

## **El enfoque orientado a la acción aplicado al diseño de materiales en las secciones bilingües de francés en la Comunidad de Madrid**

**Gema SANZ ESPINAR**

*Universidad Autónoma de Madrid*

gema.sanz@uam.es

### **Resumen**

Aplicaremos el enfoque “orientado a la acción” del *MCERL* (2002), basado en “tareas” que implican a su vez un género. Concebiremos tareas propias de las asignaturas de disciplinas no lingüísticas (DNL) en las secciones bilingües de francés de secundaria, para una mejor concepción de materiales didácticos para la enseñanza del francés para objetivos específicos (FOE). Analizaremos con detalle el género en términos de funciones y nociones, y mostramos que las funciones comunicativas y las nociones nos permiten delimitar la gramática y el vocabulario propios de la tarea. Este recorrido de los niveles pragmáticos a los lingüísticos es una herramienta útil para el profesorado.

**Palabras clave:** Didáctica del francés como lengua extranjera. AICLE/EICLE. Francés de especialidad. Géneros discursivos. Marco común europeo de referencia. Tarea.

### **Abstract**

We will apply the task-based approach (Consejo de Europa: 2002) to the design of learning materials aimed for the bilingual instruction in CLIL subjects taught in French language in Spain (secondary education). Through an examination of the notion of “task” within a pragmatic paradigm, the direct connexion between task and discourse genres, functions and notions is determined. We show how functions determine grammar and how notions determine the vocabulary to be used and, finally, we will show the convenience of implementing this approach for teachers.

**Key words:** Teaching and learning French as a Foreign Language. CLIL. French as a Specialized Language. Discours genres. Common European Framework. Task.

### **Résumé**

Nous présentons la mise en application de l’approche « actionnelle » issue du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2000), basée sur la notion de « tâche ». Cette méthodologie sera utilisée pour la conception de matériels de français de spécialité (FOS) dans les sections bilingues de français en Espagne (EMILE au niveau du secondaire). Nous

---

\* Artículo recibido el 21/11/2017, evaluado el 6/04/2018, aceptado el 4/03/2019.

analysons la notion de « tâche » d'un point de vue pragmatique, de façon à mettre en évidence son rapport immédiat aux genres discursifs, aux fonctions et aux notions. Nous montrons comment les fonctions communicatives et les notions déterminent la grammaire et le vocabulaire à utiliser, tout en devenant un outil-clé pour les enseignants du secondaire.

**Mots clé :** Didactique du français langue étrangère. EMILE. Français de spécialité. Genres discursifs. Cadre européen commun de référence. Tâche.

## 0. Introducción

Las secciones bilingües o lingüísticas<sup>1</sup> en las etapas de Primaria a Bachillerato son un fenómeno característico del siglo XXI en la enseñanza oficial en España. Entre las primeras secciones encontramos la Comunidad Valenciana en 1998, para inglés, pero es a partir de 2007 cuando empiezan a generalizarse en el diseño de la educación bilingüe, con el inglés como lengua principal. En cuanto al francés, las secciones inician su andadura en Andalucía en 1998, como proyecto piloto, extendiéndose paulatinamente en ese territorio y en otras comunidades año a año. Se considera una fase experimental hasta 2005, momento en que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo para consolidar este nuevo modelo de Centros Bilingües. En este artículo, nos centraremos en la Comunidad Autónoma de Madrid, cuyas secciones de francés en secundaria datan de 2006-2007 (Consejo de Gobierno de la CAM, 2006). Comparadas con las de inglés, que se inician en 2004-2005, son escasas, sobre todo teniendo en cuenta que hay algo más de 100 Institutos bilingües y entre ellos solo 4 secciones de alemán y 19 de francés.

Algunos datos que conviene conocer sobre las características y evolución de las secciones en la Comunidad de Madrid son los siguientes:

- En 2006-2007, nacen las primeras secciones lingüísticas de francés en Secundaria con un nivel debutante de partida para los alumnos. Once años después, en 2017-2018 se inicia la andadura de las secciones lingüísticas de francés en primaria (ver Tabla 1). En 2018-19 hay unos 4500 alumnos en secciones lingüísticas de francés.

---

<sup>1</sup> Hablaremos, como en la legislación, de “secciones lingüísticas”, aunque el término de “sección bilingüe” forma parte del conocimiento y del uso popular a día de hoy. En la normativa, solo las secciones de inglés son denominadas “bilingües”. Desde el punto de vista de la enseñanza bilingüe y de los estudios actuales sobre el bilingüismo, tomaremos como referencia la concepción de “persona bilingüe” que empieza desde el minuto cero de la enseñanza-aprendizaje (Grosjean, 2015: 15): “la grande majorité de ceux qui se servent de deux ou de plusieurs langues dans la vie de tous les jours n’ont pas une compétence équivalente et parfaite de leurs langues. De plus, ils sont nombreux à avoir acquis leur(s) autre(s) langue(s) à l’adolescence, ou même à l’âge adulte, et non dans la petite enfance. En outre, certains ne savent ni lire ni écrire une de leurs langues, et beaucoup d’autres ont un accent dans l’une d’elles. Enfin, ils se servent de leurs langues dans des situations différentes, avec des personnes variées, pour des objectifs distincts – un principe de complémentarité”.

- En 2007 tienen lugar las primeras habilitaciones para los profesores de DNL.
- En 2008-2009 tienen lugar los primeros exámenes de DELF Scolaire.
- En 2011-2012 se crean los tres primeros IES con posibilidad de cursar el Bachibac<sup>2</sup>. De entre las distintas secciones de francés, algunas tienen esta opción y/o bien otras (Label Francéducation, Programa bilingüe inglés o Bachillerato de Excelencia) en diferentes combinaciones.

<b>CENTROS</b>	<b>2006-07</b>	<b>2007-08</b>	<b>2010-11</b>	<b>2017-18</b>	<b>2018-19</b>
<b>DAT Madrid Capital</b>					
IES Beatriz Galindo	X				
IES Gabriel García Márquez	X				
IES Marqués de Suanzes	X				
IES San Isidro	X				
IES Alameda de Osuna		X			
IES Gregorio Marañón		X			
IES Alfredo Kraus					X
IES Las Musas					X
IES María de Molina					X
CEIP Marqués de Suanzes				X	
CEIP Miguel Blasco de Vilatela					X
CEIP Filósofo Séneca					X
<b>DAT Norte</b>					
IES Severo Ochoa (Alcobendas)	X		--*	--	--
IES Juan de Mairena (SS Reyes)	--	--	X*		
IES Pintor Antonio López (Tres Cantos)		X			
IES Ángel Corella (Colmenar Viejo)					X
CEIP Antonio Buero Vallejo (SS Reyes)					X
CEIP Ntra Señora de la Valvanera (SS Reyes)					X
CEIP Carmen Iglesias (Tres Cantos)					X
CEIP Ciudad de Nejapa (Tres Cantos)					X
CEIP Virgen de los Remedios (Colmenar Viejo)					X
<b>DAT Sur</b>					
IES Alfonso Moreno (Brunete)	X				
IES Barrio Loranca (Fuenlabrada)	X				
IES Los Rosales (Móstoles)	X				
CEIP La Cañada (Fuenlabrada)					X
CEIP Dulce Chacón (Fuenlabrada)					X
<b>DAT Este</b>					
IES Luis de Góngora (Torrejón de Ardoz)	X				
IES Antonio Machado (Alcalá de Henares)	X				
CEIP Mozart (Alcalá de Henares)					X

<sup>2</sup> cf. Embajada de Francia en Madrid (2014) y Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018).

CENTROS	2006-07	2007-08	2010-11	2017-18	2018-19
<b>DAT Oeste</b>					
IES Las Encinas (Villanueva de la Cañada)	X				
IES Las Canteras (Collado Villalba)	X				
CEIP El Peralejo (Alpedrete)				X	
CEIP Cañada Real (Collado Villalba)					X

\* La sección del IES Juan de Mairena sustituye a la sección del IES Severo Ochoa, que desaparece.

Tabla 1. Secciones lingüísticas de francés desde sus orígenes hasta el curso actual en Secundaria (IES) y en Primaria (CEIP).

Dado que los currículos oficiales de ESO y Bachillerato están dirigidos a los alumnos que no son de sección lingüística, es necesario adaptar los contenidos de francés y las metodologías en las distintas disciplinas que se adscriban al programa de las secciones lingüísticas. Esto implica la participación del profesorado de los centros:

a) por un lado, el profesorado de las Disciplinas no Lingüísticas (DNL)<sup>3</sup>, es decir, de las materias o asignaturas que no son propiamente las de lengua extranjera (*Biología, Historia y Geografía, Educación Física, Música...*)<sup>4</sup>, se ha visto en la circunstancia de tener que formarse para pasar un examen de habilitación lingüística<sup>5</sup> e impartir docencia en lengua extranjera, así como de tener que implementar metodologías nuevas más activas e interactivas.

b) por otro lado, el profesorado de Francés como Lengua Extranjera (FLE) que ha participado en estas experiencias se ha visto en la circunstancia de formarse en enseñanza del Francés para Objetivos Específicos (FOE<sup>6</sup>) para realizar adaptaciones curriculares<sup>7</sup>, especialmente para que los contenidos de las horas de lengua francesa (que se aumentan de 3 a 5 semanales) se dirijan a apoyar de manera muy específica las

<sup>3</sup> Esta denominación ha sido criticada, por ejemplo, por Gajo (2007), quien propuso “Discipline dite non linguistique” (DdnL) o “Disciplina llamada no lingüística” dado que la enseñanza de la Historia, Biología, etc. requiere la comunicación por medio del lenguaje. Por otro lado, podemos utilizar “disciplina AICLE” (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) o “EMILE” (*Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère* o *Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*, ambos términos utilizados ya en el informe de la Comisión europea – Eurydice en 2006), que son aquellas asignaturas que forman parte del programa bilingüe incluyendo el FLE.

<sup>4</sup> Sabiendo que ni *Lengua española* ni *Matemáticas* pueden ser impartidas en otra lengua que no sea el castellano.

<sup>5</sup> En la educación primaria se está pidiendo una certificación de B2 y para el profesorado de secundaria, un nivel C1 de alguno de los tres idiomas que pueden aparecer en una sección lingüística: francés, inglés y alemán.

<sup>6</sup> En francés, FOS, *Français sur objectifs spécifiques*.

<sup>7</sup> Se entiende que no hay “adaptaciones curriculares” en las disciplinas DNL, pues los contenidos son los mismos, aunque se impartan en ambas lenguas. Sin embargo, en la asignatura de Francés como Primera Lengua Extranjera, sí que hay contenidos diferentes, dado que cierto vocabulario, gramática y estructuras necesarias pueden estar previstas. Ahora bien, en general, como decíamos antes, la metodología es algo que todos los profesores implicados en AICLE/EICLE se ven abocados a cambiar, concretamente, se potencia el uso de metodologías más activas e interactivas para el alumnado.

necesidades de las clases de las distintas disciplinas que se impartan en francés (Pavesi *et al.*, 2001).

En cuanto a la progresión de contenidos de lengua francesa en el currículo oficial de ESO y Bachillerato, no se refleja una planificación de contenidos basada en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, en adelante *MCERL* (2002)<sup>8</sup> ni se propone una secuencia de niveles de lengua A1-B2 de 1º de la ESO a 2º de Bachillerato, pero sí hay un compromiso de los centros con el fin de preparar al alumnado para pasar estas pruebas oficiales en distintos momentos del recorrido educativo.

Por último, en cuanto a recursos didácticos específicos para secciones lingüísticas, queremos señalar que, comparado con las publicaciones propuestas para las secciones bilingües de inglés, las editoriales apenas proponen materiales educativos para las secciones lingüísticas de francés<sup>9</sup> dado el número relativamente escaso de alumnos. Ahora bien, a partir del curso 2017-2018, en la Comunidad de Madrid, se produce un inicio de cambio en la situación, dado el nuevo giro en la política educativa. En dicho curso académico se inician en algunos institutos de Secundaria proyectos piloto para secciones “trilingües” francés-inglés, con algunas materias impartidas en francés y otras en inglés. También aparece un proyecto piloto para iniciar las secciones lingüísticas de francés en Educación Primaria. En 2018-2019 son ya 12 los CEIP implicados. En definitiva, dada esta novedad, es de esperar que en pocos años cambie ligeramente el panorama relativo a la publicación de materiales específicos por parte de las editoriales. Entretanto, instituciones como el Instituto Francés de Madrid apoyan la formación del profesorado para su habilitación lingüística y facilitan el acceso a materiales didácticos en soporte digital...

...Y, entretanto, el reciente diseño de los másteres de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2007) ha hecho hueco a la formación del profesorado para la docencia en los contextos de AICLE/EICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera/Enseñanza integrada de contenidos y lengua extranjera). En particular, en el módulo específico de lengua extranjera, en algunas universidades aparece especificada una materia titulada *Complementos de formación disciplinar* en la que se tratan temas de política lingüística y de educación bilingüe. En ese marco, es pertinente trabajar la creación de materiales didácticos.

En este artículo pretendemos facilitar la aplicación del enfoque orientado a la acción (enfoque por tareas) en una parte de las clases de *Francés como Primera Lengua*, en concreto, en las dos horas suplementarias previstas para apoyar las asignaturas

---

<sup>8</sup> Utilizaremos la fecha de la edición traducida al español del *Marco común europeo*, sabiendo que la versión en francés e inglés se publica en 2001.

<sup>9</sup> Mencionaremos los cuadernillos de *Sciences Sociales* 1 y 2 y *Sciences Naturelles* 1 y 2 de Pearson-Longman de Díaz Díaz, García y Fernández Rodríguez (2009a y 2009b), Díaz Díaz, García y de la Viña Ferrer (2009) y Díaz Díaz, García y Martínez Pérez (2009).

DNL. Esas dos horas, que se convierten en horas de FOE, son el cruce, el lugar de encuentro de las DNL y del FLE. De este modo, propondremos un procedimiento para la concepción de materiales didácticos con el fin de enseñar una serie de tareas en FOE, basadas en tareas propias de las asignaturas DNL, siguiendo las pautas esbozadas en Sanz Espinar (2010) para FLE. Con este objetivo, marcaremos el camino para reflexionar desde el nivel de una programación por tareas, hacia niveles de concreción más operativos para el profesor, en concreto, el objetivo aquí será elaborar un compendio de contenidos específicos para una tarea, que llamaremos “référéntiel” específico de una tarea, siguiendo el término utilizado en los *Référéntiels* publicados para francés<sup>10</sup>.

Por último, presentaremos ejemplos de este procedimiento previo a la creación de materiales didácticos, que permite al profesor una autodisciplina a la hora de fijarse un objetivo pragmático (tarea - funciones y nociones), de explicitarse un contenido ajustado a dicho objetivo (gramática y léxico), de manera que pueda disponer de una herramienta de control de la presencia de dichos contenidos en los ejercicios que elabore. Este procedimiento ha sido propuesto en varios proyectos de formación en el Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato (MESOB) en la Universidad Autónoma de Madrid, que hemos llevado a cabo estos últimos años siguiendo las pautas aquí explicitadas.

De manera somera, la experiencia pedagógica a la que nos referimos consistió en proponer al grupo entero de estudiantes de la asignatura *El francés en el aula de secundaria: aulas bilingües y aprendizaje integrado de contenidos y lengua francesa (AICLE/EMILE)* –que forma parte de la materia citada anteriormente del MESOB– un proyecto de elaboración de materiales para una misma unidad didáctica de una disciplina A-EICLE (*Biología, Historia, Música*). El grupo entero se dedica a concebir y formular tareas posibles del profesor de la materia DNL para, a continuación, pensar, desde la perspectiva del docente de lengua francesa, cómo proponer secuencias de ejercicios en las horas suplementarias dedicadas al FOE que ayuden a mejorar la capacidad del alumnado de secundaria para enfrentarse a ellas. Añadimos a esto que pedimos que el estudiante de máster aplique un enfoque orientado a la acción. La concepción de materiales, reflexiva, reflexionada, desde la programación por tareas hasta la secuencia de ejercicios, forma parte de nuestra propuesta particular de formación en este ámbito en que el profesor de FLE-FOE está abocado a crear sus propios materiales. Finalmente, mencionaremos sucintamente, no tanto los resultados de aprendizaje de los estudiantes del Máster, pues no dispondremos de espacio, sino las dificul-

---

<sup>10</sup> Los *Référéntiels* para francés existen para los niveles A1.1, A1, A2, B1 y B2, C1-C2, (Beacco y Porquier, 2007; Beacco y Porquier, 2008; Beacco et al., 2011a y 2011b; Riba, 2016)). Del nivel A1 al B2 contienen una estructura similar de contenidos: la descripción de los objetivos propios de cada nivel de lengua, tipos de géneros y textos que trabajar y listados de funciones, nociones, gramática, vocabulario, fonología, ortografía, así como competencias culturales e interculturales y estrategias de aprendizaje.

tades que encuentran para trabajar desde la programación hacia la elaboración de materiales.

## 1. Las raíces pragmáticas del *Marco común europeo de referencia*: la relación entre las nociones de “tarea” y “género discursivo”

### 1.1 La noción de “tarea” en el *MCERL*

La noción de “tarea” es definida en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002: 9) de una manera que –nos atreveríamos a decir– es poco operativa de cara a su aplicación por parte del profesorado:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de “tareas” en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto<sup>11</sup>.

Este pequeño párrafo presupone algunos conocimientos de la evolución de los métodos didácticos. En concreto, al mencionar que los “actos de habla” se dan en “actividades” o “tareas”<sup>12</sup>, se hace alusión al hecho de que en los enfoques didácticos comunicativos (que ocupan mayoritariamente la franja de 1980-2000 aproximadamente) se trabajan “funciones comunicativas” o “actos de habla”. Sin embargo, una de las características de los enfoques comunicativos funcionales-nocionales era que se podían centrar en la enseñanza de un determinado tipo de función comunicativa en distintos contextos a la vez; por ejemplo, se podía enseñar a *saludar* a la vez en los contextos formal, informal, oral, escrito..., trabajando una dimensión de la comunicación aislada, sin integrarla en una unidad discursiva autónoma. Por ello, en la noción de “tarea” del *MCERL* se mencionan las “tareas [...] que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo

<sup>11</sup> Vamos a dejar expresamente fuera de nuestro estudio los elementos definitorios de la “tarea” de carácter co-accional (en términos de Puren, 2008), para centrarnos más en el plano lingüístico-comunicativo-orientado a la acción.

<sup>12</sup> Señalaremos que los términos de “tarea” y “actividad”, sinónimos en el *MCER*, se podrían definir como una formulación abstracta de una situación de comunicación que implica un determinado género discursivo. Este concepto es, de partida, difícil de comprender y difícil de distinguir del concepto de “ejercicio” por parte del alumnado del Máster de Formación de Profesores.

de acción concreto”. Esta formulación remite a una situación precisa donde va a desarrollarse un discurso que podremos aislar como unidad coherente, con su inicio, desarrollo y final. En estas situaciones, podremos identificar qué tipo de saludo es el pertinente y enseñarlo ligado a su contexto inmediato de uso (si enseñamos a redactar postales, enseñaríamos solo la función *saludar* o *despedirse* con las fórmulas de saludo y despedida correspondientes a ese género discursivo).

La siguiente definición del *MCERL* (Consejo de Europa, 2002: 10), aunque más explícita, no es más operativa que la anterior en términos de ayuda real al estudiante de máster para comprender la profundidad y el alcance de la noción de “tarea” de manera que pueda poner en marcha una docencia organizada por tareas, en especial cuando la tarea podría ser *mover un armario*. Téngase en cuenta que dicha formulación no parece en relación inmediata con la lengua:

Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo.

Hay, en cambio, un apartado mucho más concreto en el *MCERL* (2002: cap. 4), que se ocupa de proporcionar un listado pormenorizado de tareas o actividades clasificadas en ocho tipos: comprensión escrita y oral; producción escrita y oral; interacción escrita y oral; mediación escrita y oral. Esta definición por extensión facilita su comprensión.

Pero todavía podemos concretar más las clases o tipos de tareas si nos centramos en las tablas de descriptores que el *MCERL* (en su volumen complementario (Conseil de l’Europe, 2018) propone para estos ocho bloques, por ejemplo, la tabla de descriptores para la *Comprensión auditiva general* (cf. más adelante, Tabla 2) y la tabla de situaciones comunicativas por niveles que establece Rosen (2004) (cf. Tabla 3). En la Tabla 2, vemos que los objetivos de comprensión para cada nivel, Pré-A1-C2, son descritos cuantitativa y cualitativamente. Así, según el nivel, es importante tener en cuenta, por un lado, la longitud del discurso (dimensión cuantitativa), y por otro, las características cualitativas de la intervención oral que haya que comprender: la velocidad de dicción, la complejidad sintáctica, el tema familiar, profesional o técnico, el tema concreto o abstracto, la aparición de distintos registros o acentos o la modalidad/estrategia de comprensión (por ejemplo, identificar las ideas principales *vs.* comprender la totalidad del texto).

En cuanto a la noción de “situaciones de comunicación”, que se menciona en el *MCERL*, en los *Référentiels* y en Rosen (2004), podemos entenderlas como clases de experiencias vitales más o menos codificadas socialmente, que se pueden describir con parámetros diversos (cf. Tabla 3): cotidianas o no cotidianas; en distintos contextos: laborales, escuela, ocio, viajes o familia; formales *vs.* no formales; previsibles *vs.* no previsibles en forma o en contenido; según el papel preciso de la persona en dicha situación (posibilidad de intervenir y modificar el tema del discurso). Se trata sobre todo de variables de conocimiento del mundo en general o específico (asociado a lugares, actividades, personas), conocimiento del interlocutor, de conocimiento discursivo (forma y contenido), de conocimiento lingüístico (de la lengua extranjera). Se trata, por tanto, de algunos de los elementos clave que determinan el proceso de adquisición de la lengua extranjera (Klein, 1989):

<b>C2</b> Peut comprendre sans effort pratiquement toute langue orale, en direct ou enregistrée, si le débit est naturel.
<b>C1</b> Peut suivre une intervention d’une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l’accent n’est pas familier. Peut reconnaître une gamme étendue d’expressions idiomatiques et de tournures courantes ainsi que les changements de registre. Peut suivre une intervention d’une certaine longueur même si elle n’est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées. Peut comprendre une langue orale standard, en direct ou à la radio, sur des sujets familiers ou non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, académique ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l’utilisation d’expressions idiomatiques peuvent gêner sa compréhension.
<b>B2</b> Peut comprendre les idées principales d’interventions complexes du point de vue du fond et de la forme sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation. Peut suivre une intervention d’une certaine longueur comportant une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l’exposé soit indiqué par des marqueurs explicites. Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en distinguant les messages généraux et les points de détail, à condition que l’articulation soit claire et l’accent courant.
<b>B1</b> Peut comprendre les points principaux d’une intervention dans une langue claire et standard sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l’école, pendant les loisirs, y compris des récits courts. Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent.
<b>A2</b> Peut comprendre des expressions et des mots relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi), à condition que la diction soit claire, bien articulée et lente.
<b>A1</b> Peut comprendre une intervention si elle est lente, soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d’en assimiler le sens. Peut reconnaître une information concrète à propos d’un sujet familier et quotidien, à condition que le débit soit lent et que

l'information soit claire (par exemple sur un lieu ou un horaire).
<b>Pré-A1</b> Peut comprendre des questions et des affirmations courtes et très simples, à condition qu'elles soient prononcées clairement et lentement, illustrées par des gestes ou des images facilitant la compréhension et qu'elles soient éventuellement répétées. Peut reconnaître des mots familiers, à condition qu'ils soient prononcés clairement et lentement dans un contexte clairement défini, quotidien et familier. Peut reconnaître des nombres, des prix, des dates et les jours de la semaine à condition qu'ils soient prononcés clairement et lentement dans un contexte clairement défini, quotidien et familier.

Tabla 2. Descriptores según niveles de la *Comprensión auditiva en general* (Conseil de l'Europe, 2018: 58)

<b>C2</b>	Toutes les situations (toute langue parlée en direct ou enregistrement)
<b>C1</b>	Situations peu prévisibles dans leurs formes et leurs contenus : sujets concrets ou abstraits, discussions techniques (avec des relations implicites entre les idées, des changements de registre de langue, des expressions idiomatiques).
<b>B2</b>	Situations peu prévisibles (dans leurs contenus) ; sujets concrets ou abstraits, discussions techniques, interviews en direct.
<b>B1</b>	Situations prévisibles (dans leurs contenus – travail, école, loisirs, voyages, famille, etc.) ; situations de choix (propositions hésitations, décisions, acceptations, remerciements).
<b>A2</b>	Situations quotidiennes prévisibles (dans leurs formes et leurs contenus). Tâches de la vie quotidienne, médias, vie culturel (musique, chansons, cinéma).
<b>A1</b>	Situations quotidiennes 'attendues' (achats, orientation, travail, etc.) ; situations pratiques de voyage (informations, etc.) ; situations propres à la nourriture et au restaurant.

Tabla 3. Situaciones para las actividades o tareas de recepción por niveles (Rosen, 2004: 97)

## 1.2 La noción de “género discursivo”

Dado este marco de situaciones pragmáticas, ¿qué es lo que observamos como aspecto necesario para pasar de una noción tan abstracta como la “tarea” a un nivel más operativo y concreto que permita la concepción de materiales en lengua extranjera? La utilización explícita de los “géneros discursivos”. Concretamente, a través de una noción de tarea que implique la noción de género podremos relacionar los contenidos de distintos niveles, como aparecen en los *Référentiels*. Recordemos que los *Référentiels* para francés desde el nivel A1 al nivel B2 tienen capítulos dedicados a: situaciones de comunicación, tareas, tipos de géneros o formas discursivas, funciones, nociones generales, gramática, nociones específicas (campos semánticos). El género nos permitirá definir funciones y nociones necesarias para su construcción y a partir de ahí la gramática y el léxico necesarios en una unidad textual coherente.

Desde el punto de vista de la producción, Adam (1997: 666) propone el siguiente marco para el análisis de discursos y textos, teniendo en cuenta que el discurso se entiende como el texto con sus condiciones de producción y el discurso como el texto sin las condiciones de producción:

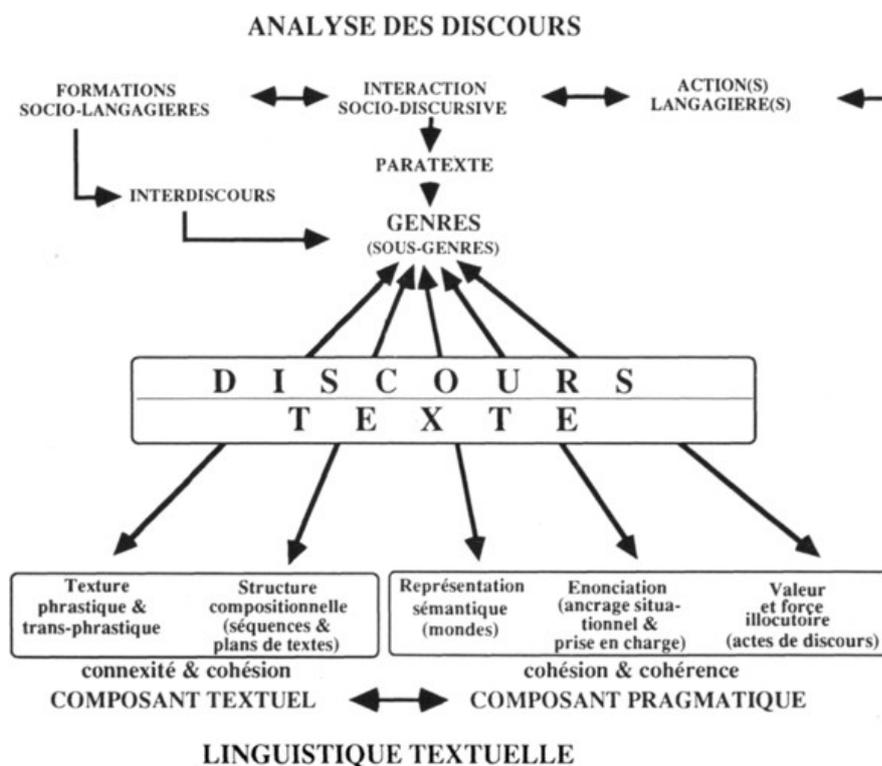


Figura 1. Esquema del marco teórico para la Lingüística textual y el Análisis del discurso (Adam, 1997)

Adam, que describe en su publicación solo la mitad inferior del esquema (lo que es suficiente para nuestros propósitos en el marco de este artículo), indica que es útil distinguir el componente textual y el componente pragmático del siguiente modo.

En el *componente pragmático* se pueden a su vez distinguir y articular tres planos en relación con la cohesión y la coherencia: a) una *organización semántico-referencial* del texto (desde las unidades léxicas hasta las isotopías pasando por el tema o tópico global) que corresponde a la representación de un “mundo” a través de los contenidos proposicionales; b) la *organización enunciativa* (fenómenos relativos a la carga enunciativa de las proposiciones –focalización, polifonía, modalización– y a los parámetros situacionales del acto de enunciacón) y c) la *organización ilocutiva* (intención comunicativa que se constituye con actos de lenguaje sucesivos y globales). Con estos tres planos o puntos de vista complementarios combinados, los textos están constituidos de series de proposiciones (unidades semánticas), series de cláusulas (unidades enunciativas) y/o series de actos de lenguaje (unidades ilocutivas).

Por otro lado, en el *componente textual* tenemos a) una organización micro-lingüística (la *textura frástica* (sistema de estructuras con escasa dimensión discursiva: grafo-fónica, léxico-semántica, morfo-sintáctica, ritmo y prosodia, periodos y paréntesis) y las *conexiones transfrásticas* que articulan enunciados a distancia (marcas de conexidad, continuidad, progresión o segmentación tipo-gráfica); b) una organiza-

ción macro-lingüística que llama *estructura composicional de los textos*. En este nivel se articulan los tipos de secuencias de base (descriptiva, argumentativa, narrativa, explicativa, dialogal) en estructuras secuenciales (modos de combinación, secuencias lineales, coordinadas o alternas y se puede identificar algún tipo de secuencia dominante, así como alguna secuencia-resumen) y, por último, los planos de textos más o menos estabilizados (géneros y subgéneros).

Adam decide así describir un marco teórico que recoge un sistema complejo con las interrelaciones entre las distintas partes. Insiste en el hecho de que la tipología de textos clásica (textos narrativos, argumentativos, explicativos, descriptivos, dialogales) debe considerarse no una tipología de textos, sino una tipología de secuencias y que en un texto se encuentra en general un tipo de secuencia dominante. Y propone una noción de género que permite identificar unidades discursivas autónomas. El género permite concretamente identificar una organización textual.

Dice Rastier (2001, en línea) que “chaque groupe de pratiques sociales correspondant à un discours se divise en activités spécifiques (ex. le jury de thèse, la conférence, le cours, la correction de copie, etc.), qui ont chacune leurs genres”. Seguiremos este tipo de planteamiento y tomaremos el enfoque de “género” en esa línea, siguiendo también a Bronckart (1994), que entiende el “género discursivo” como un conjunto de rasgos formales y de contenido compartidos en su mayoría por varios textos y que se emplean convencionalmente en las mismas situaciones comunicativas. Así el género es una clase que permite clasificar los discursos efectivamente enunciados, pero desde categorías que remiten a “prototipos” de géneros. El género puede también entenderse como una abstracción que permite producir otros textos siguiendo ese “modelo” o modificándolo. Los géneros se desarrollan a lo largo de la historia, son codificaciones de la comunicación y van ligados a un contexto social, es decir, se establecen socialmente en el marco de algún encuentro o interacción social. Conviene recordar que no todos los géneros se desarrollan en todas las lenguas, y aun existiendo en dos lenguas, puede que, en cada una, el género tenga algunas características divergentes. Este punto es especialmente importante en lo que concierne al aprendizaje de las lenguas extranjeras, que puede desarrollar la competencia textual general translingüística o bien específica a cada lengua extranjera.

Por último, conviene recordar que los “géneros discursivos”, a diferencia de los “tipos de textos”, están formulados con sustantivos. De hecho, el vocabulario de este campo semántico es amplio, hay géneros, subgéneros, sub-subgéneros... y existen tentativas varias de jerarquización: *carta formal, carta de motivación, oferta de trabajo, conferencia internacional, ponencia, soneto, tesis, anuncio publicitario, mensaje de voz, sms, conversación, conversación de chat, discusión, debate...* No todo género tiene el mismo grado de “restricción” de contenido o de forma, como podemos ver en estos otros ejemplos: *cuentos de hadas, película del oeste, novela rosa, novela de ciencia-ficción, novela histórica, teatro clásico francés, poema*. Algunos géneros suelen ser más constre-

ñidos en cuanto a la forma y el contenido: *invitación de boda, petición de beca, necrológicas, una gramática*. Otros lo son en cuanto a la forma: *tipos de poemas, actas de reuniones, artículo de investigación*, etc. Llegando a veces a la utilización de fórmulas, como expresión máxima de la convención social (fórmulas de pésame, respuesta al descolgar el teléfono...). Vemos pues cómo este nivel de categorización es muy pertinente para la formación del profesor y del aprendiz de lenguas que quiera desarrollar su competencia textual.

Por otra parte, cuando hacemos referencia a tipologías de textos usamos formalmente adjetivos que se adosan al sustantivo “texto”, al menos en las lenguas que manejamos aquí (español y francés), por ejemplo: texto *narrativo*, texto *descriptivo*, texto *argumentativo*, texto *expositivo*, que luego Jean-Michel Adam (2011) renombra como secuencia *narrativa*, secuencia *descriptiva*, secuencia *argumentativa*... por encontrarse a un nivel inferior al texto, es decir, en secuencias de enunciados que se combinan para construir un nivel superior: el texto.

A otras tipologías, como las basadas en el área temática, les ocurre lo mismo: texto *periodístico, científico, de matemáticas, de humanidades*. Podemos igualmente observarlo en relación con el soporte: *texto digital, web*...

Es, por tanto, importante saber concretar, definir con rigor estos conceptos.

### 1.3 La formulación operativa de una “tarea” comunicativa, todo un arte

Haremos a continuación una relación de pautas para formular adecuadamente una tarea. Estas pautas las hemos podido proponer a lo largo de nuestra experiencia pedagógica y sirven para la autoevaluación. Nuestra propuesta práctica parte de la constatación de la dificultad, ya señalada, de pasar de las definiciones propuestas por el *MCERL* a una redacción concreta de “tarea” por parte de los estudiantes del Máster de formación del profesorado:

1. La tarea se formula siempre con verbos (V), locuciones verbales (V+(prep)+N) o predicados de verbo y sintagma nominal (V+SN)<sup>13</sup>. Al ser acción, el verbo es quien mejor da cuenta de ella. *Comprender un cuento, Hablar en público (discurso), Contar un chiste*...
2. La tarea debe contener datos de la situación de comunicación y de aprendizaje. Sobre la situación de comunicación, podemos decir que a menudo se mencionan el lugar y la actividad que realizar o el objeto relacionado, por ejemplo, situaciones en relación con la comida, como *ir a comer a un restaurante, comer, comprar comida o cocinar*. También es útil que contenga información sobre la situación de aprendizaje: nivel de lengua del alumno (A1-C2), eventualmente, edad y nivel de estudios o necesidad formativa del alumno.

<sup>13</sup> Habría que recalcar que esto sería lo corriente al menos en español y francés. Imaginamos que se podría ampliar a muchas otras lenguas empezando por las románicas. Pero nuestro objetivo aquí solo es el de indicar algunas pistas para la identificación y la formulación adecuada y operativa de las “tareas” por parte del profesorado de lenguas.

3. Debe comprender un género o subgénero discursivo: *comprender anuncios o instrucciones orales, programas televisivos, clase magistral, programas de radio, películas, conferencias, etc...*
4. La tarea puede tener distintos grados de amplitud. Su amplitud puede acotarse o extenderse:
  - 4.1 mediante el añadido de complementos adverbiales de “modalidad” o “cantidad” (cómo y cuánto, grado y extensión): *comprender con detalle, extraer una idea general, comprender globalmente, comprender globalmente textos de estructura y vocabulario sencillo, comprender documentos en lengua estándar, en dialecto, con complejidad sintáctica o con implícitos.*
  - 4.2 mediante el añadido de una temática concreta o de un área de especialidad: *comprender anuncios publicitarios de casas, ofertas de trabajo de un área profesional en particular.*
5. Debe ser lo más operativa, concreta, delimitada posible para poder elaborar después los contenidos para un número X de horas de clase: *Comprender oralmente clases de la unidad didáctica de La célula en 1º ESO: partes de la célula.*

Veamos a continuación un ejemplo de formulación de tareas de más general a más específica:

- Comprender oralmente
- Comprender clases magistrales (o clase magistral con apoyo de powerpoint)
- Comprender clases de Ciencias Naturales en 1º ESO
- Comprender clases de la Unidad Didáctica de La célula en 1º ESO
- Comprender clases de la Unidad Didáctica de La célula en 1º ESO: las partes de la célula, con apoyo de transparencias redactadas en francés y con el apoyo de imágenes.

La formulación de la tarea es, pues, todo un arte. No existe listado cerrado ni exhaustivo de tareas, ni creemos que pueda haberlo. Para formularlas es útil que el profesor se encuentre en una relación flexible con la lengua, puesto que debe manejarlo de manera creativa para poder hacer frente a la formulación de nuevas tareas comunicativas que enseñar/aprender en contextos educativos específicos.

## **2. Tareas, géneros y dominantes textuales en las clases de DNL en las secciones de francés**

Como decíamos antes, todos los *Référentiels* de francés del A1 al B2 contienen un capítulo 2.3 “Spécifications du niveau X par les formes discursives” relativo a los géneros discursivos que aprender en cada nivel. Habría que precisar que los niveles A.1.1 (renombrado en el *Volume complémentaire* (Conseil de l’Europe, 2018) como Pré-A1) y A.1 son todavía pre-discursivos. Con ello se indica que hay algunas unidades discursivas muy esquemáticas, constituidas de algunas pocas funciones o actos de habla. Por ejemplo: las interacciones orales del nivel A.1 son: conversaciones e intercambio familiares, amicales, personales, de socialización o proximidad, conversaciones

de servicio con fines prácticos, entrevista (médica); todas ellas en la medida en que estos intercambios son previsibles, relativamente rutinarios y muy breves.

En una sección lingüística de francés, hay que desarrollar una competencia textual académica (*littératie académique*) en materia de géneros diferentes asociados a tareas diferentes orales y escritas en producción y en comprensión (comprender y producir lecciones, trabajos académicos, etc.). Las tareas corrientes en la sección bilingüe de francés podrían formularse atendiendo a las siguientes características para seleccionar mejor los contenidos posteriores que impartir a través de ejercicios de FOS:

1. Pertenecientes a algunos de estos bloques de tareas (según el canal y la participación de 1 o más locutores):
  - a) Interacción oral en clase bilingüe de francés (interacciones profesor-alumno, alumno-alumno)
  - b) Interacción escrita en clase bilingüe de francés (correcciones de exámenes, respuesta a preguntas de examen)
  - c) Producción oral en clase bilingüe de francés (presentaciones orales, respuestas a preguntas académicas formuladas oralmente)
  - d) Producción escrita en clase bilingüe de francés (ejercicios diversos, exámenes)
  - e) Comprensión oral en clase bilingüe de francés (clases, diálogos de clase)
  - f) Comprensión escrita en clase bilingüe de francés (libros de texto, extractos de documentos auténticos diversos que aparezcan en los libros de texto, páginas y recursos digitales...)
2. Relativas a una temática en relación con una de las unidades didácticas de las materias DNL enseñadas en la sección.
3. Transversales en cuanto a su función: interacción general profesor-alumno o alumno-alumno en clase, individual o colectiva (con funciones específicas: *saludarse y despedirse profesor-alumno, localizar un material o un apartado de material, comprender instrucciones y pedir aclaraciones y darlas, indicar instrucciones y asegurarse de que son comprendidas-confirmar que son entendidas...*)
4. Con carácter monolingüe, bilingüe o plurilingüe. Según la lengua utilizada: monolingüe FR, monolingüe ES, alternancia de códigos o habla bilingüe, o incluso plurilingüe (Lüdi y Py, 2003; Lüdi, 2004), pues en ocasiones se mezcla el inglés.
5. Con nivel de complejidad diferente según el nivel de lengua de cada alumno. Se podría eventualmente remitir al nivel de lengua de *MCERL* (A1-B2) y el curso (1º-4º ESO, 1º-2º Bachillerato).
6. Relativas a géneros académicos de distintos tipos (clase magistral, clase dialogada, tutoría, trabajo académico escrito, libro de texto o apartado dentro de él específico con una estructura de género concreta). Estos géneros tendrían alguna(s) secuencia(s) textual(es) dominante(s): expositiva, descriptiva, narrativa, dialogal, argumentativa.

En la Tabla 4 (que no pretende ser exhaustiva), presentamos las tareas que consideramos más comunes a varias materias. Especificamos en la medida de lo posi-

ble el (sub)género<sup>14</sup>. En la planificación del currículo de la sección de francés es corriente que en cada curso haya materias diferentes impartidas en francés. No tenemos aquí espacio para tratar todas las materias incluyendo las optativas, de manera que hemos seleccionado solo algunas, priorizando las obligatorias. Todos los géneros indicados pueden considerarse mayormente académicos. Los escritos a menudo son apartados expositivos de “libro de texto”. Los orales pueden ser presentaciones con apoyo de material escrito (diapositivas en powerpoint, pizarra digital, documentación en papel u oral, audiovisual,...), con el que se complementa el oral y con el que el profesor interacciona. Por otro lado, debemos señalar también las interacciones.

Tareas (con especificaciones de algunos géneros o subgéneros) C – comprensión P – producción I - interacción	<i>E. FÍSICA</i>	<i>MÚSICA</i>	<i>ARTE E HISTORIA</i>	<i>GEOGRAFÍA</i>	<i>BIOLOGÍA</i>	<i>GEOLOGÍA</i>	<i>FÍSICA Y QUÍMICA</i>	<i>DIBUJO</i>
Dar instrucciones para una actividad (C, P): reglamento de un deporte, pasos para un dibujo, un experimento de laboratorio...	X	X	X	X	X	X	X	X
Definir (C, P) y describir (C, P): definición y descripción de conceptos o géneros musicales; conceptos artísticos –pintura, escultura, arquitectura–; conceptos históricos –civilizaciones, pueblos, sistemas políticos, sociedades–; conceptos geográficos, conceptos de biología –seres vivos, hábitats–		X	X	X	X	X	X	X
Hacer una clasificación (C, P): clasificación de deportes, instrumentos, genealogía de reyes, animales, plantas, rocas, tipos de suelo, tipos de relieve, sistemas políticos, países, sistemas económicos	X	X	X	X	X	X	X	X

<sup>14</sup> Expresamente dejamos fuera de estas tablas la preparación de actividades en la asignatura de FLE, que pueden ser variadas (incluir algunas lúdicas, literatura, canción, preparación de exposiciones, proyectos o trabajos transversales), y las de la prueba para la obtención de la doble titulación de Bachillerato y Baccalauréat (*Lengua y Literatura francesas e Historia de Francia y España*) o de las pruebas del DELF, que están fuera del programa, pero cuya formación se ofrece a menudo al alumnado de las secciones, y, también queda fuera la preparación de un intercambio con un instituto francés hermano. Estas dos últimas serían también suplementos al currículo básico de ESO y Bachillerato.

Tareas (con especificaciones de algunos géneros o subgéneros) C – comprensión P – producción I - interacción	<i>E. FÍSICA</i>	<i>MÚSICA</i>	<i>ARTE E HISTORIA</i>	<i>GEOGRAFÍA</i>	<i>BIOLOGÍA</i>	<i>GEOLOGÍA</i>	<i>FÍSICA Y QUÍMICA</i>	<i>DIBUJO</i>
Exponer (C, P) hechos o procesos naturales: exposición de movimiento de placas, erosión, vida animal o vegetal, ciclo del agua) artificiales (producción o fabricación de productos) o sucesos históricos (revolución francesa)		X	X	X	X	X	X	X
Redactar o comprender una cronología: (C, P): cronología de un periodo histórico, de obras literarias, artísticas o musicales, de un acontecimiento histórico, en relación con la vida y obras de alguna personalidad, en relación con la vida en la Tierra		X	X	X	X	X		
Construir un esquema a partir de un texto (C, P): esquema (sobre criterios expositivos de contenido, temporales, narrativo)		X	X	X	X	X	X	
Pasar de esquema a redactar texto expositivo o narrativo (C, P): exposición, relato, biografía, instrucciones		X	X	X	X	X	X	
Describir y/o comentar una imagen, cuadro, dibujo (C, P, I): descripción de imagen o comentario interpretativo de imagen		X	X					X
Justificar una respuesta: explicar; relacionando distintos aspectos (C, P, I): explicación razonada de las características del barroco en las distintas artes,...	X	X	X	X	X	X	X	X
Conversar informalmente para la realización de una actividad por parejas o en grupo (I): conversación informal	X	X	X	X	X	X	X	X
Conversar formalmente con el profesor (I); conversación formal	X	X	X	X	X	X	X	X
Crear un poster explicativo o transparencias escritas (como soporte a una presentación oral) (P): presentación oral, presentación escrita con transparencias, póster	X	X	X	X	X	X	X	X
Dibujar y rellenar un mapa, esquema, plano (P): mapa, esquema, plano		X	X	X	X	X	X	X
Comentar un mapa (C, P): comentario de mapa			X	X	X	X		

Tabla 4. Tareas principales que pueden realizarse en las distintas materias

Debemos explicar que en la tabla 4 hemos indicado primero, de manera un tanto amplia y vaga, una tarea de base, indicando si se puede reformular después como tarea de comprensión o de producción, oral o escrita. Tras los dos puntos apare-

cerá el género y eventualmente la temática. Por ejemplo, la tarea “Dar instrucciones para una actividad (C, P): reglamento de un deporte, pasos para un dibujo, un experimento de laboratorio...”, se puede reformular o precisar del siguiente modo incluyendo el género y/o la temática:

- *Comprender instrucciones escritas para una actividad mediante un reglamento*
- *Dar instrucciones para una actividad mediante un reglamento escrito*
- *Dar oralmente los pasos para realizar un dibujo*
- *Comprender las instrucciones escritas para realizar un dibujo*
- *Dar oralmente instrucciones para un experimento de laboratorio.*
- *Comprender instrucciones orales para una actividad de música*
- *Dar instrucciones oralmente para una actividad de gimnasia.*

Por último, nos parece importante señalar que, de cara a la preparación de materiales para cada materia, es previsible que algunas de ellas apelen a la utilización de géneros con una dominante textual principal, como puede verse a continuación en la Tabla 5 (que no pretende ser exhaustiva):

GÉNERO → MATERIA ↓	narrativo	descriptivo	expositivo	argumentativo	diálogo	argumentativo (instrucciones...)
<i>E. FÍSICA</i>					X	X
<i>MÚSICA</i>		X	X		X	X
<i>HISTORIA</i>	X	X	X	X	X	X
<i>GEOGRAFÍA</i>		X	X		X	X
<i>BIOLOGÍA</i>		X	X		X	X
<i>GEOLOGÍA</i>		X	X		X	X
<i>FÍSICA Y QUÍMICA</i>		X	X	X	X	X
<i>DIBUJO</i>		X	X	X	X	X

Tabla 5. Relación entre las materias y las dominantes textuales presentes mayoritariamente en ellas.

En este sentido, observamos que los textos narrativos no están muy presentes en las materias DNL, salvo en *Historia*, aunque esto no descarta que puntualmente haya textos con carácter narrativo en algunas otras materias: biografías, cronologías.

Por otro lado, las instrucciones y el diálogo o textos con dominantes expositiva, los hemos situado en todas con carácter general. Ahora bien, sí nos parece que en algunas DNL, según las metodologías docentes del profesor, podría variar el peso específico de cada dominante: si se trabaja por proyectos se potenciará más el “diálogo alumno-alumno”; las instrucciones o diálogos de tema especializado pueden estar presentes más en *Educación Física*, *Laboratorio de Ciencias* o *Dibujo*, donde habrá verbos en imperativo específicos del área o en aquellas materias que exijan indicaciones o instrucciones detalladas.

### 3. Adaptaciones curriculares de la sección bilingüe de francés: la concepción de un “référentiel” específico para una tarea o compendio de contenidos específicos para una tarea de FOE

Los profesores de *Francés* de la sección bilingüe necesitan establecer un currículo adaptado en las Secciones Lingüísticas solo en lo que concierne a un currículo particular para las 2 horas de docencia semanales adicionales que se suman a las 3 horas básicas de la asignatura de *Francés como Primera Lengua Extranjera*. En dichas horas se prevé un apoyo al profesorado de las asignaturas AICLE/EICLE-EMILE. Ese currículo específico podría definirse como un “currículo FOE” (Francés para Objetivos Específicos) para jóvenes alumnos con objetivos particulares de comunicación.

¿Cómo concebir este particular currículo de FOE? Nuestra propuesta se basa en buscar los puntos de intersección entre los currículos de la asignatura EICLE y la materia de FLE, desde un enfoque orientado a la acción (*approche actionnelle*) (Consejo de Europa, 2002). Así, el punto de partida sería la explicitación de objetivos concretos comunicativos propios de la clase de DNL a partir de los cuales se derivan de manera “subordinada” los contenidos léxicos y gramaticales necesarios para llevar a cabo tareas comunicativas propias del ámbito académico y científico. Las tareas permitirán precisamente encontrar el punto de intersección entre los dos currículos. Una tarea propia de la DNL podrá adaptarse total o parcialmente para la clase de FOE, focalizando en la lengua y la comunicación (acción), más que en el saber.

Nos parece importante insistir en el hecho de que, en la formación inicial en las secciones bilingües, puede haber, en las clases de FOS, un riesgo de simplificar las actividades reduciéndolas a la enseñanza del vocabulario mediante listados bilingües de palabras o ejercicios de léxico fuera de contexto, con una reducción por tanto de las destrezas de comprensión lectora o de escucha. De modo que si queremos trabajar en un enfoque comunicativo orientado a la acción, el profesor de FOE necesita adquirir pautas de trabajo para la creación de materiales didácticos de francés de especialidad para esta edad y nivel educativos.

Con este objetivo, presentamos a continuación cómo realizar un análisis de la tarea en funciones y nociones, lo que nos permitirá elaborar lo que llamaremos un “référentiel” específico para una tarea o compendio de contenidos específicos (funciones, nociones, gramática y léxico) para la consecución de una tarea. Lo llamaremos “référentiel” a la manera de los *Référentiels* para francés o compendios de contenidos para alcanzar un determinado nivel de lengua según el *MCERL*. En los *Référentiels* no encontramos la relación entre una tarea (y el género que implica) y los contenidos concretos, de manera que es algo que el creador de materiales debe asumir si quiere proporcionar los contenidos gramaticales y léxicos de la tarea sin lagunas ni excesos importantes. Hay que tener en cuenta que los contenidos en los *Référentiels* publicados no han sido organizados de dicho modo, sino como listados o inventarios independientes: capítulo de funciones, independiente de capítulo de gramática, etc. Y ese

es el proyecto que proponemos a nuestros estudiantes del Master de Formación de Profesores: idear un compendio de contenidos específicos para enseñar o llevar a cabo una tarea en FOE. En este momento, nos vamos a centrar solo en los contenidos principales: funciones, nociones, gramática y léxico. La ortografía y la fonética dependerán exclusivamente de la que aparezca mayoritariamente en las estructuras o palabras gramaticales y en el léxico seleccionado, eventualmente si existiesen algunas características de disposición tipográfica en un género escrito o de ritmo en un género oral podría ser necesario incluirlas.

Las fases del trabajo que explicaremos a continuación son las siguientes:

- 3.1. Selección de una unidad didáctica.
- 3.2. Documentación.
- 3.3. Formulación de tareas en francés de especialidad.
- 3.4. Construcción de un corpus *ad hoc* de textos con el género especializado que se va a trabajar.
- 3.5. Creación de un compendio de funciones/gramática y de nociones/léxico específicos de la tarea.
  - 3.5.1 Creación, para una tarea, de listados de funciones comunicativas y gramática asociada a ellas.
  - 3.5.2 Creación, para una tarea, de listados de nociones y vocabulario asociado a ellas.

### 3.1. Selección de una unidad didáctica

Empezamos el proyecto eligiendo un curso de ESO o Bachillerato, asignatura y unidad didáctica específica. Se hace pues necesaria la consulta del currículo de dicho curso en la Comunidad de Madrid. Una vez decidido, pasamos a documentarnos.

### 3.2. Documentación

El objetivo es dotarnos de recursos para pensar los elementos del currículo específico de francés de especialidad relativo a la unidad didáctica seleccionada.

La documentación comenzará con el currículo de la asignatura en lo referente a la unidad didáctica seleccionada, el currículo de *Francés como Primera Lengua Extranjera* y el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002) y *Référentiels* de francés (ver nota 15). Los “referenciales” contienen detalle de: tareas comunicativas, funciones comunicativas, nociones, léxico, gramática (listado de palabras y estructuras gramaticales concretas), ortografía, fonética del francés, así como listado de estrategias de aprendizaje y de comunicación para desarrollar en un nivel concreto del Marco.

Durante el periodo de formación del Máster no disponemos del profesor de la DNL para guiarnos en lo que él necesite, de modo que durante la formación, para ser autónomos, contamos con la búsqueda de extractos de varios manuales<sup>15</sup> de ESO o

<sup>15</sup> Proponemos al menos de tres editoriales diferentes, dado que el tratamiento que se hace de dichos contenidos y la metodología docente pueden variar considerablemente.

Bachillerato de la asignatura en español y con materiales de educación secundaria en francés que puedan localizarse por internet.

En el ejemplo siguiente vemos cómo el currículo de la ESO para *Biología y Geología* va indicando algunos elementos relativos a objetivos, contenidos y tipo de evaluación. Importante para entender también cómo se habrán construido los manuales de la asignatura que tomamos como referencia. Incluso para evaluar el grado de ajuste de dicho manual a la normativa.

La asignatura de *Biología y Geología* debe contribuir durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a que el alumnado adquiera unos conocimientos y destrezas básicas que le permitan adquirir una cultura científica; los alumnos y alumnas debe identificarse como agentes activos, y reconocer que de sus actuaciones y conocimientos dependerá el desarrollo de su entorno. BOCM 118 (Consejo de Gobierno de la CAM, 2015: 28).

#### CONTENIDOS 1º ESO, *BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA*

##### Bloque 3. La biodiversidad en el planeta Tierra

###### 1. Concepto de ser vivo

###### 2. La célula.

- Características básicas de la célula procariota y eucariota, animal y vegetal.

###### 3. Funciones vitales: nutrición, relación y reproducción.

BOCM 118 (Consejo de Gobierno de la CAM, 2015: 29).

#### CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES EVALUABLES 1º Y 3 ESO

##### Bloque 3. La biodiversidad en el planeta Tierra

1. Reconocer que los seres vivos están constituidos por células y determinar las características que los diferencian de la materia inerte.

1.1. Diferencia la materia viva de la inerte partiendo de las características particulares de ambas.

1.2. Establece comparativamente las analogías y diferencias entre célula procariota y eucariota, y entre célula animal y vegetal.

2. Describir las funciones comunes a todos los seres vivos, diferenciando entre nutrición autótrofa y heterótrofa.

2.1. Comprende y diferencia la importancia de cada función para el mantenimiento de la vida.

2.2. Contrasta el proceso de nutrición autótrofa y nutrición heterótrofa, deduciendo la relación que hay entre ellas.

BOCM 118 (Consejo de Gobierno de la CAM, 2015: 32).

Podemos observar que en el nuevo currículo adaptado a la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Docente), se van estableciendo criterios de

evaluación más ligados a competencias de “savoir-faire” o destrezas, aunque a menudo los libros de texto siguen en la línea de centrarse más en contenidos de tipo declarativo, “savoir”, muy propio de la tradición o cultura de enseñanza-aprendizaje en España.

### 3.3. Formulación de tareas en francés de especialidad

Elaboraremos una lista de posibles tareas de comprensión, producción, interacción escrita u oral en el marco de dicha unidad didáctica y en segundo lugar cada alumno elegirá una tarea concreta para realizar un compendio de contenidos y para después proponer ejercicios.

A continuación (Tabla 6), mostramos algunos resultados de un proyecto colaborativo de creación de materiales relativos a *Historia* de 3º ESO, para la unidad didáctica “La crisis del Antiguo Régimen: la época de los descubrimientos” que comenzó con el establecimiento de este listado de tareas posibles en las que el profesor se verá implicado en las clases de EICLE y sobre las que el profesor de FLE podrá dar apoyo y, sobre todo, sobre las que el estudiante de máster podrá pensar y reflexionar a la hora de seleccionar materiales y contenidos dados los tipos de géneros y los textos concretos que el alumno de francés debe manejar:

<b>a) Tareas de comprensión escrita</b>
a.1) Identificar y comprender las causas de las expediciones marítimas de Castilla y Portugal en el siglo XV a partir de textos narrativos complejos para poder formularlas.
a.2) Extraer de un texto narrativo informaciones precisas sobre la historia de Colón y su relación con los Reyes Católicos para responder a preguntas específicas.
a.3) Comprender un mapa complejo de los viajes de Colón incluyendo la leyenda.
a.4) Comprender el error de proyecto de Cristóbal Colón con ayuda de mapas y pequeños textos explicativos.
a.5) Identificar los datos principales a partir de textos narrativos sobre viajes de conquistadores de América en los siglos XV y SVXI.
a.6) Comprender las características generales de la conquista de América a partir de textos narrativos cortos.
a.7) Extraer las ideas principales de la organización gubernamental, económica y social de los territorios colonizados a partir de textos narrativos para poder hacer un resumen.
a.8) Tener una idea general de las culturas autóctonas de América a partir de textos de ficción que recreen la vida de estas culturas.
a.9) Comprender las consecuencias de la colonización de América a partir de textos expositivos-narrativos.
a.10) Comprender los enunciados y las preguntas de ejercicios y exámenes sobre el descubrimiento de América en los siglos XV y SXVI.
<b>b) Tareas de comprensión oral</b>
b.1) Comprender a rasgos generales los procesos de conquista y colonización durante el s. XVI en América (y sus consecuencias) a través de una exposición del profesor.
b.2) Comprender las circunstancias principales que llevaron a la creación de la monarquía hispánica a partir de una presentación oral con transparencias.
b.3) Reconocer a grandes rasgos las características culturales y políticas de la civilización Maya a partir

de una presentación oral apoyada con diapositivas en powerpoint.
<b>c) Tareas de producción escrita</b>
c.1) Realizar un breve resumen de la historia de la colonización y la conquista de América.
c.2) Realizar un pequeño periódico cuyas noticias contengan los hechos más importantes de los descubrimientos de la Edad Moderna.
c.3) Redactar cartas simples entre Cristóbal Colón y los Reyes Católicos relatando su viaje.
c.4) Resumir en carteles una cronología de los hechos de la época de la colonización de América.
c.5) Diseñar un diario desde el punto de vista de los indígenas durante la colonización de América.
c.6) Diseñar un mapa para señalar los puntos y lugares claves de la conquista de América.
c.7) Responder por escrito a las preguntas planteadas en clase.
<b>d) Tareas de interacción oral</b>
d.1) Comprender preguntas acerca de los conceptos clave sobre los descubrimientos geográficos en la época moderna y responder. Evaluación de conocimientos previos (al inicio de la unidad)
d.2) En parejas, a partir de un mapa político de Sudamérica en el siglo XVI y el mapa actual, compartir oralmente impresiones acerca de las principales diferencias y similitudes que se pueden observar.
d.3) Crear (en la pizarra) una línea temporal entre profesor y alumnos de los acontecimientos más importantes y personajes más ilustres de los siglos XV y XVI.
d.4) Compartir oralmente en parejas, a partir de un mapa político de España en el siglo XVI y el mapa actual, impresiones acerca de las principales diferencias y similitudes que se pueden observar.
d.5) En parejas, trabajar dialogando en la confección de un mapa en el que se refleje la trayectoria del viaje de Colón desde su salida desde España hasta la llegada al continente sudamericano, apoyándose en la información que aporta el libro de texto.
d.6) Exponer oralmente entre varios alumnos un aspecto concreto del temario (ej. Tribunal de la Inquisición, evolución de la corona de Aragón...).
d.7) Resumir oralmente lo que se ha aprendido en la sesión anterior.

Tabla 6. Listado de tareas específicas para el currículo de FOE propuesto por los estudiantes del MESOB. Unidad didáctica de *Historia* 3º ESO: “La crisis del Antiguo Régimen: época de los descubrimientos”. Proyecto para la formación de profesorado llevado a cabo por nosotros en 2016-17 con estudiantes del Máster de Formación de Profesores de ESO y Bachillerato

Un breve comentario que podemos realizar sobre esta relación de tareas (Tabla 6): se encuentran muy ligadas al tipo de ejercicio que se presenta en los manuales o libros de textos de *Historia* de 3º ESO; no son exhaustivas, tratan de adaptarse a la destreza en cuestión y a las situaciones reales de utilización de la lengua en clase, por lo que no pueden ser absolutamente simétricas en el caso de la comprensión/producción escrita o de la comprensión/producción oral. Se explicita muy a menudo la “modalidad: grado y cantidad” de la destreza implicada: comprensión (identificación de información precisa, ideas principales, comprensión para su reformulación, extracción y comprensión de relaciones causa-efecto). Algunas de las tareas no pueden ser asumidas en su totalidad por el profesor de FOE, sino que son propias del profesor de *Historia* (“Tener una idea general de las culturas autóctonas de América”).

Muchas incluyen la multimodalidad y el multicanal: texto, imagen (cuadro, mapa, dibujo), audiovisual... en la que tendrá lugar la comunicación. Y la temática precisa está siempre mencionada con bastante grado de especificación, lo que redundará en la facilidad para crear posteriormente ejercicios.

En los pasos siguientes, deberá tenerse en cuenta en qué medida el profesor de FOE puede atender parcialmente, que no totalmente, las necesidades lingüísticas de los alumnos, sin que el contenido deba ocupar la totalidad del tiempo (si un alumno pregunta qué significa una palabra en francés, la respuesta no puede derivar en una explicación del concepto que corresponda al profesor de DNL, sin embargo, a menudo la comprensión no podrá ser plena si este concepto no ha sido asimilado y es complejo). Así, habrá que tener en cuenta también que, si el apoyo del profesor de FOE se da antes de impartir los contenidos, habrá dificultades de comprensión iniciales en la lengua extranjera.

#### **3.4. Construcción de un corpus *ad hoc* de textos con el género especializado que se va a trabajar**

Una etapa de carácter empírico, que es conveniente intercalar en este proceso, es la selección de textos que nos sirvan de referencia para identificar bien el nivel de complejidad de lengua o de complejidad textual que se requiere en el curso y nivel del alumno en dicha materia.

Se trata de dotarse de un corpus *ad hoc* de unos 10 textos en español y en francés que constituirán una muestra o micro-corpus. Para ello será necesario ser consciente del nivel de precisión del “género” o “subgénero”, preferiblemente uno que suponga mucha rentabilidad para el profesor y el alumno de la sección. De hecho, dichos textos podrán servirnos para realizar no solo el análisis de sus funciones, nociones, gramática y léxico básicos sino también para elaborar ejercicios concretos con ellos.

El profesor de FLE se sensibiliza así hacia el género y la relación entre la tarea y sus elementos lingüísticos. Puede extraer inductivamente características del género.

#### **3.5 Creación de un compendio de funciones/gramática y nociones/léxico específicos de la tarea**

Trabajar en un enfoque orientado a la acción, implica aceptar que la gramática está subordinada y seleccionada desde el nivel pragmático de uso de la lengua. El *MCERL* no prohíbe seguir enseñando puntos de gramática, pero si lo hacemos y, sobre todo, si toda nuestra planificación de clases se organiza siguiendo puntos de gramática, no estaremos aplicando el enfoque orientado a la acción. Dicho esto, en muchos contextos de enseñanza no es obligado seguir dicho enfoque y el alumno mismo puede no desear ni necesitar aprender lengua siguiendo esta metodología.

Una de las cuestiones importantes a la hora de comenzar a trabajar con las “funciones” es tener la precaución de definir las adecuadamente y distinguirlas bien de las “tareas”, ya que ambas pertenecen al nivel pragmático y ambas conviene formularlas con verbos. Nos encontramos, sin embargo, en niveles diferentes. La tarea comprende el género (el texto en su conjunto) y la función se remite a un enunciado.

Lo que llamaremos aquí funciones corresponde con el capítulo 3 (*Funciones*) de los *Référentiels*, y con el capítulo 4 (*Nociones generales*). En general, se refiere a los

actos de habla de tipo ilocutivo (presentes sobre todo en el capítulo 3) y de tipo locutivo (presentes sobre todo en el capítulo 4). Se trata de expresar con verbos qué información se está dando (*expresar tiempo, cantidad...*) o que acción se realiza con el discurso, es decir, qué es lo que hacemos con el enunciado o emitiendo dicho enunciado (recordando el enfoque del lenguaje como acción o “teoría de la acción” de Austin (1962) en *Cómo hacer cosas con palabras*<sup>16</sup>).

Por otro lado, es importante saber que a veces una misma formulación lingüística es válida para una tarea y para una función dependiendo de si remito la acción a un texto o a un enunciado. *Describir la célula* puede ser una tarea y remitirá a un “texto complejo con dominante descriptiva”. Pero también puede remitir a un enunciado de manera individual, es decir, cada enunciado realiza la función *Describir la célula* que forme parte de una tarea más amplia *Describir la célula* en el sentido de *Hacer una exposición sobre la célula*.

Por otro lado, sobre las funciones es importante indicar que a menudo tenemos tendencia a formular algunas como función de “comprensión” o como función de “producción”, pero que existen en las dos modalidades. A veces conviene precisarlo, en especial si la tarea es mixta y mezcla comprensión y producción, canal oral y escrito. Así, por ejemplo, en la tarea *Comprender/Producir textos expositivos de Ciencias Naturales que expongan la clasificación y definición de los distintos cuerpos celestes* podemos tener funciones como “Comprender o Expresar la noción de cuerpos celestes” y “Comprender o Expresar la función de *Definir cuerpos celestes*”.

Para facilitar la identificación y la formulación de la “función comunicativa” o “acto de lenguaje”, conviene recordar que cada frase realiza al menos una “función comunicativa” y que estas se enuncian con “verbos”, por ser micro-acciones que realizamos con el lenguaje. Tenemos listados de funciones comunicativas en los *Référentiels* (ver nota 15), o en algunos libros como *Guide pratique de la communication. 100 actes de communication* (Chamberlain y Steel, 1990), pero no agotan necesariamente todas las funciones o “actos comunicativos del lenguaje” que pueden realizarse. Veamos el siguiente ejemplo de texto extraído de un manual de *Ciencias Naturales* de 1º ESO, de la unidad didáctica “El universo”:

Las estrellas son esferas brillantes de gas caliente, nacidas de una nube de gas. [*Definir (cuerpos celestes)*] El tamaño de las estrellas puede variar entre algunos miles y cientos de millones de kilómetros. [*Describir (cuerpos celestes): Dar características de tamaño*] Así, por ejemplo, la estrella de Antares es una supergigante que alcanza 470 000 000 km de diámetro [*Dar un ejemplo (de cuerpos celestes)*]; sin embargo el diámetro de nuestro Sol

<sup>16</sup> *Quand dire c'est faire* es el título francés y *How to do things with words* el título original en inglés. En dicha obra se introducía el concepto de “actos de habla”, que aquí asimilamos a “funciones (comunicativas)” y “nociones generales” (expresión utilizada en los *Référentiels*).

solo mide alrededor de 1 400 000 km. [*Dar un ejemplo*] Según la temperatura de su superficie, las estrellas pueden ser rojas, amarillas o blancas. [*Establecer clasificación (cuerpos celestes) según un criterio*] Las estrellas más frías son las rojas y las blancas son las más calientes. [*Identificar (cuerpos celestes)*] El Sol es una estrella amarilla y alcanza una temperatura aproximada de 5800 en su superficie [*Clasificar (cuerpos celestes) según un criterio*] (Basco, 2010: 34)<sup>17</sup>.

Hemos analizado para cada enunciado la función comunicativa presente en el enunciado. La función que colocamos después del enunciado ha sido precisada con la temática, como proponíamos también para la tarea, ya que en realidad todas las precisiones realizadas en la tarea son heredadas por las funciones y las nociones, de manera que así controlamos la expansión excesiva de estructuras gramaticales que después puedan enseñarse. Por economía no solemos precisarlo todo, pero hay que entender o sobreentender que es así para formular con precisión después las estructuras gramaticales y el vocabulario más preciso para expresar la función por medios lingüísticos.

### 3.5.1 Creación, para una tarea, de listados de funciones comunicativas y gramática asociada a ellas

Esta práctica puede hacerse más fácil al profesor si parte de ejemplos de textos de los corpus, pero con la precaución de no hacer un análisis exhaustivo de los textos, sino de extraer lo esencial, lo necesario del género, lo recurrente a la vez que lo específico. Las funciones deben asociarse a unas estructuras gramaticales limitadas para el francés según el nivel de lengua previsto y de complejidad demandado por la DNL. Por ejemplo:

Preguntar una definición: *Qu'est-ce que X?*  
 Definir: *X est...* ; *X, c'est un/une ....*; *C'est un/une... (+adj)*; *C'est un/une... qui/que...*

A continuación, introducimos un ejemplo de identificación de funciones y estructuras gramaticales en la tarea de *Avoir une idée générale des cultures autochtones de l'Amérique à partir de textes de fiction recréant la vie de ces cultures*. Entendemos que las funciones son de “comprensión”. Esta tabla pertenece al trabajo conjunto de dos alumnas en un proyecto de formación del profesorado de ESO y Bachillerato llevado a cabo por nosotros en 2016-2017 e incluye ya el análisis de las problemáticas de ortografía que podría interesar señalar para optimizar la comprensión. La ortografía depende completamente, en el enfoque orientado a la acción, de las estructuras gramaticales y del vocabulario que los alumnos vayan a manejar.

<sup>17</sup> El análisis de funciones expresadas en cada enunciado entre corchetes es nuestro.

FONCTIONS	GRAMMAIRE	ORTHOGRAPHE
- Situer géographiquement les principales cultures précolombiennes	- S.N ( <i>Azèques ou civilisation aztèque</i> ) + S.V en imparfait ( <i>habiter, occuper, s'étendre</i> ) + préposition/locution ( <i>en, tout au long de</i> ) + S.N ( <i>pays/ continent/ zone : Amérique Centrale, la péninsule de, la cordillère de</i> ) : <i>Les Azèques <u>habitaient</u> en Amérique Centrale, concrètement dans une partie de l'actuel Mexique.</i> <i>La civilisation maya <u>occupait</u> la péninsule du Yucatan.</i> <i>Les Incas <u>s'étendaient tout au long de la cordillère des Andes.</u></i>	Conjugaison des verbes terminés en –er, au 3 <sup>o</sup> personne (singulier et pluriel) : Infinitif : <i>habiter</i> 3 <sup>ème</sup> personne singulier : <i>habitait</i> 3 <sup>ème</sup> personne pluriel : <i>habitaient</i>
- Situer dans le temps les principales cultures précolombiennes	<i>Au X<sup>e</sup> siècle</i> <i>En 1492</i>	
- Mentionner les différents types d'aliments cultivés par ces cultures précolombiennes	S.N ( <i>Les Azèques, la culture aztèque</i> ) + S.V en imparfait ( <i>cultiver, récolter, manger</i> ) + de + articles définis ( <i>la, le, les</i> ) + S.N ( <i>aliments</i> ) <i>Les Azèques <u>cultivaient</u> du maïs.</i> <i>La civilisation inca <u>récoltait</u> du coton.</i> <i>Les Mayas <u>mangeaient</u> des haricots.</i>	Conjugaison du verbe <i>manger</i> au 3 <sup>o</sup> personne (singulier et pluriel) : Infinitif : <i>manger</i> 3 <sup>ème</sup> personne singulier : <i>mangeait</i> 3 <sup>ème</sup> personne pluriel : <i>mangeaient</i>
- Décrire les principales activités économiques des aztèques, mayas et incas	S.N ( <i>les hommes aztèques, les femmes incas</i> ) + S.V en imparfait ( <i>s'occuper de, travailler, faire</i> ) + S.N/Verbe ( <i>métiers et occupations</i> ) <i>Les hommes aztèques <u>s'occupaient de</u> lutter dans l'armée.</i> <i>Les femmes incas <u>s'occupaient de</u> la maison.</i> <i>Les hommes mayas <u>faisaient</u> de la chasse.</i>	Article partitif <i>Faire de la chasse</i> S'occuper + de + infinitif : <i>s'occuper de lutter</i>
- Décrire les principaux loisirs des cultures précolombiennes	S.N ( <i>les Azèques, les Mayas, les Incas</i> ) + S.V en imparfait ( <i>jouer, danser...</i> ) + S.N ( <i>jeux de balle...</i> ) <i>Les Mayas <u>dansaient</u>.</i> <i>Les Azèques <u>jouaient</u> aux jeux de balle.</i>	Article contractés : <i>À + le : au</i> <i>À + la : à la</i> <i>À + les : aux</i> <i>De + le : du</i> <i>De + la : de la</i> <i>De + les : des</i> Jouer + à : <i>Les Azèques jouaient <u>aux</u> jeux de balle.</i>
- Mentionner les principales caractéristiques religieuses des cultures précolombiennes	S.N ( <i>les Azèques, les Incas, les Mayas</i> ) + S.V en imparfait ( <i>croire, être</i> ) + en + S.N ( <i>plusieurs dieux, polythéistes</i> ) <i>Les Incas <u>croyaient</u> en plusieurs dieux.</i> <i>Les mayas <u>sont</u> polythéistes</i>	Croire + en : <i>Les Incas croyaient <u>en</u> plusieurs dieux</i>

Tabla 8. Ejemplo realizado por dos estudiantes de Máster de tabla de funciones y gramática, así como aspectos seleccionados de ortografía, asociados a la tarea de *Avoir une idée générale des cultures autochtones de l'Amérique à partir de textes de fiction recréant la vie de ces cultures*. Proyecto de formación del profesorado de ESO y Bachillerato llevado a cabo por nosotros en 2016-2017

Por último, querríamos señalar el interés de trabajar funciones comunicativas de nivel (macro) textual: las que estructuran el discurso, las que sirven para enumerar, presentar, organizar el discurso, introducir un tema, concluir, que en la tabla de ejemplos no se muestran, pero que son tan importantes como las otras funciones.

### 3.5.2 Creación, para una tarea, de listados de nociones y vocabulario asociado a ellas

En nuestro proyecto, las nociones específicas (capítulo 5 de los *Référentiels*) deben asociarse posteriormente a un número limitado de palabras y se formulan con sustantivos. La noción es el nivel semántico (lo escribimos aquí con mayúsculas) y no hay que confundirlo con la palabra concreta, que pertenece al nivel de la forma (escrito en el siguiente ejemplo con minúsculas y cursiva):

[noción] CORPS CELESTE

[vocabulario] *corps céleste, une étoile, une planète, un astre...*

El objetivo en esta fase es establecer los contenidos precisos semánticos y léxicos para realizar la tarea, a ser posible sin omisiones ni excesos, por lo que una de las precauciones a la hora de realizar esta práctica es recordar:

- a. si estamos en producción o comprensión, ya que no son tareas simétricas ni con los mismos objetivos,
- b. precisar lo suficiente como para controlar con esta tabla lo que propondremos como ejercicio posteriormente y
- c. recordar que el vocabulario no debe limitarse a sustantivos. Es importante recordar incluir verbos, adjetivos, adverbios (en la medida en que sea pertinente en la tarea) e incluir las formas femeninas y plurales de sustantivos y adjetivos (según su pertinencia) así como incluir, delante de los sustantivos, un artículo para conocer su género, añadir aspectos de combinatoria frecuente del área y algún ejemplo de uso para visualizar el uso de la palabra en dicho contexto. La tabla resultante podrá así servir también como documento en ejercicios concretos que se propongan a los alumnos de la sección.
- d. no hay una sola manera de establecer estos contenidos. Hay una cierta flexibilidad.

A continuación, introducimos el resultado de una práctica realizada con estudiantes del MESOB, donde se identifican nociones necesarias para la tarea de comprensión escrita con las palabras de vocabulario correspondientes a ella: *Avoir une idée générale des cultures autochtones de l'Amérique à partir de textes de fiction recréant la vie de ces cultures*. No olvidemos que, aunque no se mencione explícitamente en la tabla, estas nociones están directamente ligadas a la formulación de la tarea para 3º ESO, en francés de especialidad.

NOTIONS	LEXIQUE/VOCABULAIRE	ORTHOGRAPHE
-Les cultures précolombiennes	S.N : la civilisation aztèque, la civilisation maya, la civilisation inca, les aztèques, les mayas, les incas. SV. s'étendre, se trouver, habiter.	<i>Aztèque</i> <i>Précolombien/Précolombienne.</i>
-La géographie	S.N : L'Amérique centrale, L'Amérique du Sud, la péninsule, la cordillère, les Andes, le Mexique, la Péninsule du Yucatan.	Majuscule : Les noms des villes, des pays et des continents et les points cardinaux s'écrivent en majuscule <i>L'Amérique centrale.</i>
-Les dates	S.Preposition : Au XVI <sup>e</sup> siècle, au X <sup>e</sup> siècle, en 1492.	<i>Siècle</i> <i>XVI<sup>e</sup> siècle</i> <i>X<sup>e</sup> siècle</i>
-Les aliments	SN : le maïs, les pommes de terre, les haricots (masc.), le chili, les fruits, le quinoa (fem.), les courges	Maïs
-Les loisirs	SN : l'équipe, le divertissement, le jeu de balle, les adeptes, les joueurs, l'anneau, le terrain, la musique, la danse. SAdj : rivaux, sportifs, lourde. SV : passer, célébrer, toucher, affronter. <i>Le jeu affrontait deux équipes.</i>	<u>Articles possessifs</u> <u>3<sup>e</sup> personne</u> (Masc/ Fem/ Pluriel) Son/Sa/Ses Leur/Leur/Leurs <i>Leur divertissement principal</i>
-La religion	SN : les dieux, les divinités, le Dieu Soleil, les esprits invisibles, les temples, les événements religieux, les prêtres, leurs croyances SV : croire en plusieurs dieux SAdj : polythéiste/s	Sg: <i>Le Dieu</i> / Pl : <i>Les Dieux</i> Masc : <i>Religieux</i> / Fem : <i>Religieuse</i> <i>Polythéiste</i>
-Les activités économiques	SN : l'agriculture, le commerce, le fer, la roue, le terrain, les potagers, le maïs, les pommes de terre, les haricots, le chili, le coton, les fruits, les oiseaux, le sol, la boue, le compost, les récoltes, le marché, la céramique, la vente, l'armée, les tributs, le métier, les lamas, les alpagas, les poissons, les guanacos, l'ours, les pumas, les cochons d'Inde, la viande, les aqueducs, les champs, la quinoa, les courges, les artisans, la poterie, l'or, l'argent, le cuivre, les bijoux, les armes, les routes, le transport, la marchandise, le messenger, la communication, les outils de cuisine, les vêtements, les animaux, la nourriture, les fêtes, les cenotes. S.Adj : riche, humide, rivaux, étonnante, éloignées. SV : découvrir, construire, cultiver, pêcher, chasser, échanger, lutter, fabriquer, élever, vendre, préparer, s'occuper, travailler, transporter, parcourir, approvisionner, se baigner	Doubles consonnes : <i>Communication/ Commerce/ Pommes de terre</i> <i>Approvisionnement/ étonnante</i> <i>S'occuper</i> <i>Lutter</i> <i>Travailler</i> <i>Chasser /Poisson</i> <i>Vêtements/ fête/ pêcher</i>  <i>Les haricots</i>  <b>Singuliers/ Pluriels</b> Sg : <i>bijou</i> / Pl : <i>bijoux</i> Sg : <i>oiseau</i> / Pl : <i>oiseaux</i> Sg : <i>rival</i> / Pl : <i>rivaux</i> Sg : <i>animal</i> / Pl : <i>animaux</i>

Tabla 9. Ejemplo realizado por un estudiante del MESOB de tabla de nociones y vocabulario asociados a la tarea de *Avoir une idée générale des cultures autochtones de l'Amérique à partir de textes de fiction recréant la vie de ces cultures*. Proyecto de formación del profesorado de ESO y Bachillerato llevado a cabo por nosotros en 2016-2017

De esta tabla podemos comentar dos aspectos:

a) se ha realizado muy ajustada a textos que se han preparado con antelación (ejemplos potenciales de textos de lectura para los alumnos a partir de traducciones al francés de extractos de libros de texto españoles), de manera que resultará más difícil generalizar el vocabulario (rentabilizarlo),

b) debemos recordar la necesidad de no limitar el vocabulario exclusivamente a los sustantivos y de crear en la medida de lo posible añadir a la tabla ejemplos de uso de este vocabulario. El grado de exhaustividad nos parece adecuado y, por otro lado, se reflejan las nociones y vocabulario central para la actividad, lo que permitirá crear después ejercicios de perfil orientado a la acción. Estas tablas además permiten al creador de materiales y ejercicios evaluar su adecuación a la tarea comparando el vocabulario implicado en los ejercicios que cree con el previsto en los listados.

#### **4. Primeras observaciones a raíz de la experiencia pedagógica**

Tras nuestra experiencia de aplicación de varios años de esta metodología que hemos podido proponer a estudiantes en formación del Máster de Formación de Profesores de ESO y Bachillerato, para elaborar materiales de FOE, podemos dividir las observaciones en dos bloques:

a) Relativas a la elaboración de materiales de FOE

Observamos que el alumnado tarda un tiempo en entender el papel del profesor de FOE frente al papel del profesor de la DNL.

La utilización de libros de textos de la DNL (corpus de textos) ayuda a identificar las necesidades en la asignatura EICLE y aunque, en general, es útil conocer de primera mano ejemplos de textos de especialidad, en ocasiones, a los estudiantes del Máster les cuesta pasar a un nivel de abstracción superior identificando tareas propias de la disciplina DNL.

En otro orden de cosas, destacaremos la dificultad de articular objetivos comunicativos con los objetivos propios de los currículos de ESO y Bachillerato, en las DNL, ya que no siempre en el currículo están formulados como competencias activas, sino, a menudo, pasivas. Es conocido que la cultura de enseñanza en España se ha focalizado durante mucho tiempo en objetivos de aprendizaje formulados como “saber...”, “reconocer...”, “identificar...”. En este sentido, a menudo resulta difícil para los profesores de FOE reformular este tipo de objetivos (*savoir*) en competencias activas de manipulación del saber (*savoir-faire*) propias de la DNL.

Por último, resulta especialmente útil, y en general motivador, crear materiales audio simulando clases de la DNL en francés para disponer de materiales de referencia para el desarrollo de las destrezas orales de francés de especialidad.

b) Relativas a la aplicación del enfoque orientado a la acción

Observamos que este resulta difícil de asimilar y aplicar, empezando por la noción de “tarea”, que es difícil de formular para los alumnos del Máster de Formación de Profesores de ESO y Bachillerato. Uno de los primeros problemas que observamos en el proceso de asimilación del enfoque orientado a la acción es el concepto de “tarea” y “función”, que se confunden a menudo entre sí, o bien el concepto de “tarea” se confunde muy a menudo con el de “ejercicio” y tarda en asentarse. Por otro lado, el estudiante de máster, es, al principio, ajeno al funcionamiento real de las clases de DNL y debe distinguir los distintos objetivos de la clase de FOE y de la clase de DNL.

Nos parece necesario pensar cómo abordar mejor las dificultades que tienen los estudiantes de máster para asimilar un enfoque pragmático de la gramática. Les resulta difícil formular “tareas” y “funciones” nuevas, es decir, más allá de los listados que se ofrecen como ejemplo con los que explicamos estos conceptos en clase. Por otro lado, hemos podido observar la falta de hábito de reflexión sobre la lengua, en la medida en que se suele depender de las gramáticas ya escritas para formular reglas y no se ven estas reglas con cierto sentido crítico. Resulta igualmente difícil para el estudiante en formación comprender que la gramática esté subordinada a la pragmática (el hecho de que la gramática que se va a impartir se limite exclusivamente a la necesaria en la tarea). Constituye una importante diferencia de enfoque pedir al profesor imbuido de una perspectiva clásica de la enseñanza de la gramática que trabaje exclusivamente las formas del verbo en una persona del verbo (como veíamos en el ejemplo de tarea de descripción de la célula, donde se usa esencialmente la tercera persona del singular y del plural). Además, resulta nuevo para ellos utilizar corpus de textos para extraer listados básicos de funciones comunicativas y de la gramática esencial y recurrente para la realización de una tarea. De hecho, a menudo, el ejercicio de elaboración de las tablas de funciones y nociones, gramática y léxico se convierte en un mero volcado sin filtrado de los elementos que aparecen en dichos textos. Constatamos, por tanto, que el ejercicio de “inducir” reglas a partir de ejemplos, que sería importante si se quiere poder aplicar un enfoque inductivo en gramática, debe primero ser practicado por el estudiante en formación antes de ser capaz de hacer la experiencia a su vez con sus alumnos.

Por último, señalaremos que el concepto que los estudiantes del Máster de formación de profesores de ESO y Bachillerato tienen de los grandes tipos de tareas (comprender, producir, interaccionar) es limitado y de corte conductista, de modo que “comprender” se entiende como “captar todo el sentido del texto” y el objetivo de un ejercicio de comprensión acaba siendo comprender todas las palabras del texto. El enfoque constructivista no parece haber sido experimentado por ellos o “procesado conscientemente” y cuesta modificar estos conceptos (comprensión, producción, interacción) que determinan tanto la concepción de ejercicios como la intervención del

profesor durante las tareas de comprensión o producción en clase. Por ejemplo, es corriente que el estudiante en formación desconozca los distintos objetivos de lectura o producción (lo que algunos llamarían “estrategias”), como “extraer información esencial”, “extraer un dato” o “resumir”, que son también modos de “comprender” un texto.

## 5. Reflexiones finales

Con este artículo:

a) Hemos presentado una reflexión teórica a través de conceptos diversos: “tarea” (en el ámbito de la didáctica) y “género discursivo” (del ámbito de la lingüística) que nos ha llevado a mostrar las raíces pragmáticas del *Marco común europeo de referencia* y cómo facilitar la comprensión y aplicación del enfoque orientado a la acción. También hemos podido elaborar unos listados básicos con las principales tareas susceptibles de ser realizadas en ciertas materias en las secciones lingüísticas de francés.

b) Hemos propuesto unas pautas para que el estudiante en formación en el MESOB aprenda a “formular tareas” adaptadas a su contexto educativo y con un grado suficientemente específico para que el trabajo conjunto entre el profesor de DNL y de FOE pueda articularse y ganar a la hora de seleccionar o crear materiales didácticos. Dichas pautas se resumen en: selección de una unidad didáctica en una asignatura DNL, documentación, formulación de tareas en FOS, constitución de un corpus *ad hoc* de discursos de referencia o ejemplo, creación de tablas de contenidos (funciones y gramática asociada a ellas; nociones y léxico asociado a ellas) que sirvan de marco para la elaboración posterior de ejercicios concretos en un enfoque orientado a la acción.

c) Hemos presentado una reflexión teórica en torno al concepto de “función comunicativa”, que nos permitido ejemplificar, por una parte, cómo desglosar la tarea en funciones a nivel del enunciado (con cada enunciado realizamos una o varias funciones comunicativas, uno o varios actos de comunicación, que tienen su repercusión también a nivel textual). Por otra parte, siendo las funciones las que nos guían para seleccionar la gramática clave para realizar una tarea, hemos mostrado, mediante ejemplos y siguiendo unas pautas, cómo seleccionar los contenidos gramaticales estrictamente necesarios para la consecución de las funciones comunicativas pertinentes para una tarea.

d) Hemos presentado el concepto de “noción”, gracias al cual proponemos una selección de contenidos semánticos para realizar una tarea. Por otro lado, siendo las nociones las que nos guían para seleccionar el vocabulario necesario para la realización de una tarea, hemos mostrado mediante ejemplos cómo realizarlo. En este sentido, recordaremos que hay que tener en cuenta que las tareas de comprensión y producción no son necesariamente simétricas.

e) Dado que el conocimiento que tenemos y que tienen los profesores de FOE de la relación entre tareas, funciones y nociones (nivel pragmático y semántico) y contenidos gramaticales, léxicos (nivel formal) en las prácticas de los alumnos se observa que no siempre hay inventarios completos. Así, nuestra propuesta de formación es también una propuesta de autoformación, donde el profesor pueda encontrar o crear recursos para la clase de francés de especialidad en la sección lingüística. En este sentido, la creación de corpus *ad hoc* de ejemplos o muestras de textos escritos u orales es una herramienta potente. Esta aplicación de la Lingüística de Corpus a nivel local, con objetivos muy específicos, amplía el ángulo de observación y reflexión del profesor sobre la lengua y, eventualmente sobre las necesidades lingüístico-comunicativas del locutor en el contexto de las secciones lingüísticas. Con ello, el estudiante en formación podrá disponer de una competencia de análisis de la lengua o metalingüística nacida de la observación de datos empíricos de lengua. Sólo así podrá ir orientando al alumnado hacia una mayor conciencia lingüística (*language awareness, éveil aux langues*) a través del desarrollo de la competencia textual y semántico-pragmática.

Creemos por tanto que la aplicación de esta metodología contribuye a:

- a) Organizar currículos-programaciones de francés de especialidad paulatinamente orientados a la acción.
- b) Facilitar la autonomía del profesorado sobre la creación de nuevos materiales mediante una serie de pautas que le permiten regular y controlar la adecuada adaptación de los materiales didácticos creados a unos objetivos comunicativos.
- c) Coordinar mejor las tareas del profesorado de DNL y de FLE-FOE.

En definitiva, esta experiencia de aplicación del “enfoque orientado a la acción” a la enseñanza del FLE lleva al profesorado en formación a revisar presupuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, sobre la relación entre la lengua y las materias específicas; y permite una auto-disciplina en la elaboración de materiales, analizando los ejercicios que uno diseña con una mirada crítica, con el fin de elaborarlos en consonancia con lo que se quiere enseñar y evaluar. Como decíamos al principio, queda para otra ocasión, el análisis de ejercicios concretos elaborados para la didáctica del FOE en algunas de las DNL a partir de estas pautas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, Jean-Michel (1997): «Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre». *Revue belge de philologie et d'histoire*, 75 (3), 665-681. Disponible en: [http://www.persee.fr/doc/rbph\\_0035-0818\\_1997\\_num\\_75\\_3\\_4188](http://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1997_num_75_3_4188).

- ADAM, Jean-Michel (2001): «Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui *disent de* et *comment faire* ?». *Langages*, 141, 10-27. Disponible en: [https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_2001\\_num\\_35\\_141\\_872](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2001_num_35_141_872).
- ADAM, Jean-Michel (2011): *Les textes: types et prototypes*. París, Armand Colin. [París, Nathan, 1992, 1<sup>e</sup> édition].
- AUSTIN, John Langshaw (1962): *How to do things with words*. Cambridge, Massachusetts Harvard University Press.
- BASCO LÓPEZ DE LERMA, Ricardo *et al.* (2010): *Proyecto Aula 360º. Ciencias de la naturaleza 1º ESO*. Madrid, Edelvives.
- BEACCO, Jean-Claude (2007): *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. París, Didier.
- BEACCO, Jean-Claude *et al.* (2011a): *Niveau B1 pour le français. Un référentiel*. París, Didier.
- BEACCO, Jean-Claude *et al.* (2011b): *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*. París, Didier.
- BEACCO, Jean-Claude y PORQUIER, Rémy (2007): *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*. París, Didier.
- BEACCO, Jean-Claude y PORQUIER, Rémy (2008): *Niveau A2 pour le français. Un référentiel*. París, Didier.
- BRONCKART, Jean-Paul (1994): «Action, langage et discours. Les fondements d'une psychologie du langage». *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 59, 7-64.
- CHAMBERLAIN, Alain y ROSS STEEL (1990): *Guide pratique de la communication. 100 actes de communication*. París, Didier.
- COMMISSION EUROPÉENNE - EURYDICE (2006): *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. Graz, Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe. Disponible en: <https://www.ecml.at/Thematicareas/ContentandLanguageIntegratedLearning/tabid/1625/language/fr-FR/Default.aspx>.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2018): *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire*. Estrasburgo, Consejo de Europa. Disponible en: <https://rm.coe.int/-cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2015): *Madrid, comunidad bilingüe. 2014-15*. Madrid, Consejería de Educación, Ciencia y Deporte de la Comunidad de Madrid.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya/MECD/Instituto Cervantes.
- CONSEJO DE GOBIERNO DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2006): «Orden 7096/2005, de 30 de diciembre, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se convoca y regula el programa "Secciones Lingüísticas en Francés" en los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid que se implantará a partir del curso 2006/07». *BOCM*, 13 de abril de 2006.
- CONSEJO DE GOBIERNO DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2007): «Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de

- Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria». *BOCM*, 29 de mayo de 2007, 48-139.
- CONSEJO DE GOBIERNO DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2015): «Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria». *BOCM*, 20 de mayo de 2015, 10-309.
- DÍAZ DÍAZ, Victoria, Anne-Laure GARCÍA y Sonsoles de la VIÑA FERRER (2009): *Sciences naturelles 1. Enseignement secondaire*. Madrid, Pearson-Longman.
- DÍAZ DÍAZ, Victoria, Anne-Laure GARCÍA y Concepción FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (2009a): *Sciences sociales 1. Enseignement secondaire*. Madrid, Pearson-Longman.
- DÍAZ DÍAZ, Victoria, Anne-Laure GARCÍA y Concepción FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (2009b): *Sciences sociales 2. Enseignement secondaire*. Madrid, Pearson-Longman.
- DÍAZ DÍAZ, Victoria, Anne-Laure GARCÍA y María José MARTÍNEZ PÉREZ (2009): *Sciences naturelles 2. Enseignement secondaire*. Madrid, Pearson-Longman.
- EMBAJADA DE FRANCIA EN MADRID (2014): «Las secciones bilingües de francés: una propuesta de futuro para el ciudadano europeo». Madrid, Embajada de Francia. Disponible en: <https://es.ambafrance.org/Las-secciones-bilingues-de-frances>.
- GAJO, Laurent (2009): «De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants». *Les langues modernes*, 4, 15-24.
- GROSJEAN, François (2015): *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. París, Albin Michel.
- KLEIN, Wolfgang (1989): *L'acquisition de langue étrangère*. París, Armand Colin.
- LÜDI, Georges y Bernard PY (2003): *Être bilingue*. Berna. Peter Lang.
- LÜDI, George (2004): «Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue». *Revue française de linguistique appliquée*, IX (2), 125-135.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2018): *Bienvenidos a la web de Bachibac*. Madrid, Subdirección General de Ordenación Académica. Disponible en: <http://w3.recursostic.edu.es/bachillerato/bachibac/web/es>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2007): «Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas». *BOE*, 29 de diciembre de 2007.
- PUREN, Christian (2008): «La didactique des langues/cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle». Conferencia pronunciada en el *Colloque international «Problématiques culturelles dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, mondialisation et individualisation: approche interdisciplinaire»* (Universidad de Tallinn, Estonia, 8-10 de mayo de 2008). París, Association des Professeurs de Langues Vivantes. Disponible en: [https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/827/f7ff81766f14b7dba2c273befe1babd1de75f385/pdf/APLV\\_PUREN\\_conference\\_colloque\\_Tallinn2008\\_version\\_ecrite.pdf](https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/827/f7ff81766f14b7dba2c273befe1babd1de75f385/pdf/APLV_PUREN_conference_colloque_Tallinn2008_version_ecrite.pdf).

- PAVESI, María *et al.* (2001): «Cómo utilizar lenguas extranjeras en la enseñanza de una asignatura», in *Enseñar en una lengua extranjera. TIE-CLIL (Proyecto Lingua A Translanguage in Europe - Content and Language Integrated Learning)*. Disponible en: <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/profesores.pdf>.
- RASTIER, François (2001): «Éléments de théorie des genres». *Texto!* juin 2001. Disponible en: [http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier\\_Elements.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Elements.html).
- RIBA, Patrick (2016): *Niveaux C1/C2 pour le français. Éléments pour un référentiel*. Paris, Didier
- ROSEN, Evelyne (2004): «Du niveau A1 au niveau C2. Étude relative à la répartition des compétences et des exposants linguistiques», in Jean-Claude Beacco *et al.*, *Niveau B2 pour le français. Textes et références*. Paris, Didier, 17-118.
- SANZ ESPINAR, Gema (2010): «Situations-problèmes relatives à l'apprentissage du français langue étrangère», in Carmen Guillén (coord.), *Francés. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona, MEC/Graó, vol. III, 119-135.