

¿La teoría de Robert Gagné podría servirnos hoy en día para organizar y planificar nuestras acciones didácticas?

Could Robert Gagné's theory be helpful today for managing and planning our didactic actions?

Aura Luz DUFFÉ MONTALVÁN

Colegio Paul Giéra - Avignon (Francia)
aura.duffe@laposte.net

RESUMEN

Frente a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, quizás sería pertinente reflexionar sobre las implicaciones y repercusiones que existen entre los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. La posición teórica de Robert Gagné ha sido una de las primeras en explorar este dominio de investigación.

Primeramente, este artículo presenta un resumen de esta teoría y, enseguida, propone estrategias didácticas de acuerdo a esos principios. Estas estrategias han sido experimentadas en la enseñanza del español a nivel universitario.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje.
Didáctica.
Enseñanza.
Gagné.
Planificación.

ABSTRACT

In view of the difficulties associated with learning encountered by students, it would be reasonable to reflect upon the interrelationship that exists between the processes of instruction and of learning. The theoretical position of Robert Gagné was one of the first to explore this particular line of research.

This article first presents a summary of Gagné's theory and later goes on to develop teaching methods in accordance with the principles of this theory. Moreover, the article demonstrates that these methods have been validated through present university-level Spanish instruction.

KEY WORDS

Apprenticeship.
Didactics.
Teaching.
Gagné.
Planning.

RÉSUMÉ

Face aux problèmes de difficultés d'apprentissage des étudiants, il serait peut-être judicieux de réfléchir sur les incidences qui existent entre les processus de l'enseignement et de l'apprentissage. La position théorique de Robert Gagné a été une des premières à explorer cette voie de recherche.

Cet article présente d'abord un résumé de cette théorie, pour ensuite développer des démarches didactiques en accord avec ces principes et expérimentées lors de l'enseignement de l'espagnol à l'Université.

MOTS-CLÉS

Apprentissage.
Didactique.
Enseignement.
Gagné.
Planification.

SUMARIO 1. La teoría. 2. La planificación - La organización. 3. Conclusión. 4. Referencias bibliográficas.

1. La teoría

Frente a la planificación de nuestras acciones didácticas con el objetivo de motivar, despertar o estructurar la consciencia que tienen los alumnos con respecto a los fenómenos lingüísticos, el estudio de las teorías psicológicas podría servirnos de mucho. Este aspecto se vuelve aún más necesario cuando se sabe, por ejemplo, que en un país como en Francia existe una verdadera necesidad de conciliar las teorías psicológicas y didácticas en lo que se refiere a la enseñanza propiamente dicha. La declaración de G. Dalgalian, S. Lietaud y F. Weiss hace casi veinte años es aún válida, por lo menos en lo que concierne la didáctica del español-lengua extranjera.

On a constaté, depuis quelques années, l'évolution divergente de la pédagogie des langues étrangères et du courant pédagogique général. D'un côté, on a affaire à un enseignement centré sur le contenu - au service duquel fonctionnent la méthode et l'enseignement. Cet enseignement se définit en fonction d'une progression et de thèmes présélectionnés sans s'appuyer sur un modèle d'apprentissage explicite et mettant, d'une certaine façon, l'apprenant entre parenthèse (Dalgalian, Lietaud y Weiss, 1983: 6).

El enfoque del currículum introducido en la enseñanza de las lenguas en Francia desde 1990 (Galisson, 1990: 47, 52) propone la alternativa del análisis de sistemas en nuestras secuencias pedagógicas. Se hablará tanto de la pedagogía de objetivos como de la organización de contenidos, de la adquisición de los conocimientos lingüísticos y culturales, de la opción metodológica, del sistema de evaluación, entre otros aspectos. Se tratará en realidad de un análisis del conjunto de los elementos que componen una situación educativa. A nivel universitario, en cuanto a la enseñanza del español lengua-extranjera, nos hemos ocupado, desde hace quince años, de la creación de acciones didácticas que buscan principalmente la estructuración de los contenidos lingüísticos y esto, en los dos primeros años de estudio. Nuestra perspectiva de trabajo se sitúa dentro del enfoque curricular, en particular en una de sus teorías, la del psicopedagogo norteamericano Robert Gagné. Este autor ha consagrado su vida a la organización de actividades didácticas. Su propuesta que data de hace unos treinta años es aún válida principalmente en lo que concierne el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos lingüísticos. Para Robert Gagné antes de emprender la preparación de acciones didácticas, es importante estudiar el dominio, la categoría o el tipo de aprendizaje del objetivo de nuestra materia. Por ejemplo, en la universidad en un curso como el español-lengua extranjera, los tipos de aprendizaje son variados. Puede tratarse de una simple transmisión de conceptos en el momento de tratar el código lingüístico, hasta de actividades que tienen relación con el aspecto fonético. Para Robert Gagné, esas acciones corresponden, a los tipos de aprendizaje clasificados en el dominio de las habilidades intelectuales (la transmisión de conceptos) y de las habilidades motoras (el trabajo fonético). En realidad, el autor ha identificado cinco categorías de aprendizaje para

cualquier materia de estudio, ya sea en el caso de una lengua extranjera o materna (Cagné, 1972: 1-8).

A partir de esta situación, este autor desarrolla un sector importante para la creación de actividades didácticas: los eventos internos-externos de la enseñanza. En este punto se reúnen los aportes de las teorías psicológicas y didácticas. Por un lado, uno reflexiona sobre las etapas o los procesos de aprendizaje (los eventos internos) y, por otro, sobre las actividades pedagógicas (los eventos externos) según esas etapas o procesos. Estos últimos abarcan principios psicológicos que pertenecen tanto a la corriente cognitiva como a la conductista, lo que hace que la teoría de Cagné sea considerada como ecléctica.

Así, el autor reconoce ocho etapas en la estructuración de secuencias didácticas: la motivación, la comprensión, la adquisición, la retención, la memorización, la generalización, la acción y el refuerzo. Para cada etapa se considerará un proceso psicológico específico: la expectativa, la atención/la percepción selectiva, la codificación, el almacenamiento, la recuperación, la transferencia, la respuesta y la estimulación. Sin embargo, esos eventos ya sean internos o externos deben ser adaptados al tipo de aprendizaje identificado de una manera previa.

En la primera etapa de la «motivación» se establecen las condiciones adecuadas para comenzar el aprendizaje con el objetivo de captar la atención del alumno. Esta etapa está en relación con los aspectos de «expectativa» o de «recompensa». Esta etapa es importante debido a que en ella se buscará que la persona se sienta implicada en su aprendizaje.

En la segunda etapa de la «comprensión», el alumno deberá percibir las partes del estímulo que están en relación con su aprendizaje. Aquí, se establece la relación con los procesos de «atención / percepción selectiva». Estos elementos constituyen los mecanismos que dirigirán nuestros pensamientos hacia los aspectos que hay que aprender. Por ejemplo, si un alumno debe comprender el sentido de un mensaje escrito, se deberá guiar su atención y su percepción hacia los elementos que ayuden a su comprensión (la organización de frases), en vez de guiarlas hacia otro aspecto fuera del dominio lingüístico (ej.: la biografía del autor).

En la tercera etapa de la «adquisición» se considerará que el aprendizaje comienza realmente. El sentido del objeto percibido penetra en la memoria y será almacenado y codificado. Esta etapa se desarrolla en el momento en el cual la información percibida por los estímulos es simplificada, regularizada o grabada bajo una forma verbal o grabada bajo imágenes mentales que no corresponden a la percepción inicial. Esto ha sido demostrado por las investigaciones sobre el lenguaje oral que afirman que lo que uno se acuerda no es nunca igual al estímulo inicial.

Durante la cuarta etapa, la «retención», el elemento modificado por la codificación penetra en la profundidad de la memoria a largo plazo. Este dominio está casi fuera de los alcances de las investigaciones científicas, es por esto que Robert Cagné no lo ha trabajado de manera profunda. Sin embargo, ha podido establecer que, una vez que la información ha sido codificada y almacenada, ésta puede ser retenida de diferentes formas. Primeramente, pue-

de ser guardada bajo una forma permanente e intensa. Enseguida, puede ser igualmente almacenada, pero será expuesta a una pérdida general y lenta a través del tiempo. Finalmente, puede suceder que una nueva información se confunda por razones de similitud con otra ya existente en la memoria. En este sentido, ésta puede hacer perder toda la información o una gran parte de ella. Por ejemplo, el aprendizaje de un nuevo número de teléfono puede interferir con el número aprendido previamente si los dos números poseen cifras similares.

En la quinta etapa, la «rememoración», el elemento aprendido es recordado esta vez con el fin de ser percibido como un alcance. Su proceso interno es la «recuperación». La información almacenada en la memoria es buscada hasta que se logre encontrarla. Para activar esta etapa, se puede emplear signos exteriores como los del lenguaje oral o escrito (ej.: la relectura del texto trabajado). Por ejemplo, si se trata de enseñar a un niño los géneros gramaticales, se puede utilizar el lenguaje oral rememorando el sentido del concepto por medio de preguntas simples (ej.: ¿Qué se observa en el género animal?, ¿Cuántos géneros hay?).

En la sexta etapa, «la generalización», la información una vez recuperada será necesario que el individuo utilice lo que ha aprendido a nuevas situaciones. En este sentido, se hablará de «transferencia» de la información. Esto dependerá del desarrollo de varios aprendizajes subordinados¹.

En la séptima etapa, la información recuperada y generalizada se manifiesta a través de una «acción» que refleja lo que la persona ha aprendido realmente. En este estadio se llega a medir el grado de aprendizaje obtenido.

Finalmente, en la octava y última etapa —«el refuerzo»— el hecho de saber que el objetivo ha sido cumplido, se convierte en un incentivo para la «acción/aprendizaje». Las expectativas alcanzadas son al mismo tiempo reforzadas por la acción. Según Robert Gagné, es necesario que el alumno pueda hacer un examen de su producción en comparación con otros resultados que le permitan verificar si estos son correctos². En este sentido, el profesor estudiará las situaciones adecuadas para el refuerzo.

Observemos que al tomar en cuenta las etapas de la comprensión, adquisición, retención y rememoración, se está trabajando campos psicológicos ya estudiados por la psicología cognitiva. Por otra parte, las etapas de la motivación, la generalización, el refuerzo y la acción en particular, muestran el interés hacia los comportamientos, aspectos considerados por la psicología conductista.

Durante el trabajo en el aula, las ocho etapas pueden ser trabajadas de forma conjunta e incluso ser resumidas en tres, dos o cuatro etapas. Asimismo, pueden ser organizadas de una

¹ Robert Gagné ha estudiado la jerarquización de los aprendizajes intelectuales que están bien expuestos en su obra *The conditions of learning*, 1970: 60-66.

² En nuestra opinión pensamos que aunque sea positivo para el estudiante establecer una comparación con otro resultado, sería provechoso examinar primero «sus propios» progresos obtenidos en el transcurso de su aprendizaje, y esto, antes de hacer la comparación con otro resultado. Así, se respetará el principio del contrato pedagógico establecido hace más de veinte años por Carl Rogers.

manera secuencial o «circular», según los criterios de cada profesor. Según el autor, lo importante es tomarlos en consideración al momento de estructurar nuestras acciones didácticas.

Para ilustrar de forma práctica esta propuesta, describiremos la enseñanza de textos de prensa del español-lengua extranjera en la universidad.

Dado que el estudio de textos de prensa encierra una transmisión de conceptos, y por consiguiente, un tipo de aprendizaje intelectual, los procesos didácticos deberán contemplar o al menos respetar las etapas de los eventos internos propuestos por R. Gagné³. Además, tratándose de la enseñanza de una lengua extranjera, la práctica oral es igualmente trabajada durante la lectura de los textos. Así, se identificará al mismo tiempo que las habilidades intelectuales, el aprendizaje de las habilidades motoras.

En nuestra experiencia, dado que uno de los objetivos para los primeros años de estudios universitarios es el análisis profundo del código lingüístico de la lengua extranjera, hemos encontrado igualmente esos dos tipos de aprendizaje: las habilidades intelectuales y motoras. A partir de esta identificación, hemos establecido nuestras secuencias didácticas que buscaban, ante todo, captar el interés y la comprensión de las estructuras lingüísticas, así como trabajar la producción de éstas. Cabe decir que estas secuencias han sido aplicadas a una e incluso varias sesiones de curso.

Para el texto siguiente

Olimpo bajo
Manuel Vicent

Antes los dioses de la sociedad volaban muy altos, eran inalcanzables y la gente los veneraba. Ahora de forma consciente la televisión ha fabricado un olimpo cutre y lo ha situado en una zona inferior al nivel medio de los ciudadanos. En la pantalla salen unos famosos completamente imbéciles, creados de la nada y que están ahí sólo para que los espectadores puedan escarnecerlos a placer olvidando así la propia miseria. En este sentido la televisión cumple un servicio público.

Por muy mal concepto que tengas de ti mismo siempre te sentirás moralmente superior a cualquiera de esos gánapiros que se presta a ser insultado en un programa previo pago. Por muy vulgar que consideres a tu pareja sentada a tu lado ante el televisor, te parecerá un ser exquisito si la comparas con lo que estás viendo en la pantalla. La televisión está sometida a propósito a la basura para que el ciudadano pueda vomitar sobre ella creyéndose más honorable, del mismo modo que la mediocridad de los espacios obedece a una razón comercial muy taimada: todo es ordinario para que los anuncios parezcan fascinantes. Lo que sale en televisión siempre es algo previo a un spot publicitario. Cuanto más burda sea una telecomedia, por contraste más seductora será la chica que bebe ese refresco a bordo de un velero, cuanto mayor repulsión te cause ese humorista

³ Cabe indicar que este autor ha trabajado principalmente el dominio de las habilidades intelectuales en su obra *The conditions of learning*, 1970.

chabacano más fuerte será tu deseo de huir en el coche de 156 válvulas que se pierde en el desierto, cuanto más tosco sea el cotilleo del corazón más noble te va a parecer cualquier producto de los grandes almacenes.

El beneficio que aporta la basura televisiva a las relaciones humanas la acabo de descubrir en un amigo que hacía seis meses que no se hablaba con su mujer aunque vivían juntos. Sentados en el mismo sofá, pero incomunicados, estaban viendo la televisión. Después de un silencio que había durado medio año la mujer no aguantó más y exclamó: «este programa es una mierda». El hombre no tuvo más remedio que asentir: «tienes toda la razón, este programa es una mierda». A partir de esa cochambre aceptada y compartida la pareja se ha reconciliado y todo indica que esta vez el nudo no se va a deshacer nunca porque la basura de televisión ata más que el sacramento.

Antes la clase media miraba hacia las cumbres para admirar a sus dioses. Ahora la gente los descubre en un olimpo inferior a sí misma y al sentirlos tan miserables se siente reconfortada⁴.

Hemos empezado por establecer estos objetivos:

- a) En el texto «Olimpo bajo» identificar las unidades lingüísticas de subordinación y coordinación, sabiendo reconocer previamente las frases simples de las subordinadas.
- b) Tomando como modelo la entonación y el acento dado por el profesor, leer el texto, tratando de acercarse a una producción auténtica.

Enseguida, para ser coherentes con los principios de análisis del enfoque del curriculum hemos pasado a definir los requisitos de los objetivos, seguido de la especificación del material didáctico, las secuencias pedagógicas y de los criterios de evaluación. Todos estos aspectos los precisamos a continuación.

2. La planificación - La organización

2.1. Para el primer objetivo

2.1.1. Los requisitos

Los estudiantes deberán discriminar de manera previa los grandes grupos nominales y verbales con sus respectivos sujetos y predicados. Esto ayudará a identificar las unidades lingüísticas que vinculan las frases.

Estamos conscientes que se trata de un requisito que se trabaja desde el primer nivel de enseñanza: el nivel primario. Sin embargo, en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera cuyo costo cognitivo es considerable (Gaonac'h, 1992: 419-424), el reconocimiento de los sintagmas nominales y verbales no es siempre automático como en el caso de la lengua materna.

2.1.2. El material educativo

A nivel universitario, tratándose de un curso de una hora y media, el material más utilizado consiste en hacer fotocopias de textos de acuerdo al número de alumnos, a parte del mate-

⁴ (Tomado de Manuel Vicent, 2000, en *El País*, domingo 10 de septiembre).

rial en común a toda aula: la pizarra, las tizas o marcadores y la exigencia de hacerse escuchar por todos aumentando el volumen de la voz. Una buena acústica⁵ del aula, un cuaderno de apuntes y un diccionario serán los otros materiales en los que se tendrá que pensar.

2.1.3. Las estrategias didácticas

Etapas de aprendizaje	Procesos de aprendizaje	Eventos externos (estrategias pedagógicas)
1. Motivación	Expectativa	<p>1. <u>Tareas efectuadas por el profesor</u>: comunicar el objetivo, rememorar las grandes divisiones de las frases: sintagmas nominales y verbales.</p> <p>Es importante comenzar comunicando el objetivo con el fin de dar un marco de trabajo. Por ejemplo, podríamos empezar diciendo</p> <p>«Hoy día quisiera que trabajásemos la identificación de las frases complejas en español y sobre todo quisiera que reconocieran cuáles son los términos que nos ayudan a reconocer esas frases.»</p> <p>Más tarde, el profesor podrá utilizar la pizarra para escribir dos frases del texto y mostrar la separación de los sintagmas nominales y verbales. Para esto, los esquemas transformacionales de la teoría de N. Chomsky podrían servir de soporte a la hora de explicar esas estructuras⁶.</p>
2. Comprensión	Atención/ percepción selectiva	<p>2. <u>Tarea efectuada por el alumno</u>: Durante el estudio de los párrafos, señalar los términos de las frases que establecen los enlaces entre ellas.</p> <p>Recordemos que esta actividad requiere un cuidado particular del profesor debido a que es él mismo quien provocará esta situación. Por ejemplo, para la primera frase del texto</p> <p>« Por muy vulgar que consideres a tu pareja sentada a tu lado ante el televisor, te parecerá (...) », podría ayudar al reconocimiento del sintagma nominal y verbal haciendo estas observaciones :</p> <p>«Vamos a analizar, la primera frase: «Por muy vulgar que consideres a tu pareja (...)», ¿Quién realiza la acción?, ¿Cómo lo sabemos?, ¿Cómo se puede expresar esta misma frase cambiando la posición del sujeto y del «predicado»?</p> <p>Se trata en realidad de un trabajo bien estudiado por el profesor, lleno de «intuiciones», de verificaciones a lo largo del curso, con el fin de detectar si las frases han sido bien comprendidas.</p>

⁵ Nos referimos a las cualidades físicas del profesor, entre otros aspectos, a su fuerza de voz. En la práctica, hay que hacerse escuchar por todos los alumnos. En este sentido, es necesario contar con un local adaptado en donde exista una buena acústica.

⁶ Ver los esquemas propuestos por A. Duffé, 2002: 328-342.

Etapas de aprendizaje	Procesos de aprendizaje	Eventos externos (estrategias pedagógicas)
3. Adquisición	Codificación/ Acceso a la acumulación	3. A partir del estudio del texto, establecer una lista de locuciones conjuntivas y adverbiales, preposiciones, conjunciones de coordinación y subordinación. 3.1. Anotar otras locuciones propuestas por el profesor. En este aspecto, según uno de los principios de la psicología cognitiva, el profesor no debería recargar la información, ya que esto perturbaría la identificación de nuevas estructuras. Por ejemplo, podríamos limitarnos a citar esta expresión « <i>Cuanto más 'vulgar consideres a tu...' en lugar de 'Por muy vulgar que consideres a tu...'.</i> ».
4. Retención	Almacenamiento	4. Volver a estudiar las frases en las cuales haya habido dificultades de comprensión. Discutir sobre su posible traducción en la lengua materna. En realidad, es el profesor quien, por medio de sus preguntas, sabrá dónde se encuentran las dificultades. Habitualmente sucede que en los primeros años de universidad, los estudiantes no tienen la costumbre de expresar sus opiniones libremente, será entonces el profesor quien motivará a la participación de la mayoría de los estudiantes. Las siguientes etapas servirán para reforzar la adquisición de los conocimientos transmitidos.
5. Rememoración	Recuperación	5. Igual que la cuarta etapa.
6. Generalización	Transferencia	6. Igual que la cuarta etapa.
7. Acción	Respuesta	7. Redactar uno o dos párrafos en la lengua extranjera, tratando de formar frases subordinadas y de coordinación. Señalar los términos de enlace. Este trabajo podría hacerse en el aula si el tiempo lo permitiera o sino ser dejado como tarea. En todo caso, una corrección individual o en grupo debería ser efectuada.
8. Refuerzo	Estimulación	8. En otro texto de prensa, tratar de identificar las frases de subordinación y coordinación y compararlas al texto «Olimpo bajo». Este ejercicio podría servirnos como «introducción» para la próxima sesión de trabajo y cumplir así con la primera etapa de aprendizaje: la motivación.

Observemos que en ciertas etapas no se ha precisado si las tareas han sido efectuadas por el profesor o por el alumno. En ese caso, la última indicación puesta es válida para las siguientes.

Por otra parte, anotemos que la secuencia de esos procesos es percibida como una secuencia «circular» en la que los procesos de aprendizaje están relacionados unos con otros. Es

por esto que, para ciertas secuencias didácticas, hemos considerado solamente dos etapas de aprendizaje, incluso tres, ya que comparten una misma situación pedagógica. Esto lo hemos indicado bajo el término de «igual».

2.1.4. La evaluación

Según los diferentes tipos de evaluación, el primer objetivo forma parte de la evaluación formativa⁷, debido a que las habilidades de aprendizaje corresponden a las que se adquieren en un período escolar.

Criterios de evaluación: los criterios de evaluación se establecen para las dos últimas etapas de aprendizaje, ya que las otras tienen como objetivo «provocar» el comportamiento deseado, definido en el objetivo.

En el caso de este texto, la séptima etapa es la que exige una producción en la lengua extranjera, por consiguiente, nuestros criterios se determinan en esta etapa precisa. Además, dado que el primer objetivo estudia la especificidad y la comprensión del código lingüístico de la lengua española, los criterios se ubican en el contexto propiamente lingüístico. Así, estos requieren para

a) La sintaxis: correcta articulación de las frases de subordinación y coordinación.

Léxico: riqueza, corrección y precisión del uso de las palabras.

Grupo verbal: uso correcto del tiempo y del modo verbal, del régimen preposicional, pronominal (ej.: (...) *los espectadores puedan* «escanecerlos», (...) *pueda vomitar sobre ella* «creyéndose»...);

Grupo nominal: empleo correcto de las concordancias lingüísticas (género, número y la morfología nominal: apócope, términos comparativos, aumentativos).

Grafía: acentuación, ortografía y puntuación correctas.

La ponderación de cada aspecto depende del baremo establecido por el profesor, por el grupo de profesores o por la institución.

2.2. Para el segundo objetivo

2.2.1. Los requisitos

Tratándose de un nivel universitario, se supone que los estudiantes ya han adquirido una cierta soltura en la lectura de la lengua extranjera. Sin embargo, la práctica nos muestra que, en un curso de español-lengua extranjera, los ejercicios de lectura necesitan entre cinco, diez e incluso un cuarto de hora para que la mayoría de los alumnos puedan participar. Así, un conocimiento fonético y morfosintáctico de las vocales y consonantes son indispensables para poder ejercerse en la lectura.

⁷ Véanse las obras de: Amigues y Zerbato-Poudou, 1996: 153; Lussier, 1992: 17; Puren, Bertocchini y Costanzo, 1998: 189.

2.2.2. El material educativo

El mismo utilizado en el primer objetivo, pero en este caso, se pensará en trabajar con dos textos similares en la lengua extranjera para que uno de ellos sirva de instrumento para la etapa de aprendizaje del refuerzo.

2.2.3. Las estrategias didácticas

Precisemos que todas las actividades pueden realizarse de forma muy rápida o necesitar varias sesiones de curso para cumplir con los objetivos. Veamos, pues, algunas acciones propuestas para el ejercicio de la lectura.

Etapas de aprendizaje	Procesos de aprendizaje	Eventos externos (estrategias pedagógicas)
1. Motivación	Expectativa	<p><u>Tareas efectuadas por el profesor</u></p> <p>1. Dar algunas indicaciones sobre la temática del texto y mostrar la acentuación y la entonación de las locuciones conjuntivas, adverbiales y frases correlativas. Sería provechoso que el profesor recordara el contenido del texto haciendo preguntas. La práctica nos muestra que esta actividad sirve para comenzar una sesión de curso. Por ejemplo, podríamos preguntar: «Sra. López, quisiera que nos recordara por favor el título del texto que seguimos trabajando, o que nos dijera en pocas palabras de qué trataba.» Enseguida, podríamos precisar el plan de trabajo indicando que se hará ejercicios de lectura para practicar la acentuación y la entonación españolas.</p>
2. Comprensión	Atención/ percepción selectiva	<p><u>Tarea efectuada por el alumno</u></p> <p>2. Escuchar la entonación de las locuciones conjuntivas, adverbiales o correlativas del discurso.</p> <p>2.1. Hacer preguntas, si el caso lo requiere, con respecto a este ejercicio.</p> <p>En este caso, el profesor podría ayudar a la realización de esta última actividad preguntando: «Sr. Dunod, ¿Qué piensa Ud. de este ejercicio?, ¿Le resulta fácil ejecutarlo?»</p> <p>La práctica nos muestra que los estudiantes aprecian que se esté atento a sus interrogaciones o dificultades. Las etapas que siguen sirven para reforzar la adquisición del objetivo.</p>
3. Adquisición/ acción	Codificación/ acceso a la acumulación	<p><u>Tarea efectuada por el profesor</u></p> <p>3. Pedir a los estudiantes que lean los diferentes párrafos del texto.</p> <p><u>Tarea efectuada por el alumno</u></p> <p>3. Leer en voz alta los párrafos seleccionados, esforzándose de acentuar fonéticamente las concordancias morfosintácticas (género y número). Acentuar los términos o las expresiones lexicales del discurso para dar fuerza argumentativa al discurso.</p>

Etapas de aprendizaje	Procesos de aprendizaje	Eventos externos (estrategias pedagógicas)
4. Retención	Almacenamiento	4. Igual que la tercera etapa.
5. Rememoración ⋮	Recuperación ⋮	Tarea efectuada por el profesor 5. Retomar la lectura de las frases o de los términos en los cuales los alumnos hayan tenido dificultades. Tarea efectuada por el alumno 5.1 Repetir la acentuación y entonación de los términos o de las frases indicados por el profesor.
6. Generalización	Transferencia	6. Igual que la quinta etapa.
7. Acción ⋮	Respuesta ⋮	7. Frente a otro texto argumentativo, ejercerse en la lectura teniendo en cuenta la correcta acentuación y entonación de los términos o de las frases.
8. Refuerzo	Estimulación	8. Igual que la séptima etapa.

Se puede observar a través de las líneas discontinuas que la etapa de la «acción/ respuesta» ha sido puesta en paralelo con la «adquisición», ya que tratándose de un objetivo que requiere un aprendizaje motor, la simultaneidad de las secuencias didácticas es evidente. Esto demuestra de una forma clara las interrelaciones entre las etapas o los procesos.

En nuestra opinión, en el caso del aprendizaje de las informaciones verbales y habilidades intelectuales, el modelo lineal resulta más adecuado desde el punto de vista práctico. Al contrario, para el aprendizaje de las habilidades motoras, un modelo circular es pertinente. En todo caso, cualquiera sea el tipo de aprendizaje identificado, el hecho de conocer los procesos que intervienen en la adquisición de una habilidad, ya sea intelectual o motora, puede ayudarnos a planificar nuestras actividades pedagógicas.

2.2.4. Evaluación

Para el ejercicio de la lectura proponemos

- a) Para la lectura de los fonemas y del acento tónico, establecer un baremo que contemple los grados de ejecución del trabajo:
 - los errores sistemáticos a causa del desconocimiento fonético;
 - las tentativas de respetar las normas, pero con un resultado insuficiente;
 - los logros frecuentes;
 - una pronunciación globalmente auténtica.
- b) Para la expresión del ritmo y de la entonación, establecer un baremo que especifique cada grado de ejecución:
 - las confusiones entre las entonaciones de base (frases afirmativas, interrogativas y exclamativas);
 - el ritmo irregular principalmente para los enunciados largos;

ritmo bastante homogéneo, a pesar de algunas vacilaciones;
 ritmo natural y fluido;
 dominio de la entonación expresiva.

3. Conclusión

Cabe observar que para cada proceso de enseñanza, se establecen actividades que buscan primero la percepción y la comprensión de las estructuras lingüísticas. En realidad, las seis primeras etapas, desde la motivación hasta la generalización, intentan provocar la acción establecida en el objetivo. La última será la actividad que refuerza la conducta.

Según nuestra experiencia, esos ocho procesos pueden resumirse en tres: la motivación, la comprensión y la acción, tratando de contemplar, sin embargo, actividades que cubran los otros procesos estudiados por Robert Gagné dentro de esas tres etapas. Corresponderá a cada profesor examinar si esos procesos resultan funcionales en su enseñanza. En nuestro caso, éstos nos han ayudado a despertar, motivar y estructurar la consciencia lingüística de los estudiantes.

4. Referencias bibliográficas

AMIGUES, R., ZERBATO-POUDOU, M.T.

1996 *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, París, Dunod.

CAPELLA RIERA, J.

1983 *Educación. Planteamientos para la formulación de una teoría*, Lima-Perú, Zapata Santillana, 2 volúmenes.

COSTE, D.

1995 «Langue et Curriculum», en *Le français dans le monde. Recherches et applications*, número spécial, «Méthodes et méthodologies», París, Hachette-Edicef, 79-93.

DALGALIAN, G., LIETAUD, S. y WEISS, F.

1983 *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, París, Clé International.

DUFFÉ MONTALVÁN, A.

2002 *L'enseignement-apprentissage de l'espagnol à l'Université (textes de presse)*. Théorie et pratique, Tesis de doctorado, Universidad Montpellier III-Paul Valéry (Francia), 2 volúmenes.

GAGNÉ, R.M.

1970 *The conditions of learning*, U.S.A-New York, Holt, Rinehart & Winston.

1972 «Domains of learning», en *Interchange*, 1:1-8.

1977 *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*, México, Diana.

GALISSON, R.

1990 «De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire», en *Études de linguistique appliquée*. Revue de didactologie des langues-cultures, 79, París, Didier Érudition.

GAONAC'H, D.

- 1992 «Automatisation et contrôle des processus cognitifs dans le traitement de l'écrit», en *Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*, Actes du VIIIe Colloque International, Grenoble, Lidilem-Université Stendhal, 419-424.

LEBLANC, R.

- 1995 «Le curriculum multidimensionnel: questions d'implémentation», en *Études de linguistique appliquée/Langues et curriculum contenus, programmes et parcours*, 98, 23-33.

LUSSIER, D.

- 1992 *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette F.L.E.

OXFORD, R. L.

- 1990 *Language Learning Strategies. What every teacher should know*, U.S.A., Heinle & Heinle.

PUREN, C., BERTOCCHINI, P. y COSTANZO, E.

- 1998 *Se former en didactique des langues*, Paris. Ellipses/Edition Marketing.

SPRINGER, C.

- 1996 *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris, Ophrys.