

Zeitschrift: Boletín hispánico helvético : historia, teoría(s), prácticas culturales
Band: - (2012)
Heft: 19

Artikel: La secuencia didáctica en ELE : una herramienta para la enseñanza y un dispositivo para la formación docente
Autor: Sánchez Abchi, Verónica / Mosquera, Santiago / Gagnon, Roxane
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-1047266>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 15.10.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

La secuencia didáctica en ELE:

una herramienta para la enseñanza y un dispositivo para la formación docente

Verónica Sánchez Abchi,
Santiago Mosquera,
Roxane Gagnon,
Joaquim Dolz

Université de Genève

1. INTRODUCCIÓN

Esta contribución presenta una experiencia realizada en un curso de didáctica de la lengua, en el marco de una formación continua para la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante ELE), en la Universidad de Ginebra, Suiza. El curso se centró en el análisis de textos de alumnos de ELE y la identificación de sus potencialidades y dificultades para una posterior elaboración de secuencias didácticas de géneros textuales.

En una perspectiva vitgotskyana, las secuencias didácticas (en adelante SD) son dispositivos creados para abordar la enseñanza de la producción oral y escrita de la lengua. Una SD se organiza como una serie de actividades escolares ordenadas para desarrollar la expresión. Las SD se conciben como herramientas de trabajo del profesor que tratan de planificar y facilitar los procesos de enseñanza, organizando las interacciones didácticas para facilitar los aprendizajes lingüísticos de los alumnos (Dolz & Schneuwly, 1998). Abordar las SD en la formación docente persigue tres objetivos: a) seleccionar los contenidos de la enseñanza de la expresión en función de los niveles

y de las capacidades iniciales de los alumnos, b) organizar los materiales y las actividades escolares y c) establecer una secuenciación de esas actividades que permita la progresión de los aprendizajes. El trabajo de formación consiste primero en programar las SD para luego experimentarlas en la práctica y así poder hacer al final un balance colectivo sobre el trabajo realizado. La formación docente se configura así como un proceso de reflexión sobre las propias prácticas y sobre las fortalezas y dificultades de los alumnos.

Los fundamentos epistemológicos de nuestro trabajo se basan en tres modalidades del dispositivo de formación, que sintetizamos a continuación.

En primer lugar, analizar el proceso de construcción del conocimiento supone considerar la relación interdependiente que existe entre formadores, estudiantes (profesores de español en formación continua) y el objeto de conocimiento abordado en la formación, es decir, el sistema didáctico que constituye la clase de español lengua extranjera. Este sistema implica a su vez las relaciones que se establecen en la enseñanza entre el profesor de lengua, los alumnos y el objeto de enseñanza –que en el caso que nos ocupa es la lengua española.

¿Cómo se refleja este principio en nuestra experiencia de formación? El primer elemento de reflexión se refiere a las capacidades lingüísticas de los alumnos que comienzan el aprendizaje del español. Observar sus producciones orales y escritas para poder evaluar los niveles iniciales aparece como una etapa de trabajo indispensable. Al concebir un proceso de formación que parte de la observación de las producciones de los alumnos, se pretende partir de las necesidades lingüísticas del alumnado evitando toda forma de aplicacionismo. El docente no aplica de manera automática una metodología o una teoría, sino que el foco se desplaza a la ingeniería didáctica y a los objetos de conocimiento, para pensar posteriormente en su transformación en el sistema didáctico (Portugais, 1995; Gagnon, 2011).

En segundo lugar, desde nuestra perspectiva, las prácticas verbales, la utilización de la lengua en diversas situaciones de comunicación, constituyen, a la vez, el fin y el instrumento principal de toda interacción social y de toda mediación educativa. Enseñar a hablar y a escribir en español supone interactuar en español con los alumnos para que aprendan la lengua. Las prácticas orales y escritas y la reflexión sobre éstas son fundamentales: las interacciones entre alumnos y profesores o entre alumnos y otros interlocutores, los intercambios de textos, la lectura, la revisión de sus escritos y la reflexión sobre la lengua escrita. Gracias a estas acciones recíprocas de los miembros del grupo,

por medio de los diferentes sistemas de comunicación a los que recurren, se desarrollan las capacidades verbales y se elaboran nuevos conocimientos.

En esa perspectiva que se considera además variacionista, el objeto de enseñanza, la “lengua española”, se materializa a través de una diversidad de prácticas posibles, los géneros textuales orales y escritos. Aprender supone confrontar a los alumnos con esa diversidad de textos que presentan características distintas. No es lo mismo aprender a redactar una argumentación sobre un tema de actualidad para publicarla como artículo de opinión en la prensa que escribir un cuento. No es lo mismo aprender a presentarse oralmente delante de un grupo que participar en un debate o presentar una exposición oral. El estudio de los géneros textuales permite identificar las dimensiones que pueden y merecen ser enseñadas.

Asimismo, la formación pretende abordar las formas de trabajo, los principales obstáculos y los gestos profesionales del profesor de español. Conocer y observar las actividades docentes del profesor de español hace posible analizar las ventajas y los inconvenientes de los diferentes modos de actuar. Iniciar y poner en práctica innovaciones docentes merece el apoyo y el seguimiento del formador con el fin de aumentar los recursos docentes.

Así entendida, la concepción de formación docente se basa en un proceso de circulación de saberes. Las experiencias de los docentes, sus conocimientos, sus observaciones en el aula de clase se transforman con los contenidos de la formación. Los análisis que los docentes realizan de las potencialidades y dificultades de sus alumnos constituyen el punto de partida para la elaboración de los contenidos del curso. En efecto, a partir del estudio de las producciones se desarrolla la propuesta de elaboración de secuencias didácticas. Los saberes de los docentes en el aula se integran en la formación. En este sentido, la construcción del conocimiento se realiza de manera conjunta entre formadores y docentes y la transposición de los contenidos se configura en un proceso reflexivo circular.

El presente artículo se organiza en dos grandes apartados. En una primera parte, describimos la situación del español en Suiza y los principales conceptos utilizados en la formación docente. Abordamos las nociones de biografía lingüística, de secuencia didáctica —en tanto dispositivo de enseñanza y de formación de ELE— y definimos los géneros textuales, como instrumentos para abordar la enseñanza de ELE.

En la segunda parte presentamos un estudio descriptivo de carácter exploratorio, en el que nos centramos en la experiencia

de formación: describimos el proceso de análisis de las producciones, la elaboración de un modelo de género y finalmente analizamos la construcción de la SD elaborada por una de las docentes en formación, utilizando el género “crítica cinematográfica”.

2. LOS APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LA EXPERIENCIA

2.1. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EN EUROPA Y EN SUIZA

La política lingüística europea, explicitada en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002), propone una enseñanza que trasciende el multilingüismo —entendido éste como el dominio de varias lenguas o su coexistencia— en función de la promoción de una enseñanza plurilingüe. El enfoque plurilingüe supone que el individuo pueda desarrollar una competencia comunicativa en la que sus conocimientos sobre las diversas lenguas se vinculan y se enriquecen mutuamente.

En Suiza, con cuatro lenguas oficiales —alemán, francés, italiano y romanche— y con numerosos dialectos, el plurilingüismo atraviesa las diferentes prácticas sociales. Vivir y trabajar en Suiza exige una buena competencia en al menos dos lenguas segundas o extranjeras para poder, por una parte, garantizar la movilidad y asegurar la comunicación y, por otra, para permitir el acceso a la información y al saber (Brohy & Gajo, 2008). Esto se refleja en las recientes modificaciones introducidas en los planes de estudio suizos (Conférence intercantonale de l’Instruction publique CIIP, 2010) en las que se intenta que, ya desde la escuela primaria, los alumnos identifiquen la organización y el funcionamiento de la lengua a través de la observación y manipulación de otras lenguas. Al movilizar sus conocimientos en la lengua de origen, el alumno debe considerar el desarrollo de las lenguas en el espacio y el tiempo, es decir, teniendo en cuenta las transformaciones propias según la región o zona geográfica y las modificaciones de las lenguas a lo largo del tiempo. De igual manera, el alumno debe establecer vínculos entre las diferentes prácticas culturales y lingüísticas, identificar las lenguas de origen presentes en la clase, así como observar las características de las diferentes lenguas y escrituras. Ahora bien, *“si la nécessité d’apprendre les langues étrangères semble incontestée, des questions telles que les objectifs, l’évaluation, la grille horaire, les*

méthodes, la cohérence des apprentissages et la formation du corps enseignant subsistent” (Brohy & Gajo, 2008: 2)¹.

La enseñanza de ELE en Suiza tiene una presencia y una perspectiva importantes. En el 70% de las escuelas suizas que preparan para la universidad puede cursarse el español como materia específica, y en muchas otras instituciones puede elegirse además, como materia facultativa, es decir, fuera del horario escolar. Asimismo, la demanda para aprender ELE fuera del sistema escolar ha aumentado considerablemente, lo que impacta en el número de estudiantes que en Suiza aspiran a obtener el Diploma de Español Lengua Extranjera. La tendencia indica un crecimiento en el estudio de ELE. En efecto, en la educación formal en los últimos años se ha registrado un incremento de los alumnos que eligen el español como lengua extranjera en el bachillerato (entre 2001 y 2006, el incremento registrado fue del 127%) (El mundo estudia español, 2009). Estos datos ilustran por un lado, la vitalidad de la enseñanza de ELE en el contexto suizo y por otro, justifican la importancia del análisis didáctico de nuevas experiencias de enseñanza y de los procesos de formación docente.

2.2. LA LENGUA, LAS LENGUAS

En nuestro dispositivo de formación, la distinción introducida por Saussure (1916) entre “la lengua” y “las lenguas” tiene un papel importante. Desde un punto de vista ontológico, cuando se aprende el lenguaje en su dimensión práctica, activa o comunicativa, se presenta un conjunto de modalidades universales (Bronckart, 2007). Las teorías textuales o las teorías del discurso de autores como Voloshinov (1992), Bajtin (1993), Adam (1992), Roulet (1989) plantean la existencia de un conjunto de propiedades funcionales que trascienden la diversidad de las lenguas naturales.

Bronckart (2007) pone de relieve dos propiedades fundamentales:

1. El estatus de los textos en tanto unidades de producción verbal situada y la teoría de los géneros textuales son, en principio, universales: se puede definir lo que es un texto

¹ “Si la necesidad de aprender lenguas extranjeras es indiscutible, siguen presentes cuestiones tales como los objetivos, la evaluación, la planificación de los horarios, los métodos, la coherencia de los aprendizajes y la formación de los docentes” (La traducción es nuestra).

y lo que es un género sin considerar las propiedades específicas de la lengua natural en la que se realizan.

2. La estructura interna de los textos (las operaciones de conexión, de cohesión nominal, de cohesión verbal, de distribución de las voces, de modalizaciones e incluso de relaciones predicativas) designan procesos que son en efecto utilizados en todo texto.

Asimismo, si se examina la repartición de las lenguas y de los dialectos, se constata una continuidad entre las variables idiomáticas, sin fronteras geográficas marcadas. Saussure planteaba, además, que la lengua era "*un vestido permanentemente remendado con la misma tela*"² (Saussure, 1916, citado por Bronckart, 2007: 3).

Ahora bien, la dimensión gnoseológica, es decir, la experiencia de la lengua de cada individuo, tiende a ir en contra de esta primera realidad instalando una división clara entre una lengua propia, maternal, primaria, estable y las otras lenguas estabilizadas y delimitadas. De este modo, mediatizada por los conocimientos que cada individuo tiene de una lengua y por las limitaciones que impone el consenso colectivo, la lengua es conocida y vivida por los hablantes como un fenómeno relativamente estable, cuya delimitación se organiza por un sistema compuesto de reglas (Bronckart, 2007).

Estas dos dimensiones se conjugan de forma que las lenguas se integran bajo el influjo de dos movimientos. Por un lado, la organización de las lenguas en función de entidades universales como los textos y los géneros, lo que sugiere la idea de un sistema común. Por otro lado, la experiencia de cada individuo o de grupos de individuos instaura la noción de la diferencia entre las lenguas, es decir, de su particularización como lengua propia y estable respecto a otras lenguas.

Esta tensión entre los factores universales y particulares son los elementos que fundamentan nuestra propuesta de formación para la enseñanza del español como lengua extranjera. Adoptamos entonces, una perspectiva que considera la lengua y sus especificidades y paralelamente tiene en cuenta los aspectos comunes a todas las lenguas, como son los géneros textuales.

Para introducirnos en el marco de la enseñanza de ELE, tendremos en cuenta en primer lugar la biografía lingüística como herramienta que nos permite observar la forma en que los hablantes se han aproximado a las lenguas.

² La traducción es nuestra.

2.3. LA BIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA DEL ESTUDIANTE DE ELE

En el seno del plurilingüismo y del pluriculturalismo, nociones como la de “biografía lingüística” cobran importancia en tanto que los individuos están expuestos a distintas variaciones de uso y a la diversidad cultural. Los conocimientos de las lenguas se presentan dentro de un perfil con una configuración cambiante. Como lo señala el Marco común europeo de referencia para las lenguas: “dependiendo del recorrido profesional, de la historia familiar, de la experiencia de viajes, de las lecturas y de las aficiones del individuo en cuestión, se dan cambios significativos en su biografía lingüística y cultural que alteran el equilibrio de su plurilingüismo y que hacen más compleja su experiencia de la pluralidad de culturas” (Consejo de Europa, 2002: 131).

La biografía lingüística comporta, por una parte, el reconocimiento oficial conseguido durante el aprendizaje de un idioma concreto y, por otra parte, el registro de experiencias más informales relativas al contacto con otras lenguas y culturas.

La mirada retrospectiva de la biografía lingüística permite que el propio alumno reflexione sobre las lenguas aprendidas y sobre lo que puede hacer con cada lengua. De ello pueden sacarse pistas para el reconocimiento de las dificultades de los estudiantes, así como para la planificación de las estrategias didácticas y el mejoramiento del dominio de una lengua en particular. El enfoque plurilingüe exige que se tome en cuenta el recorrido lingüístico del alumno, es decir, su repertorio de lenguas y el dominio que tiene en cada una de ellas, con miras a la organización de materiales y estrategias didácticas para potenciar el desempeño lingüístico del alumno.

En la experiencia presentada en este artículo, la biografía lingüística —junto con las producciones textuales de los alumnos— constituye el punto de partida para el diseño de las herramientas didácticas: la secuencia didáctica de género textual. En efecto, la biografía ayuda, por una parte, a comprender mejor la naturaleza de las potencialidades de los alumnos y los conocimientos de otras lenguas que pueden capitalizarse para el aprendizaje del español. Por otra parte, permite explicar el origen de algunas dificultades y orientar el proceso de enseñanza.

2.4. LA SECUENCIA DIDÁCTICA DE GÉNERO TEXTUAL

Las SD para la enseñanza y el aprendizaje de los diferentes géneros textuales constituyen un dispositivo de ingeniería di-

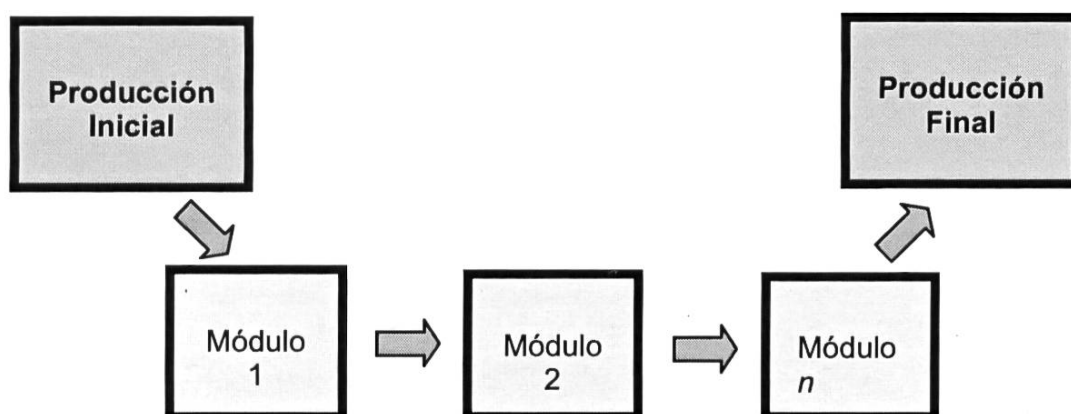
dáctica que articula actividades en torno a un proyecto de clase (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001; Dolz & Schneuwly, 1998; Schneuwly & Dolz, 1999). Las SD posibilitan la apropiación de estrategias de producción del género en la escuela, permiten esclarecer los contenidos y determinan los objetivos de enseñanza en relación con la situación comunicativa, el género textual y los mecanismos lingüísticos involucrados.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental el concepto de “género textual”. Los géneros (Bajtin, 1993), orales y escritos, constituyen un repertorio de modos de comunicación que pueden utilizar los hablantes en sus interacciones y que presentan características relativamente estables, reconocibles por los hablantes de una comunidad. En efecto, los diferentes géneros de una comunidad discursiva tienen características gramaticales, léxicas y estilísticas que les son propias. Al aprender los distintos géneros discursivos, que se adquieren en la experiencia cotidiana de la interacción social, se aprenden, al mismo tiempo, las formas lingüísticas en las que se encarnan estos tipos de enunciados.

Las SD de género se desarrollan a partir de situaciones comunicativas reales que posibilitan el trabajo con un género textual específico. En una primera fase, la puesta en situación permite una producción inicial en la que se identifican los conocimientos que los alumnos poseen. El análisis de las dificultades que los alumnos tienen en torno al dominio de la lengua es la base de la selección de los contenidos didácticos que se trabajarán.

La SD agrupa un conjunto de actividades al servicio de la producción de un género, dentro de un proyecto de aula. Las actividades se organizan en módulos que abordan, de manera específica, y en círculos de complejidad creciente, aspectos del género textual sobre el que se trabaja (Dolz & Schneuwly, 1998). La secuencia concluye con una producción final, que puede ser bien la re-elaboración de la primera producción o la escritura de un nuevo texto. El esquema 1 sintetiza la organización de las SD:

Esquema 1. Organización de una secuencia didáctica



De este modo, el trabajo con la SD se configura como una herramienta múltiple de:

- a) análisis de las potencialidades y dificultades de los alumnos;
- b) planificación de la clase a partir del análisis de las producciones;
- c) configuración de la enseñanza en dominios de conocimiento;
- d) descripción de las prácticas de los docentes a partir de la implementación de la secuencia.

El trabajo con SD ha sido ampliamente desarrollado en el campo de la enseñanza de la lengua primera (para el francés: Dolz & Pasquier, 1993; Cotteron, 1995; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001; para el español: Camps, 2003; Santamaria, 2003; Sánchez Abchi, Dolz, & Borzone, en prensa; Sánchez Abchi & Silva, en prensa; para el portugués: Machado & Lopes Cristovão, 2006; para el euskera: Idiazabal & Larringan, 1997)³. En cambio, en la enseñanza de lenguas extranjeras, la SD ha sido poco abordada y las experiencias en este campo están menos difundidas o se encuentran en desarrollo (ver Beato-Canato, 2009, y Denardi, 2009; para la didáctica del inglés). Es precisamente la validez del dispositivo en la enseñanza de lenguas segundas lo que analizaremos a lo largo de nuestro trabajo.

2.5. MODELO DE GÉNERO TEXTUAL

Los géneros textuales constituyen una herramienta de comunicación y una manera de estructurar la enseñanza de la lengua. Al mismo tiempo, otorgan la materia de base para la enseñanza: los textos empíricos. En una cultura dada, las representaciones

³ Para una revisión ver De Pietro et al. (2009)

ligadas al texto son fundamentalmente de género: fábula, conferencia, reglas de juego, saludos formales, novelas, etc. Es en este sentido que los textos empíricos son reconocidos por los miembros de una comunidad cultural como pertenecientes a un género dado.

Como vimos en la descripción de las secuencias didácticas, los géneros pueden considerarse herramientas para el aprendizaje. El trabajo con SD implica una apropiación del modelo didáctico de género (Dolz & Schneuwly, 1998; Schneuwly & Dolz, 1997). Este modelo se caracteriza por:

- a) el reconocimiento de los géneros de referencia que pueden ser tratados en la clase;
- b) la identificación de las características de los géneros textuales;
- c) la progresión de los géneros más adecuados según los niveles de los alumnos;
- d) la progresión de los contenidos y de las actividades en el tratamiento didáctico de cada género.

El modelo didáctico de un género textual supone considerar al menos tres dimensiones esenciales:

1. los contenidos temáticos;
2. la estructura comunicativa;
3. las configuraciones específicas de las unidades lingüísticas.

Igualmente, aspectos como las características formales de un género determinado deben tenerse en cuenta en una situación didáctica. En todo caso, los géneros que se trabajan en el aula suponen una adaptación del género de referencia que corresponde a las prácticas sociales. Esto implica la transposición y la modelización del género para su aprendizaje. De acuerdo con Schneuwly y Dolz (1997) el género se convierte así en un género "escolarizado".

Para convertirse en "género escolarizado", el género de referencia debe sufrir transformaciones: a veces puede ser simplificado, otras veces debe complejizarse. En palabras de Bernié, un género escolar no es otra cosa que el principio de simulación: "Entendemos la "simulación", en el sentido de modelización con una doble intención, a la vez comunicativa y de enseñanza/aprendizaje, un hacer como si, del que habla Frédéric François, que es de la misma naturaleza que las situaciones de aprendizaje"⁴ (Bernié, 1998: 187). De una manera u otra, la entrada del género en el aula involucra una ficcionalización de la situación comunicativa (Vuillet et al., en prensa)

⁴ La traducción es nuestra.

Ciertos géneros emergen directamente del medio escolar: es el caso especialmente del resumen escolar, la exposición oral o el ensayo escolar⁵ (Chervel, 1998). Se los denomina “géneros escolares”. Pero todo texto al ser enseñado en el aula se convierte en género escolarizado. El texto argumentativo de nuestro dispositivo, la crítica cinematográfica, puede ser calificado como género “escolarizado”, puesto que no es, como la exposición oral o la disertación, una producción propia de la escuela, sino una adaptación y una transformación de un género existente en los medios de comunicación, es decir, una forma textual que se encuentra en la vida cotidiana. Para ejemplificar estos conceptos, tomaremos el género “crítica cinematográfica”.

2.6. MODELO DE GÉNERO DE LA CRÍTICA CINEMATOGRAFICA

El objetivo de enseñanza para este género es favorecer el juicio crítico de los alumnos sobre los productos culturales cinematográficos, así como también promover en ellos el intercambio de opiniones sobre estos productos⁶. De este modo, este género textual contribuye de forma paralela a desarrollar el gusto por ver y reflexionar en torno a una película, a cuestionar las interpretaciones que se generan luego de observar una obra cinematográfica, así como a tomar distancia para plantear una opinión y un juicio sobre este producto cultural.

Una de las principales exigencias del trabajo con este género es la consideración del destinatario. Se trata de un diálogo con un lector que desconoce la obra, al que se le deben ofrecer informaciones suficientes y argumentos convincentes que atraviesen todo el trabajo de elaboración de la crítica de una película. El propósito de este texto es proponer una opinión sobre la película para un espectador potencial. Como enunciador-argumentador del texto el alumno debe evaluar y dar una apreciación de la obra fílmica. Al proponer un juicio sobre la película debe distanciarse también de su propia interpretación, con el fin de explicitar los mecanismos, las influencias y las dificultades de la película. El esquema 2 sintetiza el modelo del género “crítica cinematográfica”.

⁵ El ensayo es el equivalente de lo que para el público francófono se enseña en el Liceo y colegios como disertación.

⁶ Para construir nuestro modelo, nos hemos inspirado en las secuencias didácticas COROME (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) que abordan la nota crítica de lectura.

Esquema 2. Modelo del género crítica cinematográfica

<p>Situación de comunicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentador: su rol es evaluar y apreciar la película - Destinatario: espectador que desconoce el film (motivaciones, expectativas, gustos supuestos) - Objetivo: proporcionarle al destinatario los criterios suficientes para que determine si la película puede interesarle
<p>Planificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Parte informativa - Parte narrativa: resumen que crea suspenso - Parte argumentativa: evaluación y apreciación justificadas por argumentos - Articulación entre las partes
<p>Contenidos temáticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Referencia de la película: título, director, actores, género / tema, año de estreno - Trama: lugares, época(s), características de los personajes, desglose y articulación de las acciones - Fotografía - Originalidad - Tensión emocional y dramática - Estilo de la producción - Verosimilitud / Inverosimilitud
<p>Unidades lingüísticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Léxico para describir y situar los personajes y las acciones - Fórmulas o expresiones atrayentes para motivar al espectador - Procedimientos lingüísticos de persuasión: anticipación a las preguntas del destinatario (formas imperativas, interrogativas, uso de la segunda persona)
<p>Paratexto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Referencias - Imágenes

De esta manera, si se elabora una secuencia didáctica para la enseñanza de este género, el esquema anterior serviría de base para seleccionar aquellos aspectos que pueden o deben ser trabajados en el aula, en función de los objetivos de la clase, de las dificultades y capacidades de los alumnos y de la progresión establecida en la SD.

3. REPRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN

En la experiencia que presentamos en este trabajo, el doble proceso de transposición didáctica se cristalizó en dos instancias diferentes.

La primera concierne el análisis de textos y su enseñanza en el proceso de formación de los profesores de ELE: el conocimiento del modelo de diferentes géneros textuales y la reflexión sobre las pistas didácticas para el proceso de transposición de los contenidos en sus clases.

La segunda implica la elaboración de SD para trabajar con sus propios alumnos de ELE. La creación de este instrumento supuso una segunda transposición de los contenidos para diferentes géneros, como un debate, una carta, el resumen de una obra literaria o, como en nuestro ejemplo, la crítica cinematográfica.

Los objetivos fundamentales que nos planteamos en el desarrollo de esta experiencia de formación fueron:

- a) adaptación de la enseñanza del español L2 a los parámetros contextuales en relación con el perfil lingüístico de los alumnos;
- b) análisis y evaluación de las capacidades lingüístico-discursivas, orales y escritas de los alumnos;
- c) identificación de los errores y los obstáculos en función de las lenguas de origen y los itinerarios lingüísticos de los alumnos;
- d) abordaje del modelo didáctico de género;
- e) presentación de secuencias didácticas sobre la expresión oral y escrita;
- f) reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza.

3.1. METODOLOGÍA Y RECURSOS

Este estudio exploratorio consistió en la implementación de un dispositivo en un curso de formación continua, de profesores de español. El análisis nos permite observar de qué manera los docentes en formación interpretan el dispositivo, la planificación y la elaboración de secuencias didácticas, que parten del análisis de producciones de alumnos de español.

Participantes

El curso estaba integrado por 18 estudiantes de la Especialización en Español Lengua Extranjera en la Universidad de Gi-

nebra, Suiza, que ejercían como docentes de ELE en instituciones, organizaciones o de forma privada. No todos tenían una formación en enseñanza de la lengua, pues algunos provenían de otras disciplinas. Los estudiantes eran de diferentes países hispanoamericanos, con la excepción de una estudiante suiza y una italiana, de lengua francesa e italiana respectivamente, pero con excelentes conocimientos de español.

Materiales

Para el desarrollo de la formación, los participantes del curso aportaron textos de sus propios alumnos de ELE. Los alumnos tenían diversos niveles de español y distintas biografías lingüísticas.

Para la elaboración de las secuencias, se apeló a una amplia variedad de recursos: textos de circulación social, textos literarios, películas, canciones, actividades de materiales disponibles que adaptaron para el curso, etc.

Procedimiento

El proceso de formación se desarrolló en tres tiempos. En un primer momento, a partir de los modelos didácticos de los géneros textuales, se analizaron las producciones de alumnos de ELE, para ofrecer un andamiaje en la evaluación de las capacidades de los alumnos.

En un segundo momento, los errores y obstáculos encontrados en los textos orales y escritos analizados se jerarquizaron para seleccionar las prioridades a trabajar en la SD.

El tercer momento fue la socialización de las SD construidas y la discusión colectiva sobre las potencialidades de las actividades propuestas.

Durante la primera etapa de formación, se abordó el análisis de diferentes textos de alumnos de ELE. Estos textos correspondían a diferentes géneros textuales, como, por ejemplo, el resumen de un libro, la narración oral de un cuento, el relato de una experiencia de vida o la exposición oral sobre un tema específico. Nuestro trabajo consistía en favorecer la reflexión en torno a las dificultades y las capacidades de los alumnos de ELE. Todo ello desde la perspectiva del modelo didáctico de género. Al final de la formación, los docentes debían elaborar una secuencia didáctica con base en el análisis de la producción textual de uno de sus alumnos.

Como preámbulo al análisis del texto, se proponía la descripción de la biografía lingüística del alumno. Conocer su “recorrido lingüístico” ofrecía pistas sobre los conocimientos que el

alumno tenía del español, la forma en la que esta lengua se había relacionado con las otras lenguas y los posibles errores que podrían explicarse por el contacto interlingüístico. Se trataba entonces de una enseñanza de las lenguas, en este caso del español, sin excluir el papel que tuvieran los otros idiomas en el aprendizaje del alumno. La definición del género textual, segundo elemento que precedía al análisis, constituía un marco para la reflexión en torno a la producción.

3.2. EL ANÁLISIS COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

El paso previo a la construcción de la SD fue el análisis de la producción textual. Esta etapa tuvo gran relevancia en la formación propuesta pues se trataba de identificar las fortalezas y dificultades del alumno de ELE. El desarrollo del análisis de los textos fue una tarea en conjunto con los participantes de la formación. Este trabajo se fundamentó en cinco objetivos:

1. la definición de las dimensiones lingüísticas para abordar el texto (planificación, contenidos, situación de comunicación, unidades lingüísticas, paratexto, otros niveles como la ortografía, etc.);
2. la utilización de descriptores para operacionalizar las diferentes dimensiones de análisis (por ejemplo, en la dimensión “unidades lingüísticas”, los descriptores podrían ser “uso de tiempos verbales”, “uso de organizadores textuales”, etc.);
3. la definición de los descriptores por medio de enunciados claros y simples, evitando el uso de calificativos (utiliza “incorrectamente” los determinantes) o de enunciados en negativo (“no tiene en cuenta” el género de los sujetos)
4. la exhaustividad en la consideración de las dimensiones de análisis y en los descriptores para mostrar el desempeño del alumno
5. la posibilidad de identificar, a partir del análisis, los errores o dificultades y las fortalezas o conocimientos adquiridos de los alumnos.

3.3. PROPUESTA DE ANÁLISIS DE UNA CRÍTICA DE UNA PELÍCULA

Sobre la base de los elementos anteriores, una de los participantes de la formación⁷, construyó una rejilla de análisis para evaluar el texto de uno de sus estudiantes de ELE, al que le propuso escribir la crítica de una película.

Se trataba de un alumno suizo de veinticinco años, licenciado en Derecho, cuya primera lengua es el francés, con un nivel B1 de alemán y un nivel de inglés avanzado. Su contacto con el español había comenzado en la época de la universidad, cuando realizó un curso de español durante un año. Posteriormente se trasladó a Madrid, donde asistió a un curso intensivo de español de seis semanas (4 horas de español/día). El objetivo del alumno era mejorar su nivel de español tanto oral como escrito, pues existía la posibilidad de que se trasladara a España en unos años. El nivel en ELE del joven correspondía a un B1.

Esta biografía lingüística le permitió a la docente, por una parte, comprender la naturaleza de algunos de los errores de su alumno, elaborando hipótesis para orientar las posibles fuentes de los obstáculos frente al español. Es así como la docente identifica errores lexicales y ortográficos como “predilection”, “action” o “mentonar” como ejemplos del apoyo e interferencia de la lengua francesa en el texto del alumno. Por otra parte, el reconocimiento de esa biografía lingüística también facilitó la comprensión acerca del dominio del alumno a nivel de la estructura y de la organización de los contenidos en el género textual abordado. En este sentido, la docente plantea que algunas formas como “peli”, “este estilo pega mal con el rytmo de...”, “puede ser también culpa de” y “en fin” (sic) no pertenecen a la crítica escrita de una película, pues son expresiones discursivas cercanas a registros informales, como una discusión de un film entre amigos.

Para la evaluación del texto elaborado por el alumno (véase anexo), la docente propuso seis dimensiones de análisis:

1. Componente textual y pragmático. Esta categoría corresponde a la presencia de elementos de la situación de comunicación, como la adecuación del texto a un destinatario que no ha visto la película. De igual manera, se trata de una categoría que evoca los contenidos temáticos (la referencia de la película, así como la presencia de las diferentes partes del

⁷ Agradecemos a la docente Cristina Bravo Acevedo, quien nos permitió gentilmente tomar su trabajo como ejemplo para este artículo (Bravo Acevedo, 2010).

modelo de género: una parte informativa, una narrativa y otra argumentativa;

2. Registro. Corresponde a la constitución del destinatario y al tipo de lenguaje utilizado en el texto. En el caso del alumno, se observaron marcas textuales propias del registro oral informal, como “*pele*”, “*este estilo pega mal con el ritmo de*”, “*en fin*” (sic);
3. Componente gramatical. Se refiere a la utilización de frases sintácticamente adecuadas, lo que implica, por ejemplo, el uso de las preposiciones, el empleo de pronombres relativos, el régimen preposicional de los verbos y la utilización de los tiempos verbales;
4. Componente lexical. Además del empleo léxico en general, considera el uso de términos específicos al campo cinematográfico y a la crítica de una película, como por ejemplo: *tragicomedia*, *filmografía*, *intriga*;
5. Componente ortográfico. Hace referencia a la identificación de errores y fortalezas que tienen su origen en la codificación fonológica y/o en la influencia de los códigos ortográficos de otras lenguas. La escritura de “*comiqua*”, “*esquadron*”, “*action*”, “*predilection*” (sic) son algunos ejemplos del texto del alumno;
6. Cohesión. Hace referencia al uso de los organizadores textuales como *y*, *pero*, *también*, *ni*, *sino*, y al empleo de los signos de puntuación.

Estas dimensiones permitieron evaluar el texto de manera integral. En efecto, la propuesta de análisis de la docente transita por aspectos puntuales como la ortografía o la gramática, pero también plantea la relación entre enunciados (la categoría denominada “Cohesión”). Asimismo, considera el texto en el marco del modelo de género, a través del análisis de los componentes textuales y pragmáticos. En efecto, en este nivel confluyen elementos propios de la planificación, de la situación comunicativa y de los contenidos a desarrollar en el escrito. La novedad del dispositivo consiste en lanzar un trabajo didáctico a partir de esos análisis.

3.4. SECUENCIA DIDÁCTICA ELABORADA POR LA DOCENTE

Luego de realizar el análisis del texto del alumno, la docente seleccionó tres aspectos que consideraba prioritarios trabajar con este alumno para mejorar su dominio del español. Estas tres dimensiones constituyeron las temáticas para proponer la secuencia didáctica para el género “crítica cinematográfica”. A

manera de síntesis presentamos la SD construida por la docente (véase el cuadro en la página siguiente).

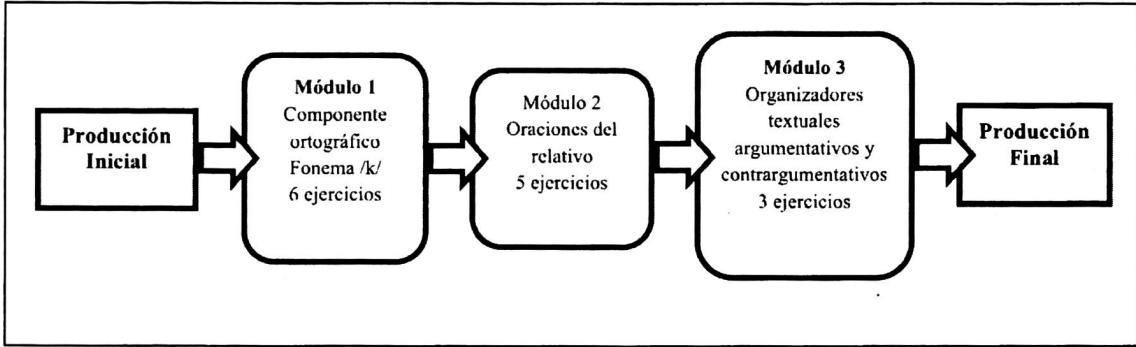
El esquema anterior resume la secuencia didáctica construida por la docente para trabajar con su alumno la crítica de una película. La secuencia se organiza en tres módulos, que responden cada uno de ellos a una temática particular. Estos temas, como lo dijimos anteriormente, fueron elegidos a partir del análisis del texto (producción inicial). Las tres dimensiones lingüísticas abordadas fueron:

- Componente ortográfico. Correspondencias para el fonema /k/;
- Oraciones de relativo;
- Organizadores textuales, argumentativos y contra-argumentativos.

El primer módulo, correspondiente a la escritura ortográfica del fonema /k/, se desarrolla en seis ejercicios. Estas actividades tienen como objetivo la identificación, diferenciación y uso de palabras asociadas con este fonema, es decir, aquellas palabras como *cámara*, *pequeño*, *crítica*. Las tareas se sustentan en textos relacionados con la cinematografía, todos introducidos por preguntas que guían la comprensión y que sitúan el texto en una situación comunicativa. Se proponen ejercicios con la sinopsis de la película *Mar adentro*, con el poema del mismo nombre (del que se deriva el nombre del film), y con un listado de palabras relativas al cine. En este caso, la docente utiliza un poema, texto distinto del género trabajado en la secuencia.

El segundo módulo está constituido por cinco ejercicios cuyo objetivo central es el dominio de los pronombres relativos. Para abordar esta temática, se le propone al alumno la reformulación de la descripción de los personajes de una película, la identificación y uso de pronombres relativos en diferentes enunciados, así como su uso dentro de la sinopsis de una película. Siguiendo la línea del módulo anterior, en éste se abordan las tareas a través de textos relacionados con la cinematografía, lo que permite otras adquisiciones.

Esquema 3. Secuencia didáctica elaborada por la docente



En el tercer módulo se trabaja el reconocimiento y utilización de organizadores textuales para la comprensión y producción de textos argumentativos. De manera implícita, se retoman los aprendizajes correspondientes a los dos módulos anteriores, por ejemplo cuando se plantean ejercicios en donde se utilizan el fonema /k/ y los pronombres relativos. Las tareas son: a) la proposición de argumentos en relación con las temáticas de una película (como, por ejemplo, la eutanasia en la película *Mar adentro*); b) la diferenciación de organizadores textuales de acuerdo con su función en los textos argumentativos en general (para ejemplificar, para mostrar acuerdo o disentir, para introducir un argumento) y c) la identificación de diferentes organizadores discursivos específicamente centrados en el género “crítica de una película”. Estas tres actividades se desarrollan en sendos ejercicios. Nuevamente, las tareas propuestas por la docente son mediadas por textos completos y referidos al campo temático del séptimo arte. Los documentos utilizados en este módulo responden al género textual trabajado.

Finalmente, la docente propone al alumno la realización de la producción final.

4. DISCUSIÓN

A partir de la revisión de la experiencia y el análisis del proceso de producción de la secuencia, es posible hacer algunas observaciones generales.

La propuesta de secuencia didáctica de la docente convoca una lógica que va de aspectos lingüísticos más superficiales de la producción —como es el abordaje de la ortografía— hacia aspectos más profundos como la estructura tratada a través de los organizadores textuales.

La organización de los módulos, que aborda tres dimensiones lingüísticas diferentes, responde a un orden que le permite a la docente integrar aprendizajes de los primeros módulos en los posteriores. Así, por ejemplo, vemos cómo en las actividades de los módulos 2 y 3 se proponen ejercicios que implícitamente exigen el dominio de la escritura del fonema /k/. De igual manera, los pronombres relativos son retomados cuando se trabajan los organizadores textuales en los géneros argumentativos (módulo 3). La coherencia temática está dada, en este sentido, por dos movimientos: a) la complejización de las dimensiones lingüísticas en el conjunto de módulos y b) la inclusión de dichas dimensiones entre los diferentes módulos.

Ahora bien, es importante señalar que las actividades que apuntan a trabajar la ortografía y los pronombres relativos no están necesariamente al servicio del aprendizaje del género en sí mismo. Particularmente importante en la escritura cuando el conocimiento de la lengua es limitado, los textos utilizados en estas actividades pueden ser considerados como “dispositivos de apoyo” (Ronveaux, 2010). Los dispositivos de apoyo se constituyen para enseñar una dimensión lingüística del objeto. En este caso, los textos abordados son ejemplos del género crítica cinematográfica; se presentan anclados en una situación comunicativa y permiten trabajar diferentes dimensiones del género paralelamente a la ortografía y a la gramática. De esta manera, los aspectos del sistema de la lengua se articulan a las dimensiones enseñables del género.

Otro punto que nos parece importante resaltar es el trabajo con textos completos. En efecto, la docente utiliza textos íntegros para introducir los rasgos característicos del género, como, por ejemplo, el empleo de organizadores textuales para estructurar la argumentación. El hecho de usar textos completos facilita:

- a) la reflexión sobre la totalidad de los aspectos implicados en el aprendizaje del género textual (situación de comunicación, planificación, contenidos temáticos, unidades lingüísticas, paratexto);
- b) la integración del texto dentro de una comunidad lingüística y discursiva;
- c) la regulación entre los niveles superficiales y profundos del texto;
- d) la comparación de distintos géneros textuales y tipos discursivos con miras a la ampliación de las formas lingüísticas.

De esta manera, se trabajan relaciones tanto a nivel intertextual (las dimensiones del género) como a nivel intratextual (textos entre sí). A propósito de esto, vale la pena resaltar la utilización de otros géneros diferentes a la crítica de cine, como es el caso de las actividades propuestas con el poema en el módulo 1.

Si bien la secuencia didáctica analizada aquí presenta puntos en común con las SD aplicadas a la enseñanza de la lengua materna, es posible observar especificidades vinculadas con la enseñanza de una lengua extranjera. Esta particularidad de la secuencia en el campo de ELE ha sido aún escasamente abordada en la literatura. A la luz de esta experiencia, aparecen tres diferencias en contraste con las SD de lengua primera.

En primer lugar, la secuencia aborda aspectos generales del sistema de la lengua no necesariamente consideradas en las SD de lengua primera. En nuestro caso, esto se observa en el reconocimiento y aprendizaje de los pronombres relativos —que un hablante nativo maneja espontáneamente, aun que no siempre reflexione sobre su uso en función del contexto— o en la adquisición de léxico no sólo específico del campo semántico del cine, sino también del léxico cotidiano. El alumno está expuesto a vocabulario relacionado con temas de la vida diaria, a partir de la lectura de los numerosos textos modelo, que darán lugar al aprendizaje de nuevas palabras.

Una segunda especificidad se relaciona con la selección del género textual, adaptado a un público con un *input* lingüístico limitado y necesidades lingüísticas particulares. Las transformaciones de los géneros de referencia estarán determinadas por el nivel de conocimiento de la lengua meta. En efecto, la selección de géneros no será la misma si el alumno se encuentra en un nivel avanzado o en un nivel inicial. Así por ejemplo, al inicio del aprendizaje, los géneros escolarizados requieren un léxico simple y una gramática básica, independientemente de la edad del alumno.

Asimismo, la selección de los géneros responderá a necesidades comunicativas específicas. En los primeros niveles, es común el trabajo con géneros orales como “saludos”, “presentación”, “indicar un itinerario”, etc., ejemplos típicos de la enseñanza de lenguas segundas y que no son trabajados en la enseñanza de la lengua primera. En los niveles superiores, en cambio, es posible proponer la escritura de cartas informales o cartas de reclamo, géneros que forman parte de los contenidos de aprendizaje de la lengua materna. Sin embargo, pueden presentar características diferentes aunque los géneros seleccionados sean comunes en la lengua de origen y en la lengua meta. Es el caso, por ejemplo, de la escritura de una carta formal de solicitud o de reclamo: aunque la planificación textual sea similar en varias lenguas —y el alumno la domine ya en las otras lenguas que conoce—, las convenciones formales pueden variar y suponen un aprendizaje específico, diferente del sistema gramatical y léxico y diferente también de la planificación textual.

Por otra parte, la selección de géneros depende de factores culturales específicos de la comunidad de habla de la lengua meta, por lo que la enseñanza puede implicar la selección de géneros desconocidos en la lengua de origen. En este sentido, supone también una reflexión sobre la incidencia de los factores socio-culturales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas segundas (Sánchez Abchi, Nicolas, & Larrús, en prensa).

Una tercera diferencia se relaciona con la incidencia que la biografía lingüística tiene en el diseño de la secuencia didáctica. En efecto, una SD que tome en cuenta la biografía lingüística del alumno facilita el reconocimiento de las potencialidades y dificultades, puestas en relación con los conocimientos de las lenguas. En el momento en que se identifica la fuente de los errores del alumno, es posible elaborar actividades más eficaces para remediar los obstáculos del alumno de ELE.

Más allá de estas especificidades, la experiencia constituye a la vez un instrumento de formación para los docentes y una herramienta eficaz de enseñanza de la lengua. En conclusión. El proceso de análisis de producciones textuales y la elaboración de secuencias didácticas de género suponen un desafío en la formación docente que implica:

- a) la reflexión sobre la importancia y la incidencia del perfil lingüístico del alumno en los aprendizajes;
- b) el análisis de las dificultades y potencialidades puestas de manifiesto en las producciones de los estudiantes;
- c) el desarrollo de una ingeniería didáctica en función del análisis de la biografía lingüística y de los textos de los alumnos.

Por último, destacamos que el dispositivo “secuencia didáctica”, aborda a la vez propiedades del sistema de la lengua objeto de aprendizaje y operaciones comunes a todas las lenguas, que se manifiestan en los géneros de forma específica en cada lengua. En este sentido, la secuencia didáctica se configura como un dispositivo didáctico inestimable para responder a las exigencias de una enseñanza plurilingüe e intercultural.

5. ANEXO

Texto original del alumno de ELE

Pelicula: Inglourious Bastards.

Director: Quentin Tarantino.

Actores: Brad Pitt y Diane Kruger.

La última película de Quentin Tarantino, *Inglourious Bastards* refleja perfectamente el gusto del director para la innovación.

Es casi imposible categorizar esta película sino como una mezcla entre una tragicomedia y una película de guerra. La intriga se desarrolla durante la segunda guerra mundial en Francia ocupada por los Nazis. Un tema sobre lo cual ninguno otro realizador sino Tarantino podía haber hecho una película casi cómica.

Aparte de las escenas de acción, y de la dosis de sangre típica de las películas de Tarantino, *Inglourious Bastards* tiene unas escenas un poco largas que no llevan nada a la historia. Esta sensación que no pasa nada en esta película puede ser también culpa de su división en capítulos; estilo de predilección de Tarantino desde el gran éxito de la saga "Kill Bill". Este estilo pega mal con el ritmo de *Inglourious Bastards*.

Gracias a Brad Pitt y a su impecable actuación como jefe de un escuadrón de militares judío-americanos, esta película no se va a olvidar de manera prematura.

En fin, *Inglourious Bastards* no va a quedar como una película de referencia en la filmografía de Tarantino como realizador, pero en la de Brad Pitt como actor. A parte de la originalidad del tema, sobre el cual no estamos acostumbrados de reinos, la intriga parece un poco fácil y sin sorpresa.

Para terminar esta crítica, tenemos que mencionar que esta película no es para los niños pequeños ni para las almas sensibles.

Q.B.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, Jean-Michel: *Les Textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- Bajtin, Mijaíl: *Estética de la Creación Verbal*. México: Siglo XXI, 1993.
- Beato-Canato, Ana Paula Marques: *O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências*. Tesis de doctorado en Lingüística. Universidad Estadual de Londrina, 2009.
- Bernié, Jean-Paul: «Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle», en: Brossard, Michel/ Fijalkow, Jacques (eds.): *Apprendre à l'école, perspectives piagetiennes et vygotskiennes*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 1998, pp. 151-197.
- Bravo Acevedo, Cristina: *Análisis de las capacidades y dificultades de un alumno en una producción escrita. Elaboración de una secuencia didáctica*. Ginebra, 2010 (Trabajo no publicado).
- Brohy, Claudine/ Gajo, Laurent: *L'enseignement bilingue: état de situation et propositions. Vers une didactique intégrée*. Neuchâtel: GREL/ CIIP, 2008.
- Bronckart, Jean-Paul: *La actividad verbal, las lenguas y LA LENGUA; reflexiones teóricas y didácticas*. Conferencia inaugural. I jornadas de Investigación sobre La educación lingüística y literaria en entornos plurilingües, organizadas por la Xarxa de Recerca LLERA, 2007. http://cursos.puc.cl/feb475c-1/almacen/1299628053_mow_sec1_pos0.pdf (consultado 24-VII-2011).
- Bronckart, Jean-Paul/ Bain, Daniel/ Schneuwly, Bernard/ Davaud, Clairette/ Pasquier, Auguste: *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux & Nestlé, 1985.
- Camps, Anna: *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao, 2003.
- Chervel, André: «L'Histoire des disciplines scolaires», *Histoire de l'éducation*, 38 (1998), 59-119.
- Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP)*. Neuchâtel: Plan d'études romand (PER), 2010.
- Consejo de Europa: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2002.
- Contenidos de la Educación Primaria* (2005): <http://www.educacion.gob.es/educacion/que-estudiar-y-donde/educacion-primaria/contenidos.html> (consultado 20-VII-2011).

- Cotteron, Jany: «¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25 (1995), pp. 79-94.
- Denardi, Didê Ana Ceni: *Flying together towards EFL teacher development*. Tesis de doctorado en Lingüística. Universidad Federal de Santa Catarina, 2009.
- De Pietro, Jean-François/ Pfeiffer Ryter, Véronique/ Wirthner, Martine/ Beguin, Marie/ Broi, Anne-Marie/ Clément, Serge/ Matei, Alina/ Roos, Eva: *Evaluation de Moyen d'enseignement S'exprimer en français. Rapport Final*. Neuchâtel: Institut de Recherche et documentation pédagogique, 2009.
- Dolz, Joaquim/ Pasquier, Auguste: *Argumenter... pour convaincre. Initiation aux textes argumentatifs, séquence didactique 6 P, Cahier n°31*. Genève: Service du Français, DIP, 1993.
- / Mabillard, Jean-Paul/ Tobola Couchepin, Catherine: «Problèmes d'écriture des élèves en difficulté d'apprentissage et pratiques d'enseignement du texte argumentatif», en: Dolz, Joaquim/ Plane, Sylvie (eds.): *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et l'écriture. Recherches sur les pratiques*. Namur: PUN, Dyptique-13, 2008, pp. 43-66.
- / Schneuwly, Bernard: «Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières?», *Etudes de linguistique appliquée*, 101 (1996), pp. 73-86.
- / Schneuwly, Bernard: *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Editeur, 1998.
- / Noverraz, Michèle/ Schneuwly, Bernard: *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit, Vol 1 (5 séquences didactiques 1e-2e)*. Bruxelles: De Boeck, 2001.
- El mundo estudia español* (2009), <http://www.educacion.gob.es/redele/elmundo/2009/SUIZA.pdf> (consultado 16-VI-2011).
- Gagnon, Roxane: *Former à enseigner l'argumentation orale; De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Tesis de doctorado en Ciencias de la educación. Université de Genève, 2011.
- Idiazabal, Itz'iar/ Larringan, Luis M.: «Transfert de maîtrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol», *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 10 (1997), pp. 107-125.
- Machado, Anna Rachel/ Lopes Cristovão, Vera Lúcia: «A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros», *Linguagem em (Dis)curso*, 3 (2006), pp. 547-573.

- Núcleos de Aprendizaje Prioritario. 1er ciclo EGB Primario. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004.
- Portugais, Jean: *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Berne: Peter Lang, 1995.
- Ronveaux, Christophe: «Les usages du texte: entre valeur de vérité du prototexte et matérialité du genre», en: Dolz, Joaquim/ Schneuwly, Bernard: *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Paideia, 2010, pp. 211-229.
- Roulet, Eddy: «Des didactiques du français à la didactique des langues». *Langue française*, 82 (1989), pp. 3-7.
- Sánchez Abchi, Verónica/ Silva, María Luisa: «Aprendiendo a argumentar. Análisis del uso de marcas enunciativas en cartas infantiles», *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49, 2, (2011), pp. 129-151.
- / Dolz, Joaquim/ Borzone, Ana María: «Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica», *DELTA* (en prensa).
- / Nicolas, Carlota/ Larrús, Patricia: «La competencia socio/intercultural en las clases de ELE: Una propuesta didáctica desde el cine y la literatura», en: *Actas del IV Congreso de la Fiape*. Santiago de Compostela (en prensa).
- Santamaria, Josep: «Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica», en: Camps, Anna: *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao, 2003, pp. 111-126.
- Saussure, Ferdinand de: *Cours de Linguistique générale*. Lausanne-Paris: Payot, 1916.
- Schneuwly, Bernard/ Dolz, Joaquim (: «Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d' enseignement». *Repères*, 15 (1997), pp. 27-40.
- Voloshinov, Valentín Nikólaievich: *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1992.
- Vuillet, Yann/ Mabillard, Jean-Paul/ Tobola, Catherine/ Dolz, Joaquim: «Dédoublement du genre et des opérations de fictionnalisation: Faire "comme" si c'était vrai ou les visages divers de l'altération didactique» (en prensa).

