemplos de la forma correcta en que suele decirse o especificando las posibles estrategias a seguir en caso de presentar problemas en la expresión oral. <p>Siempre que la evaluación no se consiga hacer al final de la clase se trasladará al inicio de la siguiente.</p>
Materiales requeridos: Pizarrón, Gises o plumones para pizarrón. e-mails recibidos por los alumnos. e-mails redactados por los alumnos.

4.5. Tarea final. “Programa radiofónico” que contenga secciones relacionadas con temas de interés para los jóvenes.

- Deberá organizarse en no más de 2 clases, con reuniones extras si así lo requirieran los alumnos.
- Se indicará a los alumnos la forma en que se evaluará tal ejercicio: a partir de una escala para la evaluación de la expresión oral (Cassany, 2005), véase anexo 7, su calificación final será el promedio entre todas las calificaciones obtenidas por

el equipo. Por lo que se les recomienda una amplia actitud de colaboración, ya que en la medida en que se apoyen unos a otros podrán conseguir una calificación más alta o más baja.

Es preciso aclarar que en la realidad las evaluaciones que haga el asistente durante el curso, no suelen ser tomadas en cuenta para la acreditación de la materia, sin embargo, sería recomendable intentar que el profesor titular tomara en cuenta la evaluación que logren conseguir los alumnos en su expresión oral aunque fuera otorgándoles un mínimo porcentaje en su calificación final. Esto resultaría una buena recompensa ante el esfuerzo de los alumnos; sin embargo, esta opción de ser posible, no debe comunicarse a los alumnos sino hasta el final del curso para no crear ninguna expectativa al respecto.

De entre los temas vistos en clase y por equipos, los alumnos deberán:

- Elegir el tema de su preferencia.
- Diseñar una cápsula radiofónica donde hablen acerca del tema durante 5 min. como máximo y 3 como mínimo; y expresen su opinión acerca de este tema como jóvenes que son, además deberán contrastar y encontrar semejanzas entre la cultura mexicana (o latinoamericana) y la francesa (o europea).
- Deberán participar todos los alumnos hablando en la cápsula.
- Podrán hacer uso de todos aquellos recursos lingüísticos y extralingüísticos aprendidos durante el curso.
- Podrán hacer uso de muestras, en distintos soporte, de lengua en español y francés.
- Todos estos elementos deberán quedar especificados en un guión que elaborar por escrito acerca de su cápsula y con ayuda del asistente. Las características del guión serán las siguientes:
 - Entrada (saludo)
 - Presentación del tema
 - Presentación de los miembros del equipo
 - Desarrollo del tema (podrán hablar de sus antecedentes o de algún ejemplo) introduciendo los diálogos que cada quien dirá en los cuales deberán expresar sus gustos como jóvenes al respecto del tema, comparándolos con los gustos de jóvenes de culturas distintas (hispanas) a la suya.
 - Señalar las muestras de lengua en español y francés que ocuparán.
 - Salida (despedida)
- Deberán ensayar en clase, previo a la grabación definitiva para contar con la ayuda del asistente, quien ofrecerá ejemplos en audio de distintas cápsulas radiofónicas. Durante los ensayos se les indicará a los alumnos acerca de la importancia de improvisar en caso de que olviden lo que tiene que decir –hablando acerca de algo similar o cediendo la palabra a alguien más para después retomarla cuando haya recordado su texto-, podrán hacerlo introduciendo frases como:
 - “antes de continuar mi compañera (o) tiene algo que comentar...”
 - “escuchemos la opinión de alguien más...”

- “cambiando de tema...”
- “en relación con este mismo tema...”
- “retomando el tema...”
- “también quisiera comentarles”

- El día de la grabación deberá contarse con una grabadora de audiocasetes, con casetes vírgenes, por lo menos 2, con un micrófono y con una reproductora de audio por si los alumnos utilizan algún recurso auditivo en su cápsula. Estos materiales deberán solicitarse con antelación a la instancia pertinente.
- La grabación definitiva se llevará a cabo en el salón de clases, no se permitirá leer las intervenciones, tan sólo se les permitirá contar con un guión en manos de uno de los miembros quien señalará las entradas y salidas de cada participante, así como las entradas y salidas de música en caso de que la incluya su cápsula.

4.6. Post-tarea.

- La siguiente clase, el grupo, en conjunto, escuchará cada una de las grabaciones, deberán indicar: sí han comprendido el mensaje de la cápsula, si les parece interesante, claro, así como señalar los posibles errores que pudieran notar.
- Se les da a conocer su calificación final en función de los parámetros que al inicio de la tarea final les fueron señalados.
- El objetivo final es que las cápsulas sean escuchadas por otros grupos que estudien español como lengua extranjera y den su punto de vista al respecto de este material, que deberá quedar como parte del acervo de materiales didácticos del Liceo.

Por supuesto esta no es una propuesta acabada, pero aunque así lo fuera, está abierta a todas las aportaciones que pudieran hacer tanto los alumnos como los asistentes de lengua como: incluir otros temas, actividades o juegos para enriquecer o complementar la propuesta presentada.

CONCLUSIONES

El ejercicio teórico y de diseño instruccional que ha supuesto esta tesis arroja las conclusiones que a continuación enumeraré:

1. La didáctica de lenguas extranjeras ha enriquecido sus constructos teóricos así como su metodología a partir de múltiples teorías e investigaciones provenientes de los ámbitos educativo y social de la psicología; sin embargo, los psicólogos se han interesado poco en este vasto campo de acción que supone la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Me atrevo a hacer dicha conclusión a partir de la modesta investigación que hice de documentos que asocian a la psicología con la enseñanza de lenguas extranjeras; a pesar de que son innumerable las aportaciones que la psicología hace a este campo de acción, quienes han abonado conocimiento en ésta materia tiene generalmente una formación como lingüistas.

2. La anterior conclusión me lleva a creer que los psicólogos, con todas las herramientas con que cuentan a nivel teórico y metodológico –diseño instruccional, técnicas de trabajo grupal, las estrategias para el aprendizaje significativo, la consideración de distintos factores para el aprendizaje, entre otros- podrían ser profesionistas con un perfil adecuado para trabajar a favor de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Es cierto que su formación requeriría de cierto conocimiento lingüístico; que de momento sólo puede adquirir a través de estudios extracurriculares, pero sin lugar a dudas podría, de manera intencional, integrar a su quehacer profesional a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como ser parte de un grupo interdisciplinario que trabaje en esta materia.

3. En cuanto al enfoque por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras me permitiré mencionar algunas de las ventajas que hacen de éste un enfoque ideal para dirigir la labor docente del asistente de lenguas:

-Al organizar las clases de lenguas en relación con la forma, con el procedimiento, y no en función de los contenidos, podemos crear cursos y materiales didácticos más flexibles, es decir, más adaptables al contexto docente en que podamos encontrarnos.

-Estructurar las tareas en torno a temas de interés de los alumnos y las necesidades de éstos permite involucrarlos tanto en la elaboración de las tareas como en la ejecución de éstas.

-Favorecer en clase el proceso de aprendizaje cooperativo permite a los alumnos interactuar en la lengua meta (discutir un tema, tomar acuerdos conjuntos, resolver conjuntamente problemas, autocorregirse, equilibrar diferencias en la competencia comunicativa, etc.), lo cual resulta indispensable si se pretende desarrollar en ellos una competencia comunicativa y particularmente la destreza de la expresión oral.

-Permitir el uso de todos los recursos que estén al alcance de los alumnos, como: el uso de su propia lengua, la adaptación de estrategias conversacionales que suele usar igualmente en su lengua materna, el apoyo en recursos extralingüísticos como la gesticulación; facilita el desarrollo de la expresión e interacción oral.

-Hacer uso de muestras de lengua auténticas en las actividades que constituyen una tarea favorece un conocimiento de la lengua extranjera más cercano al que de ésta hacen hablantes nativos. Para la propuesta final de esta tesis fueron empleadas las siguientes muestras de lengua en un formato de audio: *Celebración de la amistad*, de Eduardo Galeano en voz de Margarita Castillo y *Desde la tierra*, hip hop interpretado por Control Machete. Los principales motivos por los que se seleccionaron éstas muestras de lengua entre muchas otras fueron: su adecuada extensión, apropiada para una clase de lengua extranjera; la alta calidad técnica con que fueron producidas, lo que las hace audibles para alguien que no es un hablante nativo y finalmente por su significativa relevancia cultural, por las temáticas que toca cada muestra de lengua y por su vigencia y relación con los intereses de la población a la que van dirigidas las tareas aquí diseñadas.

-Proponer la ejecución de actividades representativas del mundo externo al aula, crea un contexto en que adquiere sentido el uso de la lengua, al apegar tal uso, al que se da habitualmente en la realidad.

-Aun cuando se cuenta desde el principio con un propósito que se pretende alcanzar para cada tarea y a lo largo del curso, tanto los contenidos como los resultados de éste son abiertos, ya que la forma final que adopten dependerá de los procesos que sigan los alumnos de acuerdo con las necesidades que vayan manifestándose o las aportaciones que hagan los alumnos al curso; también de acuerdo a factores tales como el tiempo y los recursos materiales con que cuenten para ejecutar las tareas.

-El contar desde un principio con un propósito del curso (tarea final) permite organizar las tareas en pasos sucesivos e interrelacionados encaminados a alcanzar dicho propósito.

4. En todas estas ventajas se reconoce la integración de conocimientos provenientes del ámbito educativo de la psicología como:

- La teoría del aprendizaje significativo, al usar la lengua materna y los principios conversacionales aprendidos con ésta para el aprendizaje de la nueva lengua.
- El enfoque sociocultural del aprendizaje, a partir del cual el lenguaje es, por y para la interacción social, el instrumento mediador por excelencia de las funciones psicológicas y la acción humana, regulando las relaciones entre personas y objetos. Tal perspectiva se ve reflejada en las prácticas cooperativas que propone el enfoque de enseñanza por tareas para el aprendizaje de la lengua extranjera.

- El paradigma de la cognición situada que se sustenta en la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Al trabajar a partir de muestras de lengua auténticas y llevar a cabo actividades que simulan las que suceden en el mundo exterior al aula, el enfoque por tareas se respalda también en dicho paradigma.
- Todas las anteriores teorías, tanto socioculturales como constructivistas cognitivas- se incorporan en la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar para la cual el aprendizaje y la construcción del conocimiento, es tanto el fruto de las aportaciones individuales como de la dinámica de las relaciones sociales que se establecen entre los participantes. Tal concepción igualmente se ve reflejada en el todo que constituye el enfoque de enseñanza por tareas –sus antecedentes, sus procedimientos, su estructuración-.

5. En cuanto a la evaluación del aprendizaje de la lengua extranjera, particularmente de la expresión oral, desde el enfoque por tareas se sugiere que ésta sea durante todo el proceso de aprendizaje y a todos los componentes de la tarea. Es justo aclarar que en esta propuesta didáctica se hizo un esfuerzo por evaluar todo el proceso, no así a todos los componentes.

Al respecto, es preciso agregar además, a manera de crítica, que en la realidad, se le da poca importancia a la evaluación de la expresión oral, ya que en el contexto de la educación forma la evaluación, que debe convertirse en una calificación, se limita a los conocimientos gramaticales de los alumnos, sin concederle crédito a su desarrollo oral. Es cierto que evaluar la expresión oral del alumno es más complejo que evaluar la conjugación de los verbos, sin embargo, existen los criterios y parámetros para hacerlo y algunos de ellos son descritos y utilizados en esta tesis.

6. Sé que esta tesis está lejos de representar una propuesta didáctica acabada para servir como herramienta al asistente de lengua mexicano, sin embargo considero que como ejercicio teórico-metodológico puede significar un buen principio para hacer del *Programa de intercambio México-Francia* no sólo una oportunidad para mostrar el uso que un nativo (asistente de lengua) hace de su lengua materna, sino sobre todo para *contribuir en la creación y sistematización de programas* que por un lado faciliten la labor docente del asistente, porque saber hablar una lengua no significa saber enseñarla, y que por otro hagan de su papel una oportunidad real para quienes lo reciben de aprender el uso de una lengua extranjera, en este caso el español.

7. De forma personal, la experiencia de haber sido asistente y la realización de esta tesis contribuyó en permitirme descubrir un vasto campo de acción para la psicología educativa y por tanto una vocación.

Perspectivas de trabajo que se desprenden de esta tesis

Son tres las posibles líneas de trabajo a través de las que se podría dar continuidad a esta tesis:

1. Sería deseable que la propuesta didáctica, sugerida en esta tesis, pudiera ser empleada como estrategia docente por los asistentes de lengua mexicanos que enseñan español en Francia y que tiene el propósito de desarrollar la expresión oral de alumnos de nivel bachillerato que estudian el español en aquel país. Sin lugar a dudas, sería valioso obtener información a partir de su aplicación a favor de afianzar por un lado, el empleo más frecuente en México del Enfoque por Tareas para el diseño de materiales y unidades didácticas para la enseñanza del español como lengua extranjera y por otro lado, integrar a la organización de las clases de lenguas por tareas los principios teórico-metodológicos del constructivismo, particularmente el uso y entrenamiento en materia de estrategias de aprendizaje que permitan al alumno aprender de una forma más autónoma, autorregulada, en conclusión, que le permita un verdadero desarrollo de su competencia comunicativa.

2. Las condiciones que implica el intercambio México-Francia –la distancia geográfica entre los países, la necesaria formación del asistente de lengua para que desempeñe eficientemente su papel, entre otras- resultan ideales para integrar tal intercambio en un formato de educación a distancia. Las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) pueden ofrecer a los asistentes de lengua una plataforma a través de la cual pueden comunicarse con compañeros y colegas de lugares distantes e intercambiar trabajos, resolver dudas o desarrollar investigaciones, aprovechando al mismo tiempo el acceso a fuentes universales de información y conocimiento en materia de lenguas extranjeras, además, el mismo asistente podría hacer uso de la NTIC para facilitar el contacto y la interacción de sus alumnos con hablantes nativos de la lengua que estudian (Waldegg, 2002). Aun cuando el uso de las NTIC es frecuente entre los asistentes de lengua, tal uso pocas veces se ubica en un escenario educativo que los guíe en sus búsquedas de información o que les permita un aprendizaje colaborativo de su lengua y de estrategias docentes para enseñarla. Por tanto, construir plataformas educativas para la formación del asistente de lengua mexicano sería un trabajo que valdría la pena llevar a cabo.

3. Finalmente, resulta indispensable devolver la mirada hacia el propio país y reencontrar sus orígenes y su vocación plurilingüe. México cuenta con un significativo número de lenguas indígenas y por tanto de culturas; sin embargo, se ha optado por el olvido y el desprecio de todo aquello que no sea hispano o anglosajón, ya que lo aborígen lamentablemente es sinónimo de incultura, pobreza y marginación. Un artículo reciente de la UNESCO (2000) citado por Helman (2002) señala que las 6000 lenguas que hoy existen en el mundo son un patrimonio en peligro, ya que en este escenario globalizado que nos ha llevado hacia la unificación de lenguas y culturas, diez lenguas mueren cada año en el mundo y con ellas desaparecen otros tantos tesoros culturales. Es por ello que se

requiere institucionalizar en la enseñanza de lenguas extranjeras la de las lenguas autóctonas, ya que si ha de pretenderse un cambio social profundo en este país habrá que ubicarlo en un escenario intercultural que suponga un diálogo entre culturas, con la intención de comprender la diversidad en un plano de igualdad, ya que conocer al otro nos ayudará a aprender, a convivir con el otro y a enriquecernos con lo diferente, lo cual, paradójicamente, no haría sino afirmarnos en nuestra propia lengua e identidad cultural. No hay que esperar ni las políticas educativas, ni que los mexicanos consigamos un dominio de las lenguas extranjeras y autóctonas para poder comunicarnos, recordemos, de acuerdo con el enfoque comunicativo de la lengua, que es en el *uso* de lengua y en la construcción de *interlenguas* que podemos aprenderlas; un ejemplo de este tipo de práctica se lleva a cabo con nuestros vecinos brasileños con quienes solemos comunicarnos a través del *portuñol*.

En todas estas perspectivas de trabajo, el psicólogo educativo tiene una gran ingerencia y compromiso profesional, ya que éste a través de un trabajo multidisciplinario, podría generar conocimiento, construir modelos educativos e instrumentos de intervención para orientar, guiar y explicar los cambios (Rigo, Díaz Barriga y Hernández, 2005) que supone la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y autóctonas, en formatos presenciales o a distancia.

REFERENCIAS

- Acevedo, I.A. (1993). Aprender jugando (Vol.2). México D.F: Noriega Editores.
- Álvarez, A. (1987). Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotsky en la educación. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Anderson, J. (1983). The Architecture of Cognition. Cambridge: Harvard University Press.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1978). Psicología Educativa: Un punto de vista cognitivo. México D.F.: Trillas.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. Perfiles Educativos, 24 (97-98), pp. 57-75.
- Bartra, A. (2002). Los derechos del que migra y el derecho de no migrar. Dislocados. Masiosare, 254, 1-10.
- Breen, M.P. y Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. Applied Linguistics, 1, (2), 89-112
- Breen, M. (1985). The social context for language learning a neglected situation?. Studies in Second Language Acquisition, 7 (2), 135.
- Bygate (1987). Speaking. Oxford: University Press.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras (1995) (pp. 63-82). Madrid: Edelsa.
- Cassany, D. (2005). Enseñar Lengua (10ma. ed.). Barcelona: Graó de IRIF, S.L.
- Chomsky, N. (1970). El lenguaje y el entendimiento. Barcelona: Seix Barral.
- Clanet, C. (1990). L'interculturel. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Claus, J. y Ogden, C. (1999). An empowering, transformative approach to service. En J. Claus y C. Ogden (Eds.), Service learning for youth empowerment and social change (pp. 69-94). Nueva York: Peter Lang.
- Coll, C. (1997). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. México D.F. : Paidós.

Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2002). Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar (Vol. 2). Madrid: Alianza Editorial.

Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. En J. Wertsch (Ed.). Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives (pp. 146-161). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Colectivo Pléyades (2001). El español en el mundo. Madrid: DRAE.

Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid. Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Editorial Anaya.

Corona, C.Y. y Morfín, S.M. (2001). Diálogo de saberes sobre participación infantil. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.

Cubero, M. y Santamaría, A. (1992). Una visión social y cultural del desarrollo humano. Infancia y Aprendizaje, 35, 17-30.

Da Silva, G. C. H. M. y Signoret, D. A. (2005). Temas sobre la adquisición de una segunda lengua. México. D.F.: Trillas.

Davidov, V. (1988). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscú: Progreso.

Del Río, M. J. (1998). Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo. Barcelona: ICE-HORSORI.

Derry, S., Levin, J. y Schauble, L. (1995). Stimulating statistical thinking through situated simulations. Teaching of Psychology, 22 (1), 51-57.

Díaz-Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México D.F.: Mc Graw-Hill.

Díaz-Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México D.F.: Mc Graw-Hill.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2), 105-117. <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.htm>

Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada. México D.F.: McGraw Hill.

Estaire, S. (2004). La programación de unidades didácticas a través de tareas. Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera. 1, 1-14
<http://www.mec.es/redele/revista1/index.shtml>

Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Comunicación, Lenguaje y Educación, 7-8.

Fernández, P. M. (1996). Avances en Lingüística Aplicada. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Ferrer, S. M. R. (1999). El estudio de la inmigración argelina en Francia, aproximación bibliográfica. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 131, 1-8.
<http://www.ub.es/geocrit/b3w-131.htm>

Helman, de U. S. (2002). Globalización: ¿Empobrecimiento lingüístico o plurilingüismo enriquecedor?. La Revista. Órgano de difusión del departamento de extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, 4, 2-5.

Hernández, S.C. (1999). Cultura y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural. Barcelona: Octaedro.

Hewings, M. (1994). Pronunciation Tasks. Cambridge: Cambridge University Press.

Hita, B.G. (2004). La enseñanza comunicativa de idiomas en internet. Características de los materiales y propuesta didáctica. Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera. 2, 26-41
<http://www.mec.es/redele/revista2/index.shtml>

Hymes, D. (1971). On communicative competence. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Johnson, D.W. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, R. K. (1987). Programme design: development and evaluation. Cambridge: Cambridge University Press.

Karmiloff-Smith, A. (1979). A functional approach to child language. A study of determiners and reference. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Lara, G.J. y Lara, R.L. (2004). Recursos para un aprendizaje significativo. Enseñanza, 22, 341-368.

Centre International d'Études Pédagogiques (2003). Le guide de l'assistant de langue. Paris: CIEP.

Leontiev, A. N. (1984). Actividad, conciencia y personalidad. México, D.F.:Cártago.

Linerós, Q.R. (2005). Fundamentos teóricos de la didáctica del español como segunda lengua (E/L2) en contextos escolares. Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjeras, 4, 1-12.
<http://www.mec.es/redele/revista4/index.shtml>

Littlewood, W. (1981). La enseñanza comunicativa del idioma. Introducción al enfoque comunicativo. Madrid: Cambridge University Press.

Martín, P. E. (1997). Interacción en el aula y el aprendizaje de lenguas extranjeras: Criterios para el análisis de los materiales didácticos. En Didáctica de Lengua y Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

Martín, P. E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?. Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjeras, 0, 1-37.
<http://www.mec.es/redele/revista0/index.shtml>

Martín, P. E. y Sans, N. (1997). Gente. Barcelona: Difusión.

Martín, E. y Solé, I. (2002). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar (Vol 2) (pp. 89-116). Madrid: Alianza Editorial.

Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. Revista electrónica de investigación educativa, 1, (1), 1-20.
<http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>

McLaughlin, B., Rossman, T. y McLeod, B. (1983). Second language learning: An information processing perspective. Language Learning, 33 (2), 135-158.

McLaughlin, B. (1990). Reestructuring. Applied Linguistics, 11, 113-128.

Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche. Direction de l'enseignement scolaire (2002). Espagnol classe de seconde générale et technologique. En Fixant le programme d'espagnol de la classe de seconde générale et technologique (pp. 15-20). France: Bulletin Officiel de l'Education Nationale hors de série No. 7.

Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche. Direction de l'enseignement scolaire. (1999). Réforme des lycées. L'enseignement des langues vivantes (Annexe IV). France: Bulletin Officiel de l'Education Nationale. No. 25

Miquel, L. (1999). El choque intercultural. Reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. Carabela. Lengua y cultura y la enseñanza del español como lengua extranjera. 45, 27-46.

Miquel, L. y Sans, N. (1989). Intercambio. Madrid: Edelsa.

Moll, L. (1990). Vygotski y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica a la educación. Argentina: Aique.

Muñoz, S.A. (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Nunan, D. (1992). ATLAS tasks-based course in international communication. Boston: Heinle & Heinle.

Nunan, D. (1998). El diseño de tareas para la clase comunicativa. Madrid: Cambridge University Press.

Nuthall, G. (1997). Understanding student thinking and learning in the classroom. En B. J. Biddle, Th. L. Good y I. F. Goodson. International handbook of teachers and teaching. (pp. 681-768). Dordrecht: Kluwer.

Oriol, P. (1985). Les immigrés, métèques ou citoyens?. Paris: Syros.

Oxford, R. (1990). Language learning strategies: what every teacher should know. Nueva York: Newbury House.

Pla, L., (1988). Aprender Inglés. Cuaderno de Pedagogía, 158, p.158.

Pla, L., (1989). Enseñar y aprender inglés. Bases Psicopedagógicas. Barcelona: ICE HORSORI.

Pla, L., (1997). El enfoque cognitivo en la enseñanza y aprendizaje del inglés. En L. Pla y I. Vila (Coord.). Enseñar y aprender inglés en la educación secundaria (pp. 29-105). Barcelona: ICE HORSORI.

Posner, G. (1998). Enfoque de proyectos. En Posner, G. Análisis del currículo (pp. 181-190). Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.

Ramírez, J. D. (1996). Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Richards, J.C. y Rodgerds, (1998). Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge University Press.

Ribé, R. y Vidal, N. (1993). Project work step by step. Oxford: Heinemann.

Rigo, M. A., Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7 (1).
<http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-rigo.html>

Radford, A. (2003). Transformational Grammar. Cambridge: Cambridge Text Books in Linguistics.

Salim, S.R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública Argentina. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8, 1.
<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-salim.html>

Salomon, G. (1993). Distributed Cognitions. Cambridge: Cambridge University Press.

Santos, G.I. (1999). Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Arco Libros.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. IRAL, 10 (3), p.209

Stern, H. (1983). Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University Press.

Tardo, F. Y. (2005). Potenciar las estrategias comunicativas en las clases de ELE: una opción viable para desarrollar las habilidades orales. Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjeras, 5, 1-7.
<http://www.mec.es/redele/revista5/index.shtml>

Tusón, J. (1989). El lujo del lenguaje. Barcelona: Piadós.

Veiz, J.M. (1995). Perspectives communicatives et développement des curriculas des langues européennes. Estudes de Linguistique Appliquée, 100, 55-66

Veiz, J.M. (2000). Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Barcelona: Ariel S.A.

Veiz, J.M. (2001). Formación en didáctica de lenguas extranjeras. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

Waldegg, G. (2002). El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1).
<http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-waldegg.html>

Wassermann, S. (1994). Introduction to case method teaching. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.

Wertsch, J. V. (1989). Los mecanismos semióticos en la actividad cognitiva conjunta. Infancia y aprendizaje, 47, 2-22.

Wertsch, J. V. (1991). Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor Distribuciones.

Wertsch, J. V. y Stone, C. A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. En J. Wertsch (Ed.), Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Yates, M. y Youniss, J. (1999). Promoting identity development: Ten ideas for school based service learning programs. En J. Claus y C. Ogden (Eds.), Service learning for youth empowerment and social change (pp. 43-67). Nueva York: Peter Lang.

Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Cable, 5, 19-27.

Zanón, J. (1999). La enseñanza de E/LE mediante tareas. Madrid: Edinumen.

Zichenko, V. P. (1985). Vygotsky's ideas about units of analysis of mind. En J. Wertsch (Ed.). Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives (pp. 94-118). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

REFERENCIAS EN LÍNEA

Centro de Estudios para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México
<http://www.cepe.unam.mx/estructura.php?tema=quienes>

Centre International d'Études Pédagogiques
<http://www.ciep.fr>

Centro Virtual Cervantes
<http://cvc.cervantes.es>

Conseil de l'Europe
http://www.coe.int/t/f/coop%E9ration_culturelle/education/Education_interculturelle/_Intro.asp#TopOfPage
Conseil de l'Europe
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_FR.asp?

Conseil de l'Europe

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_FR.asp

Jack Lang (2001). Les langues vivantes dans le second cycle du second degré.

<http://www.education.gouv.fr/discours/2001/dlang2703.htm>

Enciclopedia en línea Wikipedia

http://es.wikipedia.org/wiki/Instituto_Cervantes

Mejor en español. Defendamos nuestro idioma

<http://www.cgcnnet.org/nuestroidioma/>

Portail du Gouvernement Français

<http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/politique-langue/apprent-lang-etrang.html>

Portail du Gouvernement Français

<http://www.education.gouv.fr/bo/1999/25/ensel.htm>

Secretaría de Educación Pública

http://www.sep.gob.mx/res/sep/sep_3181_bienvenida/7720?op=1

Texto para el fórum 2004: Interculturalidad

Rodrigo, M. (2004). La comunicación intercultural.

www.blues.es/incom/2004/cas/rodcas1.html

REFERENCIAS DE AUDIO

Castillo, M. (Narradora). (2004). Los sonidos de la letra de Galeano (Pista No.10).

México, D.F.: Radio U.N.A.M. Universidad Nacional Autónoma de México.

<http://www.radiounam.unam.mx>

Control Machete. (Grupo interprete). (1999). Artillería pesada presente. (Pista No.

7). México, D.F.: Polygram Discos, S.A.

<http://www.controlmachete.com.mx/>

Anexo 1. Objetivos para la enseñanza del español como lengua extranjera en el nivel medio superior francés:

- Lingüísticos. Dar continuidad al estudio del español que los alumnos inician desde el 4to. año del colegio (equivale a 2do. año de secundaria en México).
- Cultural. Entender el sentido y uso de la lengua extranjera, siendo ésta el hecho social más durable y dinámico, implica entender a la sociedad que se comunica a través de ésta. Por tanto, será indispensable que la enseñanza de la lengua extranjera incluya el estudio del aspecto cultural.
- Metodológico. El objetivo metodológico pretende desarrollar de manera progresiva toda la gama de competencias que le permitan al alumno comprender la lengua extranjera en los distintos soportes en que ésta se materializa –textos, documentos iconográficos, documentos sonoros o audiovisuales-; esto con la guía de su profesor y a través de una constante práctica de la lengua que permitan una apropiación de conocimientos que dirijan al alumno hacia la autonomía en el uso de la lengua.

Nivel de competencia esperado al final del 2do. año del Liceo (equivale al 1er. año de bachillerato en México).

Los siguientes son criterios evaluables acerca del nivel de adquisición de la lengua extranjera que pueden conseguir los alumnos:

- Comprensión de la lengua oral: Ser capaz de identificar y comprender los puntos esenciales, así como el tema general de secuencias cortas o mensajes orales que escucha.
- Comprensión de la lengua escrita: Ser capaz de comprender los puntos esenciales así como el tema general de textos escritos a partir de la identificación de palabras clave, jerarquización de la información fundamental y comprensión de la descripción de eventos, sentimientos y personajes.
- Expresión oral: Poder participar en una conversación sobre temas de la vida cotidiana, comunicarse con un locutor nativo, narrar una experiencia personal, dar información y pedirla así como expresar puntos de vista. Para ello, el profesor deberá colaborar corrigiendo las interferencias inevitables entre el francés y el español haciendo uso de recursos auténticos en español como lengua extranjera; haciendo tomar conciencia a los alumnos sobre el sentido de los mensajes que produce y teniendo presente que de ninguna manera una lengua es la traducción literal de otra.
- Expresión escrita: Poder redactar, describiendo, resumiendo o narrando lo esencial de un texto escrito, icónico o audiovisual, además de conseguir expresar por escrito ideas personales.

Evaluación

Con regularidad, la recomendación es evaluar con el alumno la adquisición de estas competencias con la intención de determinar los puntos a privilegiar para resolver posibles insuficiencias en su aprendizaje.

Programa gramatical

Es una prolongación del programa del colegio. Éste hace una propuesta de contenidos que van de lo más simple a lo más complejo. De ninguna manera es exhaustivo.

	PROGRAMA GRAMATICAL
Les adverbies de lieu et locution adverbiales	Aquí/acá; allí/allá; lejos, cerca Dentro, fuera, arriba, abajo, adelante, atrás, delante, detrás, debajo, encima, enfrente, allá arriba, allá abajo (a,en,por), todas partes (a,en,por.), ninguna parte (a,en,por) otra parte, dondequiera.
Adverbies de temps et locutions adverbiales	Ahora, ya, hoy, ayer, anteaer, anoche, mañana, pasado mañana, antes, a veces, a menudo, et locutions adverbiales entonces, después, temprano, tarde, siempre, nunca, jamás, aún, todavía, al día siguiente, algunas veces, pocas veces, en breve, dentro de poco, mucho tiempo, cuanto antes, en seguida, en el acto, de antemano, de repente, en adelante, de vez en cuando.
Les indefinis, partitifs et quantitatifs, collectifs et distributifs, qualificatifs, les noms indefinis.	Alguno, ninguno, unos, unos cuantos, cierto, varios/poco, bastante, mucho, demasiado/todo, et quantitatifs, collectifs, ambos, cada, cada uno, cada cual, tanto. Tal, igual, semejante, mismo, ajeno, otro.
La dérivation	Étude des principaux diminutifs, augmentatifs et péjoratifs.
Le superlatif absolu	Présence du suffixe -ísimo, -ísima, dans la langue familière et littéraire
Les prépositions	A, de, en, por, para, desde, hacia, hasta, entre, sobre.
Comparatifs et superlatifs	Tan... como, más... que, menos... que, mejor, peor, mayor, menor, el más... el menos...
La numération, l'heure	Adjectifs numéraux cardinaux et ordinaux, emploi de y, apocope de ciento, expression des pourcentages.
Les pronoms personnels sujets et compléments.	Omission ou présence du pronom personnel sujet. Règles principales d'enclise et de proclise.
Les modes et les temps, la concordance des temps.	Le mode indicatif : présent, passé composé (et les participes passés, réguliers et irréguliers ainsi que quelques exemples de verbes à double participe passé), imparfait (régulier et irrégulier), passé simple (formes régulières et principales formes irrégulières), le futur et le conditionnel (formes régulières et principales formes irrégulières). Le mode subjonctif : présent, imparfait (mise en relief de la parenté avec le passé simple), étude des formes simples et des principales formes irrégulières). Le mode impératif : impératif affirmatif et négatif.
Obligation personnelle et impersonnelle.	Hay que + infinitif ; es preciso + infinitif ; hace falta + infinitif. Deber ; Tener que + infinitif ; es preciso que + subjonctif ; hace falta que + subjonctif. Quelques emplois de la structure "haber de + infinitif" équivalent du futur, obligation non impérative, etc.
SER/ESTAR	Localisation dans l'espace et dans le temps ; la forme passive.
L'emphase	Es... cuando..., es... donde... es... lo que...
Aspect de l'action dans son exécution temporelle.	Durée : estar + gérondif. Développement progressif ou successif : ir + gérondif, exécution temporelle andar + gérondif. Continuité de l'action : Seguir + gérondif, Llevar ... + gérondif.
La phrase complexe : la subordonnée compétive, relative, temporelle, concessive, conditionnelle...	Les conjonctions de subordination les plus fréquentes ; temps et modes de la subordonnée ; rencontre des modes de substitution les plus fréquents (al + infinitif ; structures incluant le gérondif ou l'infinitif).

Contenido cultural

En materia cultural, la ciudad puede ser tomada como un objeto de estudio en clase de lenguas extranjeras del segundo grado. El cuadro sinóptico presentado a continuación muestra que la ciudad, como marco de referencia, puede ser abordada lo mismo desde su vida cotidiana, como el lugar privilegiado de la

relación social y el intercambio económico o también desde sus representaciones artísticas y su historia.

NOTIONS	THÈMES CULTURELS	EXEMPLES
I - Mémoire	Témoignages du passé : Présence de l'histoire dans la pierre, la démographie, les mentalités, les pratiques culturelles, les coutumes (Reconquête, Découverte et Colonisation de l'Amérique).	Ségovie, Burgos, Tolède, Cordoue, Séville, Salamanque, Grenade, Avila, Cáceres, Mérida, etc. Mexico, Cuzco, Quito, La Havane, Lima, Buenos Aires, etc
II - Échanges	Lieux d'activités et de rythmes : Les activités économiques : commerces, distribution, tourisme. Les services publics.	Barcelone, Madrid, Valence, Saragosse, Valladolid, etc
III - Lien social	Les cadres de vie : Un espace structuré, équipé et construit. Les réseaux de circulation. Distribution de la population en zones : le quartier, témoin de la stratification sociale, le cadre de vie, le logement. Les populations étrangères. Les valeurs sociales et humaines : Les relations amicales, amoureuses, familiales et professionnelles, les relations de voisinage, les distractions. Ambition, réussite, individualisme, ennui, isolement, anonymat, exclusion, délinquance. La vie politique locale : la commune et ses compétences, le processus électoral, les initiatives locales, le drapeau municipal.	Étude de plans et de cartes (villes, transports publics), etc. Madrid, Barcelone, Valence, Mexico, Bogotá, Santiago, etc. Étude de cas spécifiques. Étude (éventuellement comparative) des procédures de désignation des responsables locaux en Espagne et en Amérique latine, de leurs attributions, de leur fonction dans la gestion de la ville, etc.
IV - Création	La société racontée par le texte et l'image : - la presse : courrier des lecteurs, à l'affiche..., programmes TV, radios, spectacles ; - la chanson : les sources d'inspiration de la chanson populaire, folklorique ou militante ; - littérature (roman, poésie, théâtre, nouvelle, conte...) : la société d'hier et d'aujourd'hui et ses grands auteurs ; - voir et entendre : cinéma, peinture, photographie, bande dessinée, publicité... Lieux de création et de conservation des oeuvres d'art ; - la fête ; - la vie spirituelle.	Étude de la vie quotidienne dans la presse locale et autres médias hispaniques. Bilbao, Madrid, Barcelone, Valence, Cuenca, etc. Valence, Séville, etc.

Programa léxico asociado al uso de L2

Este programa deberá contar con ejemplos que precisen el contenido léxico susceptible de ser relacionado con diferentes usos de la lengua. Propone las siguientes orientaciones para dirigirse al uso de la lengua extranjera: Identificarse, situarse, recordar, relatar, narrar, sentir, analizar, percibir, escuchar, dialogar, comparar, ver, organizar, interpretar, prever, imaginar, argumentar, denunciar, aprobar, matizar, contradecir.

Anexo 2. Lista de expresiones de agrado y desagrado

INSTRUCCIONES: Clasifica las siguientes expresiones poniendo dentro del paréntesis un signo de + para las que expresen agrado y un signo de – para las que expresen desagrado.

Sirven para denominar agrado o desagrado por:



PERSONAS



COSAS



EVENTOS

Me encanta		()	
Está delicioso		()	
Chido		()	
Está guapísimo (a)		()	
Está bien gacho		()	
Buena onda		()	
Está bonito (a)		()	
Me gusta		()	
Me choca		()	
Está relax		()	
Está padrísimo		()	
Está rico		()	
Me agrada		()	
Maldición		()	
Me cae gordo		()	
Estoy harta		()	
Me late		()	
Está mega aburrido		()	
Me fastidia		()	
Me estresa		()	
Qué chafa		()	

Anexo 3. Hoja de preferencias de los alumnos.

Nombre:

Grupo:

Fecha:

Instrucciones: Escribe, para cada sentido, dos cosas que te gusten. Para escribir tus frases puedes utilizar las distintas expresiones que aprendiste la clase pasada.

Ejemplo: VER. 1. Me late ver la caricatura de la "Pantera Rosa"
2. Mi película favorita es "Cinema Paradiso"

VER	1.	_____
	2.	_____
OÍR	1.	_____
	2.	_____
PALADEAR	1.	_____
	2.	_____
OLER	1.	_____
	2.	_____
TOCAR	1.	_____
	2.	_____

GUSTOS DEL PEQUEÑO GRUPO

VER	1.
OÍR	1.
PALADEAR	1.
OLER	1.
TOCAR	1.

GUSTOS DEL GRUPO COMPLETO

VER	1.
OÍR	1.
PALADEAR	1.
OLER	1.
TOCAR	1.

Anexo 4. Texto del audio “La celebración de la amistad” de Eduardo Galeano en voz de Margarita Castillo

En los suburbios de la Habana llaman al amigo *mi tierra* o *mi sangre*; en Caracas el amigo es *mi pana* o *mi llave*, pana por panadería, la fuente del buen pan para las hambres del alma y llave por llave, por llave, me dice Mario Benedetti y me cuenta que cuando vivía en Buenos Aires, en los tiempos del terror, él llevaba cinco llaves ajenas en su llavero, cinco llaves de cinco casas, de cinco amigos, las llaves que lo salvaron.

Anexo 5. La dictadura militar en Argentina (1976-1983)

El 24 de marzo de 1976 las fuerzas armadas, al mando de Jorge Rafael Videla, derrocaron al gobierno democrático de Isabel Martínez de Perón a quien se acusaba de haber provocado una severa crisis económica. Con este hecho inicia la más sangrienta dictadura militar en la historia de Argentina.

El *plan de acción* del gobierno militar no fue el rescate económico del país sino el *terrorismo de estado* para reprimir a todas aquellas fuerzas sociales –obreros, estudiantes, profesores, intelectuales, periodistas, artistas, amas de casa, religiosos- que se opusieran a su gobierno.

Algunas acciones del nuevo gobierno militar fueron:

- Suspender los derechos de los trabajadores
- Prohibir las huelgas
- Clausurar los locales nocturnos
- Ordenar el corte de pelo a los hombres
- Quemar miles de libros y revistas considerados en contra del Estado
- Censurar los medios de comunicación
- Y muchas otras acciones más.

Quienes no acataban las disposiciones del gobierno eran encarcelados, secuestrados, torturados o desaparecidos (fusilándolos o lanzándolos al mar).

Generalmente, los hijos de los desaparecidos eran adoptados por militares o funcionarios del Estado con el objetivo de que los hijos perdieran su identidad y sus antecedentes familiares *subversivos*.

Uno de los episodios más recordados de esta dictadura fue la operación militar conocida como “*La noche de los lápices*”; la cual se llevó a cabo entre agosto y octubre de 1976 y que consistió en el secuestro, la tortura y la desaparición de estudiantes secundarios (collège et Lycée) quienes exigían al gobierno un descuento del 50% en el transporte colectivo para poder trasladarse hasta sus escuelas. Este hecho fue documentado en una película que lleva el título de la operación militar: “*La noche de los lápices*” (Dir. Héctor Olivera, Argentina, 1986).

En 1982 estalló la guerra de las Malvinas contra los ingleses, a través de la cual Argentina pretendía recuperar las Islas Malvinas en poder de Inglaterra. La derrota del ejército argentino marcó el derrumbe de la dictadura militar, la cual terminó en diciembre de 1983 dejando a Argentina en una profunda crisis política, económica y social.

El saldo de esta dictadura fue de 30,000 desaparecidos y 100,000 personas torturadas.

Síntesis del texto tomado de la Enciclopedia en línea Wikipedia el 11 de noviembre de 2006.
<http://es.wikipedia.org/wiki/Argentina>

Instrucciones: Con relación al texto anterior contesta las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál es el tema central?

2. ¿Dónde sucedió?

3. ¿Cuándo sucedió, en qué periodo?

Entre 1976 y 1983

4. ¿Por qué sucedió?

5. ¿Quiénes son los protagonistas en oposición?

Las fuerzas militares argentinas contra todas aquellas fuerzas sociales –obreros, estudiantes, profesores, intelectuales, periodistas, artistas, amas de casa, religiosos- que se opusieron a su gobierno.

6. ¿Qué sucedió?

El terrorismo del gobierno militar consistió en... (completa la respuesta)

7. ¿Cómo terminó?

8. ¿Cuáles fueron las consecuencias?

Una profunda crisis política, económica y social en Argentina; así como numerosas pérdidas humanas, 30,000 desaparecidos y 100,000 personas torturadas.

9. ¿Por qué durante la dictadura militar argentina era indispensable que los civiles contaran con varias llaves de varias casa?

Anexo 6. Letra de canción

Título: **Desde la tierra** (El tercer planeta)

Género: Hip Hop

Intérprete: Control Machete

A la raza acá en el Norte, hey!
A la raza acá en el Sur, hey!
A la raza en el oriente, hey!
A la raza en el poniente, hey!

Sobre la tierra completa volamos
Y nos acomodamos
Entre los mares caminamos
Aunque usted no lo crea
Nos preocupamos, hablamos, analizamos
Corregimos los errores que encontramos
Algunas veces no congeniamos, cambiamos
Hablamos distintos lenguajes
Y crecimos en distintos lugares
Pero aquí estamos todos
Atraídos por la fuerza de gravedad
Late que late
No nos movemos hasta que nos quiten lo que nos prestaron
Aprovechamos nuestro tiempo.

A la raza acá en el Norte, hey!
A la raza acá en el Sur, hey!
A la raza en el oriente, hey!
A la raza en el poniente, hey!

Esta es la tierra
Es el tercer planeta
Quieras o no quieras
Seguirá dando vueltas

Somos seres un poco extraños
Nuestro nivel de vida anual no lo cuidamos
Nos olvidamos de no pasarnos y acelerarnos
Un poco más, sobrepoblado
Gastando nuestro tiempo discutiendo
Por espacios terrenales, así hemos sido siempre
Tropezamos con la misma piedra, nos levantamos
Como somos, así avanzamos
Toda la raza, toda la gente
Es la unión la que nos mantiene
Aquí parados, aquí luchando representando
Toda la artillería pesada presente.

Anexo 7. Escala de puntuación de una intervención oral. Junta Permanente Catalana (1992) citada por Casanny (2005)

Instrucciones: Evaluar tanto la fluidez como la corrección –errores de morfosintaxis, de pronunciación o de léxico- de la expresión oral, colocando una marca sobre el número que corresponda, deberás marcar con “5” si es excelente la fluidez y corrección o un “0” si es muy mala, con la posibilidad de otorgar calificaciones intermedias si su expresión oral es regular o presenta sólo algunos problemas.

Fluidez	Corrección
<p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> • La intervención y el contenido del texto son claros. • La intervención tiene un orden lógico, está bien cohesionada. • Los recursos lingüísticos y extralingüísticos que utiliza son variados y adecuados (concordancias, conectores, pronominalización, entonación, expresividad, gesticulación, etc.). • El discurso es fluido con pocas vacilaciones. 	<p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buena a pesar de algunos pequeños errores irrelevantes.
<p>4</p> <ul style="list-style-type: none"> • La intervención y el contenido del texto son claros. • La intervención tiene un orden lógico pero no es demasiado larga o tiene algunos problemas de estructura o coherencia. • Los recursos de la lengua que utiliza son suficientes. 	<p>4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buena pero con algunos errores de léxico y algunos errores poco importantes de morfosintaxis o pronunciación.
<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> • La intervención y el contenido del texto son claros pero las intervenciones son cortas por lo que se pierde o no completa algunas de las ideas iniciadas. • Los recursos de la lengua que utiliza son suficientes. <p>0</p> <ul style="list-style-type: none"> • La intervención y el contenido son bastante claros. • La intervención es suficientemente larga, pero desordenada o imprecisa. 	<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aceptable, con algunos errores de morfosintaxis o pronunciación y algunos de léxico.
<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> • La intervención es insuficiente para el nivel. • La intervención y el contenido son claros, pero las intervenciones no están demasiado cohesionadas y son excesivamente cortas. • Necesita la ayuda constante del examinador. • Los recursos de la lengua que utiliza son bastante limitados. <p>0</p> <ul style="list-style-type: none"> • La intervención, lo suficientemente extensa, es desordenada y poco cohesionada. A menudo no acaba las ideas iniciadas. • La intención y el contenido, a veces, no son muy claros. 	<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Defectuosa, con algunos errores graves de morfosintaxis o muchas incorrecciones léxicas.
<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las intervenciones son cortas. • El contenido no es claro. • Tiene pocos recursos lingüísticos. 	<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Defectuosa, con muchos errores graves de morfosintaxis y de léxico.
<p>0</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las intervenciones son muy cortas. • El alumno demuestra muy poca capacidad comunicativa. 	<p>0</p> <p>Muy defectuosa.</p>

Anexo 8. Ficha de evaluación de cada clase

Nombre:

Grupo:

Fecha:

¿Cuál es el objetivo de la tarea? _____ _____ _____
¿Qué se hizo en esta clase para alcanzar tal objetivo? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____