

00424
47



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

**EL VIDEO Y LA TELEVISION
COMO AUXILIARES EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCES,
LENGUA EXTRANJERA.**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS DE LICENCIATURA
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACION
P R E S E N T A :
TLILAL FLORES PEÑA**

ASESOR DE TESIS: LIC. FEDERICO DEL VALLE OSORIO



MEXICO, D. F.

MARZO 2003



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

PAGINACIÓN

DISCONTINUA

A mis padres,

Por su gran esfuerzo en la tarea de educarme e impulsarme a concluir este ciclo:

**Josué Felipe Cárdenas.
Itzel Peña Aguirre.**

A mis hermanos, junto quienes he crecido y vivido momentos inolvidables:

Andoreni, Yatzil e Itzel.

A mis tíos, con todo mi respeto y cariño:

**Florinda Argüello Aguirre.
Rafael Peña Aguirre.**

A mis amigos, quienes han estado conmigo en los momentos más importantes de mi vida, brindándome siempre su apoyo incondicional:

**Ether Reyes Beltrán.
Otoniel y Sandra Pérez.
Rocío Cabañas.
Norma Zuñiga F.**

A las personas que contribuyeron a la revisión, corrección y edición de esta tesis, mi más sincero agradecimiento.

Benjamín Perea

À la Langue Française qui a toujours fait partie de ma formation académique et de ma vie.

INDICE

	Pág.
Introducción	1
CAPITULO PRIMERO	
Antecedentes de la enseñanza de lenguas extranjeras	
1.1 En la antigüedad	6
1.2 Del siglo XVI al XIX	17
1.3 Siglo XX	30
1.4 La imagen, primeros usos en la enseñanza	53
CAPITULO SEGUNDO	
Educación y comunicación	
2.1 Educación	58
2.1.1 Modalidades educativas	61
2.1.2 La autoformación y la formación a distancia	64
2.2 Psicología y educación	70
2.3 Educación y comunicación	78
2.4 Los medios audiovisuales en la educación	87
2.4.1 Los medios como auxiliares instructivos	94
2.4.1.1 Pedagogía de los medios audiovisuales y pedagogía con los medios audiovisuales	97
2.5 La televisión y el vídeo en la educación	98
2.5.1 La televisión	98
2.5.2 El vídeo	104
2.5.3 La tecnología DVD	108
2.5.4 La computadora (ordenador) y la tecnología Internet	109
2.6 El vídeo y la televisión dentro del esquema de comunicación	111

CAPITULO TERCERO

La televisión y el video como auxiliares en la enseñanza del Francés, lengua extranjera

3.1 La enseñanza del francés, lengua extranjera: estado actual	113
3.1.2 Modalidades educativas y ámbitos de acción en los que se lleva a cabo la enseñanza del FLE en México.	119
3.1.3 Perfil del estudiante de FLE	121
3.2 El video y/o la televisión como auxiliares audiovisuales en la enseñanza del FLE	123
3.2.2 Tipos de material audiovisual en televisión y en video	132
3.2.2.1 El material audiovisual auténtico	133
3.2.2.2 El material audiovisual comercial en video	135
3.3 ¿Cuándo se emplean los materiales audiovisuales en clase de FLE ?	138
3.4 Criterios de selección	139
3.4.1 Los criterios espontáneos	142
3.4.2 Los criterios funcionales	143
3.5 Las funciones didácticas del material audiovisual en video	144
3.5.1 La función ilustrativa	144
3.5.2 La función de iniciación o desencadenamiento	145
3.5.3 La función motora	146
3.6 El material audiovisual en televisión o video como facilitador en la adquisición de una segunda lengua.	146
3.7 Fases de presentación de un material audiovisual en video como auxiliar didáctico en clase de FLE	149
3.8 Sugerencias pedagógicas para la explotación de material audiovisual en video o televisión en clase de francés u otras lenguas	151
CONCLUSIONES	155
BIBLIOGRAFÍA	161

INTRODUCCIÓN

Dariamente se hace patente la presencia y la influencia que ejercen los medios o tecnologías de comunicación en nuestras vidas. Influyen en nuestra conducta, en nuestros hábitos, en nuestra forma de pensar y de percibir la realidad de nuestro entorno.

Su presencia ha dado como resultado nuevas formas de difusión del conocimiento, las cuales han desplazado a la institución educativa que durante mucho tiempo fue una de las principales fuentes de información y de conocimiento.

El avance tecnológico de los medios masivos de comunicación ha provocado que surjan modos de aprehensión de conocimientos más versátiles, los cuales han obligado al sistema educativo a reestructurar y replantear su modelo educativo en sus modalidades formal (la que se identifica con la escuela) y no formal (la que se organiza fuera del marco de las instituciones educativas). Asimismo y como consecuencia de lo anterior, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha tenido que modificarse en función de la interdependencia que este tiene frente al entorno social-comunicativo.

Han surgido nuevas y variadas maneras de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y destrezas que contribuyen a la formación del individuo, las cuales están estrechamente vinculadas a la presencia e influencia de los Medios Masivos de Comunicación.

Los constantes avances tecnológicos han puesto al servicio de la enseñanza, tecnologías visuales como la televisión y el video con el fin de acrecentar la eficacia en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las causas que me motivaron a realizar la presente investigación, responden a un interés vinculado, por un lado, con mi profesión (Ciencias de la Comunicación) y, por el otro, con mi actividad como docente en el área de francés lengua extranjera.

En el ejercicio profesional como docente dentro de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, me he percatado de la gran importancia que representan los medios de comunicación como la radio, la televisión, el video y ahora también la computadora (internet) dentro de la educación formal, la educación a distancia y en particular en la enseñanza de idiomas o lenguas extranjeras en los niveles medio superior y superior o universitario.

He seleccionado, para este estudio, la televisión y el video porque ocupan un lugar importante dentro de nuestro universo audiovisual. Dada su gran potencialidad, su fácil acceso o manejo, y el poder de atracción que ejercen sobre el individuo, se han convertido en auxiliares didácticos que bien manejados o empleados optimizan, facilitan, diversifican y motivan el aprendizaje del francés u otros idiomas.

Gracias a la complementariedad entre los mensajes visuales y verbales presentes en el material audiovisual en televisión o en video, podemos coadyuvar y motivar al alumno en el aprendizaje de una segunda lengua y mostrarle aspectos de la cultura, la civilización, los avances científicos y tecnológicos, etc. del país cuya lengua esté estudiando.

Con la ayuda de estos dos medios de comunicación se logra que el alumno obtenga una visión más amplia y más cercana a la realidad y a la lengua tal y como se habla en los países francófonos.

La introducción de la televisión primero y del video después en la enseñanza tiene ya algunas décadas en nuestro país con programas educativos como la telesecundaria y proyectos de teleaula en diversas escuelas gubernamentales.

En lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras, trabajar con el apoyo de la televisión y el video en clase es algo relativamente novedoso. Hasta hace tres décadas, aproximadamente, la enseñanza de idiomas se ejercía sin ayuda de la imagen animada y podría seguir así; sin embargo, la constante evolución tecnológica y el conocimiento acerca de estos dos medios insertos dentro de una economía mundial globalizada, contribuyen día

con día de manera directa a la transformación de la educación y por consiguiente de la enseñanza de idiomas.

Si bien es cierto que no en todas las escuelas o instituciones educativas encargadas de enseñar uno o varios idiomas se trabaja con auxiliares didácticos como la televisión y el vídeo, debido, por un lado, a la falta de presupuesto para adquirir la infraestructura necesaria y, por otro lado, a la resistencia de algunos profesores a servirse de ellos, lo cierto es que, cada día se hacen más presentes e incluso necesarios para motivar y optimizar el aprendizaje de los alumnos que estudian idiomas.

Para la realización de este trabajo, hice una investigación documental para la cual consulté y traduje diversos artículos del francés al español.

Este trabajo se dividió en tres capítulos:

En el primer capítulo, se hace una investigación acerca de los antecedentes y la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras a través de la historia y la trascendencia de éstas en el desarrollo de la humanidad.

Consideré importante hacer un recorrido histórico para justificar porqué la enseñanza de lenguas extranjeras, como forma de comunicación, siempre ha estado estrechamente ligada a la evolución de la humanidad y también a sus avances científicos y tecnológicos.

Desde La antigüedad hasta nuestros días, el uso de las lenguas como medio de comunicación (ya sea en forma oral u escrita) ha sido y es una forma de comunicación que siempre ha caracterizado a la raza humana. Esto queda expuesto de manera amplia en el primer capítulo.

Se menciona también la importancia de la imagen en la percepción humana y sus primeros usos dentro de la enseñanza de idiomas o segundas lenguas.

En el segundo capítulo se abordan temas como la educación y la comunicación vinculadas al proceso de enseñanza aprendizaje, el cual se lleva a cabo dentro de 3 ámbitos: el formal, el no formal y el informal

Se mencionan nuevos sistemas e innovaciones en la educación como la autoformación y la formación a distancia.

Asimismo se destaca el papel de la psicología educativa y el constructivismo, cuyas teorías y concepciones han contribuido a fortalecer, motivar e incitar una mejor adquisición de conocimientos a través de aprendizajes significativos.

Este tipo de aprendizajes puede lograrse con la ayuda de *medios educativos* que, dándoles un uso pedagógico adecuado se convierten en protagonistas activos de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Dentro de los medios educativos se destacan los medios audiovisuales como recursos, técnicas y materiales que favorecen aprendizajes significativos.

En este estudio se toman los medios de comunicación (la televisión y el video) como herramientas o recursos auxiliares para la enseñanza-aprendizaje del francés lengua extranjera, abordando la pedagogía *con* estos medios y no la pedagogía *de* estos medios como materia de estudio.

El tercer y último capítulo muestra un panorama general de la enseñanza del francés como lengua extranjera en algunas instituciones tanto privadas como públicas en México D.F.; los enfoques metodológicos vigentes para el uso y aprendizaje de dicha lengua, basados en los planteamientos del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas; las modalidades educativas en las que se lleva a cabo la enseñanza del FLE en nuestro país y el perfil del estudiante a nivel bachillerato y universitario que son con los que he tenido y tengo contacto como docente.

En este mismo capítulo se destaca el uso de la televisión y sobre todo del video como recursos o auxiliares didácticos en la clase de FLE.

Se mencionan los diferentes tipos de materiales audiovisuales en televisión y video, sus criterios de selección, sus diferentes funciones didácticas y las diferentes fases de presentación.

Por último, se dan sugerencias pedagógicas para la explotación en clase de lengua extranjera, de material audiovisual en video y/o televisión. Las actividades sugeridas van encaminadas a que el alumno desarrolle su atención visual y sonora frente al audiovisual y por supuesto las habilidades de producción oral y escrita.

Capítulo Primero

Antecedentes de la enseñanza de lenguas extranjeras

1.1. En la antigüedad.

Comunicarse y entrar en contacto con el extranjero, es decir, con una nación que no sea la propia, sea por razones económicas, políticas, diplomáticas, sociales, comerciales o militares ha sido desde la antigüedad una necesidad que aún en nuestros días prevalece.

La historia de las colonizaciones habla de los actores que las hicieron posibles (grandes imperios y potencias, según el caso) y de las estrategias militares que utilizaron para sojuzgar a los pueblos imponiéndoles sus leyes, formas de vida, de pensar, su cultura y en muchos casos hasta su idioma.

El uso de las lenguas en un proceso no sólo de colonización sino de apertura con el extranjero es y ha sido determinante; ejemplo de ello, tenemos al Imperio Romano, que implantó el latín como lengua en la Europa antigua.

Hoy la lengua predominante en nuestro planeta es el inglés, producto de la influencia de los Estados Unidos de América como potencia económica. Como tal, su influencia en casi todas las culturas es evidente toda vez que los negocios, la tecnología, el comercio, las finanzas, la comunicación se desarrollan en su mayoría en el idioma inglés, volviéndose cada vez más necesario el manejo de esta lengua; sin embargo, no debemos olvidar que resultan importantes otros idiomas tales como el francés y el español; el primero de ellos, en virtud de que es utilizado en las reuniones celebradas por la Unión Europea y el segundo en razón del número de hablantes que existen en el mundo.

Ahora bien, como la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras se remonta a los métodos estructurados para tal fin, es necesario conocerlos; por ello, en el inciso relativo a antecedentes, nos abocaremos a su estudio.

En primer lugar, el autor Claude Germain, ubica los orígenes de la enseñanza de una segunda lengua a 3,000 años aproximadamente antes de nuestra era, con la primera civilización conocida de esa época, la sumeria, misma que se desarrolló al sur de Mesopotamia, en donde se encuentra Bagdad (en Irak), cerca del Golfo Pérsico.¹

Los sumerios emplearon por primera vez la escritura, llamada *cuneiforme*. Esta escritura se realizaba mediante signos en forma de cuña para representar las lenguas; se extendió a los babilonios y asirios, y constituyó la base de varias culturas del medio oriente.

El autor señalado afirma que la escuela en Sumeria tenía como objetivo formar escribas, quienes eran preparados o enseñados por otros escribas a escribir, trazando caracteres cuneiformes. Los alumnos debían copiar ejemplos de tablillas caligrafiadas de antemano por el profesor o su ayudante, para luego recitar de memoria lo aprendido. Se requería al menos diez años para comenzar a dominar 600 signos equivalentes a 23 letras de nuestro alfabeto. Aunque se trataba de simples listas de palabras y expresiones, el aprendizaje de las mismas era sumamente largo. El alumno debía, esencialmente, memorizar las largas listas de palabras y de grupos de palabras para luego transcribirlas sobre las tablillas de arcilla.²

En la perspectiva de la enseñanza de una segunda lengua entre los sumerios, se tienen testimonios de que ésta se remonta a la conquista gradual (del año 3,000 aproximadamente hacia el 2,350) de Sumeria por los acadios. Esta población de origen semítico venida del oeste y el norte, reconociendo el gran valor de la civilización Sumeria, aprendió y adoptó el sistema de su escritura.³

¹ Cf. Claude GERMAIN, *L'évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. (La evolución de la enseñanza de lenguas: 5000 años de historia), Clé International, Paris, 1993, p. 21.

² Cf. *Ibidem*, p.22.

³ Cf. Samuel N. KRAMER, *L'histoire commence à Sumer*. Traduction de *History Begins at Sumer*, Arthand, Paris, 1956, p. 44.

A diferencia de los pueblos conquistados que aprenden la lengua de sus conquistadores, en el caso de los acadios,⁴ sucedió lo contrario, aprendiendo de sus conquistados el idioma; tal situación se debió a que éstos consideraban el sumerio como una lengua de promoción social por excelencia, teniendo acceso a la religión y la cultura de la época.

Debemos destacar que fue el sumerio (en su forma escrita) la primera lengua extranjera que se enseñó. La versión oral desapareció muy pronto porque los acadios trataban de aprender una lengua escrita (el sumerio) que no correspondía a la lengua hablada que ellos utilizaban cotidianamente, se habla de una verdadera enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

Otra aportación de los escribas fue la creación de los primeros diccionarios bilingües de traducción, donde se añadían (con el objeto de facilitar la lectura) columnas de pronunciación.⁵

Toda la enseñanza de la época se centraba en el vocabulario (palabras y expresiones), jugando la memoria un rol determinante en este tipo de aprendizaje. No obstante la creencia de que la educación en Mesopotamia se proporcionaba en sumerio, los

⁴ AKKADIEN (accadien). Akkad, nombre hebreo de una ciudad de Mesopotamia. Del país de Akkad, región de Mesopotamia central (al norte de Sumeria). El Acadio es la más antigua de las lenguas semíticas (semítica oriental).

ACCAD (del Hebreo AKKAD y AKKAR). Ciudad situada al NO de Babilonia, a la izquierda del Eúfrates, del que dista muy poco. Estaba situada en la parte más estrecha de la Mesopotamia, la que sólo comprende 30 Kms. desde el Tigris al Eúfrates, circunstancia que aprovecharon los antiguos para abrir allí un canal de comunicación que tomó el nombre de esta ciudad (AKKAD), la cual se situaba en su orilla meridional.

ACADIOS. Los sumerios y los acadios, en un principio estos nombres designaron poblaciones y territorios distintos, refiriéndose, según muchos autores, el primero a los habitantes de las tierras bajas y el segundo a los habitantes de las montañas, mientras que otros descifran los signos cuneiformes en el sentido de gentes del sur y del norte.

Los acadios son tenidos por cuschitas, al igual que los etíopes y otros pueblos. La raza cuschita, en el Asia, se extendía desde el estrecho de Babel Mandeb hasta costas de Malabar. Al ser dominados por los semitas, constituyeron una casta sacerdotal privilegiada.

Los asirios y semitas tenían el nombre de SUMER como extranjero y las inscripciones de dichos pueblos con frecuencia reproducen la lengua sumeria por medio de signos (lengua de la vaticinación o adivinación), procedimiento que no hubieran empleado caso de ser el pueblo sumerio de su misma naturaleza.

Los idiomas que han sido denominados acadios, no merecen ese epíteto por razón de su estructura, sino por alguna razón geográfica. Si hubiera existido una lengua propiamente acadia, habría quedado absorbida en la sumeria. (Enciclopedia Universal Ilustrada. Tomo I, Espasa Calpe, España, 1973, pp. 951-952.

⁵ Cfr. Claude GERMAIN, *op.cit.*, p. 23.

especialistas en el tema creen (a medida que las pruebas se acumulan) que la lengua materna de los escribas era el acadio y que el número de escribas bilingües era numeroso.

Es particularmente interesante hacer notar, que aunque el objetivo primordial de la escuela de esa época, era enseñar a los escribas a escribir y manejar la lengua sumeria (misma que debía ser enseñada a los acadios), se incluían en la enseñanza temas tales como teología, botánica, zoología, mineralogía, geografía y matemáticas; dichos temas se enseñaban en la segunda lengua a los estudiantes, no en la materna.⁶

Así como los acadios iniciaron el aprendizaje de las lenguas habladas por los pueblos conquistados, los egipcios, por razones de seguridad, adoptaron ese mismo sistema.

En virtud de las numerosas actividades diplomáticas egipcias, podemos imaginar la existencia de traductores e intérpretes. Se sabe que durante el Nuevo Imperio,⁷ los habitantes de esta región dominaban las lenguas extranjeras, atestiguando tal hecho, las tablillas multilingües conservadas en archivos y citas de expresiones y palabras extranjeras contenidas en las cartas elaboradas por los escribas egipcios.⁸

Tenemos también noticias de que, desde los inicios de la época de los faraones, la administración de Egipto estaba muy sólidamente organizada alrededor de una casta de funcionarios: los escribas. En el mundo faraónico, la escuela denotaba una gran importancia.

“Los escribas fueron fundamentalmente transmisores de tradiciones en forma escrita, sea que colaborasen en la clase sacerdotal o perteneciesen a ella (en tal caso la sapiencia transmitida es sobre todo religiosa) o que tuviesen carácter de funcionarios laicos del gobierno”.⁹

⁶ Cfr. Henri MARROU, Historia de la educación en la antigüedad, Akal/universitaria, España, 1985, p. 231.

⁷ Que data de la Décimo Séptima a la Vigésima Dinastías entre los años 1600 a 1080 antes de nuestra era.

⁸ Cfr. Samuel N. KRAMER, *op. cit.*, p. 73.

⁹ N. ABBAGNANO y A. VISALBERGHI, Historia de la pedagogía, Fondo de Cultura Económica, Traducc. Jorge Hernández Campos, México, 1987, p. 30.

En Egipto, se conocían tres formas de escritura: la *jeroglífica* o escritura de los dioses (vocablo que deriva del griego *hieros* = sagrado y *gluphein* = grabar); se trataba de signos grabados en piedra, dibujados y pintados, consagrados a expresar la religión y la historia (listas de soberanos, eventos importantes, bodas reales, batallas, etc.) y la literatura (máximas morales, himnos a los dioses y a los reyes, cuentos históricos y novelas de aventura, poesías épicas y fábulas). Las primeras inscripciones jeroglíficas se remontan al tercer milenio antes de nuestra era, algunos años después de la aparición de la escritura sumeria.

Como la escritura jeroglífica es muy perfilada, la ejecución de los dibujos demandaba mucha minuciosidad y tiempo. Es una forma de escritura poco adaptada a las necesidades de la vida cotidiana, situación que provocó que, más o menos en la misma época, naciese otra forma de escritura mucho más rápida: la *cursiva* (que corre sobre el papiro); se trata de una escritura llamada *hierática* (sagrada o sacerdotal), utilizada desde sus orígenes por los sacerdotes. Este tipo de escritura posee los mismos caracteres, con la diferencia de que se encontraban ligados entre sí, contribuyendo a alejar (gradualmente) los jeroglíficos de los monumentos.

Hacia el año 650 antes de nuestra era, aparece paralelamente una tercera forma de escritura, más clara, más rápida y ligada, la escritura *demótica* (o popular), llamada a ser la escritura común y corriente en Egipto, teniendo muy pocas similitudes con la que se utilizaba en los jeroglíficos originales.

Existen testimonios del hecho de que fuera de las escuelas (en privado y en los lugares administrativos), se enseñaba el kanesh,¹⁰ el acadio y el cretense; sin embargo, no podemos afirmar que en Egipto existiese un aprendizaje formal de una segunda lengua.

¹⁰ Kanesh parece ser la ciudad que los textos cuneiformes llaman Ganish. Esta ciudad fue una colonia semítica (acadia), fundada probablemente por Kish antes de Sargón de Akkad. En tiempos de éste, se vio hostigada por la vecina ciudad Ketita de Burosh Kanda, siendo auxiliada por Sargón. Desde entonces, los Imperios Mesopotámicos mantuvieron relaciones constantes con Ganish, que fue el punto de partida de la influencia (primero) acacias y luego babilónicas en Asia Menor.

Otra época de la historia de Ganish, conocida por un hallazgo de tabillas cuneiformes, en su mayoría documentos comerciales, hecho en el propio lugar de Kultepe, es la de los alrededores de la dinastía de Hammurabi. Luego, Ganish cayó bajo la influencia de Asiria, obscuriéndose su historia en los tiempos de

Lo anterior se respalda, además, por el hecho de que los funcionarios imperiales (encargados de la administración de los países extranjeros), se comunicaban en la lengua de dichos países, escribiendo al mismo tiempo a sus superiores, al menos los nombres de los lugares y los nombres propios en caracteres egipcios.

Se desconoce, hasta la fecha, el método exacto que se utilizaba en Egipto para la enseñanza de una lengua extranjera.

Por otro lado, las instituciones escolares de los griegos, son conocidas gracias a dos ciudades que sucesivamente sirvieron como modelo al mundo griego: Esparta¹¹ y Atenas;¹² sin embargo, aunque Grecia poseía en sus ciudades principales, instituciones escolares bien organizadas y estructuradas en la época helenística (de finales del siglo IV hasta la conquista romana en el siglo II antes de nuestra era), la enseñanza que se proporcionaba era unilingüe (en griego únicamente) porque los griegos, consideraban a toda lengua que no fuese la suya como *bárbara*, no ameritando, desde su particular criterio, ser enseñadas.¹³

Aunque no existía en Grecia un sistema formal de enseñanza de lenguas extranjeras, existía en este país una forma de enseñanza de una segunda lengua, sobre el particular se sabe que el estudio de los autores clásicos constituía el pilar de la enseñanza griega; el autor clásico predilecto era Homero, cuyas *Iliada* y *Odisea* servían como textos base.

las invasiones indogermánicas, después de las cuales debió quedar establecida allí la población que hablaba la lengua Kanesh.

En relación a los Ketitas, las primeras noticias que tenemos hoy de ellos se refieren a época muy remota, puesto que en los comienzos del tercer milenio (hacia 2749 A.C.) encontramos ya una colonia semítica, acaso los acadios de Kisch, establecida en el Asia Menor, en Ganish, que parece ser que más tarde se denominó Kanesh, que es auxiliada por una ciudad Keita que por aquel entonces disfrutaria de cierta hegemonía sobre las tribus ketitas. (Enciclopedia universal ilustrada, Tomo XXVIII, *op.cit.*, pp. 3317 - 3421).

¹¹ Cuya edad de oro se sitúa hacia fines del siglo VII antes de nuestra era.

¹² A partir de los siglos VI y V, sobre todo.

¹³ Cfr. Claude GERMAIN, *op.cit.*, p. 36.

Recordemos que las obras antes citadas fueron transcritas en coíné,¹⁴ (entre los años 850 a 750 de nuestra era) una especie de griego, pero en mucho, diferente del griego clásico, circunstancia que explica, en parte, la manera en la cual se desarrollaba la explicación del texto de los autores clásicos, en particular Homero. Antes que nada, resúmenes de la epopeya (obras de teatro o discursos, según fuera el caso) eran propuestos a los alumnos en la lengua de su época. El maestro se servía de cuadros o murales y de bajorrelieves a fin de hacer comprender los episodios principales, identificar personajes y así sucesivamente. Seguía la lectura expresiva en voz alta, lectura por cierto difícil, puesto que, en esa época, las palabras no se separaban y la puntuación no existía.

Ahora bien, en relación con el hecho que los griegos hubiesen adoptado el latín como segunda lengua, podemos señalar que ni siquiera después de convertirse en una provincia romana, cambió su criterio de considerar la lengua latina como merecedora de aprendizaje alguno; sin embargo, hubo excepciones, tales como aquellos casos aislados de personajes que pertenecían a la pequeña élite griega y que eran admitidos en el senado. Era necesario el aprendizaje de la lengua romana para quienes deseaban servir en la armada (la armada entera tanto en sus cuadros como en su lengua era latina) o quienes aspiraban a una carrera administrativa.¹⁵

¹⁴ Coíné. Del griego vulgar unificado en tiempo de Alejandro El Grande y en el que intervienen el ático, principalmente por la sintaxis, y el jónico, por el vocabulario; de él se formó el griego medio y el moderno, con sus dialectos, excepto el zacónico de Paros, que procede del antiguo iacónico. (Enciclopedia Universal Ilustrada. Tomo XIII, *op.cit.*, p. 437-438).

Atico. Uno de los principales dialectos griegos, utilizado por los escritores áticos. Constaba de 21 letras y lo emplearon los Jonios que se quedaron en Grecia al separarse de allí sus hermanos, que fueron al Asia Menor a fundar colonias. En tiempo de Cécrope, fundador de Atenas, los jonios se llamaron atenienses y al imponerse la mayor cultura de aquella ciudad, fue de la literatura griega, lo que contribuyó a la conquista de la Grecia por Alejandro, cuyos generales lo adoptaron. El jonio antiguo fue utilizado por Tucídides, los trágicos, Esquilo, Sófocles, y Eurípides y el comediógrafo Aristófanes (a fines del siglo V A.C.). El jonio medio, fue cultivado por Jenofonte, Isócrates y Platón (fin del siglo V a mediados del siglo IV). En el jonio nuevo escribieron Esquines, Demóstenes y Aristóteles (fin del siglo V a mediados del siglo IV). (Enciclopedia universal ilustrada, Tomos VI y XXVIII, *op.cit.*, pp. 905, 906 y 2866).

¹⁵ Cfr. Claude GERMAIN, *op.cit.*, p. 37.

El estudio del latín jamás estuvo integrado al sistema de educación liberal griega, salvo en el caso del estudio del derecho, disciplina propiamente latina. Pocos griegos aprendieron latín; quienes lo hicieron fue directamente en Roma.

Así como los acadios y los egipcios, los conquistadores romanos (desde el siglo III antes de nuestra era) se abocaron a aprender la lengua hablada por los pueblos conquistados; en este caso, el griego. Antes de fundar su imperio, los romanos aprendían griego como segunda lengua, sin duda alguna, a causa del prestigio de la civilización griega. La administración romana ignoró siempre las lenguas bárbaras como el celta, el germano, etc.; sin embargo, reconoció oficialmente la existencia del griego en los actos oficiales y *edictos*¹⁶ (destinados a las provincias orientales), lugares donde se hablaba y se llevaban a cabo los debates en griego, pero las sentencias se redactaban en latín, porque era considerado como la lengua nacional.

En el siglo II antes de nuestra era, fue significativa la institución en Roma (y ciertamente en otros importantes centros urbanos, pues la escuela era entonces un fenómeno urbano) de un sistema de educación bilingüe. En esa época, toda persona culta debía, antes que nada, saber griego; tal circunstancia persiste hasta el año 100 antes de nuestra era, siendo que, todo romano culto hablaba el griego tan fluidamente como el latín; algunos, incluso, despreciaban a este último como lengua nacional.

Los letrados que pretendían estar a la moda escribían tanto en griego como en latín; ejemplo de ello es Cicerón (106-43 antes de nuestra era), quien traduce al latín obras de varios autores y oradores griegos.¹⁷

¹⁶ Edit. Edicto, programática, proclama, bando. (Emilio M. MARTINEZ AMADOR. Diccionario francés-español, Ramón Sopen., España, 1983, p. 312).

Edicto (del latín *edictum*, derivado de *edocere*: mandar, ordenar). Mandato, decreto publicado con autoridad del príncipe o del magistrado. Aviso o anuncio que se publica fijándolo en los sitios de costumbre o insertándolo en los periódicos oficiales y que se hace por una autoridad, en uso de sus facultades o en cumplimiento de una disposición legal, para dar a conocer la celebración de un acto, o para llamar o citar a ciertas personas. (Enciclopedia universal ilustrada, Tomo XIX, *op.cit.*, p. 289).

¹⁷ Cfr. Claude GERMAIN. *op. cit.*, p. 43.

Después de la época de Cicerón, el conocimiento del griego empieza a declinar en Roma y la lengua latina comienza una especie de competencia. Ser culto significaba conocer (sobre todo) a los grandes autores latinos como Virgilio y Cicerón. No obstante, la escuela romana continuaba enseñando griego. Hasta el siglo II antes de nuestra era, la enseñanza fue bilingüe en el Imperio Romano de Oriente, porque en el de Occidente se puede afirmar que el latín suplanta al griego como lengua en virtud de que la Iglesia cristiana occidental adopta definitivamente el latín como lengua litúrgica.¹⁸

A pesar de todo, la enseñanza escolar del griego continuó en algunas escuelas privilegiadas. A principios del siglo III a. C. Aparecen manuales bilingües llamados *hermeneumata*), presentados en seis ediciones. Poseían un vocabulario grecolatino clasificado en orden alfabético para practicar la conversación y ampliar el vocabulario de los estudiantes.

Para sintetizar la enseñanza de segundas lenguas en Grecia, Henry Marrou “subraya la insuficiencia psicológica de los métodos griegos, los cuales revelan, al mismo tiempo, una pedagogía sumaria: Como en las antiguas escuelas de Oriente la pedagogía permaneció rudimentaria, el maestro no sabía facilitar el acceso al conocimiento; nunca se elevó sobre el dogmatismo pasivo; la escuela antigua es el tipo de escuela receptiva desechada por los pedagogos de hoy. El esfuerzo del maestro se limitaba a repetir y a esperar que el espíritu del alumno dominase la dificultad que lo detenía. El objeto específico de la enseñanza se reducía al estudio profundo de los autores clásicos, dando gran importancia a la explicación literal y literaria, a la lectura expresiva, a la crítica textual, a la recitación y a la filología erudita”.¹⁹

En este momento, resulta interesante conocer el mecanismo de la enseñanza bilingüe que se practicaba en Roma tanto a nivel primaria, secundaria y nivel superior y para ello comenzaremos diciendo que, en las familias aristocráticas, la educación era realmente bilingüe. El niño romano era confiado a una sirvienta o esclavo griegos en presencia de los

¹⁸ Cfr. *Ibidem*, p. 44.

¹⁹ Henri MARROU, *op. cit.*, p. 245.

cuales, en principio, aprendía a hablar en griego, incluso antes que en latín. Llegada la edad escolar, aprendía a leer y a escribir en las dos lenguas, comenzando siempre por el griego. Más tarde, seguía paralelamente cursos de *grammaticus graecus* (gramática-filología griega) y de *gramática* latina; luego aquellos de *orator graecus* (retórica griega) y de un *orator latinus* (oratoria latina). Había tres tipos de escuelas en Roma (como era en el caso de Grecia), que se dirigían tanto a los niños como a las niñas; la escuela primaria (de los 7 a los 11 o 12 años), la escuela del *gramático* (de los 11-12 a los 15 años) y la escuela de *retórico* u orador (de 15 a 20 años aproximadamente). La esencia de la enseñanza del *gramático* se centraba en la explicación de los autores clásicos.²⁰

“En la escuela primaria, el maestro procedía de lo particular a lo general. Se trataba de enseñar a leer y a escribir comenzando por las letras del alfabeto. Seguía el aprendizaje de las sílabas y sus diversas combinaciones. Las palabras aisladas podían posteriormente ser aprendidas. A la lectura iba asociada la recitación: los textos leídos eran aprendidos de memoria. La escritura era enseñada paralelamente a la lectura siguiendo el mismo orden, de lo simple a lo complejo. A esto habría que agregar el aprendizaje del cálculo; es decir, del vocabulario de la numeración con ayuda de fichas o de la mímica con los dedos. Todo se hacía primero en griego y luego en latín”.²¹

En el nivel de secundaria se enseñaba la gramática y la gramática latina. Se explicaban los poetas clásicos y se realizaban ejercicios de estilo. La gramática comprendía las letras, las sílabas y las palabras o partes del discurso; posteriormente, hacia el siglo V, la sintaxis latina. El alumno hacía también ejercicios de declinación y conjugación.²²

La formación en las dos lenguas implicaba la intervención de dos *gramáticos*,²³ uno para el griego y el otro para el latín; se practicaba este tipo de enseñanza en los grandes centros urbanos. En las pequeñas ciudades o en las provincias lejanas, la tarea era confiada al

²⁰ Cfr. Claude GERMAIN, *op. cit.*, p. 45.

²¹ *Ibidem*, p. 45.

²² Cfr. Pierre, RICHÉ, *Écoles et Enseignement dans le haut moyen âge*, Ambier Montaigne, Paris, 1979, p. 231.

²³ Gramático (ca) deriva del griego *grammatikós*, a través de *grammatikus*. El entendido en gramática. (Diccionario general ilustrado de la lengua española, España, 1989, p. 554.

gramático latino, quien debía asegurar la enseñanza de ambas lenguas, factor que contribuyó a que el griego se convirtiera en una lengua puramente escolar y libresca, perdiendo ventaja frente al latín.

La enseñanza a nivel superior consistía (sobre todo) en dominar el arte de la oratoria, ayudados de reglas de elocuencia que los griegos habían perfeccionado con anterioridad. Como se mencionó antes, la enseñanza del Derecho se proporcionaba en latín; mientras que los estudios científicos, filosóficos y médicos, se impartían en griego.²⁴

Como se aprecia en las páginas precedentes, “la pedagogía romana sigue su modelo heleno hasta en el detalle de sus procesos de rutina; enseñanza gramatical -verdadero análisis abstracto y lógico de las categorías del conocimiento, ciencia completamente teórica-, ejercicios de declinación y de conjugación, estudio de idiotismos, caza de barbarismos, solecismos y otros defectos, exégesis de los autores, comentarios sobre el fondo y la forma, lectura, información libresca y erudita; ejercicios de estilo, iniciación en el aprendizaje de la elocuencia”.²⁵

Únicamente en los grandes centros urbanos se proporcionaba este tipo de enseñanza bilingüe y sólo excepcionalmente fuera del Imperio Romano. Esta especie de enseñanza estaba reservada a la minoría ciudadana, que era generalmente acomodada. En Roma como en todas partes en la antigüedad, la cultura era privilegio de las clases dirigentes.

Con la escuela romana aparece la traducción tanto de la forma como de la versión del tema, las frases completas, incluso textos enteros. El vocabulario era presentado, como en *sumero-acadio*, bajo la forma de listas bilingües en dos columnas (una en griego y otra en latín).

²⁴ Cfr. Henri MARROU, *op. cit.*, p. 343.

²⁵ Gastón BENEDICT, La enseñanza viva de las lenguas vivas por el Método Directo Progresivo, Imprenta Universitaria, Traducc. de Juvenio López Vásquez, México, 1953, p. 20.

Pueden notarse tres elementos importantes de continuidad: la memorización de listas de palabras en la lengua extranjera, limitación en el caso de la escritura y el recurso a los diálogos.

1.2. Del siglo XVI al XIX.

En el siglo XVI, Roger Ascham (1515-1568) representa la tradición humanista en el campo de la educación. Es uno de los grandes intelectuales de su época y representante indiscutible de la educación clásica en Inglaterra. Fue preceptor de la princesa Elizabeth (1548-1550) y secretario cuando ésta se convierte en reina de la Inglaterra. Ascham fue reconocido, sobre todo, por su obra póstuma (1570) intitulada *The School Master* (el maestro de escuela), destinada al aprendizaje del latín.

Esta obra se compone de dos partes: en la primera, intitulada "*The Bringing Up of Children*", Ascham define los principios de una educación clásica humanista y traza los lineamientos de un programa de educación destinado especialmente al preceptorado de los hijos de las familias nobles, bajo el reinado de Elizabeth. Como Ascham conocía muy bien a los autores griegos y latinos de la antigüedad, le concede gran importancia a la cultura, a la sensibilidad y la elocuencia (término que se refiere más bien al uso de la lengua que a hablar en público).

En la segunda parte, titulada *The Ready Way to the Latin Tongue*, se encuentran los puntos de vista pedagógicos de *Ascham*, los cuales ponen en práctica los principios enunciados en la primera parte. Ascham implementa seis técnicas pedagógicas, a saber: 1. La doble traducción; 2. la paráfrasis o *reformulación*; 3. la metafrase (la transformación de un texto poético en prosa y viceversa); 4. el resumen; 5. la imitación y 6. la declamación o elocuencia pública.

Seguido de su examen de méritos y dificultades de cada una, *Ascham* recomendaba de hecho dos técnicas: la doble traducción para los alumnos principiantes y la imitación para aquellos que dominaban bastante bien el latín.

La técnica de la doble traducción consistía en tomar un texto en latín, extraído de preferencia de las Epístolas de Cicerón. El texto era explicado, luego traducido oralmente (en inglés) por el maestro, quien daba su traducción hasta que el alumno hubiera captado el sentido de cada palabra. El alumno intentaba entonces hacer la misma traducción por escrito; posteriormente, el alumno volvía a traducir en latín, a partir de la traducción inglesa, sin mirar el texto original en latín y comparaba su traducción con la versión original.

En esta técnica de recurrir a la lengua materna en la enseñanza del latín, *Ascham* apuntaba que era necesario que el alumno tomara conciencia de las estructuras y de los recursos de su propia lengua.

Una vez adquiridos los conocimientos de las bases de la gramática latina, el alumno debería estar apto para abordar la técnica de la *imitación*, que era de hecho el corazón del método de *Ascham*, consistiendo en la creación, por parte del alumno, de textos personales en latín (y griego) basándose en los grandes autores de la antigüedad, cuidando esmeradamente el estilo y la retórica.

Los principios y técnicas de *Ascham*, ponían el acento en el estilo y la variación estilística.

Por otro lado, en la literatura francesa, los Ensayos (de 1580 a 1588) de *Michel de Montaigne* (1533-1592) son muy conocidos; sin embargo, su concepción sobre el aprendizaje de las lenguas (basada en su propia experiencia en el aprendizaje del latín), no lo es tanto.

Asistido por un preceptor de origen alemán y de otros dos, que sólo estaban autorizados a hablarle en latín, *Montaigne* aprende desde niño a hablar lengua latina que de hecho es su primera lengua. Tanto sus padres como los sirvientes y la gente a su alrededor no le hablaban más que en latín. La situación anterior explica la insistencia de *Montaigne* por preconizar el aprendizaje de lenguas por medio de un contacto directo con los locutores

nativos y de esa manera iniciarse en el conocimiento de la mentalidad, las costumbres y la cultura de esa gente.

Por sus ideas, *Montaigne* figura como el precursor de los estudios de lengua dirigidos a integrar los conocimientos de una lengua extranjera y el conocimiento del país en cuestión. Asimismo, aparece como uno de los defensores del aprendizaje precoz de las lenguas extranjeras.

Cabe hacer notar que la experiencia de *Montaigne* no es precisamente el hecho de que haya aprendido a tierna edad el latín, sino que se haya convertido en uno de los grandes escritores franceses, porque comenzó a estudiar el francés a la edad de 7 años aproximadamente.

“En sus obras desarrolla el concepto helénico de la educación integral: *No es un alma, no es un cuerpo lo que se educa: es un hombre*; por tanto, desde su punto de vista, la enseñanza debe ser educativa, debiendo ser preferentemente privada, porque entre muchos alumnos no puede ser atendida convenientemente la personalidad de cada uno, que es lo que importa.

“Combate el memorismo, el verbalismo y los castigos corporales y establece que la educación debe cultivar el juicio y la iniciativa personal. Aborrece la pedantería en los maestros, como señal de ignorancia y falta de elevación y pide *naturalidad y sentido de la realidad, así en el programa como en el método*. Recomienda, la lengua materna, condenando el excesivo recargo de programas: *poco y bien aprendido, he allí el secreto de una buena enseñanza*”.²⁶

²⁶ Héctor CAMPILLO CUAUHTLI, *Manual de historia de la educación*, Fernández Editores, México, 1966, pp. 160-161.

En otro orden de ideas y ubicados en el siglo XVII, encontramos al filósofo británico *John Locke* quien con su obra *Algunos pensamientos sobre la educación*, dio los primeros pasos para constituir un claro sistema pedagógico.²⁷

En el momento en que se publica su obra, el latín era todavía la lengua de comunicación de la mayoría de los intelectuales de finales del siglo XVII, aunque el francés y el inglés ganaban cada vez más terreno.

Locke aboga por una educación apta para formar un *gentleman* capaz de ser útil a sí mismo y a su patria en un clima de ordenada libertad y audaz iniciativa.²⁸

Locke distingue tres grandes categorías en el aprendizaje, según las necesidades personales del alumno, a saber:

a) El aprendizaje de la lengua con fines comunicativos.

Existen quienes aprenden lenguas solamente con fines comunicativos; es decir, para el comercio, para comunicar sus pensamientos o ideas de la vida cotidiana, sin el deseo de usarla con otros propósitos; para ello, basta recurrir al *método natural*; es decir, al aprendizaje *por uso*, por la *rutina*, haciendo un llamado a la memoria y a la imitación.

Locke afirmaba que las lenguas no son el producto de las reglas ni del arte, ellas provienen de la casualidad y del uso común del pueblo. Aquellos que las hablan bien no siguen otra regla que el uso. A propósito de esto, Locke estaba en contra de la gramática, porque pensaba que para comunicarse en otra lengua, tanto materna como extranjera, el estudio de la gramática es inútil.

²⁷ Nina REICYN *La pédagogie de John Locke*, Hermann, París, 1941, p. 34.

²⁸ Cfr. N. ABBAGNANO y A. VISALBERGHI, *op.cit.*, p. 342.

b) El aprendizaje de la lengua para el perfeccionamiento del estilo.

El segundo tipo de objetivo apunta hacia los futuros escritores así como a aquellos que se dirigen al público; a todos aquellos que tienen como objetivo principal servirse de su lenguaje y pluma. En este caso, precisa Locke, "el aprendizaje de la gramática se impone para poder llegar a escribir bien, hablar correctamente y en suma, perfeccionar el estilo tanto en el oral como en el escrito".²⁹

c) El aprendizaje de la lengua para estudios lingüísticos.

Finalmente, están aquellos que se inclinan a estudiar las lenguas extranjeras vivas o muertas como objeto de estudio. Los lingüistas y los filólogos. La gramática de la lengua es cuestión que debe ser estudiada con sumo cuidado.

En Locke, el estudio del latín está relegado a un segundo plano, se atiende más a la calidad que a la cantidad de la enseñanza y la formación del carácter se antepone a la intelectualidad; el contraste es tan radical, que muchos lo consideran como un rechazo definitivo de los ideales humanísticos por parte de quien es considerado, con justicia, como el *padre de la Ilustración*. Pero en realidad Locke no hacía más que recoger y proseguir algunas de las exigencias más características de la renovación educativa humanístico-renacentista.

Locke tuvo una posición original para su época, por el hecho de sugerir (una vez dominada la lengua materna por parte del niño), ya no el estudio del latín sino el francés como segunda lengua.

Al margen de lo que se ha señalado de John Locke en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera, debemos mencionar que su "visión pedagógica es indudablemente más amplia y tiene más consistencia filosófica, pues es un pedagogo fundamental, que desenvuelve sistemáticamente la idea de la educación integral, comenzando por el plan

²⁹ *Ibidem*, p. 75.

mismo de la obra, que comprende tres capítulos esenciales, dedicados, respectivamente, a la educación física, moral e intelectual. Hay otros dos menos importantes, que tratan de las cualidades del perfecto caballero, socialmente considerado y del valor educativo de los viajes".³⁰

En el siglo XVIII se consagró el método gramática-traducción o mejor dicho del método gramática/tema, que se difunde a partir del Renacimiento para la enseñanza del latín y se presenta como la característica esencial del método gramática-traducción.

La alianza entre la gramática y el tema no se hace en forma espontánea: Al principio parece imponerse la gramática, pero el tema de aplicación va a terminar por convertirse en el ejercicio predilecto, asociado al estudio de la gramática.

Uno de los objetivos fundamentales de este método, era volver al alumno capaz de leer los trabajos literarios escritos en la lengua meta.

Otro era desarrollar las facultades intelectuales del alumno: el aprendizaje de una segunda lengua, siendo visto como una disciplina mental, susceptible de desarrollar la memoria.

Uno más, consistía en convertir al alumno capaz de traducir, tanto de la lengua meta a la lengua de partida, que a la inversa. En suma, se trataba de formar buenos traductores de la lengua literaria escrita.

El énfasis era puesto sobre la gramática y la traducción. La comprensión y la expresión orales eran puestas en segundo plano.

Una lengua era concebida como un conjunto de reglas y de exenciones observables en frases o textos, susceptibles de ser cotejadas (comparadas) con las reglas de la lengua de partida.

³⁰ Héctor CAMPILLO CUAUHTLI, *op.cit.*, p. 192.

El aprendizaje de la segunda lengua era visto como una actividad intelectual, que consistía en aprender y memorizar reglas y ejemplos con miras al dominio de la morfología y la sintaxis de la lengua extranjera.

El rol del estudiante era memorizar la conjugación verbal así como numerosas palabras del vocabulario.

Dentro del método gramática-traducción, el profesor es visto como el personaje dominante en el salón de clases, siendo considerado como el detentador del saber (el que tenía la respuesta correcta) y la autoridad. El alumno debía ejecutar lo que el maestro le indicara: no poseía ninguna iniciativa.

La interacción entre alumnos y maestro era una acción que iba en un solo sentido: del profesor hacia los alumnos. Muy poca iniciativa de participar se dejaba a los alumnos; la interacción entre ellos era prácticamente inexistente.

Como la literatura ocupa el primer lugar, el componente sonoro de la segunda lengua es visto como poco importante. No hay nada concerniente a la pronunciación de ésta.

La elección del vocabulario enseñado provenía de los textos literarios utilizados. La selección del material se hacía en función del grado de dificultad de la lengua extranjera.

Cada *unidad de enseñanza* (o capítulo) era organizada alrededor de uno o varios puntos gramaticales expuestos en el texto escogido. Al parecer, "no había un principio de organización o de progresión de los elementos lingüísticos a enseñar. De manera general, la lengua era presentada con la ayuda de pasajes escogidos entre varios textos literarios de la segunda lengua."³¹

³¹ Daniel COSTE, "Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère" en *Le français dans le monde* # 87, Hachette, Paris, 1978, p. 56.

El vocabulario debía ser aprendido de memoria: listas de palabras fuera de contexto. Las actividades pedagógicas trataban, sobre todo, de ejercicios de traducción.

En el método gramática-traducción, la gramática era enseñada de manera explícita; existe la enunciación de reglas gramaticales presentadas a los alumnos con la ayuda del metalenguaje; por ejemplo, recurrir a palabras o expresiones como preposiciones, concordancia de tiempos, adjetivos calificativos, etc.

La enseñanza explícita de la gramática va acompañada de un aprendizaje de tipo deductivo o inductivo. Por aprendizaje deductivo se entiende el aprendizaje de reglas gramaticales antes de conocer las aplicaciones prácticas. La deducción consiste en pasar de lo general a lo particular: la regla primero, los ejercicios de aplicación enseguida.

Por el contrario, el aprendizaje inductivo consiste en una toma de conciencia de los casos de aplicación antes de conocer las reglas; la inducción consiste en pasar de lo particular a lo general: los ejemplos prácticos primero, la regla después.

El método gramática-traducción es una enseñanza explícita y deductiva: las reglas gramaticales son enseñadas antes que los casos de aplicación y de los ejercicios de traducción.

Para Claude Germain, el método gramática-traducción tiene el mérito de tomar en cuenta no sólo la forma sino el sentido de la lengua. Es apropiado cuando el objetivo principal es la lectura y comprensión de los textos literarios; por ello el reconocimiento de la lengua oral no es necesario. Es producto de la gente con formación literaria y no lingüística o en didáctica de segundas lenguas.

En otro sentido, el método gramática-traducción es considerado poco eficaz, porque se ha observado que a razón de 5 a 6 horas por semana durante 8 a 10 años, el estudiante no logra una competencia comunicativa real ni en el oral ni en el escrito. El hecho de conocer

bien las reglas gramaticales no es una condición suficiente para practicar correctamente la segunda lengua.

El método gramática-traducción reposa sobre un postulado: aprender la gramática de una segunda lengua es de gran ayuda para el aprendizaje de la lengua materna. De hecho, "pareciera más realista afirmar que el aprendizaje de una segunda lengua no puede más que sensibilizar sobre las diferencias y similitudes existentes entre una segunda lengua y la primera."³²

Existe otro postulado discutible que afirma que con el método gramática traducción, el aprendizaje de una segunda lengua contribuiría a desarrollar el intelecto. Sólo si es muy eficaz con el estudiante dicho método contribuirá en una mínima parte a desarrollar el intelecto.

Por último, diremos que, históricamente, la enseñanza de lenguas vivas se desarrolló tomando prestada directamente la metodología del latín, que resulta de la enseñanza del griego a los romanos.

Por otra parte, hacia el último cuarto del siglo XIX, la didáctica de lenguas conocería varias tentativas de reforma, dirigidas todas a quitarle el trono al método gramática-traducción, considerado por la mayoría como totalmente insatisfactorio; así **François Gouin** concebiría, en 1880, su famoso *método de las series*.

La historia del descubrimiento por Francois Gouin del *método de las series*, es ciertamente uno de los episodios más conocidos e interesante de la didáctica de segundas lenguas. Gouin es el autor de una obra titulada *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (El arte de enseñar y estudiar las lenguas) publicado en París, en el año de 1880. La obra resulta apasionante, porque en ella se entremezclan reflexiones a la vez descriptivas y autobiográficas.

³² Cfr. Daniel COSTE, *op.cit.*, p. 136.

Gouin cuenta de sus numerosas decepciones con respecto al aprendizaje del alemán: Durante una estancia de estudio en una universidad alemana, se da muy pronto cuenta que no entiende nada en los cursos a los que asistía, aún habiendo llevado con dificultad el alemán en el liceo. Se dedica a aprender la gramática, los verbos irregulares, las raíces y vocabulario. No obteniendo ningún éxito, decide aprender de memoria el diccionario, lo cual fue en vano porque seguía sin entender nada; sin embargo, Gouin constata que unos obreros franceses que se encontraban en Alemania hablaban alemán, se daban a entender en esa lengua bastante bien. Por lo anterior, concluye que es necesario recurrir a la lengua *usual-racional*, la cual es natural y donde todo se entrelaza.³³

La necesidad de aprender segundas lenguas o lenguas extranjeras proviene de la necesidad que tienen los seres humanos de comprenderse, de hablarse, de intercambiar ideas y el producto de sus actividades.

Según Gouin, como la lengua es el producto directo e inmediato del espíritu humano, la teoría de su desarrollo es el fondo y no podía ser más que un capítulo de psicología.³⁴

El método de series de Gouin, está fundado sobre la analogía del modo de aprendizaje del niño de su lengua materna. Según Gouin, el aprendizaje de la lengua materna no es cuestión de don o instinto ni de milagros, es cuestión de un *principio de orden*: Todo comienza con representaciones mentales de los hechos reales y sensibles y no de abstracciones, declinaciones, conjugaciones o reglas. Las percepciones son ordenadas (no dejadas al azar) luego transformadas en conocimientos. Para clasificar dichas percepciones, el niño debe seguir reglas.

De sus observaciones, Gouin formula su propia concepción del aprendizaje de una segunda lengua y en este sentido dice que “se trata de retomar una a una todas las percepciones y de procesarlas como lo hace un niño al aprender su primera lengua. Toda percepción representa un conjunto de hechos”.³⁵

³³ Cfr. François GOUIN, *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Librairie Fischbacher, Paris, 1980, p.25.

³⁴ Cfr. *Idem*.

³⁵ *Idem*.

Aunque el método Gouin tuvo pocos discípulos, se considera como el método más popular para la enseñanza del francés como lengua extranjera en los Estados Unidos a principios de siglo; tal circunstancia se debió en gran medida, a la aparición de la traducción de *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* al inglés.

Debe admirarse de Gouin el haber tratado de comprender la naturaleza de una lengua con el propósito de obtener interpretaciones pedagógicas.

También en este siglo hallamos el **método directo**, teniendo como objetivo general aprender a utilizar la lengua para comunicar: por ello, el estudiante debe aprender no solamente a responder las preguntas, sino también a plantearlas. Debe ser entrenado a pasar automáticamente en la segunda lengua.

Al método en cuestión se le pusieron diversas etiquetas: algunos lo llamaron *maternal*, porque veían en él una analogía con lo que pasa con los niños cuando aprenden a expresarse. Otros lo han nombrado *imitativo*, atendiendo a que utiliza esta facultad del niño que lo lleva a repetir los sonidos, las palabras y las expresiones que escucha en torno de él. Otros lo intitulan *analítico* porque procede por la descomposición del lenguaje con vista a la reconstrucción del mismo. Algunos otros lo llaman *reformado*, método *natural o intuitivo*. También se le ha aplicado el nombre inglés de *non-translation method*, puesto que elimina la traducción. La denominación de *método fonético* que encontramos entre algunos innovadores, se justifica por el hecho de que al principio se atribuye un papel muy importante a los sonidos, a las articulaciones y, en una palabra, al lenguaje hablado. Finalmente, el término *método directo* -mucho más usual- significa que se aborda desde el principio la lengua extranjera, sin pasar por el idioma materno del alumno, suprimiendo desde luego todo obstáculo físico a la asimilación fácil, rápida e integral del nuevo lenguaje.³⁶

La prioridad es concedida al oral, aunque las cuatro habilidades (comprensión oral y escrita; expresión oral y escrita) sean desarrolladas. Desde el inicio se da una atención

³⁶ Cfr. Gastón BENEDICT, *op.cit.*, pp. 29-30.

especial a la pronunciación de la segunda lengua. Las habilidades de leer y escribir son desarrolladas después del aprendizaje de la habilidad de hablar. La escritura en la segunda lengua, también es importante desde el principio del aprendizaje, aunque queda subordinada al oral. De hecho, el escrito no está considerado como un sistema autónomo de comunicación: se trata de la lengua oral *escriturada* que no hace más que reproducir la lengua oral.

La evaluación se realiza en función del uso de la lengua tanto oral como escrita, más que sobre el conocimiento de las reglas de la lengua.

El estudiante es entrenado a pensar en la segunda lengua lo más rápido posible; no memoriza largas listas de palabras (como con el método gramática-traducción) sino que utiliza el vocabulario en frases completas. La lengua extranjera que practica es la misma que hablan los nativos hablantes cotidianamente.³⁷

Para presentar la significación de nuevos elementos, el maestro puede recurrir a objetos presentes en el entorno, a imágenes o a la paráfrasis (comentario o amplificación). Las imágenes y los objetos del entorno sirven para presentar el sentido de las palabras concretas, mientras que las palabras abstractas son enseñadas por asociación con las palabras ya conocidas. El recurso a la primera lengua (materna) se evita en clase. Existe un rechazo a la traducción (el término *directo* implica rechazo a cualquier lazo o vínculo *indirecto*: la traducción con la significación). Las explicaciones se reducen a la asociación.³⁸

El éxito del método directo se constató en las escuelas privadas, con aquellos estudiantes que podían pagar y se sentían motivados por aprender una lengua extranjera. Debe hacerse notar que fue sencillo implantar este método en las escuelas públicas pues se recurrió a profesores cuya lengua materna fuera la que enseñaran.

³⁷ Cfr. Jean Paul VINAY, Enseignement et apprentissage d'une langue seconde, direction André Martinet, Collection. La Pléiade, Gallimard, Paris, 1968, p. 83.

³⁸ Cfr. *Ibidem*, p. 91.

El método directo descansa sobre el postulado de la similitud del aprendizaje de una primera lengua en un medio natural y de una lengua extranjera en un contexto escolar; sin embargo, para que la comparación sea válida, se necesita la misma cantidad de tiempo consagrado en el medio escolar al aprendizaje de una segunda lengua que el tiempo que le toma al niño aprender su lengua materna. Además, como el individuo que aprende una segunda lengua ya tiene una cierta experiencia del mundo, las condiciones no serán totalmente idénticas.

En sus orígenes, el método directo no descansa en principios metodológicos claramente identificados, por lo que comporta poco rigor. Sus principios son más bien intuitivos y están fundamentados en gran parte sobre la práctica: de lo concreto a lo abstracto, lo abstracto por la asociación de ideas, etc.

Ahora bien, trataremos de exponer los principios metodológicos fundamentales de este método lo más doctrinalmente posible, evitando el entusiasmo por simples fórmulas y recordando que una teoría didáctica, por excelente que sea, no es jamás infalible ni perfecta.

Esos principios, muy sencillos, se reducen a tres formas de intuición: *a)* directa; *b)* indirecta y *c)* mental.

En cuanto a la intuición directa diremos que debe ser así, directa, puesto que se “trata de evitar la lengua materna para llegar, sin su mediación, a la lengua extranjera. Es pues sin ayuda de traducción, a menudo penosa y muchas veces peligrosa, como el alumno reproducirá lo que ha asimilado y repetirá lo que se ha confiado a su memoria. Se le inculcan así dos hábitos capitales: el de la comprensión sin intermediario y el de servirse desde el principio de la nueva lengua y hablarla”.³⁹

En cuanto al segundo tipo de intuición, la indirecta, es necesario mencionar que “es el corolario indispensable de la intuición directa. Esta última no podría bastarse a sí misma,

³⁹ Gastón BENEDICT, *op.cit.*, p. 31.

puesto que tiene necesariamente sus límites en clase. No es posible siempre poner a la vista de los alumnos los objetos reales. Se recurre entonces a la intuición indirecta que usa las imágenes y los cuadros".⁴⁰

Por último, la intuición mental es necesaria porque, por preciosos que sean los recursos de la imagen para el estudio del aspecto descriptivo del idioma, no tienen sino un alcance limitado. No pudiendo representar más que un acto a la vez, que queda, por decirlo así, fijo, estático, la lengua de la acción se pierde parcialmente. Es entonces cuando interviene esta tercera forma de intuición.

Partiendo de una acción figurada, la imaginación se representa una serie de actos sucesivos que la preceden o la suceden inmediatamente. Todos los actos forman una especie de eslabones de la misma cadena. Una vez que se tiene el primero, los otros siguen naturalmente.

Por el uso pertinente de una combinación de estas tres intuiciones se provocará artificialmente en el alumno el empleo adecuado y espontáneo de los procedimientos naturales gracias a los cuales se han aprendido segundas lenguas en el ambiente materno. Este método contribuyó a popularizar ciertas técnicas pedagógicas (preguntas-respuestas orales; objetos-imágenes; textos narrativos, etc.); sin embargo, este método es muy efectivo con estudiantes principiantes en una lengua extranjera, que carecen de una lengua en común.

1.3. Siglo XX.

Ahora bien, para constatar los avances que se han tenido en materia de aprendizaje de lenguas durante el presente siglo, habremos de valernos de los diversos métodos que se han estatuido para ello; de ahí que comencemos con el enfoque orientado a la comprensión, método que se caracteriza por puntualizar diversas modalidades de enseñanza de la

⁴⁰ *Ibidem*, p. 33.

comprensión, de manera que se asegure un tiempo entre la fase de comprensión oral y la fase de producción, llegado el caso, entre la fase de comprensión escrita y la fase de producción escrita.

Aunque se trata de un enfoque no todavía muy extendido, presenta propuestas y principios organizados interesantes, dirigidos al aprendizaje de una lengua extranjera.

Los precursores de este enfoque son numerosos: podríamos remontarnos al menos hasta Harold E. Palmer, que recomendaba ya en 1917, detenerse primero en la comprensión antes de poner a producir los enunciados enseñados.

La primera etapa del aprendizaje de la lengua es la comprensión. La idea subyacente es que el aprendizaje de la producción oral se realizará fácilmente, siempre y cuando la orientación que se siga vaya en el sentido *enseñanza de la comprensión-expresión*.

Una fase de aprendizaje sistemático de la comprensión (seguido de un tiempo antes de entrar a la fase de producción) es visto como una necesidad.

La producción oral es vista como un subproducto, el cual se deriva en forma natural de la comprensión oral. Lo ideal es que el estudiante no hable en clase sino hasta el momento en que se sienta listo para hacerlo y no bajo la petición del maestro.

Los promotores del enfoque orientado a la comprensión del oral observaron particularmente en las pruebas (tests) las marcas o señales de una transferencia positiva que va de la comprensión hacia las otras habilidades: la expresión, la lectura y la escritura.

La lengua no es vista como un conjunto de hábitos sino como un medio de interacción social. El objetivo fundamental es volver al alumno capaz de comprender textos orales y escritos en condiciones normales de comunicación.

Según investigaciones empíricas, apoyadas sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras por los niños, hacen ver que algunos de ellos (6 niños de 9) presentan un período *pre-silencioso*, que precede al uso de la lengua extranjera.

Los resultados concernientes a la existencia de un período silencioso en el adulto estudiante de una lengua extranjera son prácticamente nulos.⁴¹

Uno de los postulados fundamentales del enfoque orientado a la comprensión es que la actividad de escuchar y la lectura son dos actividades intelectuales independientes de la producción (oral y escrita). Otro postulado es que las estructuras fonológicas, gramaticales y semánticas no deben ser presentadas aisladamente sino totalmente interrelacionadas.

Este enfoque encuentra su fundamentación parcial (a posteriori) en la psicología cognitiva (por vía del análisis del tratamiento de la información y la simulación en computadora) a la cual es integrada la teoría psicológica de los *esquemas*, sobre todo desarrollada en el terreno de la lectura.

Aprender una segunda lengua no consistiría simplemente en aprender a hablar, más bien consiste en aprender a construir mentalmente una especie de *mapa del sentido*. En esta perspectiva, el hecho de poder hablar en lengua extranjera es un signo exterior de que hubo efectivamente un aprendizaje, pero la mejor manera de lograr este aprendizaje consiste en llevar a cabo, primeramente, la actividad de escuchar de manera activa y significativa.

Otro método de este siglo es el método audio-oral, que fue desarrollado en Estados Unidos durante la segunda guerra mundial, debido a las necesidades de la armada estadounidense de formar rápidamente individuos que hablaran otras lenguas aparte del inglés.

The Army Specialized Training Program, 1942-1943, hizo un llamado a lingüistas para que colaboraran en este proyecto. Leonard Bloomfield (de la Universidad de Yale) se hizo presente. Tenía un conocimiento de técnicas antropológicas de descripción de lenguas.

⁴¹ Cfr. *Ibidem*, p. 285.

El *método de la armada*, persistió durante dos años, pero suscitó mucho interés en los medios escolares y en el público en general. A mediados de los años 50's, el método audio-oral, con especialistas en lingüística aplicada como Lado, Fries, Brooks, Politzer y algunos otros, encontró eco.⁴²

El objetivo general del aprendizaje es conseguir comunicarse en una segunda lengua; por ello, las cuatro habilidades son abordadas y practicadas con el propósito de lograr una comunicación efectiva, utilizando la lengua extranjera que se practica cotidianamente.

La prioridad está dada al oral y en particular a las estructuras orales. El escrito ocupa el segundo lugar en cada lección y este escrito no es más que oral *estructurado*.

El orden de presentación de los cuatro saberes o habilidades lingüísticas es: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita. El vocabulario ocupa un segundo lugar con respecto a las estructuras sintácticas.

El aprendizaje de una segunda lengua es concebido como el aprendizaje de una primera: las reglas son inducidas a partir de casos de aplicación y el uso implica espontaneidad; los automatismos lingüísticos de primera lengua son vistos como origen de interferencias durante el aprendizaje de la lengua extranjera.

Tanto la primera lengua como la segunda están consideradas como dos sistemas lingüísticos diferentes y susceptibles de crear interferencias, por lo que se recomienda que la lengua usada en clase sea la lengua meta. Para presentar la significación de nuevos elementos, el profesor puede recurrir no solamente a la traducción, también a gestos, música, imágenes u objetos.

⁴² Cfr. Jackes RICHARDS y Theodore S. RODGERS, Approches et méthodes d'enseignement du langage, Traduction de Approaches and Method in Language Teaching, Cambridge University Press, U.S.A., 1986, p. 45.

De acuerdo con *A. J. P. B. Allen*, el método audio-oral funcionó muy bien con alumnos principiantes. El problema que presentó fue que se aplicó en los niveles intermedio y avanzado sin modificaciones y adaptaciones adecuadas a cada nivel, convirtiéndolo en un método repetitivo, aburrido e ineficaz.⁴³

Debe resaltarse que el método audio-oral fue casi el único que suscitó algunas investigaciones empíricas, que se abocaron a analizar los puntos débiles y los fuertes en el momento de su aplicación en el salón de clase.

Algunos resultados obtenidos después de un año de investigación señalaron que los alumnos que aprendían con el método audio-oral desarrollaron mejor las habilidades de expresión oral y comprensión oral; en cambio, la expresión y comprensión escritas no fueron desarrolladas tan eficazmente.

Por otro lado, los orígenes del método oral o situacional, se remontan a los lingüistas aplicados británicos de los años 1920-1930, particularmente Harold Palmer y A.S. Hornby (familiarizado con los trabajos del lingüista danés Otto Jespersen y del experto en fonética, el británico Daniel Jones, así como con el método directo). Dichos profesionales de la lengua pretendían hacer emerger los fundamentos científicos a partir de un enfoque oral que no descansara (como es el caso del método directo) en la intuición.

El acento es puesto sobre los principios de elección y de organización del contenido lingüístico a enseñar. Este método es reconocido hacia 1950 como el método oral británico. El objetivo general que se pretende llevar a cabo con el método situacional es la comunicación oral.

El oral es enseñado siempre antes que el escrito. La prioridad debe ser entonces acordada al oral. La lectura y la escritura no son presentadas sino hasta tener bases gramaticales y el vocabulario ya vistos. Las cuatro habilidades son, sin embargo, practicadas. El escrito deriva del oral.

⁴³ Cfr. *Ibidem*, p. 146.

La noción de *situación* hace que este método sea original. La presentación de las estructuras sintácticas orales debe hacerse dentro de una situación; contrariamente a la tendencia norteamericana, que no es situacional. En otros términos debemos señalar que, bajo la influencia del antropólogo Bronislaw Malinowski y los lingüistas británicos J. R. Firth y M.A.K. Halliday, las estructuras son concebidas como tendientes a ligarse, unirse, asociarse a las situaciones en las cuales se supone que deben ser utilizadas. El término *situación*, dentro de este contexto, no hace referencia, como en método directo, a un criterio de selección del contenido a presentar, pero sí a un modo de práctica de las estructuras orales, con la ayuda de imágenes, gestos, objetos, etc.⁴⁴

Uno de los principales méritos del método situacional es la importancia atribuida al concepto de situación (el *contexto situacional* del antropólogo Malinowski).

En el método situacional se toman muy poco en cuenta las necesidades y los intereses de los alumnos pues lo que guía la elección del contenido es de naturaleza lingüística (frecuencia de vocabulario, facilidad de aprendizaje del cuadro estructural).

En otro orden de ideas y en relación con el **método audio-visual (SGAV)** diremos, que a mediados de los años 50's, *Peter Guberina*, del Instituto de Fonética de la Universidad de Zagreb (Yugoslavia), proporciona las primeras formulaciones teóricas de este método (Strucuro-globale-audiovisuelle/Estrucuro-global-audiovisual) y posteriormente, junto con Paul Rivenc de la Escuela Normal Superior de Saint-Cloud (Francia) define los principios de aplicación pedagógica del estructuro-global.

El objetivo general se dirige al aprendizaje de la comunicación verbal en lenguaje cotidiano (lenguaje familiar), con el propósito de conseguir dominar, en la práctica, la lengua extranjera; el énfasis es puesto sobre la comprensión que debe preceder a la producción.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 192.

Las cuatro habilidades son comprendidas aunque existe prioridad del oral frente al escrito, toda vez que este último es considerado como un fenómeno analítico, aunque lo esencial en una lengua (según los promotores del método SGAV) es la percepción global del sentido.

Una lengua (dentro de este método) es vista como un medio de expresión y de comunicación oral: el escrito no es considerado más que como un derivado del oral. Por cierto, la teoría verbo-tonal de Guberina, que es ante todo una teoría de la percepción auditiva, constituye la base de las concepciones fonéticas del método SGAV.

Cabe señalar que el *factor afectivo* (la expresión de sentimientos y emociones), generalmente ausente en los otros métodos o enfoques, es tomado en cuenta, así como los no verbales tales como gestos, mímica, etc.

La influencia del estructuralismo europeo de la época, inspirado en la lingüística de Ferdinand de Saussure, es indirecta. En otras palabras, cuando Saussure pone el acento sobre la *lengua* (concebida como el aspecto social de la facultad del lenguaje), el método SGAV se interesa en el *habla* o el aspecto individual de la facultad del lenguaje.⁴⁵

Esencialmente, en el plano del aprendizaje, Guberina hace referencia a la teoría psicológica de la gestalt (o gestaltismo): percepción global de la forma *integración* o reorganización hecha por el cerebro, en un todo de los diferentes elementos percibidos por los sentidos y filtrados por el mismo cerebro. En efecto, según Guberina, el aprendizaje de una lengua extranjera pasa por los sentidos: el oído (es el aspecto *auditivo* del método SGAV) y la vista (es su aspecto visual). El oído y la vista sirven como filtros entre los estímulos externos y el cerebro.

⁴⁵ Henri BESSE, *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Crédif Didier, Francia, 1985, p. 42.

La grabadora-reproductora de cassettes o cintas y las películas juegan un rol esencial. El libro, puesto en manos de los alumnos, no implica más que las imágenes de los diálogos sin ninguna referencia escrita y sin ningún recurso a la traducción.⁴⁶

Las imágenes son *situacionales* porque sirven para ilustrar el contexto o la situación física en la cual se desarrolla toda conversación.

El aprendizaje de la gramática se realiza inductivamente y dentro de una situación dialogada. Se trata de un aprendizaje implícito: es la práctica de la regla y no de su formulación lo que resulta eficaz dentro de la comunicación. Puede darse el caso de que la gramática se vuelva explícita, pero sólo en el momento de pasar al escrito.

En el método SGAV, recurrir a la lengua materna no es recomendable; se aconseja que el profesor recurra preferentemente a los gestos y a la mímica, que se ayude de las imágenes situacionales para explicar las nuevas significaciones.

Según el testimonio de ciertos practicantes del método SGAV, este último "permite aprender relativamente rápido, a comunicarse oralmente con un nativo hablante de lengua extranjera",⁴⁷ pero no permite comprender fácilmente a los nativos hablantes, entre ellos o en los medios masivos de comunicación (radio, T.V., periódicos, etc.), seguramente a causa de los diálogos de partida *depurados* que se encuentran en las lecciones.

Otro método de esta época es el método comunicativo, en el que las teorías y las técnicas psicológicas del *counseling*, aplicadas por el psicólogo americano *Charles A. Curran* y algunos colaboradores en el campo del aprendizaje general, constituyeron el *Counseling-Learning Approach*. La transposición hecha por Curran de este último enfoque (en particular al campo del aprendizaje de las segundas lenguas, desde 1961 en la Loyola University de Chicago) condujo a la elaboración del *método comunitario de lenguas* (Community Language Learning).

⁴⁶ Cfr. Petar GUBERINA. *La Méthode audio-visuelle structuro-globale*. Revue de phonétique appliquée 1. Francia, 1965, p. 58.

⁴⁷ Claude GERMAIN, *op. cit.*, p. 161

El objetivo del método es enseñar a los estudiantes a utilizar la segunda lengua como medio de interacción social; llegar a comunicar como locutores nativos. Además, el método va dirigido a que los estudiantes aprendan a aprender y que poco a poco se vuelvan responsables de su propio aprendizaje. Se piensa aquí en *la autonomía del estudiante* de Henri Holec.

La comprensión oral y la producción oral son las dos habilidades privilegiadas. En cuanto a los elementos de lectura y escritura, siguen siendo aquellos que previamente se explotaron de manera oral.

Por otro lado, la lengua es concebida menos como instrumento de comunicación que como proceso de interacción social; por eso el acento no se pone en la lengua sino en la interrelación que se gesta entre los estudiantes. Además, la lengua es vista y explotada como medio para desarrollar el pensamiento creativo.

Según Curran, seis elementos son necesarios para favorecer un aprendizaje relajado:

- “1) La seguridad.
- 2) Reafirmación de sí mismo.
- 3) Atención en una sola tarea a la vez.
- 4) Reflexión sobre la lengua y sobre el proceso de aprendizaje.
- 5) Retención: la integración del nuevo material aprendido;
- 6) Discriminación (Debe operar una selección por parte del estudiante entre el conjunto de elementos aprendidos y una relación entre los elementos retenidos).”⁴⁸

⁴⁸ Bernard DEFU, Les approches non conventionnelles des langues étrangères, Hachette, Francia, 1996, p. 25.

Aprender una segunda lengua implica una transformación del ser, el desarrollo de una personalidad diferente, pues toda la persona está implicada. Contrariamente a lo que se cree, no sólo los aspectos intelectuales se ponen a trabajar, no también los emotivos y afectivos, así como la personalidad íntegra del individuo.

“Aprender con este método presenta algunos problemas porque la ausencia de estructuras rígidas, de una secuencia en la presentación del léxico y de la gramática puede provocar desviación en las personas acostumbradas a aprender con esquemas rígidos.”⁴⁹

No es fácil aplicar el método comunitario en una clase regular de idiomas, debido a la rigidez de los programas, incluso por las modalidades de enseñanza.

El método preconizado por Caleb Gattegno, *The silent Way* (El método por el silencio), se caracteriza por recurrir a reglillas y bastoncillos de color y a diferentes cuadros de correspondencia: cuadro de los sonidos-colores (sound-color chart), y cuadro de palabras y cuadro de correspondencia sonidos-letras (fidelcharts).

El método por el silencio, tiene por objeto habilitar al estudiante a utilizar la lengua como medio de expresión personal y de sus pensamientos, percepciones y sentimientos.

Según Gattegno, el estudiante debe aprender a aprender una segunda lengua. El aprendizaje de una segunda lengua (supone) debe contribuir al proceso de desarrollo de la persona; sobre todo, la independencia, la autonomía y la responsabilidad.

La misma importancia es acordada a las cuatro habilidades, pero el oral es presentado primero. Se pone el acento sobre una pronunciación correcta y el buen manejo de los elementos prosódicos como ritmo, entonación, melodía, acento, etc. (Además, tiene semejanza con el Método SGAV). El dominio de la gramática de la lengua, es también un objetivo importante del método por el silencio.

⁴⁹ Claude GERMAIN, *op. cit.*, p. 227

La lengua es (ante todo) concebida como un medio de expresión personal: sentimientos, emociones, etc. Es igualmente la expresión de todo un grupo de individuos.

En la práctica (en los hechos), la organización de la lengua es concebida a la manera de los estructuralistas: la lengua es vista como un conjunto de sonidos asociados arbitrariamente a significaciones particulares, el todo organizado en frases regidas por reglas gramaticales.⁵⁰

En criterio de Gattegno, el proceso de aprendizaje de la segunda lengua es muy diferente de los procesos de aprendizaje de la lengua materna dado que el estudiante posee un conocimiento previo del mundo cuando emprende el estudio de una segunda lengua.

Sería en vano pretender adoptar un método *directo* o natural: forzar las cosas, aprender una segunda lengua no puede hacerse de manera artificial y controlada. En ese sentido, Gattegno piensa que un método fundado bajo el principio de que un aprendizaje eficaz significa una implicación de la persona mediante una toma de conciencia silenciosa seguida de un propósito activo. Le otorga gran importancia a la persona en tanto que persona, a sus prioridades, etc. Por lo anterior, el silencio, contrariamente a la repetición, favorece la concentración, la vivacidad y la organización mental. El silencio facilita igualmente la retención.

La asociación de objetos y colores es preferible a la repetición para reforzar la memoria y facilitar la retención de los elementos lingüísticos aprendidos.

De nada le sirve al estudiante tener un modelo de pronunciación para reforzar pues tendría que imitar (casi siempre se trata del maestro); él debe hacerse responsable de sus propias producciones orales y escritas.

Richards y Rogers, destacan que el método por el silencio tiene un carácter poco comunicativo, opinión que se esgrimió porque este método fue puesto en marcha en los años sesenta, al mismo tiempo que en Estados Unidos se desplegaba el audio-oral.

⁵⁰ Berbard DUFEU, *op. cit.*, p. 45.

De acuerdo con los autores ya mencionados, la originalidad de este método radica en que las actividades se desarrollan en clase, de la responsabilidad dada a los estudiantes, al rol del profesor con su discreta participación y a la naturaleza del material utilizado para enseñar y poner a practicar la lengua extranjera.

Otro método de este momento es el método por el movimiento de Asher (*Total Physical Response Method*). Fue concebido por James Asher, profesor de psicología en San José State University (California) hacia 1965. Este método fue llamado también *enfoque orientado hacia la comprensión* (the comprehension approach) porque otorga gran importancia a la comprensión oral; contrariamente a los otros métodos en los cuales el estudiante es siempre incitado a producir o a hablar desde las primeras lecciones en lengua extranjera, el método por el movimiento (así como el enfoque natural) hace hincapié desde el principio del aprendizaje de la segunda lengua en la comprensión oral.⁵¹

El enfoque de Asher se asemeja al estructuralismo lingüístico o a los enfoques gramaticales: el elemento crucial de la lengua es el verbo (esto recuerda la concepción de François Gouin hacia finales del siglo XIX).

Las ideas de Asher se basan en las tres hipótesis siguientes:

1) Existe en el individuo un bio-programa innato de aprendizaje lingüístico, tanto para la lengua materna como para la segunda lengua, siguiendo una secuencia particular (la comprensión antes que la producción) y siguiendo un modo particular (sincronía del lenguaje y de los movimientos físicos). Estas concepciones se asemejan a las concepciones de los psicólogos behavioristas.

a) La manera de aprender la lengua extranjera preconcebida en el método físico proviene de una observación de la manera en que los niños adquieren la lengua materna. En efecto, los niños están expuestos a la comprensión oral de su lengua materna (sobre

⁵¹ Cfr. Henri BESSE, *op. cit.*, p. 144.

todo a las órdenes) mucho antes que tengan la posibilidad (o mejor dicho la capacidad) de hablar. El niño se pone a hablar no cuando se le indica que lo haga pero sí cuando está listo para hacerlo.

b) Si los niños logran desarrollar la habilidad de la comprensión oral es que aprenden a responder físicamente a las órdenes de sus padres (¡ven aquí!; ¡levántate!; ¡ponte derecho!, etc.). Parece que el aprendizaje de la lengua materna es concebido según el modo behaviorista *estímulo-reacción*.

c) Una vez adquiridas las bases para comprensión oral, la lengua oral evoluciona en forma natural y sin esfuerzo.

2) La lateralización del cerebro define diferentes funciones de aprendizaje en los dos hemisferios: el de la izquierda para la lengua y el de la derecha para las actividades motrices.

Un importante lugar le es asignado a la memoria.

3) El estrés actúa como un filtro afectivo y puede bloquear el aprendizaje: entre menor sea el estrés mejor será el aprendizaje.

El aprendizaje de la lengua materna por el niño se hace sin stress y sin ansiedad; de ahí la importancia de la relajación en el adulto que aprende una lengua extranjera.

Inspirándose en la pedagogía llamada humanista, Asher le da gran importancia a la creación de un clima de relajación y de placer para aminorar el estrés que acompaña inevitablemente al aprendizaje de la lengua extranjera; por consiguiente, no se fuerza a los estudiantes a hablar: ellos lo hacen una vez que están listos para hacerlo. No se corrigen los errores lingüísticos.

No existe un manual propiamente dicho para este enfoque. Se utiliza material auténtico (objetos, imágenes, etc.) y a medida que las lecciones avanzan, el material se vuelve más sofisticado, similar a escenografías de cine para construir pequeños sainetes (escenificaciones) que se desarrollan en una tienda, en un departamento, etc.

Se le da mucha importancia al vocabulario y las estructuras gramaticales, en las que se encuentran inscritas las formas verbales imperativas.

Asher no se opone al uso de otros métodos conjuntamente con el suyo. En definitiva, el método por el movimiento tiene el mérito de insistir sobre la importancia de que el alumno hable sólo cuando esté listo y resulta positivo acompañar el lenguaje con actividades físicas para facilitar la retención.⁵²

Otro método con el que se ha pretendido enseñar una segunda lengua es el **método sugestopédico**. Sobre él podemos señalar que la sugestopedia o sugestología aplicada al ámbito de la enseñanza (o de la pedagogía) viene de Georgi Lozanov de Sofía (Bulgaria) hacia 1965.

La idea subyacente es que es posible aprender una segunda lengua más rápidamente (al menos 25 veces más rápido) de lo que habitualmente se hace; para ello hay que destruir las barreras psicológicas que bloquean el aprendizaje. El secreto consiste en explotar todas nuestras capacidades humanas, en general sub-explotadas porque utilizamos aproximadamente un 4% de nuestras capacidades mentales.⁵³

El objetivo general de este método radica en activar (o acelerar) el proceso gracias al cual los estudiantes aprenden a utilizar una segunda lengua con fines comunicativos. Es necesario liberar su poder mental levantando las barreras psicológicas que les impiden funcionar a plena capacidad.

⁵² Claude GERMAIN, *op. cit.*, p. 268.

⁵³ Cfr. Henri BESSE, *op. cit.*, p. 171.

Dentro de la sugestopedia, se busca el conocimiento práctico de la lengua. Las cuatro habilidades son desarrolladas, pero la comunicación oral ocupa un lugar preponderante.

El proceso de comunicación se realiza en dos planos: un plano propiamente lingüístico y un plano paralingüístico o no verbal (la manera de vestirse, los gestos, la mímica, etc.) que influye el mensaje lingüístico.

Como percibimos en nuestro entorno muchas cosas de las cuales no somos conscientes, Lozanov sostiene que pegar carteles con cuadros gramaticales, recurrir a una música de fondo (Mozart, Bach, etc.) facilita el aprendizaje porque actúa sobre el subconsciente, *sugiriendo* que el aprendizaje de la segunda lengua puede ser una actividad fácil y placentera.⁵⁴

Existen dos tipos de sugerencias: la directa y la indirecta.

La directa se presenta cuando el maestro dice a los alumnos que van a lograr lo que se proponen, que tienen la suficiente capacidad para realizar algo, etc.

La sugestión indirecta suele ser más poderosa porque hace un llamado al subconsciente del alumno: la música, un medio ambiente agradable y confortable, sugieren como se ha mencionado anteriormente que el aprendizaje de una L2 puede ser una actividad agradable y relajante.

Antes de utilizar este método, es necesario que el profesor lleve cursos particulares de formación con el fin de aplicar lo mejor posible dicho método.

Según el testimonio de algunos profesores de lengua implicados en la práctica de este método, la sugestopedia crea un entusiasmo poco común entre los estudiantes de la lengua extranjera; sobre todo en los adultos. En algunos se ha observado un cambio en la personalidad y muchos desarrollaron el gusto de comunicarse entre ellos y con locutores

⁵⁴ Bernard DEFEU, *op. cit.*, p. 86.

nativos en la lengua meta; sin embargo, Galisson reconoce que el método “encierra muchas zonas oscuras y preguntas sin respuestas que satisfagan plenamente a los pedagogos.” Afirma, asimismo, “que toda comunicación va acompañada de una sugestión, pero esta última debe ser rehabilitada.”⁵⁵

Un método más es el **Enfoque Comunicativo**. Según *Richards y Rodgers* debemos ver, en los orígenes de este método, un replanteamiento, en Gran Bretaña, de algunos principios del enfoque situacional; coincide, de hecho, con el advenimiento en los Estados Unidos de la lingüística chomskyana (la gramática generativa-transformacional). Las críticas de Chomsky contra el tipo de lingüística que se utilizaba en el medio lingüístico (y sobre la cual reposaban tanto el método audio-oral americano como el enfoque situacional británico en didáctica de segundas lenguas) quebrantarían los principios del enfoque situacional y del método audio-oral.

La convergencia de algunas de esas corrientes de investigación y el advenimiento de diferentes necesidades lingüísticas en el marco de una Europa ensanchada (mercado común, Consejo Europeo, etc.) originaron el nacimiento del *enfoque comunicativo*. Cabe señalar que dicho término apareció en 1975.

En 1972, el Consejo Europeo, con fines políticos, reunió a un grupo de expertos investigadores que pudieran fusionar en un todo el conjunto de corrientes teóricas convergentes y que consiguieran que el resultado se viera expuesto en un curso de lenguas para adultos.

La lengua es vista como un instrumento de comunicación o, mejor dicho, como instrumento de interacción social. Los aspectos específicamente lingüísticos (sonidos, estructuras, léxico, etc.) constituyen la competencia gramatical, que no son más que componentes de una competencia más global: la *competencia de comunicación*. Según Canale y Swain⁵⁶, los otros componentes son la competencia sociolingüística,

⁵⁵ Cfr. *Ibidem*, p. 277.

⁵⁶ GERMAIN, Claude, *op.cit.*, p. 203.

comprendiendo un componente sociocultural y un componente discursivo y la competencia estratégica.

Uno de los principios del enfoque comunicativo es que no basta conocer las reglas de la lengua extranjera para poder comunicarse en ella. El conocimiento de reglas, del vocabulario y de las estructuras gramaticales es una condición necesaria pero no suficiente para la comunicación. Para comunicarse eficazmente en lengua extranjera es necesario, además, conocer las reglas de empleo de esa lengua. Lo anterior significa saber qué formas lingüísticas emplear en tal o cual situación, con tal o cual persona, teniendo en cuenta la intención de comunicación (persuadir, dar órdenes, hacer una petición, etc.). En otras palabras, un mensaje no puede transmitirse de la misma manera según la persona a la que uno se dirige, a un subalterno, un amigo, un colega o a un superior.⁵⁷

El objetivo general es conseguir que los estudiantes comuniquen de manera eficaz la lengua extranjera.

En las siguientes páginas, se analizarán los factores más generales que conjuntamente contribuyen a crear un enfoque comunicativo general de la enseñanza de idiomas.

En primer lugar tenemos el *marco metodológico*, donde deben diferenciarse actividades de aprendizaje *pre-comunicativas* y *comunicativas*; tal distinción se puede resumir de la siguiente forma:

Por medio de las actividades *pre-comunicativas*, el profesor aísla elementos concretos del conocimiento, o de una destreza, que componen la capacidad comunicativa y facilita a los estudiantes ocasiones para practicarlos por separado. Así se ejercitan en las destrezas parciales de la comunicación más que en la práctica de la habilidad completa que se ha de adquirir.⁵⁸

⁵⁷ Cfr. H.G. WIDDOWSON, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Hatier, Francia, 1981, p. 36.

⁵⁸ Cfr. William LITTLEWOOD, *La enseñanza comunicativa de idiomas*, Cambridge University, traducc. de Fernando García Clemente, Inglaterra, 1981, p. 82.

Esta categoría incluye la mayoría de las actividades de aprendizaje que actualmente se encuentran en los libros de texto y en los manuales de metodología, como, por ejemplo, los ejercicios de repetición y transformación de varios tipos y la práctica oral de preguntas y respuestas, cuyo objetivo, sobre todo, es proporcionar a los estudiantes un dominio fluido del sistema lingüístico, sin exigirles realmente que lo usen con fines comunicativos. Consecuentemente, el objetivo principal de los estudiantes es producir estructuras lingüísticas que sean aceptables (suficientemente precisas o apropiadas) más que comunicar significados de manera eficaz.

En las actividades *comunicativas*, el estudiante ha de activar e integrar su conocimiento pre-comunicativo y sus destrezas con el fin de utilizarlos para la comunicación de significado; por tanto, pone en práctica la habilidad total de comunicación. Sin embargo, aún existe una enorme variedad en las exigencias que pueden plantear diferentes tipos de situación de comunicación.⁵⁹

Es conveniente, además, distinguir dos subcategorías, que ahora dependen del grado de importancia que se asigne tanto al significado social como al funcional. En las llamadas *actividades de comunicación funcional*, el estudiante se encuentra en una situación donde debe llevar a cabo una tarea comunicándose lo mejor que pueda con cualquier recurso a su alcance. El criterio para medir el éxito es práctico: la eficacia con que se lleve a cabo la tarea.

Por su parte, en las *actividades de interacción social*, el estudiante también se ve estimulado para tener en cuenta el contexto social en el que se desarrolla la comunicación. Se le pide que vaya más allá de lo que es necesario para ser comprendido sin más, a fin de desarrollar una mayor aceptación social en la lengua que utiliza.

En segundo lugar tenemos *la secuencia temporal de actividades pre-comunicativas y comunicativas*.

⁵⁹ Cfr. *Ibidem*, p.83.

Siempre que se realizan actividades pre-comunicativas, su función esencial está subordinada: sirven para preparar al estudiante para la comunicación posterior. Muchos profesores desearán que en gran medida el desarrollo de sus clases refleje directamente esta relación; comenzarán una unidad (por ejemplo, una clase o una serie de clases) con actividades pre-comunicativas en las que los estudiantes practiquen determinadas formas o funciones lingüísticas. Estas actividades conducirán al trabajo comunicativo, durante el cual los estudiantes pueden usar el lenguaje nuevo que han adquirido y el profesor puede controlar su progreso. De hecho, se trata de la conocida progresión desde la *práctica controlada* al *uso creativo de la lengua*.

En tercer lugar tenemos *el interés en la forma y el interés en el significado*.

En el uso cotidiano del lenguaje solemos centrar nuestra atención especialmente en el *significado* de lo que decimos u oímos más que en su forma lingüística; por ejemplo, si nos piden que recordemos lo que dijo otra persona, normalmente podemos recordar el mensaje, pero no las palabras exactas que se usaron.

Todos los hablantes llegan a un punto donde han de buscar conscientemente palabras para expresar lo que quieren decir o reflexionar conscientemente sobre las palabras para interpretar lo que han oído. Este punto se alcanza más pronto cuando el hablante actúa en una lengua extranjera.

En un cuarto término, hallamos la *información sobre los resultados de la actuación*.

Un factor especialmente importante al determinar el interés de los estudiantes por las formas lingüísticas y los significados es el tipo de respuesta que reciben con respecto a su actuación.

Si la finalidad es transmitir o entender significados, el éxito se medirá según criterios *comunicativos*: la eficacia con que se produce la comunicación. En tal caso, el éxito se medirá siguiendo criterios tanto estructurales como comunicativos.

En quinto lugar tenemos el *papel del profesor*.

Una de las características del desarrollo de la capacidad comunicativa (desde luego tan evidente que se puede llegar a olvidar con facilidad) es que esa habilidad se desarrolla por medio de *procesos internos del estudiante*.

El concepto de profesor como *instructor* es poco adecuado para describir su función global. En sentido amplio es un *facilitador del aprendizaje* y puede tener que realizar varios papeles concretos, por separado o simultáneamente.

En sexto lugar tenemos los *factores psicológicos en el aula*.

El profesor ha de subordinar su comportamiento docente a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, a veces incluso hasta el punto de apartarse completamente de una actividad en cuanto empieza a desarrollarse.

Para concluir este inciso, diremos que la idea de desarrollar un método natural proviene de la experiencia de Tracy Terrell, profesor de lengua española en la Universidad de California (en Irvine). En 1977 expone su propia concepción de la enseñanza de lenguas en un artículo de la revista americana *Modern Language Journal* titulado *A natural approach to the acquisition and learning of a language*. A partir de esta fecha, varias experiencias se obtuvieron con su método en diferentes niveles de enseñanza (clase de primaria, niveles avanzados, etc.) y abarcan diferentes lenguas.

“Paralelamente a estos ensayos prácticos, Terrell se asocia con Stephen D. Krashen (de la Universidad de Southern California), quien por su parte era ya reconocido, desde 1975, por haber desarrollado una concepción original en la adquisición de lenguas extranjeras. Las intuiciones y las prácticas pedagógicas de Terrell encuentran en las observaciones de Krashen un preciado apoyo a nivel de los fundamentos teóricos. El fruto de la colaboración de estos dos autores aparece en 1983, en un trabajo titulado: *The natural approach* (New

York, Pergamon Press), cuyas partes teóricas fueron redactadas por Krashen y aquellas relativas a las aplicaciones pedagógicas por Terrell".⁶⁰

El método natural, concebido por Krashen y Terrell, está basado en la manera en que los adultos logran adquirir una segunda lengua en un medio natural.

Debe señalarse que, en su sentido tradicional, el calificativo de *natural* (aplicado también a la enseñanza de una segunda lengua) hace referencia a la manera como los niños adquieren su lengua materna.

El objetivo fundamental de este método es promover la comprensión y la comunicación. Las actividades van encaminadas básicamente a favorecer la comprensión tanto oral como escrita; todo lo anterior bajo el postulado de que una lengua no se adquiere ni con numerosos ejercicios de producción, ni con listas de vocabulario aprendidas de memoria, sino con lo que se oye y se comprende.

La habilidad de hablar va a *surgir* de ella misma; no será enseñada como tal, sino que una vez que el estudiante haya adquirido una competencia con la ayuda de actividades de comprensión, poco a poco hablará en la segunda lengua.

Los autores consideran que es importante comunicar a los estudiantes (los que adquieren conocimiento) aquello que esperan de un curso de lenguas (los objetivos previstos como a la metodología seguida y las estrategias de comprensión) y también aquello que no deben esperar, tales como hablar como un locutor nativo o entender a dos locutores hablando entre ellos.

Para la comprensión escrita se recomienda dejar que los alumnos escojan sus propios textos de lectura y asignarles tiempos específicos para la lectura silenciosa de lo que les interesa en la segunda lengua; por supuesto Krashen y Terrell le dan poca importancia a una teoría o a una concepción de la lengua. Como todo método, implica una concepción

⁶⁰ Berbard DUFEU, *op. cit.*, p. 52.

(reconocida o no reconocida abiertamente). Debe hacerse notar que, la concepción subyacente de estos dos autores se inclina por la significación. Se le da una gran importancia al vocabulario, eso propone que una lengua es concebida ante todo como un conjunto de palabras y enunciados *significantes*.

Llegar a dominar una lengua consiste en dominar el vocabulario y también las estructuras gramaticales, sin que por ello sea necesario recurrir al análisis o a reglas gramaticales.

La función primordial de una lengua es la comunicación, pues lo primero que se comunican son significaciones o mensajes; por consiguiente no puede haber una adquisición lingüística en la medida en que la gente no entienda los mensajes que le son transmitidos.

Los autores del método natural conciben una lengua como un conjunto de elementos léxicos, de estructuras y sobre todo, de mensajes.

Para el uso eficaz de la lengua habría que activar el proceso de la adquisición: "una acumulación de conocimientos sobre la lengua no conduce a la utilización normal o *natural* de la lengua, incluso podría estorbarla. Para una buena utilización de la lengua se trataría de dos procesos mentales diferentes".⁶¹

El modelo del monitor (modelo de performance en segunda lengua) descansa sobre cinco hipótesis:

1) La hipótesis de la oposición *aprendizaje-adquisición*.

Para Krashen, *adquisición* se refiere a la adquisición de una segunda lengua, lo cual sería una analogía con la manera en que el niño adquiere su lengua materna, de manera natural *sin prestar atención a la forma lingüística*.

⁶¹ Claude GERMAIN, *op.cit.*, p. 246.

El *aprendizaje* se refiere al desarrollo lingüístico consciente, sobre todo en un medio escolar; al conocimiento de reglas gramaticales.

2) La hipótesis de la existencia de un orden natural de adquisición.

Existe un orden natural de adquisición de las estructuras gramaticales en la lengua materna. En la segunda lengua, el orden de adquisición sería similar. Esta hipótesis está fundamentada por observaciones empíricas tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera.

3) La hipótesis sobre la existencia de un *monitor* para el adulto.

Todo adulto dispone, según Krashen, de un monitor, que juega un papel de *editor* que corrige o modifica la forma de los enunciados una vez que son emitidos. La corrección puede hacerse incluso antes de la emisión. El monitor es el conjunto de conocimientos explícitos, de reglas formuladas, de la competencia consciente del aprendizaje, la que se manifiesta (sobre todo) en el momento de la enunciación y sólo para controlar la *gramaticalidad* de los enunciados, no pudiendo poner en marcha él mismo un enunciado.

4) La hipótesis de la prelación o preferencia de la semántica sobre la gramática.

En la adquisición, se trata primero de comprender el sentido en el transcurso de *un período silencioso*; después de esta comprensión puede ser adquirida una nueva estructura. En caso del aprendizaje, las estructuras se aprenden antes de que el sentido sea comunicado.

5) La hipótesis de la existencia de un filtro afectivo.

Según Krashen, existe una especie de *filtro afectivo* que se interpone entre el mecanismo de adquisición y datos/ antecedentes semánticos expuestos al alumno (adquiriente). Este filtro afectivo se compone de tres elementos: la motivación-actitud (el hecho, por ejemplo de tener una actitud positiva frente a locutores de la segunda lengua), la confianza en sí mismo, la ausencia de ansiedad (por ejemplo, tener una buena relación con el maestro,

conllevar una buena relación con los otros alumnos, no estar a la defensiva). Entre más débil sea el filtro, más fuerte es la adquisición e inversamente. En la adquisición, el filtro afectivo sería un mejor *pronosticador* del éxito que la aptitud.

Las hipótesis precedentes son válidas para todos los individuos. Las variaciones individuales dependen de la cantidad de comprensión significativa y de la fuerza del filtro afectivo.⁶²

Como el objetivo fundamental de este método es promover la comprensión y la comunicación, el material didáctico debe proponer actividades en consecuencia. El empleo de imágenes o de todo tipo de material visual es fomentado, porque en la medida en que ese material presente un contenido con gran número de palabras de vocabulario, facilitará la comunicación.

Es bueno recurrir a material que sea *auténtico*; no preparado expresamente para ser utilizado en clase, como folletos, periódicos, revistas, posters, anuncios, revistas, cassettes, vídeos, etc. Los juegos son recomendados también.

En resumen, para que su teoría fuera comprensible, Krashen debería definir el sentido de consciente e inconsciente y explicar el vínculo entre el consciente, las reglas gramaticales y las estructuras formales de la inteligencia y las razones por las cuales excluye estas últimas (las estructuras formales de la inteligencia) del inconsciente.⁶³

1.4. La imagen, primeros usos dentro de la enseñanza de lenguas.

Se considera a *Jan Amos Komensky (Comenius)* como el precursor del uso de la imagen en los métodos de enseñanza de lenguas; pero antes de comentar su método, es necesario comentar que fue escritor, teólogo y humanista, considerado como el pedagogo más

⁶² Cfr. *Ibidem*, p.p. 247-249.

⁶³ Bernard DEFEU, *op.cit.*, p. 71.

destacado del siglo XVII y el fundador de la *didáctica de lenguas*, como disciplina científica autónoma (didáctica, precisa Comenius, significa *arte de enseñar*).

El desorden que reinaba en las escuelas y los métodos que ahí se aplicaban, motivaron a Comenius a enunciar y puntualizar su propio *método* de enseñanza de lenguas.

Debemos precisar, que los principios de didáctica de lenguas de Comenius (su teoría de la didáctica de lenguas o didáctica especial), está inspirada en su *teoría didáctica general* que se relaciona con su *teoría de la educación*.

Para Comenius, la primera lengua que se debe aprender para salir de la barbarie es la materna. "Querer enseñar una lengua extranjera a quien no ha tenido posesión de su lengua nacional, es como querer aprender equitación sin saber caminar. Saber primero su lengua nacional facilita el aprendizaje de una segunda lengua. Es como si una llevara de la mano a la otra".⁶⁴

Comenius se interesaba, antes que nada, en el estudio del origen de las lenguas y en la elaboración de una lengua universal.

Sobre el origen de las lenguas, defiende la tesis de que el hebreo es una lengua madre, porque fue la lengua hablada por Adán y Eva, siendo el origen de todas las lenguas; afirma, además, que con la caída adámica y, sobre todo, después de Babel, las lenguas se confundieron, situación que provocó que cada grupo humano intentara crear una nueva lengua a partir de los vestigios del hebreo conservados en la memoria.

Existe un paralelismo entre las palabras y las cosas, "el creador (piensa Comenius), concibió primero las imágenes, las formas, las ideas de las cosas y en seguida las imprimió sobre las cosas mismas. Las cosas a su vez imprimieron sus efigies sobre los sentidos, los sentidos sobre el pensamiento, el pensamiento sobre la lengua y la lengua sobre el aire y el oído".⁶⁵

⁶⁴ Claude GERMAIN, *op.cit.*, pp. 85-86.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 86.

La lengua es entonces vista, en principio como instrumento que sirve para designar las cosas y para representar los pensamientos (antes de ser considerada como instrumento de comunicación).

Para Comenius, no hay más que aprender las lenguas *necesarias*; es decir, la lengua materna, resulta indispensable para tratar todos los asuntos domésticos; después, es pertinente aprender las lenguas de los países vecinos, porque son indispensables para entablar relaciones con ellos.

El aprendizaje de una lengua se lleva a cabo con mayor eficacia por el uso que por las reglas, aunque éstas no deben descuidarse, ni en la enseñanza de lenguas eruditas ni en las lenguas *vulgares*: las reglas deben ayudar a verificar el uso.

Según Comenius, el dominio de una lengua es mayor, si el aprendizaje es dirigido, las faltas corregidas inmediatamente y las ocasiones para hablar y practicarla frecuentes.

Los niños aprenden su lengua materna imitando a su madre, su nodriza o su preceptor. Las palabras se aprenden primero por los sentidos, que a su vez las transmiten al cerebro. Entre más joven es una persona, más concreto y sensorial es su aprendizaje; entre más envejece, el aprendizaje se torna abstracto y teórico.

Enseñar, escribe Comenius, “es un arte que consiste en hacer que otra persona pueda aprender lo que el maestro ya sabe de antemano”.⁶⁶ En términos contemporáneos, diríamos que se trata de poner al alumno en un medio favorable para su desarrollo. La *teoría didáctica* de Comenius, se deriva de su teoría de la educación, que se funda en los tres principios siguientes:

a) El principio sensualista: Todo debe percibirse primeramente por los sentidos, sobre todo, por el de la vista. La enseñanza debe orientarse con base en la percepción sensible de

⁶⁶ *Ibidem*, p. 88.

las cosas. Todo lo que se debe conocer sobre las cosas, debe aprenderse con ayuda de las cosas mismas; es decir, deben presentarse las cosas según las posibilidades, ya sea las cosas reales o su imagen, con el propósito de poder verlas, tocarlas, oír las, degustarse, etc.

b) El principio del orden, es decir, del orden natural. En el arte de enseñar, una de las reglas didácticas es que toda enseñanza debe hacerse con la ayuda de ejemplos primero, de reglas después y de ejercicios al final (siempre en ese orden). Se debe poner énfasis en los ejercicios y la práctica.

c) El principio del placer: Tratar de hacer de la educación algo tan agradable como el juego, evitando en la medida de lo posible, los castigos corporales tan comunes en esa época.⁶⁷

Los manuales o material didáctico son elementos esenciales sin los cuales no podría darse un aprendizaje adecuado de una lengua. Los manuales de Comenius fueron concebidos "para exponer muchas cosas de manera familiar y popular, con el fin de que los alumnos encuentren luz sobre todas las cosas y las entiendan ellos mismos sin la ayuda del maestro".⁶⁸

Conocer la lengua es conocer sus elementos de base, el léxico fundamental; *las palabras primarias*, las principales reglas de gramática y las estructuras de base o sintaxis.

En la obra *Orbis Sensualium Pictus*, Comenius ejercita plenamente, y por primera vez, el principio del paralelismo entre las cosas y las palabras, utilizando procesos icónicos para la presentación de la significación.

Según Comenius, "el aprendizaje debe ser cíclico, de manera que el curso de lengua no aporte casi nada nuevo, pero sí se desarrolle un aspecto en particular de los estudios anteriores".⁶⁹

⁶⁷ J.A. COMENIUS, *op.cit.*, p. 32-33.

⁶⁸ Claude GERMAIN, p. 90.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 91.

Desde esta perspectiva se trata (primeramente, sea cual fuere la lengua estudiada) de aprender a balbucear, luego a hablar con precisión, enseguida a expresarse con elegancia y, finalmente, a discurrir con eficacia.

Con respecto a la gramática, Comenius señala (de acuerdo con su teoría didáctica), que el ejemplo debe tener siempre prioridad sobre la regla. La gramática debe presentarse en el orden siguiente: los ejemplos primero, las reglas enseguida y, al final, los ejercicios o la imitación.

“El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (afirma Comenius), es el mismo que el proceso de aprendizaje de la lengua materna. Está convencido que esta última debe servir como base para la explicación de los hechos lingüísticos; por ello recomienda recurrir a la traducción, bajo la forma de temas (traducción de la lengua materna en una lengua extranjera) y de versiones (a la inversa: traducción de una lengua extranjera en la lengua materna)”.⁷⁰

En cuanto a las actividades pedagógicas, Comenius sugiere redactar los manuales de lengua bajo la forma de diálogos.

Comenius no recomendaba el reagrupamiento de los alumnos en función de sus aptitudes; al contrario, consideraba una gran ventaja agrupar, en la misma clase, alumnos dotados (brillantes), alumnos regulares y alumnos de bajo rendimiento.

Los alumnos puestos en una situación de aprendizaje de una lengua cometen errores; con el fin de prevenirlos o de evitar su aparición en la medida de lo posible, es conveniente presentar a los alumnos sólo modelos correctos para imitar.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

⁷⁰ Claude GERMAIN, *op.cit.*, pp. 92-93.

Capítulo Segundo

Educación y comunicación.

2.1. Educación

Entre los valores universales más apreciados, sin duda está la educación. Ésta afecta todos los aspectos de la vida humana y de la sociedad.

Aunque sus fines varían de acuerdo con la concepción del mundo y del hombre que tenga cada grupo social en un período histórico determinado, cabe considerar que la educación se propone, fundamentalmente “transmitir a las nuevas generaciones una determinada cultura y conocimientos específicos y prepararla, además, para la asimilación de nuevas técnicas, fruto generalmente de los cambios tecnológicos”.⁷¹

Cada sociedad trata de perpetuarse en los nuevos individuos que nacen dentro de ella e intenta transmitirles todas las tradiciones, normas valores y conocimientos que se han ido acumulando.

El fin de la educación, señalaba Émile Durkheim “aparece estrechamente vinculada con el resto de las actividades sociales y por lo tanto, no tiene un fin único y permanente sino que ese fin cambia con el tipo de sociedad, e incluso con la clase o el grupo social al que pertenece el educando”.⁷²

Vivimos en sociedades que son cada vez más complejas, por lo que crece continuamente la necesidad de conocimientos, indispensables para poder desenvolverse en ellas. Sin embargo, hemos entrado al siglo XXI con una educación en crisis. “El sistema educativo mundial arriba al nuevo milenio como un edificio colapsado de raíz, cuya base estructural ha perdido toda la fuerza que por mucho tiempo lo mantuvo erecto.”⁷³

⁷¹ Diccionario Enciclopédico Salvat, Tomo 9 Salvat editores, España, 1998 p.1292.

⁷² Juan DELVAN, *Los fines de la educación*, Siglo XXI, España, 1996, p.2

⁷³ Nohemy GARCÍA Duarte, *Educación Mediática, El potencial pedagógico de las nuevas tecnologías de la comunicación*, Porrúa-Sep, México, 2000, p. 9

Son muchas las instancias que se ocupan de la educación: los padres, los adultos en general, los profesores, las instituciones, el Estado, las organizaciones religiosas, la sociedad toda y actualmente las nuevas tecnologías de comunicación.

Dichas tecnologías según Nohemy García, han contribuido a profundizar la crisis del sistema educativo tradicional, al verse desplazado en los hechos como una fuente de información e, incluso, de conocimiento.

Nuestro mundo es diametralmente diferente con respecto al de hace algunas décadas y esto exige adquirir mayores conocimientos y una mayor capacidad para entender y analizar lo que sucede y la realidad que nos rodea.

Muchas transformaciones en el ámbito mundial se deben sin duda al incesante desarrollo tecnocientífico el cual ha desplazado a otros ámbitos del quehacer humano a un segundo plano. Es el caso de la educación y el estudio de las ciencias humanas.

El modelo educativo vigente en México ha dejado de ser eficaz porque "seguimos educando igual que hace cuatro siglos, si hablamos de un modelo de educación pública, o más aún si nos referimos al método de enseñanza en el que el maestro imparte cátedra al alumno."⁷⁴

Dicho método de enseñanza, es el llamado "tradicional" y aún es muy socorrido en las escuelas tanto públicas como privadas, sin embargo ha dejado de ser eficaz en sus propósitos y con respecto a la realidad social de nuestro país.

Existen otros factores, además del advenimiento de las nuevas tecnologías, que contribuyeron a la crisis educativa institucionalizada.

Uno de ellos es la familia. Esta ya no juega el papel protagónico como espacio de socialización y formación de valores. Con la participación cada vez mayor de la mujer en

⁷⁴ Nohemy GARCÍA, *op.cit.*, p.7

el mercado laboral, el núcleo familiar se ha transformado de tal manera que “ahora que la familia no cubre plenamente su papel socializador, la escuela no sólo no puede efectuar su tarea del pasado, sino que comienza a ser objeto de nuevas demandas para las cuales no está preparada”.⁷⁵

Otro factor que acentuó la crisis del sistema educativo en la década de los setenta y que hasta nuestros días subsiste muy marcadamente fue el crecimiento demográfico.

En esta década se presenta un desfase del sistema educativo ante su entorno social, es decir, que la población estudiantil cada vez es mayor y el sistema educativo nacional ha perdido efectividad en la formación de educandos.

Observamos a diario como, y, sobre todo en las escuelas públicas, existe una sobrepoblación de estudiantes a los cuáles no se les puede brindar una enseñanza eficaz.

Desde mi punto de vista, un tercer factor que está dando al traste con la educación pública, es la reducción del presupuesto asignado a la educación por parte de los gobiernos mexicanos de corte neoliberal.

Entre las demandas que la institución escolar debe cumplir, está la de crear valores de adaptación social y familiar en los educandos, lo cual les permitirá formarse como adultos.

Sin embargo, “el campo de acción de la escuela se multiplica sin que cumpla cabalmente con las antiguas tareas y aún menos con las nuevas”⁷⁶

El hecho de que el sistema educativo presente una clara insuficiencia institucional en su modalidad formal,- esto es el conocimiento perfectamente organizado, sistematizado e impartido en la escuela- ha llevado a grupos sociales a recurrir a “nuevos agentes de educación” que contribuyan a la formación de los individuos como podrían ser: la educación a distancia, la telesecundaria, las teleconferencias, etc. entre otros.

⁷⁵ Juan C. TEDESCO, El nuevo pacto Educativo, Anaya, España, 1995, p. 98

⁷⁶ Nohemy GARCIA, *op.cit.*, p.11

La educación o formación, vista como un fenómeno social considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se reduce sólo a las relaciones directas entre educador y educando, sino que esta relación es solamente una de las formas que adopta dicho proceso.

Existe una diversidad de actividades fuera del entorno educativo tradicional que dan lugar a conceptos de educación como el no formal e informal, dentro del campo pedagógico.

2. 1.1 Modalidades educativas.

El concepto de educación tiene tres ámbitos de acción. El formal (que ya hemos mencionado), el no formal y el informal.

La educación formal es la que más claramente se identifica con la escuela y se refiere al "sistema educacional jerárquicamente estructurado, graduado cronológicamente, que va desde la educación elemental hasta la superior".⁷⁷

Otra modalidad de aprendizaje es la *no-formal*. Surge en el período que va desde 1950 a 1960 en el marco de acción de América Latina. En México se instauró como consecuencia de un proyecto ideológico de Estado, a partir de la necesidad de apoyar el progreso, con el objeto de brindar experiencias específicas de aprendizaje a adultos y jóvenes calificados como pobres desde el punto de vista socioeconómico.⁷⁸

El aprendizaje *no-formal* se organiza fuera del marco de las instituciones de educación tradicional (la escuela formal) y orienta su acción en dos sentidos: el primero va dirigido hacia el mejoramiento de la vida social o al desarrollo de destrezas ocupacionales específicas, a través de programas no normados por planes curriculares convencionales, que responden a necesidades predeterminadas.

⁷⁷ Ana MELENDEZ, La educación y la comunicación en México, p. 19.

⁷⁸ Ma. Eugenia TOLEDO, citada por Ana Meléndez C, *op.cit.*, p.21.

En otro sentido, la educación *no-formal* va dirigida a la formación en los niveles correspondientes a la educación básica, media superior y superior, en los que se denomina educación abierta y en donde la responsabilidad por su propio aprendizaje recae fundamentalmente en el educando.

El aprendizaje abierto hace referencia a una solución organizativa y de gestión del acceso al aprendizaje de aquellas personas que por alguna razón no pueden o no quieren iniciar estudios formales. Los sistemas de formación abierta exigen que el estudiante se implique activamente en su proceso de aprendizaje.

Los destinatarios de esta modalidad educativa son personas que por motivos laborales, de residencia, personales o de discapacitación no encuentran una solución adecuada a su problema formativo específico o, sencillamente, personas a las que esta modalidad les resulta más estimulante y atractiva como sistema.

“No obstante, el aprendizaje se produce bajo cierta tutela y en forma más o menos organizada, lo que acerca esta modalidad a la denominada *formal*”.⁷⁹

Es importante señalar que en esta modalidad se empezaron a utilizar los medios de comunicación colectiva para apoyar proyectos de alfabetización, desarrollo de la comunidad, capacitación técnica media y superior, planificación familiar, entre otros.

La tercera modalidad educativa que coexiste con las anteriores es la llamada *Informal*. Esta es una forma de aprendizaje que el individuo adquiere a lo largo de su vida, a partir de experiencias cotidianas y como resultado del contacto con su entorno social, cultural y ecológico, sin horario ni tutela oficial.

“Comprende el proceso por el cual cada individuo logra actitudes, valores, habilidades y conocimientos, merced a la experiencia diaria, por la relación con los grupos primarios (la familia, amigos, escuela, trabajo) y secundarios (grupos políticos, instituciones religiosas y

⁷⁹ Nohemy GARCÍA, *op.cit.*, p. 14.

culturales), o por la influencia del medio ambiente y de los medios de comunicación colectiva”.⁸⁰

Se promueve sin una mediación pedagógica explícita; tiene lugar espontáneamente a partir de las relaciones del individuo con su entorno humano, social, cultural, ecológico; no se halla institucionalizada como tal aunque las instituciones estén penetradas por ella.

La educación informal, con respecto a la formal, se lleva a cabo de manera aparentemente desordenada y asistemática, sin embargo “proporciona un gran acervo de conocimientos prácticos que cualquier individuo está en posibilidades de adquirir, gracias a la experiencia diaria.

Más que en ninguna de las tres modalidades, la responsabilidad del aprendizaje recae fundamentalmente el sujeto beneficiario de la acción educativa, es decir en el propio alumno. El hecho de que la educación informal no esté circunscrita a la escolaridad convencional, hace que tanto la presencia del profesor como del curriculum institucional se alejen de la responsabilidad social del aprendizaje adquirido por el educando.

En la actualidad, como lo señala Nohemy García, debido a la multiplicidad de medios de comunicación que conforman el entorno cultural del ciudadano medio, esta modalidad de educación informal es la que más expectativas pedagógicas despierta en la sociedad, a pesar de que su estudio y análisis se encuentran en ciernes.

La educación informal es pluridimensional, combina el conocimiento formal y no formal, el desarrollo de aptitudes innatas y la adquisición de nuevas competencias; abarca diversos ámbitos cultural, laboral y cívico.

“Nuestro entorno no educativo se diversifica y la educación rebasa los sistemas escolares y se enriquecen con la contribución de otros factores sociales.”⁸¹

⁸⁰ Ana MELENDEZ, *op.cit.*, p.22.

⁸¹ Jacques DELORS et al., citado por Nohemy García, p.16.

El sistema educativo tradicional se afianzó en el de comunicación de la palabra escrita con (el libro, libro de texto) como eje tecnopedagógico. En la actualidad, explica Nohemy García, esa correlación ya no se corresponde más con las formas de aprendizaje actuales.

Las sociedades cuentan ahora con modos más versátiles, para generar y transmitir conocimientos y en los que las nuevas tecnologías digitales y de comunicación cobran una gran importancia (por medio de la imagen en TV y Video, por ejemplo) ya que se empiezan a afianzar como los nuevos ejes tecnopedagógicos, sobre todo en las modalidades educativas no formal e informal.

2.1.2 La autoformación y la formación a distancia.

En los últimos años cada vez es más frecuente oír hablar de innovaciones consistentes en la puesta en funcionamiento, por un lado de distintos sistemas de autoaprendizaje (o de autoformación), formación individualizada, formación abierta, formación flexible, etc., y por el otro se destaca el auge de la formación a distancia.

Muchas instituciones (sobre todo en Europa), han puesto en funcionamiento distintos sistemas de formación en los que se sitúa a la persona estudiante como elemento básico y fundamental de las actuaciones formativas, anteponiéndola al grupo- y a las necesidades grupales, al formador e incluso al sistema organizativo.

Los profesionales de la educación han constatado que "cada persona es distinta al resto, que cada uno tiene sus necesidades particulares, unos objetivos personales, un estilo cognitivo determinado, que cada persona utiliza las estrategias de aprendizaje que le son más rentables, tiene un ritmo de aprendizaje que le resulta más adecuado, etc. Así pues, parece evidente que hay que adaptar la formación a todos estos factores."⁸²

⁸² Octavi ROCA VILA, "La autoformación y la formación a distancia: las tecnologías de la educación en los procesos de aprendizaje", Para una tecnología educativa, Cuadernos para el análisis #7, Horsori, Barcelona, 1994, p.171.

Las diferencias formativas de cada individuo han sido reconocidas desde hace tiempo por la sociedad, pero anteriormente eran vistas como un problema a eliminar. Ahora se considera que es a partir de esas diferencias que hay que organizar la formación: las capacidades de cada persona representan una gran riqueza que conviene aprovechar.

Hoy en día, existe la tendencia a personalizarlo todo, basta con fijarse en los productos destinados al consumo. Todo se hace o se adapta específicamente para cada persona y esto aplicado a la formación significa que hay que poner énfasis en el estudiante, en la persona que tiene que aprender, por encima del resto de elementos que conforman cualquier situación formativa.

Por ejemplo, en un enfoque tradicional, el énfasis se sitúa en el docente. Él es quien sabe, quien tiene que transmitir el conocimiento y a esto se acomoda todo.

Ahora que la formación empieza a centrarse en el estudiante, esto significa que el profesor/formador tiene que adaptarse al estudiante – y no al revés –; que los objetivos de aprendizaje tienen que ser distintos para cada persona; que no hay una metodología única que sea la mejor, todas pueden servir en momentos distintos, para objetivos distintos y para personas diferentes; y lo mismo sucede con los materiales y con todos los recursos didácticos e incluso con el sistema organizativo de cada escuela o plantel se tiene que ajustar en horarios, lugares de trabajo y estudio, funciones y ubicación de los estudiantes, etc.

Este tipo de formación entraría dentro de la modalidad no formal por las características que ésta posee y que con anterioridad hemos mencionado. Las innovaciones educativas son las siguientes:

- a) Autoformación o autoaprendizaje.
- b) La formación personalizada y la formación flexible.
- c) La formación abierta (ya mencionada)
- d) La formación a distancia.

a) Para dar respuesta a los planteamientos de formación adaptada a cada persona se han creado infraestructuras específicas para esta finalidad y que ofrecen gran cantidad de recursos materiales y de sistemas de orientación para el estudiante.

Las infraestructuras reciben el nombre de: centros de autoaprendizaje, centros de autoacceso, centros de autoformación, centros de recursos para estudiantes.

“Los centros de autoaprendizaje proponen que los estudiantes vayan cuando quieran y permanezcan allí tanto tiempo como deseen. En el centro pueden hacer lo que prefieran para aprender lo que decidan, de la manera que más les guste, con los materiales y los medios tecnológicos que escojan y al ritmo que les resulte más adecuado. Pueden escoger trabajar solos o con otras personas. Así cada persona puede llevar a cabo un itinerario de trabajo autónomo, de acuerdo con sus necesidades, sus características personales y sus disponibilidades materiales.”⁸³

Cada centro diseña cuidadosamente el espacio destinado al trabajo, los materiales, los medios tecnológicos, los aspectos de la infraestructura, los sistemas de orientación necesarios y los aspectos de funcionamiento y de evaluación sistemática. Entre los materiales que los centros de autoaprendizaje ponen a disposición de los estudiantes se cuenta con los siguientes materiales para el aprendizaje:

- fichas de actividades autocorrectivas
- libros de ejercicios
- libros y fichas de consulta
- cintas de video
- cintas de audio
- programas informáticos
- discos de CD-ROM, PC multimedia y/o videodiscos interactivos
- acceso telemático a ejercicios y a servicios de formación
- recepción de emisiones por vía satélite o por cable

⁸³ Octavi ROCA VILA, *op.cit.*, p. 174.

- publicaciones periódicas
- juegos didácticos
- materiales auténticos

Los materiales están clasificados por temas, bloques, apartados, contenidos y niveles de dificultad. Normalmente los materiales no son presentados tal y como se adquieren en una librería o como se les encuentran en las bibliotecas. Estos reciben un trabajo de adaptación, preparación, clasificación y codificación que facilite el acceso a los estudiantes.

Estos, tienen a su disposición diversas opciones para obtener las orientaciones y los consejos de un asesor/profesor preparado especialmente en aspectos de autoformación.

“Lo que ya ha demostrado la experiencia es que si bien hay muchos factores que influyen en el rendimiento del centro, la pieza clave del sistema es el asesor. Su tarea es orientar al estudiante, ayudarle a elaborar su programa personal de aprendizaje y aconsejarle los tipos de actividades que le pueden resultar más provechosos y rentables para sus objetivos.”⁸⁴

Todas las actividades contenidas en un centro de autoaprendizaje serán autocorrectivas, siempre que sea posible, para facilitar la autonomía del estudiante. Las actividades que no puedan ser autocorrectivas, habrá de estructurar un sistema de revisión del trabajo realizado por el estudiante que resulte coherente con el sistema y, por lo tanto, que no se limite a una corrección mecánica, sino que consista en señalar y analizar dónde se encuentra el problema.

b) La formación personalizada y la formación flexible.

Si bien la experiencia de los centros de autoaprendizaje en funcionamiento favorece en gran parte el trabajo autónomo y la formación a medida de cada persona, también es cierto que aún presenta ciertas limitaciones como el hecho de que los estudiantes tengan que desplazarse a trabajar en ellos, que tengan que limitarse a los materiales que contienen, que

⁸⁴ *Ibidem*, p. 175.

no puedan trabajar más que en los horarios de apertura del centro o que, en muchos casos no puedan escoger al asesor.

Debido a estas limitaciones “se ha empezado a poner en funcionamiento nuevas experiencias que pueden ser llamadas plenamente de formación personalizada, puesto que parten de un marco de aplicación mucho más amplio: los planes personalizados de aprendizaje.”⁸⁵

Los planes personalizados de aprendizaje como su nombre lo dice, se elaboran para cada persona o estudiante a partir de un diagnóstico basado en pruebas objetivas, cuestionarios de opinión y entrevista(s). Estos planes son propuestos por un asesor, pero quien toma la decisión final es siempre el estudiante.

Atendiendo a la flexibilidad de organización, este tipo de planteamientos de formación reciben el nombre de *sistemas de formación flexible*.

a) La formación a distancia (también llamada educación a distancia) se define como un sistema de formación sin condicionamientos de lugar y con pocos condicionamientos de tiempo y ocupación del estudiante. “La educación a distancia crea un medio único que es muy diferente a la instrucción presencial pues posee ventajas particulares como:

- Responsabilidad por parte del alumno de su propio aprendizaje.
- Óptima relación eficacia/costo para satisfacer las necesidades de la formación.
- Extensión de la formación a organizaciones y colectivos no contemplados en otras modalidades formativas.
- Requerimiento de la implicación de los estudiantes y alto nivel de motivación.”⁸⁶

⁸⁵ *Ibidem*, p.181.

⁸⁶ Charlotte L. GUNAWARDENA, “nuevos caminos en el aprendizaje, nuevas formas de evaluar”, Enfoques sobre evaluación de los aprendizajes en educación a distancia, Tomo II, Coordinación de educación continua, abierta y a distancia, Guadalajara, Jal., p.57.

Los tipos de estudios que ofrecen en sistemas de formación a distancia comprenden desde carreras universitarias hasta formación específica para una gran variedad de contenidos y conocimientos, pasando por cursos de postgrado, cursos de actualización para profesores, cursos de reciclaje profesional y de formación continua, formación básica para adultos, entre otros.

Los sistemas de educación a distancia se dividen en *interactivos* y en *individualizados*.

- 1) En los sistemas *individualizados* se utiliza por ejemplo, educación por correspondencia la cual entra dentro de la categoría de un sistema individualizado porque los materiales están diseñados anticipadamente y se envían por correo a los diferentes estudiantes.
- 2) Los sistemas *interactivos*, a diferencia de los individualizados, tienen clases conectadas entre ellas al mismo tiempo. El Telecurso es un paquete reproducido para lograr un aprendizaje y en él, se pueden incluir videosegmentos; cada lección estaría descrita dentro del video y podría ser también una guía de estudio. Puede haber libro de texto, una guía escrita por los diseñadores instruccionales, audiocassettes que van junto con el paquete que se envía a los estudiantes. Por lo general, esos estudiantes interactúan con el paquete en la medida que sea conveniente para ellos.

El sistema interactivo se divide en dos categorías:

- 1) *Asincrónico*: significa con retraso de tiempo, esto es, en tiempo que no es tiempo real, como las comunicaciones a través de la computadora, o el correo electrónico. Un sistema asincrónico tiene características similares a los sistemas individualizados, por lo tanto, puede existir una línea de unión entre un sistema individualizado y uno asincrónico, pero las conferencias por computadora pueden realizarse en un tiempo real.

- 2) *Sincrónico Interactivo*: estos sistemas los tenemos en tiempo real como las audioconferencias y las teleconferencias, los programas de televisión en vivo; tenemos también conferencias audiográficas que utilizan dos líneas de teléfono, y dos tipos de conferencias: videoconferencia; ya sea instructiva o de Televisión instructiva, o televideoconferencia, pero esencialmente el concepto es igual. Todo está unido en una red al mismo tiempo. Los usuarios están unidos en tiempo real.

Los sistemas en tiempo real también se pueden separar en 2 diferentes variantes, lo que se llama clases a distancia en el campus solamente y clases solamente a distancia en las que el estudiante aprende a través del monitor de un televisor.

En los sistemas interactivos, a interacción o el diálogo entre los estudiantes se lleva a cabo en tiempo real. Llevan un ritmo diferente al que llevan los sistemas individualizados para completar un determinado programa de estudio.

En un sistema interactivo, existe el diálogo entre el instructor y los estudiantes, entre estudiantes-estudiantes, mientras que en un sistema individualizado la interacción que existe se lleva a cabo entre el estudiante y el material de aprendizaje.

"La evolución de los sistemas de formación a distancia parece apuntar hacia la tendencia de permitir cada vez más la formación personalizada y la autoformación, especialmente gracias al soporte y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación."⁸⁷

2. 2 Psicología y Educación

La educación ha sido objeto de estudio y de reflexión de disciplinas como la filosofía, la psicología, la sociología y la pedagogía, entre otras. Todas ellas han aportado

⁸⁷ Octavi ROCA VILA, *op.cit.*, p. 185.

conocimientos útiles para mejorar la comprensión acerca de su naturaleza, de los procesos que le subyacen y sus efectos, e incluso del mejoramiento de la práctica educativa.

Una de las ciencias que ha contribuido en forma significativa al estudio del aprendizaje es la psicología. Las metas de esta ciencia son: entender, predecir y controlar el comportamiento. "Así, hay una relación lógica entre enseñanza y psicología. En la enseñanza nos ocupamos del comportamiento del que aprende, del maestro y de la relación entre ambos."⁸⁸

La psicología Educativa es una rama especial de la psicología dirigida a generar conocimiento científico y comprensión de varios tipos de problemas de aprendizaje, procurando utilizar estos conocimientos para proponer soluciones cada vez mejores a tales problemas, así como determinar las maneras adecuadas y eficaces de organizar y presentar los materiales de aprendizaje.

"Son los aspectos generales del aprendizaje los que interesan al psicólogo, mientras que el aprendizaje en el salón de clases, o el aprendizaje deliberadamente conducido de una materia de estudio dentro de un contexto social, es el campo especial del psicólogo educativo. Por lo tanto, la materia de estudio de la psicología educativa puede inferirse directamente de los problemas a que se enfrenta el profesor en un salón de clase".⁸⁹

La finalidad de la psicología educativa es aplicar sus conceptos y principios con el fin de mejorar la práctica educativa.

Entre sus tópicos o principios generales está el aprendizaje y la motivación, el desarrollo humano, el diseño curricular, la medición y la evaluación, la instrucción y su tecnología educativa.

⁸⁸ Robert CRAIG et al, Psicología Educativa Contemporánea, Limusa, 1985, p. 16.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 32.

Dentro de estos rubros, la psicología educativa estudia aspectos particulares dentro del proceso educativo como: los procesos básicos que abarcan la atención, la percepción, la memoria, el lenguaje y el pensamiento; procesos psicosociales, socio afectivos, cognoscitivos en estudiantes y profesores; formación para la docencia; planeación, diseño, desarrollo y evaluación de los componentes relacionados con la instrucción; educación a padres; detección y atención a problemas de aprendizaje y educación especial; administración escolar; *innovaciones tecnológicas aplicadas al salón de clase y los ambientes educativos*; diseño de ambientes recreativos, entre otros.

Es importante señalar que la misión de la psicología educativa no radica únicamente en ofrecer soluciones a problemas que afectan el rendimiento escolar y las deficiencias de tipo intelectual, que tienen que ver con pensamiento, lenguaje memoria, creatividad y solución de problemas; sino también encontrar nuevas formas (por ejemplo a través de los modelos educativos no formal e informal) que fortalezcan, motiven e inciten aprendizajes significativos y el desarrollo óptimo de las capacidades del individuo sano.

A este respecto existen corrientes de pensamiento que, dentro del campo de la psicología educativa, han orientado el trabajo de los psicólogos y pedagogos en la investigación y solución de problemas propios de la educación.

Dichas corrientes o teorías del aprendizaje más significativas y con más aceptación son: el conductismo, el cognoscitivismo y el constructivismo; cualquiera de estas tres (lo sepa o no) son adoptadas por el profesor en la práctica educativa.

Para el conductismo, el aprendizaje es "el cambio duradero y observable de conducta, que ocurre como resultado de una experiencia".⁹⁰

La importancia del conductismo como teoría del aprendizaje y cuyo representante de mayor influencia es Skinner, define dos tipos de aprendizaje: el de respuesta y el operante.

⁹⁰ José Gpe. ESCAMILLA, Selección y uso de Tecnología Educativa, Trillas, México, 1989, p.30.

En resumen se puede decir que el conductismo centra su atención en los cambios de conducta observables, sin embargo deja fuera todos los procesos internos del aprendizaje y concibe el cerebro humano como una caja negra.

Los conductistas consideran que el aprendizaje es algo que le ocurre al estudiante y no algo que éste realiza activamente.

El cognoscitivismo es otra teoría del aprendizaje que se basa en diversos modelos de procesamiento de la información. Este modelo surge de la analogía entre el funcionamiento del cerebro humano y el de una computadora. Ambos poseen registros y memoria que les permiten ejecutar procesos y manipular información. En el caso del ser humano, dichos procesos siempre están activos registrando estímulos que llegan a ellos y son : *la atención*, *la percepción*, *la memoria de trabajo o de corto plazo*.

El proceso de *atención* nos permite orientarnos al estímulo sensorial de nuestra elección siempre y cuando decidamos poner atención o no a éste. *La atención* puede ser selectiva y puede ser intencionalmente favorecida por el profesor por medio de estímulos físicos, provocativos, enfáticos, emocionales.

El proceso subsecuente a la atención es el de la *percepción* y es el que da significado o interpreta nuestras experiencias; transfiere sólo la información percibida que proviene de los registros sensoriales a la memoria de corto plazo

La memoria a corto plazo o de trabajo tiene 2 funciones principales; es temporal y muy limitada en capacidad y en tiempo de almacenamiento. Solo puede almacenar un pequeño número de elementos de información a la vez tomando en cuenta la madurez y la edad del individuo.

El problema de la educación o enseñanza no ha sido sólo el hecho de transmitir nuevos conceptos o nuevas pautas de conducta, sino lograr que estos sean realmente aprendidos.

Conforme investigadores estudiaban la enseñanza efectiva y los factores asociados con el aprendizaje, sus descubrimientos señalaban hacia la importancia del compromiso cognoscitivo del estudiante, su pensamiento.

En el campo de la pedagogía se dio “un desplazamiento de la educación centrada en el profesor hacia la centrada en el alumno, de la acumulación pasiva al diálogo, de la cátedra al trabajo en grupos, de la enseñanza formal a un intercambio informal...”⁹¹

En lugar de concentrarse en lo que el profesor hacía, los investigadores enfocaron su atención hacia lo que los estudiantes estaban haciendo. Cambiaron su atención de un enfoque en la conducta de los profesores a un análisis del aprendizaje del estudiante.

Bajo esta perspectiva surge la teoría o teorías *constructivistas* como la Gestalt de Piaget, de Vygotsky, de Ausubel y de Bruner. En tanto que varias interpretaciones de lo que significa la teoría *constructivista*, la mayoría concuerda con que implica un cambio drástico en el enfoque de la enseñanza, “que ubica como núcleo de la empresa educativa los propios esfuerzos de los estudiantes por comprender”.⁹² Estas teorías enfocan su preocupación en los procesos mentales internos que intervienen en el aprendizaje y se diferencian de la o las teorías cognoscitivas del procesamiento de la información en su orientación.

El constructivismo es una corriente de oposición a las concepciones epistemológicas realistas o empiristas y consecuentemente las teorías asociacionistas* del aprendizaje que eran dominantes en la epistemología y la psicología.

Piaget se opuso con fuerza a los planteamientos asociacionistas y defiende la concepción constructivista de la adquisición del conocimiento. Piaget coincide con la teoría de la Gestalt respecto a que el conocimiento no es una copia del mundo, sino que el sujeto lo hace suyo a través de estructuras de conocimiento. Asimismo, Piaget es el punto de partida para el surgimiento del constructivismo al considerar que, “el sujeto tiene un gran

⁹¹ Margaret INGELSTAM, *La ventana electrónica*, Limusa, México, 1987, p. 129.

⁹² Anita E. WOOLFOLK, *Psicología educativa*, Prentice, Hall Hispanoamérica, México, 1996, p. 481.

protagonismo en su relación con el objeto que, a la vez que lo determina, es determinado por aquél".⁹³

Piaget afirma que todo conocimiento implica un proceso, una participación activa del sujeto, una implicación en una actividad compleja de selección, de asimilación y acomodación, de solución de problemas. La construcción del conocimiento no tiene como condición de suficiencia a la actividad del sujeto ya que se involucra un proceso de reestructuración y reconstrucción a partir de los conocimientos anteriores presentes en el sujeto.

Para el constructivismo, y específicamente para Piaget, el lenguaje y las estructuras lógicas ocupan un lugar importante; sin embargo no son la base en la construcción del conocimiento sino que existen estructuras operatorias o preoperatorias y sensoriomotrices, sobre todo en ausencia del lenguaje, necesarias para esa construcción.

El constructivismo destaca la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares; el principio que lleva a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento, y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción. Esta construcción incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad, su motivación y conocimientos previos en el marco de una situación interactiva entre el estudiante y el profesor.

En el ámbito educativo, existe la tesis de que no es suficiente con presentar al alumno la información para que la aprenda; se hace necesario que la construya mediante una experiencia interna. "Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal."⁹⁴

⁹³ Lilia GARCÍA, El Constructivismo y la enseñanza/aprendizaje de la lectoescrita, Arte ediciones, Monterrey, Nvo, León, p. 39

⁹⁴ Salvador César Coll, Aprendizaje Escolar y Construcción del conocimiento, Paidós Educador, México, 1997, p. 179

Uno de los planteamientos centrales del constructivismo es que el conocimiento no es producto de una transferencia pasiva de la realidad cognoscible al sujeto cognoscente, de modo que la relación sujeto cognoscente/objeto de conocimiento implica un proceso complejo en el que, a lo proveniente del exterior se le da sentido a partir de las características del sujeto que aprende.

Los procesos de aprendizaje y de enseñanza con un enfoque constructivista, conceptualizan al sujeto como un agente activo y que construye su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno donde se encuentran los objetos frente a los cuales la estructura cognoscitiva desempeña un papel determinante.

El nivel de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo del individuo, y según postula Vygostky también depende de la interacción social. Desde esta perspectiva, que se ha denominado socioconstructivista, se concibe al desarrollo como producto de la interacción social y de la cultura.

Vygostky ha planteado que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual, sino más bien social. Para éste psicólogo soviético, la mejor forma de comprender la dinámica del desarrollo sería examinando los patrones específicos de interacción social en los cuáles los niños participan.

Vygotsky afirma que "todos los procesos psicológicos superiores tales como comunicación, lenguaje, razonamiento, etc., se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan".⁹⁵

Para que el sujeto o en este caso el estudiante pueda construir su propio conocimiento y éste sea sólido y duradero, deben otorgarse los recursos necesarios para aprender esto implica ayudar a los estudiantes a ser más eficientes y ser aprendices más motivados.

⁹⁵ Teresa ALMAGUER S, Fundamentos sociales y Psicológicos de la Educación, Trillas, México 1998, p.68.

La cantidad y la calidad de la ayuda pedagógica al proceso de construcción del alumnado deben ajustarse a las necesidades que experimenta éste, en la realización de actividades de aprendizaje.

La ayuda pedagógica es una ayuda en dos sentidos: En primer lugar es una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el estudiante, de quien depende en último término la construcción del conocimiento. En segundo lugar es una ayuda porque tiene como finalidad sintonizar con el proceso de construcción del conocimiento del estudiante e incidir sobre él, orientándolo en la dirección que señalan las intenciones educativas y utilizando para ello todos los medios disponibles: proporcionar información debidamente organizada y estructurada, ofrecer modelos de acción a imitar, formular indicaciones y sugerencias para abordar nuevas tareas, plantear problemas a resolver, etc.

“Los métodos de enseñanza varían en cantidad y calidad de la ayuda pedagógica que ofrecen a los alumnos. Los métodos de enseñanza no son buenos o malos, adecuados o inadecuados, en términos absolutos, sino en función de que la ayuda pedagógica que ofrezcan está ajustada a las necesidades de los alumnos. Consecuentemente las propuestas curriculares no deben prescribir un método de enseñanza determinado.”⁹⁶

El papel del profesor dentro en las prácticas de enseñanza constructivista es muy diferente al que plantea el modelo de educación formal. El profesor constructivista ya no tiene el papel rector en el proceso de adquisición de conocimientos por parte de los alumnos, su papel es el de “facilitador” y/o “guía” en el proceso de enseñanza –aprendizaje.

Los profesores constructivistas motivan y aceptan la autonomía e iniciativa de los estudiantes.

Los profesores constructivistas utilizan datos en bruto y fuentes primarias, junto con materiales de manipulación, interactivos y físicos. Al asignar tareas, los profesores constructivistas utilizan terminología cognoscitiva como “clasificar”, “analizar” y “crear”.

⁹⁶ Salvador César Coll, *op.cit.*, pp.185,186.

Los profesores constructivistas permiten que las respuestas de los estudiantes guíen las lecciones, cambien las estrategias de la instrucción y alteren el contenido; preguntan acerca de las comprensiones por parte de los alumnos de los conceptos antes de compartir su propio entendimiento de éstos; alientan a los estudiantes para que participen en el diálogo, tanto con el profesor como entre los compañeros; motivan la investigación de los estudiantes al formular preguntas abiertas y bien pensadas y alentar a los alumnos a que se hagan preguntas entre sí; hacen que los estudiantes participen en experiencias que podrían engendrar contradicciones con sus hipótesis iniciales y luego fomentar el análisis.⁹⁷

En la aproximación constructivista, el profesor controla “qué” y “cómo” se aprende. Éste junto con los estudiantes toman decisiones acerca del contenido, actividades y planteamientos.

La evaluación en un salón de clases constructivista, está activa mientras los profesores y estudiantes comentan sobre los esfuerzos de los demás, ambos comparten la autoridad para evaluar el trabajo. Los estudiantes tienen la responsabilidad de evaluar su pensamiento, explicaciones y desempeño y los de los demás.

2.3. Educación y comunicación

El proceso de enseñanza aprendizaje.

Antes de definir la relación de la enseñanza y el aprendizaje como proceso, cabe definir cada concepto por separado.

El término *enseñanza* proviene del latín *insigno* que significa señalar, distinguir, mostrar, poner delante. En este sentido enseñar significa mostrar algo a alguien. Según R. Titone, es “un acto en virtud del cual el docente pone de manifiesto los objetos de conocimiento al alumno para que éste los comprenda.”⁹⁸

⁹⁷ Anita E. WOOLFOLK, *op.cit.*, p.487.

⁹⁸ Diccionario de las ciencias de la Educación, Santillana, México, 1994, p.530.

Asimismo, se considera la enseñanza como la transmisión de conocimientos, técnicas, normas, etc. Su objetivo es promover el aprendizaje de una manera eficaz.

El acto de enseñar recibe el nombre de "acto didáctico" y los elementos que lo integran son: a) un sujeto que enseña (docente); b) un sujeto que aprende (discente); c) el contenido que se enseña/aprende; d) un método, procedimiento o estrategia, etc. Por el que se enseña y e) acto docente o didáctico que se produce.

"El aprendizaje es un proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos, o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción."⁹⁹

Para la psicología educativa, el aprendizaje "es el proceso mediante el cual la capacidad o disposición de una persona cambia como resultado de la experiencia."¹⁰⁰

Es importante distinguir entre aprendizaje entendido como, los procesos que se producen en el sistema nervioso del sujeto, (es decir los procesos fisiológicos que ocurren en el cerebro de un individuo), y la ejecución o puesta en acción de lo aprendido (que es la conducta que realiza el sujeto) a través de la cual se comprueba que efectivamente se ha producido el aprendizaje.

Existe una estrecha relación entre el aprender y el enseñar, por ello el proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe como un proceso dialéctico cuyos elementos se constituyen como indispensables e imprescindibles. El aprendizaje sólo puede ser concebido o comprendido como la posibilidad de reestructurar aquellos esquemas referenciales, o sea aquellas experiencias, conocimientos y afectos con los que el sujeto piensa y actúa. Este constituye el objeto central del aprendizaje, por lo tanto, de la enseñanza."¹⁰¹

⁹⁹ *Ibidem*, p. 116.

¹⁰⁰ Robert CRAIG et al, *op.cit.*, p.132.

¹⁰¹ Norma E. GARCÍA, "Algunas reflexiones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje en las ciencias sociales", *Revista de divulgación científica*, p.123.

Se considera que enseñanza y aprendizaje son un mismo proceso. Constituyen pasos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento.

Desde un punto de vista funcional, el proceso enseñanza-aprendizaje se considera como un proceso de comunicación constituido básicamente por un emisor (en este caso sería el docente), un receptor (en este caso sería el discente o alumno), un contenido (mensaje), un canal (soporte donde se vehicula el mensaje) y un código adecuado al contenido/emisor/receptor.

La educación es un fenómeno social que implica y se materializa en relaciones de enseñanza-aprendizaje, y que enmarcado en cualquiera de las tres modalidades (formal, informal o no formal) se realiza siempre a través de procesos de comunicación, de carácter interpersonal, intermedio o colectivo.

La comunicación interpersonal "es aquella en que los participantes (emisor-receptor) se relacionan cara a cara, en un diálogo en el que tienen la posibilidad de convertirse alternativamente en emisores y receptores. El intercambio de mensajes, por lo tanto, es más completo, ya que a las palabras se suman gestos, miradas, entonación de la voz e incluso silencios."¹⁰²

La comunicación Intermedia es la que se lleva a cabo entre grupos cuyos miembros comparten una cierta finalidad. La proximidad espacial, la similitud de tareas e intereses, la circulación de mensajes que resultan importantes para la mayoría de los miembros del grupo.

"El ámbito en que circulan los mensajes es más o menos limitado a la esfera de acción de los grupos, los mensajes se transmiten por lo general a través de medios o publicaciones destinados a los miembros de la propia comunidad...no hay la pretensión de que estos mensajes trasciendan a grupos ajenos de toda población."¹⁰³

¹⁰² Ana MELENDEZ C, *op.cit.*, p. 25.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 26.

Los procesos de comunicación intermedia se dan en comunidades u organismos, instituciones, escuelas, bancos, sindicatos, etc. A través de revistas, circulares, memoranda, boletines, gacetas, periódicos murales, televisión en circuito cerrado, medios audiovisuales como la televisión o el video, etc.

La comunicación colectiva "es la que responde a la transmisión de mensajes a través de los medios proyectados a la colectividad."¹⁰⁴

En este tipo de comunicación el mensaje es unidireccional, es imposible la respuesta por parte del receptor hacia el emisor, cuyas características técnicas hacen prácticamente imposible la respuesta al mensaje. Por lo general, los tres procesos interactúan siempre y de manera permanente sobre todo a través de medios colectivos.

Daniel Prieto hace una segunda clasificación de la comunicación con base en la intencionalidad del emisor, es decir de lo que éste último quiere lograr con sus mensajes.

Así establece que hay procesos de comunicación publicitaria, estética, política, literaria, científica y educativa que forman parte del mecanismo de educación informal con el que el sistema de manera directa o indirecta y en mayor o menor grado, forma la conciencia del individuo.

Si en un proceso publicitario lo que se busca es que el receptor se convierta en consumidor del producto anunciado, en un proceso educativo se debe buscar la capacitación en un campo del saber determinado; por ejemplo la alfabetización o la educación sexual.

Existen muchos procesos de comunicación que están presentes en la realidad y no se excluyen unos a otros, sino que coexisten en permanente interacción y cuyo carácter educativo está presente en todos y cada uno de ellos, pues son parte del mecanismo de

¹⁰⁴ Daniel PRIETO C., Diseño y comunicación, citado por Ana Meléndez, p.26.

educación informal. En este sentido "la educación no es ni más ni menos que...comunicación."¹⁰⁵

Ana Meléndez señala que el vínculo educación-comunicación implica procesos paralelos en los que siempre hay dos relaciones básicas: enseñanza-aprendizaje, emisor-perceptor.

El tipo de comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje no asegura la efectividad; para que ésta se dé depende de la intencionalidad y de la forma en la que el perceptor entra en juego.

En la modalidad formal o sistema escolarizado, la relación de comunicación más frecuente que se establece entre los participantes del proceso educativo es la interpersonal, es decir las relaciones básicas que se establecen entre los participantes: maestro(s)-estudiante(s), estudiant(s)-estudiant(s), estudiante(s)-maestro(s), maestro(s)-maestro(s), Institución-maestro(s), Institución-estudiante(s).

De todas ellas, la más significativa en el sistema escolar corresponde a la relación maestro(s)-alumno(s). En su relación con estos últimos, los maestros asumen la función de emisores voceros de la institución escolar, que a su vez es vocera de un sistema mayor (el Estado), que es el emisor real, "en tanto determina, con base en planes y programas de estudio (ajustados a políticas educativas globales), los contenidos de los mensajes que los maestros deben transmitir a los estudiantes".¹⁰⁶

En el sistema educativo tradicional de enseñanza (aún muy presente en la estructura educativa de nuestro país) los mensajes no sólo están determinados por la institución, también lo están por la forma en que el maestro presenta la información a sus alumnos, la cual tiene un sentido de unidireccionalidad; el mensaje se da en un solo sentido (del maestro hacia los alumnos), no existe una retroalimentación. El alumno es el perceptor terminal no pudiendo revertir el proceso.

¹⁰⁵ Informe de la UNESCO, recopilado por San Mc BRIDE, citado por Ana MELENDEZ, p.29.

¹⁰⁶ Ana MELENDEZ C, *op.cit.*, p. 32.

La relación maestro(s)-alumno(s) está determinada no sólo por los mensajes que éste emite sino también por los medios y/o recursos de los que se vale para transmitirles dichos mensajes.

El sistema de enseñanza tradicional ha propuesto el uso de ciertos medios o recursos para variar el esquema vertical en el uso recurrente de los medios verbales por parte del maestro. Estos han recurrido al uso de medios audiovisuales mecánicos y electrónicos, pero no siempre empleándolos adecuadamente.

El desconocimiento de las potencialidades y limitaciones de estos medios en la enseñanza, de la técnica de diseño de los mensajes audiovisuales y la deficiencia en la transmisión de los mismos han provocado el fracaso en el proceso de comunicación.

Muchos mensajes no son percibidos adecuadamente porque poseen baja referencialidad, es decir, no pueden ser relacionados por los estudiantes en sus marcos de referencia previamente vividos, conocidos y valorados.

Por lo general, los alumnos tienden a relacionar el referente u objeto aludido en el mensaje con sus propios marcos de referencia.

En lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras, este fenómeno se presenta con frecuencia en los estudiantes "principiantes", quienes al no entender la lengua oral, relacionan (en un documento audiovisual, por ejemplo) el referente con sus conocimientos previos acerca del mundo, sus vivencias, el saber que de antemano poseen, para así lograr comprender (no en su totalidad) el mensaje.

Es importante entonces una adecuada elaboración de los mensajes y una buena formación docente en el conocimiento de los procesos de comunicación.

Los procesos de comunicación deben ir encaminados a conducir a los individuos, no al saber acumulado, sino a un saber reflexivo. La práctica docente debe de hacer a un lado la sola transmisión verbalista y muchas veces autoritaria de los mensajes.

Los procesos de comunicación en el ámbito de las modalidades educativas formal y no formal poseen características similares en tanto que en ambos proyectos educativos el Estado ejerce una supervisión directa para su estructuración.

Los procesos de comunicación en la instancia informal presentan una significativa diferencia en relación con las modalidades anteriores en el sentido de que no tiene la supervisión del Estado en la acción formativa de los perceptores, salvo en el caso en que sus instituciones instrumenten proyectos de extensión con carácter informal.

Quienes ejercen acción comunicativa en la instancia informal como emisores son: la familia, las organizaciones políticas, la religión como Institución, los amigos y sin duda, los medios de comunicación colectiva entre otros.

Comúnmente se cree que la instancia informal es ajena a la influencia del sistema educativo, dado que en ella no hay planes curriculares determinados, ni maestros, ni alumnos, ni instituciones escolares. No obstante contribuye al desarrollo de aptitudes innatas y a la adquisición de nuevas competencias.

Fuera del espacio escolar, la sociedad ofrece multiplicidad de opciones que conllevan a los individuos a adquirir aprendizajes mucho más significativos que los que se estimulan dentro de las aulas.

La educación es un proceso de comunicación participativa en el que los participantes intercambian mensajes, ideas, conocimientos, experiencias, vivencias, actitudes, por lo que el quehacer educativo no puede continuar siendo un acto de transmisión del saber en un solo sentido: maestro-alumno(s), emisor-perceptor(es); al contrario quienes rechazan esta concepción han conformado la práctica educativa de tal manera que los perceptores del

proceso enseñanza-aprendizaje pasen a una fase participativa o de intercambio, en la instancia interpersonal.

A partir de la concepción participativa se define el aprendizaje como un proceso de enfrentamiento activo con el contexto, que tiene lugar sobre la base de conocimientos previos y produce un reordenamiento y una reestructuración de ideas.

Ana Meléndez señala que el aprendizaje se da cuando existe un cambio de conducta significativo que resulta de la interacción entre emisor y receptor en el intento por la apropiación del conocimiento. Se aprende cuando se recibe, se elabora, se incorpora o se rechaza información.

Dentro de la comunicación educativa, el diálogo se reconoce como trascendental. La comunicación sólo es educativa en tanto implica participación.

Vivimos en un mundo donde existen múltiples formas de comunicación que se entremezclan, se multiplican y se vuelven cada vez más complejas.

Nuestro entorno comunicativo se convierte poco a poco en totalmente multimedia, con aplicaciones y servicios interactivos diversos que nos lleva a una transformación social aún más significativa que la que hoy vivimos y que a su vez conlleva a una inminente actualización de la función de las instituciones educativas. El centro del saber es múltiple por tanto el proceso enseñanza-aprendizaje es interdependiente del entorno.

Frente al anacronismo educativo y el gran peso cultural de los medios, hoy en día, la institución educativa debe reconocer e incorporar en su campo a los nuevos agentes pedagógicos, como las nuevas tecnologías digitales y de comunicación como el video, la computadora y la televisión.

“La educación moderna debe adecuarse a los tiempos, y el profesor -en su papel de representante del sistema educativo formal- debe reconocer que no es el dueño único del

conocimiento, que el entorno extramuros es mucho más rico en información y posibilidades de aprendizaje para el alumno, y que el nuevo papel que se le encomienda socialmente es el guiar con discreción y eficiencia ese proceso formativo."¹⁰⁷

Lilia García apunta que, determinados aspectos de la realidad externa pueden facilitar enormemente el aprendizaje, como son los aspectos perceptivos, la organización y/o presentación de materiales, etc. El proceso de construcción del conocimiento no se produce de manera espontánea, sino que puede y debe ser favorecido mediante ayudas externas.

Esa realidad externa a la que se refiere la autora señalada, hoy en día está dominada categóricamente por las nuevas tecnologías de comunicación. Estas parecen ser influencias poderosas sobre los estudiantes y fomentan el aprendizaje que se recuerda.

El nuevo orden económico y político internacional plantea la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías de comunicación dentro de las instituciones formales y educativas en general, dadas las diversas potencialidades de aprovechamiento educativo que encierran.

Urge una reestructuración del sistema educativo formal en México donde tengan cabida como "escuela paralela" las tecnologías de comunicación.

Para la actualización de la función educativa, señala Nohemy Duarte, la posibilidad sensata es la de adentrarse en el mundo de los medios de comunicación, potenciar las opciones de aprendizaje que éstos ofrecen, incorporarlos a su propio sistema formativo y finalmente, retomar el papel normativo y directivo del proceso educativo que históricamente han tenido, y que en los últimos años ha ido mermando.

Estamos instalados en un momento histórico absolutamente cambiante que al mismo tiempo anuncia un futuro mucho más dinámico y transformador. Por lo que educar para el futuro es educar para la adaptación al cambio. En los años venideros, muchos países

¹⁰⁷ Nohemy GARCIA, *op.cit.*, p. 92.

incluyendo el nuestro se tendrán que abocar a la urgente tarea de reformar sus sistemas educativos para permitir que cada hombre como individuo se prepare y se capacite de tal manera que pueda desarrollar su vida y sus posibilidades dentro de esta sociedad transformadora.

2.4. Los medios audiovisuales en la educación

Qué es un medio (Concepto)

El hombre actual gracias a los *medios* de comunicación dispone, para expresarse y comunicarse, del lenguaje de las palabras. Asimismo, posee también otro lenguaje más rico mucho más complejo, el lenguaje de las palabras, de los sonidos y de la imagen.

El término *medio* conlleva un doble significado:

Medio como vehiculador de mensajes y *medio* como contexto o ambiente en donde se produce la acción educativa.

Como elemento vehiculador de mensajes, el medio (bajo los dominios de la teoría de la comunicación) en los procesos educativos, no es un mero soporte neutro y pasivo, sino todo lo contrario: "Mantiene un protagonismo activo importante hasta el punto que incide de diversa forma no sólo en los contenidos del mensaje sino también sobre los protagonistas de la comunicación".¹⁰⁸

Desde el discurso ambientalista, el ambiente físico organizado a través de la arquitectura escolar o a través de la reordenación de los elementos físicos que se conjugan en el aula de clase. En este sentido, la escuela, la clase, se convierten en medios contextualizados de la acción educativa. Son pues, "*medios*" en donde se lleva a cabo la educación, al mismo tiempo que vehiculan y condicionan los mensajes que se transmiten.

¹⁰⁸ Antonio COLOM CAÑELLAS, et.al, Tecnología y Medios educativos, serie Educación y Futuro #3, Cincel, Madrid, 1988, p. 17.

El ambiente exterior a la escuela también puede ser aprovechado en beneficio del proceso formativo. En este sentido, el medio extraescolar es también un *medio* en donde se contextualiza la educación. “Son en definitiva “medio-ambientes” en donde recae la acción educativa, medios que asimismo vehiculan y condicionan los mensajes transmitidos. De principio y dentro de este apartado de medios extraescolares de tipo contextualizador, podríamos distinguir a grosso modo: los medios naturales y los medios rurales.”¹⁰⁹

Desde la teoría curricular, los soportes físicos son facilitadores de la información en el proceso comunicativo-educativo ya que su misión estriba en vehicular esa información, y ser canales de la misma. Es lo que sucede cuando en clase utilizamos el pizarrón, una fotografía, una película en video o un programa de televisión. Indistintamente estos soportes, además de ser materiales, poseen en común la característica de servir como canales de transmisión de información que el profesor quiere vehicular a sus alumnos.

A nivel muy genérico, Antonio Colom señala que los medios educativos

- Son siempre o un instrumento o un ambiente
- Son siempre materiales. Se refieren a elementos o ambientes físicos, tangibles, definibles paramétricamente.
- Inciden, influyen en la transmisión educativa ya que son utilizados como acilitadores de la comunicación.
- En los procesos instructivos o de culturización cumplen en forma primordial su función “facilitadora” la que se concibe siempre en relación con el aprendizaje.
- Son elementos interpuestos entre el docente y el alumno.

Su utilización, necesariamente afecta la comunicación educativa por lo que medios diferentes afectan también de forma diferente el proceso educativo.

Los medios entendidos como instrumentos o mecanismos realizarán su función mediatizadora de diferente forma:

¹⁰⁹ *Ibidem*, p.18.

El medio en tanto que ambiente, mediatiza el fenómeno educativo en su totalidad afectando incluso a los comportamientos y actitudes de los sujetos.

El medio en tanto que instrumento didáctico, vehiculizador de mensajes, afecta especialmente al proceso comunicativo y más concretamente al sentido de los propios mensajes que se transmiten.

La acción de los medios sobre los protagonistas del fenómeno educativo es realmente significativa, ya que se debe tener en cuenta que toda transmisión pedagógica se realiza no sólo a través de unos medios sino también dentro de un medio, es decir que los dos tipos de medios interactúan al mismo tiempo tanto sobre el maestro como sobre el alumno.

Según Colom Cañellas, no podemos considerar a los medios educativos como simples instrumentos auxiliares de la educación ya que estos pueden llegar a condicionar la situación educativa positiva o negativamente según el uso que se les dé. Dicha situación estará a su vez determinada por el medio ambiente en donde se ejecuta la acción de educar (aula, edificio escolar, etc.).

Los procesos educativos, lo que muy genéricamente se denomina "educar", se han llevado a cabo, siempre, en cualquier momento histórico, con ayuda de elementos materiales físicos y tangibles a los que denomina *medios educativos*.

"Podemos considerar los medios educativos como aquellos elementos materiales cuya función estriba en facilitar la comunicación que se establece entre educadores y educandos".¹¹⁰

La ciencia pedagógica ha contado siempre con la participación de los medios en los procesos educativos y de aprendizaje, sin embargo, señala Cañellas, no han merecido, apenas, consideración por parte de los estudiosos de la educación y, consecuentemente, han sido reiteradamente olvidados por la Pedagogía.

¹¹⁰ *Ibidem*, p.16.

“Hoy en día, hablar de medios educativos supone, en definitiva, referirse a la “física de los medios”, a un verdadero “harwaré”, o de equipos que se conforman como una verdadera tecnología para la educación”.¹¹¹

Por sí sola, esa tecnología al educador no le es suficiente si no puede utilizarla con fines pedagógicos. Los medios, dentro del proceso educativo, requieren de un conocimiento acerca de sus posibilidades de utilización de acuerdo con los mensajes que se quieren transmitir, con los objetivos que se persiguen en una situación de enseñanza-aprendizaje.

“Una adecuada aplicación de los medios en la enseñanza debe adecuarse a las siguientes actividades:

- Científica: conocimiento previo del medio.
- Técnica: conocer y saber utilizar el medio.
- Práctica: saber aplicarlo en situaciones reales.”¹¹²

Estudiar los medios no implica realizar un ejercicio descriptivo o de su específico funcionamiento o formas de manejo. Un medio educativo es cualquier componente que estimule el aprendizaje. La incidencia física y material sobre los procesos educativos es para el profesor o el pedagogo más interesante que su descripción técnica como mero objeto.

“Los medios físicos en la comunicación educativa son instrumentos y herramientas facilitadoras de la enseñanza y del aprendizaje. Es entonces, el medio o canal, el elemento comunicativo que se distingue por su función mediadora y conexionadora entre el emisor y el receptor, y entre estos la realidad. De ahí que sus posibilidades de incidencia son múltiples...”¹¹³

¹¹¹ *Ibidem*, p.27.

¹¹² *Ibidem*, p.29.

¹¹³ *Ibidem*, p.30.

Se define al medio como “un objeto, al mismo tiempo que un recurso instruccional que proporciona al alumno una experiencia indirecta de la realidad”.¹¹⁴

Implica tanto la organización didáctica del mensaje que se desea comunicar (el medio influye y determina el mensaje) como el equipo técnico necesario para materializar.

En definitiva, el medio educativo se abre paso y se integra no sólo como un medio auxiliar sino, fundamentalmente, como un protagonista activo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El Audiovisual (Concepto)

El término audiovisual, como palabra compuesta, hace referencia a lo que pertenece a la audición y a la visión al mismo tiempo. Se utiliza, aunque de manera no del todo apropiada, en un sentido disyuntivo al referirse a medios o a obras que incorporan sólo el elemento visual (como el pizarrón, la diapositiva o el retroproyector) o el elemento auditivo (como el disco, disco compacto, la radio o la cinta de audio).

En un sentido conjuntivo, el término audiovisual se refiere a medios o a obras que se expresan mediante la interacción de imágenes visuales y sonoras. Es el caso del cine, del video o de la televisión.

A diferencia del lenguaje verbal que procesa la información de manera lineal, el lenguaje audiovisual lo hace en paralelo porque capta de manera simultánea informaciones procedentes de las fuentes visual y auditiva.

¹¹⁴ Margarita CASTAÑEDA Y, Los medios de comunicación y la tecnología educativa, Trillas, México, 1991, p. 34.

Cabe subrayar, igualmente la distinción entre lo audiovisual como medio o recurso tecnológico y lo audiovisual como forma de expresión. Esta distinción es fundamental en el campo de la enseñanza porque el concepto incluye desde el audiovisual de apoyo, puesto al servicio del formador o profesor, hasta las obras que incorporan lo audiovisual como forma de expresión autónoma.

El término audiovisual se aplica tanto a los llamados medios de comunicación masivos (el cine, la radio, la televisión) como a los denominados medios grupales (diaporama o montaje audiovisual, transparencias de retroproyector, videogramas) o a los llamados medios de autoaprendizaje (cabinas para el aprendizaje de idiomas u computadoras personales).

Joan Ferrés hace un señalamiento en cuanto a que lo audiovisual se aborda casi exclusivamente desde la perspectiva técnica. Se tiende a reducir lo audiovisual a los medios y creer que basta con que un mensaje sea vehiculado por una máquina para que resulte eficaz. La máquina por sí misma no aporta nada en comparación con el discurso.

“Si la televisión o la publicidad resultan fascinantes es por el tipo de discurso, no por el medio en sí. Es una cuestión de lenguaje, de discurso, no de aparatos.”¹¹⁵

Vivimos en la era de la revolución de las comunicaciones. Es una época en la que el número de tecnologías nuevas y en desarrollo, influyen profundamente en la industria de las comunicaciones y por supuesto en la sociedad.

Las nuevas generaciones de niños y jóvenes que han nacido y crecido con los medios de comunicación (radio, televisión y computadora) tienen otras aptitudes comunicativas, otras necesidades, otras expectativas de vida y otros hábitos con respecto a generaciones pasadas, como el hecho de haberse convertido en grandes consumidoras de imágenes.

¹¹⁵ Joan FERRÉS PRATS, “Pedagogía de los medios audiovisuales y pedagogía con los medios audiovisuales”. Para una tecnología Educativa, Cuadernos para el análisis #7, Horsori, Barcelona, 1994, pp. 117,118.

La primera experiencia de aprendizaje en un niño empieza a través de la conciencia táctil, el olfato, el oído y el gusto, sin embargo pronto se ven superados por lo icónico, es decir por la capacidad de ver, reconocer y comprender visualmente fuerzas ambientales y emocionales. La comprensión racional de lo que observamos es inmediata y no necesitamos aprender un sistema de decodificación de la información, como sucede con el lenguaje verbal.

A diario podemos observar cómo las nuevas tecnologías de comunicación se imponen en las sociedades cada vez más globalizadas y se vuelven indispensables tanto en el trabajo como en el hogar.

En un principio, los Medios de Comunicación Masiva estaban presentes sólo en el mundo de la distracción, actualmente ocupan un espacio significativo en nuestro universo audiovisual el cual ha llegado al ámbito escolar. La institución educativa ha tenido que ir poco a poco adaptándose a la nueva realidad promoviendo, dentro de sus prácticas educativas, el uso de las tecnologías y medios audiovisuales.

Estos recursos, auxiliares en la enseñanza son tan antiguos como el mundo."El hombre primitivo dibujaba en las paredes de sus cavernas imágenes de seres y fenómenos que lo rodeaban. A través de las edades, la imagen evoluciona y entra en la escuela con Comenio (siglo XVII) quien la introduce en el texto de estudio, destacando la importancia de las ilustraciones.

Los medios audiovisuales en todas sus facetas y gamas han irrumpido en forma lenta pero constante en la educación. Según señala Victorino Arroyo, existen detractores y admiradores. Los unos temen que la personalidad del maestro quede anulada; los otros ven en estos medios no sólo un refuerzo a la personalidad del maestro, sino la solución a ciertos problemas que plantea la enseñanza y la educación.

Desde este punto de vista podemos considerar que los medios audiovisuales como recursos, técnicas y materiales favorecen el aprendizaje, haciéndolo más agradable y permanente pues logran que el estudiante utilice al máximo los sentidos del oído y la vista

El empleo de recursos audiovisuales en la enseñanza no es arbitrario sino que está justificado en razón de las capacidades sensoriales y de retención de información por parte del individuo. Gracias a estos medios o recursos el hombre actual percibe fragmentos de una realidad y amplía sus conocimientos sobre el mundo exterior.

Los medios audiovisuales han tomado un lugar definitivo en el entorno cotidiano del estudiante por lo que introducirlos en el salón de clase no representan un desfase con respecto a las prácticas, los hábitos extraescolares y el modo de pensar de los alumnos. El hecho de llevar al aula experiencias tan cercanas a la realidad vivifica la enseñanza, influye favorablemente en la motivación, comprensión y retención de un conocimiento.

La pedagogía moderna le da cada vez más importancia al estudio de la motivación y de las técnicas apropiadas para conseguirla en un sujeto, como condición ineludible de un aprendizaje eficaz.

La motivación puede describirse como “la acción educativa encaminada a provocar un interés por el objeto que pretendemos enseñar”.

“La optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje no puede llevarse a cabo, en el marco de lo que se considera la civilización de la imagen, sin la incorporación de lo audiovisual”.¹¹⁶

2.4.1. Los medios como auxiliares instructivos

El medio es un vehículo a través del cual se propaga un mensaje. Antes de las innovaciones tecnológicas que originó la revolución industrial, tales vehículos eran muy

¹¹⁶ Joan FERRÉS PRATS, *op.cit.*, p. 115.

limitados y por lo mismo daban lugar a una comunicación lenta. "Hoy, los medios, fundamentalmente impresos y audiovisuales, han copado la escena social y se hacen presentes en todas partes."¹¹⁷

Estos medios como ayudas instructivas o auxiliares didácticos son usados para mejorar la presentación hecha por el profesor acerca de algún tema, lección, etc. o bien para motivar a sus estudiantes, con el fin de favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El medio tiene la función de intermediario, de mediador. En este sentido se le define como "un objeto, un recurso instruccional que proporciona al alumno una experiencia indirecta de la realidad y que implica tanto la organización didáctica del mensaje que se desea comunicar, como el equipo técnico necesario para materializar ese mensaje".¹¹⁸

El aprendizaje a través de los medios es, pues, el que mejor sustituye a la experiencia directa del sistema escolar.

Existen diversos medios como:

- a) *Medios impresos.*- libros de texto, de consulta, etc., folletos de todo tipo, periódicos, revistas, etc.) constituyen uno de los recursos educativos más antiguos y más utilizados en el aula.
- b) *Medios visuales fijos.*- Bajo este epígrafe pueden incluirse los siguientes medios: móviles, modelos, dioramas, pizarrón clásico y sus derivados (pizarra de fieltro; pizarrón blanco, etc.); tableros, murales, pósters, fotografías. Todos estos medios se caracterizan por la simplicidad de su uso, su eficacia y su bajo costo.
- c) *Medios visuales fijos proyectados.*-

¹¹⁷ Daniel PRIETO CASTILLO, Discurso Autoritario y comunicación alternativa, Premia, Colección red Jonás, Puebla, 1987, p.21.

¹¹⁸ Margarita CASTAÑEDA YAÑEZ, *op.cit.*, p. 105.

- **Diascópico**, que utilizan material proyectable transparente (diapositivas, transparencias de gran formato). Los convencionales proyectores de diapositivas y los retroproyectores son sus representantes más característicos.
- **Episcópicos**, que proyectan láminas, postales, objetos no muy gruesos, etc. El proyector de opacos sería su representante más característico.

d) Medios audiovisuales fijos y en movimiento.-

Bajo este epígrafe consideramos tres medios fundamentales:

- Montajes audiovisuales con diapositivas.
- El cine
- La televisión y el video.

• **Montajes audiovisuales.** Entre los medios audiovisuales más usados encontramos diversos sistemas que unen grabaciones en audiocassettes con secuencias de imágenes fotográficas. Entre estos sistemas el que quizás puede ser más fácilmente producido por el profesor es el programa de diapositivas. Los montajes audiovisuales están formados por diapositivas generalmente en formato de 35mm acompañadas con comentarios sincronizados y grabados en cassettes de audio.

• **Cine.** Como consecuencia de la rápida evolución de la tecnología videográfica, el cine en sus tradicionales formatos de uso escolar- es un medio en franca retirada. Quizás el uso educativo más interesante -y casi siempre mediatizado por el video- sea la utilización de películas comerciales con fines motivadores de unidades didácticas.

• El video y la televisión, por ser objeto central en este estudio, serán tratados más adelante.

e) Medios exclusivamente auditivos.-

Las técnicas sonoras son medios instructivos importantes que permiten una enseñanza activa, integrándose fácilmente en el desarrollo habitual de la clase. Con la utilización de recursos auditivos en el aula se abre un importante abanico de

posibilidades especialmente mediante los cassettes que con el tiempo se han transformado en los medios de este tipo más utilizados, tanto por sus posibilidades como por su bajo costo.

- a) En clase de lenguas extranjeras este medio es muy socorrido a la hora de trabajar la fonética y la habilidad de la comprensión auditiva. Para trabajar esta última, se hace la presentación de una o varias grabaciones a los alumnos de situaciones de comunicación en el idioma extranjero.
- b) Utilización por parte del profesor de grabaciones con finalidades de diagnóstico o registro.
- c) Grabaciones de los alumnos.
- d) Para almacenar información

El documento sonoro es especialmente útil para el análisis y aprendizaje de información verbal, musical, idiomas, etc.

2.4.1.1. Pedagogía de los medios audiovisuales y pedagogía con los medios audiovisuales.

Al hablar de medios o tecnologías audiovisuales hay que distinguir entre la pedagogía *con* los medios y pedagogía *de* los medios. Los medios audiovisuales son tanto un medio o recurso que el profesorado puede utilizar en el aula como realidad comunicativa en la que el alumnado vive sumergido a todas horas fuera del aula.

“Por educación en materia de comunicación cabe entender el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión a los que se considera parte integrante de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica, a diferencia de su utilización como medios auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje en otras esferas del conocimiento como la matemáticas, la ciencia y la geografía.”¹¹⁹

¹¹⁹ Roberto APARICI (comp.), La educación para los medios de comunicación, Offset 70, México, 1994, pp.73, 74.

En el caso de la pedagogía *de* los medios se trata de aproximarse a lo audiovisual como materia de estudio. Tendrá como objetivo ofrecer pautas para un análisis crítico de los medios de masas audiovisuales: la televisión, el cine, la radio, la publicidad.

En el caso de la pedagogía *con* los medios, se utiliza lo audiovisual como un recurso o una técnica para la enseñanza. Tendrá como objetivo incorporar de manera adecuada todos aquellos medios, técnicas y recursos que sirvan para potenciar el aprendizaje; entre ellos, los propios medios de masas audiovisuales.

En este estudio se analizará el caso de la pedagogía *con* los medios: televisión y video como recursos auxiliares en clase de francés, lengua extranjera.

2.5 La televisión y el video en la educación

Aunque el estudio de esta tesis se centra básicamente en la televisión y el video, consideré importante mencionar otras tecnologías audiovisuales como el DVD y el ordenador o computadora, porque ocupan un lugar importante en el entorno escolar y en el caso del primero, está desplazando a la cinta Video.

2.5.1. La televisión.

La televisión constituye un moderno medio de comunicación de masas que se define como "la transmisión inmediata y a distancia de imágenes y sonidos sincrónicos, por medios físicos y electromagnéticos".¹²⁰

También se le considera como un sistema de información, educación y entretenimiento. Es un medio técnico de la realidad que no sólo resume sino que puede "retransmitir las imágenes en el mismo instante en que acaecen los acontecimientos".¹²¹

¹²⁰ Eugeni BONET, En torno al video, Colección Punto y línea, Gustavo Gili, Madrid, 1984, p.14.

¹²¹ Merello GIACOMANTONIO, La enseñanza audiovisual. Metodología Didáctica, Colección Punto y Línea, Gustavo Gili, México, 1985, p. 136.

La televisión tiene la capacidad de alcanzar la masividad en forma simultánea debido a que existe un gran número de unidades receptoras. Puede seleccionar su público, dirigirse a todos los continentes, a los hogares, escuelas, etc. Gracias a los enlaces de microondas, satélites y retransmisores que poseen las emisoras de televisión.

Este medio posee las funciones siguientes:

- 1) Producción de imágenes audiovisuales. Para ello se requiere de cámara (s), micrófonos, magnetoscopio (monitor), un estudio, etc.
- 2) Recepción de imágenes producidas por otros (parábolas, satélites).
- 3) Procesamiento de imágenes, el cual se lleva a cabo con generador de efectos especiales, editora, CBT, etc.
- 4) Conservación de imágenes (magnetoscopio, videocasetera, video-tape, etc).
- 5) Emisión de imágenes (planta transmisora).
- 6) Transmisión de señales.

Una de las principales cualidades de la televisión es que transmite de forma inmediata y a distancia imágenes. Sin embargo, hoy lo que observamos es que la mayoría de las transmisiones, son grabaciones o repeticiones de programas. Casi ya no existen las transmisiones en vivo. Sólo en ocasiones especiales como el fallecimiento del algún personaje ilustre, un jefe de estado, algún suceso político, un gran paso de la humanidad como el viaje a la luna, algún espectáculo de entretenimiento o algún deporte, se pueden ver en vivo y en directo. Esto los hace más atractivos.

Poco a poco la televisión ha ido perdiendo la cualidad de la inmediatez y su función gira en torno a la comercialización de sus transmisiones, las cuales se ofrecen, en su gran mayoría, como espectáculo, no dándole al receptor otra opción que la del consumo pasivo.

Muchos estudios en el ámbito mundial han revelado los efectos perniciosos que la televisión ejerce, más que cualquier otro medio de comunicación, sobre una parte importante de la población que no tiene la costumbre de leer periódicos y cuya única

fuente de información es la televisión. Estudiosos han afirmado que la televisión se ha convertido en "la primera escuela del niño (y la escuela divertida que precede a la escuela aburrida)".¹²²

Ver televisión forma hoy en día parte de los hábitos culturales de la mayoría de los habitantes del planeta; su rápida penetración comparada con la de los libros y la palabra impresa en sus tiempos impone que los profesores se interesen en este medio con fines constructivos a través de una acción pedagógica más efectiva, más sólida, aprovechando las potencialidades de este medio de comunicación.

Dentro de los sistemas de los sistemas de enseñanza modernos, la televisión y ahora también el video, resultan ser dos medios de comunicación eficaces, que al permitir una comunicación gráfica y verbal en forma simultánea promueven el aprendizaje.

"Muchos experimentos han demostrado ya lo efectivo que son las clases por televisión, ya sea grabación o en vivo....los resultados han sido que los alumnos aprenden lo suficiente para aprobar sus exámenes..."¹²³

Desde el punto de vista psicológico, la efectividad de la televisión en la enseñanza se debe a que la imagen televisiva favorece una especie de autohipnosis (fascinación), pues va dirigida más a la afectividad de los receptores que a la razón, "invoca un pensamiento mágico antes que un pensamiento lógico",¹²⁴ además produce una mayor sensación de intimidad.

La televisión posee la característica de presentar una sucesión de imágenes que fluyen en una fracción de tiempo y espacio determinados, lo cual crea adicción, es decir, que "una imagen exige la continuación de otra y así sucesivamente; cada imagen que nace de otra anula la precedente".¹²⁵

¹²² Giovanni SARTORI, Homo Videns, La sociedad teledirigida, Taurus, México, 1998, p. 37.

¹²³ Enrique GARCÍA GONZALEZ, Técnicas modernas en la educación, Trillas, México, 1981, p. 78.

¹²⁴ Domédec FONT, El poder de la imagen, Salvat Editores, Madrid, 1981, p.54.

¹²⁵ *Ibidem*, p. 9.

El espectador, al observar la sucesión de imágenes en la pantalla cae en un estado en el que las condiciones cerebrales son las del sueño, lo que provoca que la esfera emocional se vea afectada. Es entonces cuando vemos que el espectador se identifica con el con la trama o con el protagonista y participa en muchos casos físicamente en los acontecimientos con risa, llanto, desagrado, emoción, etc.

Estas características que posee la televisión constituyen una fuerza motriz para la facilitación del aprendizaje pues aumenta el interés y la atención del (los) estudiante(s).

El aprendizaje es una actividad fundamentalmente activa, de participación, de creación y de personalización. Desde este punto de vista "la televisión ofrece una serie de valores intrínsecos, capaces de vitalizar profundamente el acto pedagógico."¹²⁶

Esos valores intrínsecos son:

- a) **Motivación:** la imagen-televisión (esencialmente dinámica) es fuente de interés y participación, si se controla directamente por el educador.
- b) **Fijación de la atención:** con los riesgos que implica un mensaje cuya estructura es rígida y cuyo ritmo es uniforme, la imagen sirve para fijar al alumno en el campo temático.
- c) **Descubrimiento y observación de la realidad:** la televisión representa en este ámbito la única técnica conocida que permite la observación casi-directa de fenómenos que acaecen a distancia; el valor documental de sus múltiples utilizaciones de la imagen significa una aportación del mayor interés para el enriquecimiento del acto pedagógico;

¹²⁶ Jesús GARCÍA JIMÉNEZ, Televisión educativa para América Latina, Porrúa, México, 1970, p. 10.

- d) **Función de Técnica proyectiva:** El mensaje televisivo ofrece la posibilidad no sólo de disponer de imágenes que cumplan con una función anecdótica, de documentación y de enriquecimiento; ofrece también la posibilidad de presentar personajes de la vida real que actúan de modo espontáneo y juegan su papel de modo auténtico y directo. Las actitudes de estos "modelos", permiten poner en juego técnicas de proyección, que encarnan valores para la comunicación educativa. Dentro del aprendizaje de lenguas, la función proyectiva es importante en el sentido de que los alumnos entran en contacto con nuevos valores, nuevas formas de vida, otro lenguaje, etc. que tomaran como referencia para luego comunicarse en el idioma extranjero.

- e) **Materialización de realidades abstractas:** es conocida ya la triple función de la imagen: función documental, función poética y función analítica. La imagen es capaz, en virtud de esta última función de materializar realidades abstractas. Jesús García señala que este mérito corresponde más al cine cuya semántica (expresión cinematográfica) y cuya gramática (montaje) han sido heredadas en buena medida por la televisión. Gracias a la expresión y al montaje pueden materializarse las ideas del espíritu, la eternidad, la perfección, la bondad, la infinitud, la alegría, etc.

- f) **Actualización de las nociones:** la televisión es un medio de comunicación de masas y en cuanto a tal está ligado y comprometido con la actualidad. No sólo refleja la noticia, sino que es capaz de crearla.

Dentro de la escuela tradicional la televisión (en su carácter complementario) presenta algunas dificultades y desventajas porque muchos de los programas educativos se transmiten en horarios fijos y muchas veces no se adaptan a los horarios de las escuela; por otro lado, el mensaje televisivo, por su naturaleza, posee características que podrían complicar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El mensaje televisivo es según Jesús García:

- a)* imperfecto: es un lenguaje que debe ser completado e interpretado, en razón de su estructura interna y de su limitación temporal;
- b)* fugitivo: rápido y transitorio como el mensaje de todo medio de comunicación de masas;
- c)* proclive a la pasividad: lo cual representa una dificultad para el aprendizaje;
- d)* cerrado en su estructura y en su ritmo: uno y el mismo para todos, sin adecuación personal ni flexibilidad;
- e)* anónimo: no procede de una persona conocida, ni se dirige a un público conocido, con el que se mantiene comunicación personal;
- f)* rígido en sus horarios: incapaz de atender a circunstancias locales o regionales;
- g)* dictatorial en la imposición de ciertas normas universales: no discrimina, no atiende a peculiaridades, no admite rectificaciones, no determina ni recibe respuestas directas;
- h)* evasivo: tiende a formas incompatibles con el espíritu de reflexión, de concentración, de personalización.

Estas dificultades deben tomarse en cuenta a la hora de utilizar el mensaje televisivo en la enseñanza y considerar que éste no es autosuficiente en las tareas educativas.

No es autosuficiente porque: existen contenidos y circunstancias en los que la eficacia del mensaje televisivo es igualada e incluso superada por la eficacia de otros medios. En la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras la eficacia del mensaje auditivo transmitido a través de una grabadora reproductora de casetes, con el fin de trabajar la pronunciación, resulta mejor que si el mensaje se transmitiera por televisión porque no se podría repetir.

El mensaje, afectado por las limitaciones mencionadas, necesita el refuerzo de otros medios, en especial en la enseñanza de lenguas extranjeras, el material de acompañamiento de las emisiones es fundamental e insustituible para lograr un aprendizaje eficaz.

La función didáctica de la televisión debe responder a los objetivos y a la estrategia del planeamiento educativo: análisis de objetivos, tipo de público, constitución de la infraestructura de recepción del programa.

La intervención del maestro/asesor/monitor en la utilización y explotación de la televisión educativa es importante porque en la medida que éste sepa utilizarla como medio auxiliar, ésta ira cada vez más adquiriendo un valor pedagógico

La integración de la televisión en la enseñanza no es una idea nueva; representa un medio más de posibilidades superiores al resto de los medios auxiliares; "más que llevar los medios a la escuela, el reto a ahora es producir una televisión, a la vez formativa y recreativa, que no reproduzca el salón de clases..."¹²⁷

2.5.2. El video

El video es "un almacenamiento de imágenes en movimiento y sonidos sincronizados que utiliza, por lo general, procedimientos magnéticos. El video posibilita la reproducción de las imágenes grabadas tantas veces como se quiera y se distingue del cine porque no utiliza un soporte químico-fotográfico, sino un soporte magnético."¹²⁸

Al igual que la televisión, el video opera con un procedimiento electromagnético y el soporte de la imagen videográfica es una cinta de polivinil o poliéster. Esta imagen puede borrarse y regrabarse varias veces sobre una misma cinta magnética sin deterioro significativo. A la cinta soporte, sensible al campo magnético se le conoce como *Video Tape* (Cinta de video). Posee las mismas características técnicas que la cinta magnetofónica o de audio, y al igual que ésta, viene en distintos formatos y presentaciones.

La tecnología video abarca las siguientes funciones:

¹²⁷ Nohemy GARCÍA, *op.cit.*, p.34.

¹²⁸ Gerardo OJEDA-CASTAÑEDA, El video en México, Grupo editorial Interlínea, México, 1995, p. 17.

1. Registro de imágenes audiovisuales (cámara, mic, accesorios, etc)
2. Procesamiento de imágenes (generador de efectos especiales)
3. Conservación de imágenes (magnetoscopio)
4. Reproducción de imágenes (magnetoscopio, monitor)

Se llama *video-tape-recording* (grabación video) a “la acción de registrar una cinta magnética para su conservación y/o ulterior reproducción de sonidos e imágenes a partir de una información audiovisual dada. Al conjunto de elementos electromagnéticos capaz de registrar y/o reproducir sonidos e imágenes del campo magnético que lee y descodifica las señales “audio” y “video” de una cinta magnética, se le llama *video-tape-recorder* (VTR) o magnetoscopio.”¹²⁹

La fabricación del VTR, en la década de los cincuenta, por la empresa Ampex significó el inicio de una nueva etapa en la historia de la televisión. Durante dos décadas, en América Latina, la grabación en cinta magnética fue utilizada exclusivamente como un elemento dentro de la producción de televisión. Con el paso de los años logró un constante desarrollo de sus capacidades potenciales, lo cual revolucionó el mundo de la imagen al facilitar la grabación e intercambio de programas. Su implantación en el ámbito doméstico transformó en términos absolutos la relación usuario-receptor. A mediados de los años setenta el video (como sistema de comunicación audiovisual) adquiere autonomía hasta llegar a ser por sí mismo un vehículo de expresión con características propias.

“En el desarrollo del video como fenómeno autónomo interviene, sin duda, como un factor muy favorable, el hecho de que la producción de materiales audiovisuales utilizados para esta tecnología es mucho más rápida y barata en relación, por ejemplo, al cine.”¹³⁰

Así, su utilización comenzó a ser requerida por diversas empresas e instituciones como la escuela. A mediados de los años ochenta, el video se convirtió en un auxiliar en la educación.

¹²⁹ Eugeni BONET, *op.cit.*, p.19.

¹³⁰ Gerardo OJEDA-CASTAÑEDA, *op.cit.*, p 19.

El video como tecnología y como material audiovisual en videocasete, representa una alternativa viable dentro de la clase.

Como tecnología, el VTR desplaza totalmente a la televisión ya que permite al profesor tomar decisiones sobre la incorporación de la imagen televisiva adecuada en los momentos que considere oportuno y con el ritmo deseado, cosa que no ocurre con la televisión.

Gracias al VTR y a la cinta de video, la tecnología del video resulta extraordinariamente operativa, accesible, flexible y funcional para el usuario. Es muy sencillo utilizarla pues posee las mismas funciones que una grabadora/reproductora para el sonoro. No requiere de muchos conocimientos y habilidades técnicas.

La tecnología de video permite, como la televisión, un visionado en la penumbra o a plena luz, asimismo no requiere de una gran pantalla como en el cine, lo que facilita extraordinariamente su utilización en el aula.

Con el VTR se abrió la posibilidad de grabar y reproducir programas de televisión supeditados a horarios determinados. La(s) emisión(es) televisiva(s) puede(n) ser grabada(s) para visionarla(s) en clase, en horarios apropiados, pudiendo repetirlas una y otra vez. "El video, a diferencia de la televisión, permite conservar la imagen para su exposición en tiempo diferido al de la grabación."¹³¹

Además el usuario de la videocasetera puede congelar la imagen a voluntad; puede revisar un fragmento, repitiéndolo las veces que desee; puede saltar un fragmento que no quiere contemplar.

En la tecnología video existe una variedad de formatos, de normas y de sistemas, lo que dificulta que pueda llevarse a cabo un uso social más generalizado.

¹³¹ *Ibidem*, p.66.

A pesar de que la organización japonesa Electrical Industries Association of Japan (E.I.A.J.) estableció varias normas y estándares de fabricación, no todos los productos en el mercado atendieron a ellas, lo que originó conflictos de incompatibilidad.

Además existen normativas distintas en el ámbito común del video y la televisión que son regidas por la Electronic Institute of América (E.I.A.) y en Europa por la Comisión Consultative Internationale de Radiodiffusion (C.C.I.R.). Ambas establecen sus propias normas en cuanto a la transmisión, reproducción y análisis de la imágenes magnéticas y salvaguardan sus propios intereses de fabricación y comercialización de productos.

Los intereses de fabricación y comercialización hacen referencia a:

“* Número de líneas por imagen (625 en la europea y 525 en la americana).

* Número de imágenes por segundo (25 en la primera y 3 en la segunda).

* Exploración de la imagen, la amplitud de canal, frecuencia portadora de la imagen, modulación del sonido, etc.”¹³²

Las diferencias estándares han propiciaron una polarización de los sistemas de producción en color, creando incompatibilidades que para el uso en clase se necesitaría un aparato especial para poder leer cada uno de los diferentes sistemas. Los 3 sistemas son:

*NTSC (modificado) o la actual norma americana de National Television System Comitee. Las señales de los tres colores primarios son transmitidas simultáneamente para luego separarse y distribuirse al receptor.

*PAL o norma alemana (Phase Alternation Line) que es una variación y perfeccionamiento automatizado de la anterior.

¹³² Eugeni BONET, *op. cit.*, p. 19-20.

***SECAM** o norma francesa (Sequentiel Couleur à Mémoire), en la que las señales cromáticas son transmitidas alternadamente y un dispositivo de memoria en el receptor coordina la secuencia de los colores básicos.

Para la enseñanza de idiomas en América, la incompatibilidad de sistemas representaba un problema pues para poder leer un material audiovisual en video proveniente, por ejemplo de Francia, era necesario poseer un aparato (videocasetera) compatible al sistema SECAM. Importarlos era costoso, por lo que actualmente las casas editoras se preocupan por cambiar el material didáctico en video al sistema NTSC.

El video es una tecnología de información que sigue irreversiblemente su proceso de aceleración. Durante los últimos treinta años nuevas incorporaciones y derivaciones lo han modificado dando paso a otras modalidades: video digital, video virtual, videodisco, video interactivo, video de alta definición y actualmente el llamado DVD. Ahora el problema de incompatibilidad empieza a desaparecer gracias a la introducción paulatina de estas modalidades en video al mercado, lo cual facilita el intercambio de materiales audiovisuales en el mundo.

Como material audiovisual, el video ofrece infinidad de posibilidades de incorporación de programas audiovisuales a la educación lo cual lo convierte en un importante auxiliar pedagógico.

2.5.3. La tecnología DVD

Término derivado del inglés que significa: Digital Versatil Disk. Es un tipo de disco compacto que reemplaza al CD-ROM gracias a una capacidad de almacenamiento de 4.5 go a 17 Go, es decir que puede contener de 8 a 25 veces más información que un CD. Tiene un diámetro de 12 cm, un espesor estándar de 1.2mm y tiene diferentes formatos: DVD-ROM, DVD-AUDIO, DVD-VIDEO, DVD-R (para grabar en él sólo una vez) y el DVD RAM .

El DVD -VIDEO es un soporte de almacenamiento numérico con una calidad superior a la mejor de las televisiones, gracias a la compresión de imagen Mpeg-2. La compresión reduce el tamaño de la información por medio de algoritmos matemáticos y evita la pérdida de la misma. En un DVD- VIDEO el sonido es codificado en sistema Dolby Prologic o AC-3 y posee otro sistema llamado Content Scrambling System (Css) que evita su copiado o falsificación.

El DVD-VIDEO posee una calidad de imagen y de sonido excepcionales. Podemos ver cualquier tipo de imágenes en video como películas en versión original, con o sin subtítulos o versiones dobladas en diferentes lenguas. Una película puede igualmente recortarse en escenas principales de forma accesible como cuando buscamos una canción o un fragmento de la misma en un CD-audio.

La presencia del DVD y de su reproductora en el mercado así como su rápida comercialización están desplazando a VTR y la cinta de video. Esto es una ventaja en cuanto a que ya no habrá problema para leer cualquier tipo de material audiovisual proveniente de Europa y otros países.

2.5.4. La computadora (ordenador) y la tecnología Internet

La computadora ha tenido un papel muy importante en el lanzamiento de la revolución de las comunicaciones. Específicamente el desarrollo del microordenador o computadora personal PC. Tanto los ordenadores como los microprocesadores contribuyeron a la creación de una nueva generación de equipos de televisión, radio, audio y video, así como la integración de gráficos, audio y otros medios en una sola presentación llamada multimedia. El auge del sistema multimedia y sus aplicaciones se debe a que:

- 1) Puede estructurar grandes cuerpos de información como enciclopedias o grandes bases de datos con información sobre un tema en particular

- 2) Gracias al CD-ROM y su sucesor el DVD-ROM se logra almacenar una cantidad importante de información como un diccionario completo, gráficos, sonidos, ilustraciones.
- 3) El equipo de cómputo es cada vez más económico y fácil de usar, por lo que un mayor número de personas puede acceder a él.
- 4) Sus aplicaciones conjuntas con redes de computadoras en Internet.

Internet es el término que se utiliza para designar la red de redes y "es un conjunto de computadoras unidas entre ellas a través de líneas telefónicas, cable coaxial, fibra óptica, satélite, etc. que pueden intercambiar información en diversos formatos, texto, gráficos, audio y video".¹³³

Las herramientas o aplicaciones que posee la internet permiten a los usuarios (instituciones educativas, organizaciones lucrativas y no lucrativas, usuarios directos o particulares, instituciones gubernamentales, partidos políticos, etc.) establecer comunicación y entre las más usuales están: el correo electrónico, bases de datos, transferencia de archivos, WWW, etc.

La internet tiene la capacidad de transmitir información destinada a distintos canales sensoriales (visual fijo, visual con movimiento, textual y auditivo); tiene un gran número de usuarios que va en aumento y potencialmente es una tecnología de comunicación sincrónica y asincrónica cuyos servicios le otorgan un enorme potencial educativo.

Por ejemplo con las herramientas de comunicación sincrónica como son el *chat*, *talk*, *ICR*, *ICQ* se transmite en tiempo real la información textual de uno a uno, o de uno a muchos o de muchos a muchos, lo cual permite una comunicación en ambos sentidos, facilitando la interacción si se tratara, por ejemplo, de un curso a distancia. Con el correo electrónico (tecnología asincrónica) se transmite información textual y archivos por medio de anexos que pueden incluir imágenes, lo cual también una interacción a distancia profesor-alumno, envió de tareas, interacción a distancia alumno-alumno.

¹³³ José Gpe. ESCAMILLA, *op. cit.*, p. 128.

En resumen puedo señalar que el mercado educativo es una de las áreas en la que la tecnología multimedia debe seguir desarrollándose. Dada su naturaleza interactiva, el estudiante (no sólo de idiomas) puede explorar, experimentar un nuevo mundo logrando un aprendizaje activo.

2.6. El video y la televisión dentro del esquema de comunicación

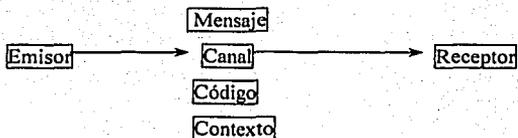
Según plantea Wilbur Schram, el proceso de comunicación en su forma más simple consiste en un transmisor un mensaje y un receptor. "Cualquiera que sea la cosa que comunicamos es simplemente una señal que contiene significado para el transmisor y que contiene para el receptor cualquier significado que él pueda leer en la señal."¹³⁴ El mensaje hablado, escrito o visualizado carece de sentido mientras no le demos un significado.

En el caso de la comunicación por imagen podemos decir que sólo se trata de ondas de luz reflejadas, sin embargo nosotros les damos significado. En el caso de un idioma extranjero la palabra impresa y la oral (que no conocen al empezar a estudiar una lengua nueva) pueden tener poco o ningún significado sobre todo cuando se trata de estudiantes chinos o rusos por ejemplo. Al usar el video o la televisión, el profesor ofrece a los alumnos imágenes que proporcionarán significado a lo que expresarán después en forma oral u escrita.

El mensaje que se transmite en lengua extranjera sólo cambia de *canal* (profesor) a canal (medio audiovisual-video/televisión).

La vía por la cual circula el mensaje del emisor hasta el receptor utiliza el mismo código (la lengua extranjera), se encuentra en el mismo contexto (el salón de clase), pero cambia de *canal*.

¹³⁴ Wilbur SCHRAM, La ciencia de la comunicación humana, Roble, México, 1984, p.17.



Estos nuevos canales, el video y/o la televisión, son sonoros y visuales, lo que enriquece de manera amplia el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Es decir que el video y/o la televisión ayudan al alumno a hacer la abstracción de la idea a la palabra, a través de las imágenes proyectadas. Por último, debo señalar que así sucede en la vida, el lenguaje que utilizamos va unido a las imágenes reales, por ello servimos del video o la televisión en clase de lenguas es transportar imágenes vivas para que el alumno las transforme en palabras del idioma extranjero que estudia.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Capítulo Tercero

El video y la televisión como auxiliares en la enseñanza del francés, lengua extranjera

3.1 La enseñanza del francés, lengua extranjera: estado actual.

L La enseñanza de lenguas extranjeras, entre ellas el francés, ha tenido una evolución constante, la cual le ha permitido adquirir cierto rigor científico.

La didáctica de lenguas se ha convertido, para algunos especialistas, “en la ciencia o la teoría de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, es decir una disciplina que se da a la tarea de describir sistemáticamente el conjunto de fenómenos observables que constituyen la enseñanza y el aprendizaje de una lengua.”¹³⁵

Uno de esos fenómenos es el hecho de que un método, aunque presente cierta permanencia a través de los siglos, no escapa a la época o el momento en el que se aplica. Por ejemplo, si el método *gramática-traducción* se impuso en Francia en el siglo XVII, es que se apoyaba sobre un vasto movimiento de reflexión sobre la lengua francesa que apuntaba a imponerla como la lengua común de todos los súbditos del rey.

Si los métodos *directo*, *audio-oral*, y *audio-visual* se desarrollaron en el siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX, es porque permitían enseñar las L2 (segunda lengua o lengua extranjera) sin que el profesor tuviera que conocer la o las L1 de sus estudiantes (puesto que no se permitía la traducción), y que dichos métodos eran apropiados para la difusión de

¹³⁵ Henri, BESSE, *Méthode et pratiques des manuels de langues*, Didier, París, 1985, p. 12

lenguas como el francés y el inglés, que la historia imponía entonces a las naciones de los 4 continentes.

Si los estudiantes en los años 50' aceptaban pasar muchas horas en los laboratorios de lenguas es porque compartían la ideología tecnológica de aquella época.

Si el enfoque comunicativo, de origen anglosajón, se impuso en Francia a mediados de los años 70' fue porque tenía como objetivo la enseñanza de una competencia de comunicación y proponía un repertorio definido ya no en términos de estructuras sino de funciones comunicativas llamadas también *actos de habla* o *nociones* como: *presentarse, saludar, pedir información, pedir/dar su anuencia, etc.*

Aprender, desde una perspectiva comunicativa, no es simplemente producir frases en una lengua extranjera sino comunicar en esa misma lengua, sabiendo adaptarse a las circunstancias de intercambio de palabras y apoyarse en los usos vigentes de la comunidad cuya lengua se aprende.

En el capítulo 1 expuse los diferentes métodos utilizados para la enseñanza de idiomas en general y en particular del francés como lengua extranjera, a lo largo de varios siglos. Algunos de esos métodos (como el tradicional) pertenecen a la prehistoria de la didáctica, sin embargo no se puede negar que sea cual fuere el método, numerosos individuos aprendieron una segunda lengua (L2) con ellos.

Lo anterior conlleva a pensar, de acuerdo con Henri Besse, que el aprendizaje logrado de una L2 (segunda lengua o lengua extranjera) no depende del enfoque y/o manual de enseñanza (también llamado libro de texto para el alumno) que se utiliza, pero sí del

estudiante (de sus capacidades imitativas, memorísticas, intelectuales, de su motivación, de su trabajo personal y podría ser también de un hipotético "Don de lenguas"), del maestro (no solamente de su competencia en L2 o L1 (lengua materna) y en didáctica de lenguas, sino también de su personalidad, de su esencia natural o aprendida para mantener un verdadero contacto con su estudiante), y por último, del medio ambiente social, económico, político, científico, ideológico en el que se desarrolla la clase.

Actualmente se presta especial atención a los factores que influyen en el aprendizaje de idiomas como: características del público, horarios disponibles, formación del profesor de lengua extranjera, herramientas pedagógicas, enfoques metodológicos, necesidades específicas de los estudiantes, todo esto con la finalidad de lograr una enseñanza adaptada al contexto en el que se desarrolla.

Desde hace tiempo la reflexión pedagógica centraba la enseñanza de una lengua sobre la materia a enseñar, es decir, sobre la lengua misma. Desde esta perspectiva metodológica, el estudiante estaba sometido, por un lado, al contenido que muchas veces no iba acorde con sus necesidades de aprendizaje, y por otro lado la lengua enseñada se presentaba como independiente de aquellos que la practicaban y del contexto en que esta era utilizada.

La enseñanza se centraba también en el profesor cuya función era lograr que el estudiante dominara el contenido de determinado método (manual) de enseñanza de x lengua extranjera, sin fomentar y facilitar la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua que estudiara.

Las transformaciones que han ido teniendo los sistemas educativos en general, los avances científicos, tecnológicos, etc., han afectado a los diversos públicos que aprenden lenguas

vivas y el entorno multimedia en el que vivimos ha contribuido para revertir esta perspectiva metodológica. El alumno cuenta hoy con una gama de opciones metodológicas y tecnológicas como la computadora y el video que le facilitan la adquisición de un idioma extranjero. Según sus propias necesidades el alumno puede ayudarse de los diversos manuales, libros de ejercicios, ejercicios por computadora, secuencias en video, material auditivo en casete, etc., para mejorar su competencia comunicativa en L2, aún si no viaja al país cuya lengua esté estudiando.

Por otro lado, gracias a la investigación científica y a una exhaustiva consultoría surge el llamado "*Cadre Européen de Commun de Référence pour les Langues*" o *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas* en noviembre del 2001, creado por el Consejo de la Unión Europea. Dicho marco tiene la finalidad de establecer un sistema de validación (validez oficial) de las diferentes competencias comunicativas en lenguas, en respuesta a la diversidad lingüística y cultural de Europa. Se plantea que el uso y aprendizaje de una lengua son entre otras cosas, acciones que posee y desarrolla un actor social, o estudiante de lenguas.

Los enfoques metodológicos vigentes para uso y el aprendizaje de una lengua como el francés en el ámbito mundial basados en los planteamientos del Marco Europeo Común de Referencia son: *el comunicativo, el accional y el funcional*. Se pretende una enseñanza *funcional* del francés, es decir, una enseñanza que sea a la vez eficaz con respecto a los objetivos definidos y susceptible de ser realmente percibida/captada por el estudiante, tomando en cuenta su situación y el contexto. El alumno podrá elaborar un discurso apropiado a las diferentes intenciones de comunicación en el transcurso de la realización de una tarea. *Comunicativa*, es decir que el alumno pueda establecer una relación; saber

transmitir y recibir mensajes con sentido en L2. *Accional*, es decir que las tareas que realice el alumno tengan sentido aún si aparecen errores.

Desde hace algunas décadas surge la idea que para que el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras sea más eficaz, adaptado y no opresor debe estar centrado en el estudiante. Él debería ser el verdadero regulador de su propio aprendizaje. De hecho en varios países desarrollados como Francia surgió desde los años 70 otra propuesta de formación en lenguas “el aprendizaje autodirigido”. El alumno de manera autónoma se hace cargo de su propio aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras; se marca sus objetivos, sus condiciones de aprendizaje (acceso a una biblioteca, hemeroteca o mediateca) sus tiempos, el contenido y el método de aprendizaje e incluso debe llevar a cabo su autoevaluación. En resumen, el estudiante (adulto) se hace cargo de su propio aprendizaje valiéndose de herramientas metodológicas que lo lleven a definir objetivos, métodos de aprendizaje, contenidos de aprendizaje, etc. tiene que aprender a aprender.

Esta pedagogía de la autonomía conlleva a una orientación radicalmente nueva dentro del aprendizaje de lenguas por parte de los adultos y en nuestro país se han comenzado a implementar cursos para profesores y talleres para crear material destinado al autoaprendizaje. El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM dispone de material especial para el autoaprendizaje dentro de su mediateca.

Desde ésta perspectiva, la didáctica de lenguas debe tomar en cuenta, según Charles de Margerie, los siguientes parámetros:

a) *El tipo de público* (sus características profesionales e institucionales, edad, necesidades, objetivos lingüísticos) determinará el tipo de enseñanza que se llevará a cabo. La enseñanza de una lengua extranjera no puede ser la misma para todos los tipos de público, no todos persiguen los mismos objetivos ni tienen las mismas motivaciones.

b) *El tipo de enseñanza.* Para que una enseñanza sea eficaz, debe ser funcional, es decir, adaptada metodológicamente al público a quien se dirige y conformada en sus contenidos según los objetivos que persiga dicho público.

c) *Cierta individualización del aprendizaje y de la enseñanza.* Cada alumno posee sus propias estrategias de aprendizaje y modo específico de funcionamiento pedagógico. En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, habrá alumnos a los que se les facilite la comprensión auditiva del idioma porque su facultad de audición es más desarrollada que su facultad para expresarse en forma escrita por dar un ejemplo; habrá quien tenga facilidad para hablar en L2 y se le dificulte en cambio aprender reglas gramaticales. Cada cual tiene ciertas aptitudes para desarrollar cierta habilidad comunicativa, por lo tanto es necesario trabajar en clase las 4 habilidades comunicativas.

d) *Un material pedagógico adecuado,* que se caracterice por su flexibilidad y su adaptabilidad. Debe ajustarse a públicos diferentes y a las diversas necesidades de la clase de lenguas.

El objetivo primordial de una enseñanza de lenguas es la construcción de una competencia de comunicación por parte del alumno; es decir que a través de estrategias didácticas y con la ayuda del material didáctico sea este auténtico o no, desarrolle las cuatro habilidades

comunicativas (Comprensión auditiva y de lectura o escrita; expresión oral y escrita o redacción) que le permiten comunicarse en lengua extranjera.

Si el enfoque comunicativo sigue vigente hasta nuestros días, es precisamente porque es funcional y se ha adaptado, por un lado al entorno en el que vivimos que subyace bajo la influencia de los medios masivos de comunicación, y por el otro a las necesidades de los estudiantes de lenguas extranjeras.

3.1.2 Modalidades y ámbitos de acción en los que se lleva a cabo la enseñanza del FLE en México.

En México, la enseñanza del francés, lengua extranjera se lleva a cabo en las modalidades formal y no-formal. En la modalidad formal, el francés como asignatura obligatoria se imparte en escuelas primarias, secundarias y preparatorias públicas y privadas. Existe incluso una escuela con el sistema que lleva en plan de estudios de Francia, el Liceo Franco Mexicano. En este liceo existen dos secciones, la francesa y la mexicana; en la primera se sigue el plan de estudios de Francia desde el grado maternal hasta el grado de preparatoria. Las diferentes asignaturas son impartidas en francés y por profesores franceses o franco parlantes. Todo el material didáctico y libros de texto provienen de Francia. La sección mexicana lleva el plan de estudios mexicano desde la secundaria. El francés es una signatura más dentro de la currícula, sin embargo los estudiantes terminan sus estudios con un buen nivel en lengua francesa.

En el ámbito universitario, el francés como lengua extranjera no se presenta como una signatura obligatoria, sin embargo es requisito para todos los egresados de una carrera, presentar la posesión de un idioma o la traducción de dos idiomas extranjeros, para poder

titularse en los grados de licenciatura, maestría y/o doctorado. En este caso, los alumnos que requieren aprender uno o varios idiomas, acuden a los centros de enseñanza de lenguas extranjeras que generalmente se encuentran en sus escuelas o facultades.

El francés se imparte de manera no-formal, es decir, fuera del marco de las instituciones de educación tradicional en escuelas como: la Alianza Francesa de México (con varias sucursales dentro de la República) y en el Instituto Francés de América Latina (IFAL) con sede en el Distrito Federal, y las cuales tienen sus propios planes de estudio para la asignatura; UPIICSA del Instituto Politécnico Nacional; en el CELE (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras) con planteles en Mascarones, Tacubaya y Villa Coapa, que pertenecen a la UNAM. Todas se encuentran entre las de más prestigio académico.

En cualquiera de las dos modalidades, la enseñanza del francés como lengua extranjera en México siempre ha estado a la vanguardia en cuanto a enfoques y tendencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua romance. Actualmente sigue vigente la enseñanza del francés lengua extranjera (FLE), con un enfoque comunicativo, aunque en algunas escuelas se observa que persisten todavía las prácticas tradicionales de enseñanza.

Para la propuesta de formación en autoaprendizaje de lenguas, algunas instituciones como la UNAM, a través del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras ha implementado, a través de la capacitación de profesores, centros de *autoacceso* o *mediatecas*, a las cuales los estudiantes pueden acudir en forma individual a estudiar, realizar ejercicios, lecturas, etc. con el fin de mejorar su nivel de lengua, reforzar algunas estructuras gramaticales, mejorar su comprensión auditiva (a través de materiales auditivos), mejorar su comprensión de textos, etc.

Dentro de estos centros y en las clases que se imparten en las aulas, es muy común observar el uso de la televisión y el video como auxiliares audiovisuales en la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo en el ámbito universitario y en las escuelas de idiomas como las que ya mencionamos. Estos dos artefactos se han integrado con tal éxito a la enseñanza de idiomas, que incluso se han diseñado cursos, en este caso de francés, con video.

No obstante, en los niveles de escolaridad primaria, secundaria y preparatoria existe un rezago, en el sentido de que no existe la infraestructura necesaria en los planteles y escuelas (sobre todos en las escuelas públicas) que permita utilizar estos dos poderosos medios auxiliares para mejorar la enseñanza del francés y del inglés como primera lengua extranjera en nuestro país.

3.1.3 Perfil del estudiante de FLE.

El estudiante de lenguas extranjeras con el que tenido contacto directo en mi experiencia como docente, es el preuniversitario (que estudia el bachillerato o preparatoria) y el universitario.

A nivel bachillerato, el estudiante puede elegir el estudio de cualquiera de las 4 lenguas vivas (Inglés, Francés, Alemán e Italiano) que se enseñan en la Escuela Nacional Preparatoria o las 2 (Inglés y Francés) que se enseñan en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

La materia de francés se ubica en el plan de estudios de la ENP de la siguiente manera: 1) un ciclo que se imparte en los 6 años del bachillerato (3 de iniciación universitaria y 3 de preparatoria); 2) otro ciclo que consta de dos cursos que se imparten en el 5° y 6° años.

Cualquiera de los cursos de cualquier ciclo tiene la categoría de asignatura selectiva obligatoria. En todos los años del bachillerato el alumno está obligado a estudiar una lengua extranjera.

Generalmente el alumno que elige estudiar francés en 5° y 6° años de bachillerato es por una inclinación de gusto y curiosidad por el francés; porque no logró mayores avances al estudiar inglés lengua extranjera; porque es consciente que en la actualidad es necesario saber como mínimo dos lenguas extranjeras.

A nivel licenciatura es obligatorio cursar idiomas extranjeros para acreditar los grados de licenciatura, maestría y doctorado por lo que los estudiantes acuden a los centros de enseñanza de lenguas extranjeras localizados dentro y fuera de las facultades a las que pertenecen. Para concluir sus estudios, los estudiantes presentan la traducción de dos idiomas extranjeros o la posesión de uno.

Si eligen lo primero, tendrán que tomar un curso de comprensión de textos en la lengua extranjera que elijan, siendo las de mayor demanda el inglés y el francés. Si eligen lo segundo, tomarán cursos de dominio de lengua extranjera.

3. 2. El video y/o la televisión como auxiliares audiovisuales en la enseñanza del FLE.

En las últimas décadas el video se ha convertido en un recurso didáctico que favorece el desarrollo de los contenidos escolares. Esto se debe, por un lado, a su capacidad expresiva en la que se manifiesta el potencial comunicativo de las imágenes, el sonido y las palabras; y por otro lado, su facilidad de uso dentro del aula. El video como auxiliar educativo se ha ido incorporando como medio auxiliar en los diferentes niveles de escolaridad, desde el básico hasta el superior, y por supuesto también en los centros de enseñanza de lenguas extranjeras, lo cual conlleva a una modificación importante en las metodologías de la enseñanza, en la dinámica grupal y en general en la práctica docente.

En este sentido es importante tener en cuenta que la introducción de los medios o recursos didácticos en este caso la televisión y/o el video en contextos formativos no debe consistir en una mera integración física de aparatos o instrumentos tecnológicos, sino que debe suponer un verdadero cambio e innovación en los actos o procesos de formación. Su uso tiene como finalidad, aprovechar estos recursos como una nueva manera de aprender.

Nuestros alumnos e incluso muchos de nosotros como profesores somos hijos de la imagen pues, como señala Marshall Mc Luhan, formamos parte de “una civilización que está determinada por los modos de comunicación de los que dispone... y que hemos entrado en la era del audiovisual que sustituye a la era de lo escrito”.¹³⁶

Esto nos remite a observar cómo, efectivamente la gente en general y el estudiante pierden cada día el interés por la lectura y al no leer tanto como antes, hay una disminución de la

¹³⁶ Charles De MARGERIE. Des médias dans les cours de langues, Clé International, Francia, 1981, p. 10.

capacidad de comunicación y de la expresión oral y escrita que se aprecia desde el nivel escolar de primaria hasta el nivel universitario.

Los alumnos han perdido el hábito de imaginar mentalmente lo que leen sus ojos, es decir, las palabras, los signos de la comunicación están vacíos de contenido mental, y como señala Salvador Bauza, utilizar la palabra, el término, los signos (grafías o fonemas) para llegar a la idea es un camino con muchas dificultades. Aprender a leer es comprender las ideas por medio de palabras. Aprender a escribir es enviar un mensaje por medio de las palabras. Aprender a hablar es comunicarse por medio de palabras.

Para comunicar cualquier mensaje en forma oral o escrita las palabras deben estar llenas de contenido, de significado, de representación mental, *de imágenes*.

Las imágenes mentales son las intermediarias entre la percepción sensible y el pensamiento. Por medio de ellas el individuo logra desarrollar su capacidad de abstracción; aspecto que lo define como ser humano.

La escuela debe contribuir a desarrollar esta capacidad al conseguir que el alumno sepa concretar en palabras las imágenes que ve. Las imágenes visuales unidas a la palabra son lo que más se parece a la realidad o a la vida misma y es aquí donde el video como auxiliar audiovisual justifica su presencia dentro de proceso de enseñanza-aprendizaje. "El video nos ofrece la ventaja de dar contenido, de dar imagen a las palabras."¹³⁷

El video se utiliza en clase como auxiliar, es decir que en ningún momento sustituye los métodos de enseñanza. Se requiere que su uso vaya acompañado de procesos de reflexión

¹³⁷ Salvador, BAUZA, et al. *Aplicaciones didácticas del video*. Alta Fulla, España, 1991, p.13.

y conceptualización de la práctica educativa partiendo de principios básicos que promuevan procesos participativos y creativos que rompan con las falsas creencias de que lo educativo debe ser solemne y aburrido.

El video permite visualizar experiencias, en el salón de clase, a las cuales de otra manera sería imposible acceder como por ejemplo, observar procesos microscópicos como la bipartición celular, viajar por el tiempo, viajar por lugares remotos, esquematizar o simplificar la realidad para su mejor comprensión, escuchar opiniones diferentes sobre un mismo hecho, ejemplificar conceptos abstractos; y un sinfín de posibilidades que complementadas con la participación, la creatividad, la retroalimentación entre el profesor y sus alumnos o entre ellos mismos, se enriquece enormemente el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela.

El video educativo no excluye la utilización de otros medios, ni sustituye al profesor. Puede ir acompañado de explicaciones por parte del profesor, el cual se podrá auxiliar de otros recursos como pueden ser: láminas, mapas, fotografías, cuestionarios, el libro de texto para el alumno, documentos auditivos, entres otros, con el fin de lograr una mayor y mejor aprehensión del conocimiento por parte del alumno.

En clase de lengua se trabaja con diferentes medios tecnológicos como la radio-grabadora, proyector de acetatos, películas en video, laboratorio de lenguas para la corrección fonética, etc. Ninguno de estos medios descarta o elimina a otro, pues cada uno exige un tratamiento diferente. "Cada medio de comunicación, si sus condiciones se aprovechan adecuadamente, revela y comunica un aspecto único de la realidad, de la verdad; esto no

impide reconocer que el video puede convertirse en síntesis o catalizador de medios, englobando en su seno la casi totalidad de medios audiovisuales."¹³⁸

Se considera al video como el medio audiovisual más completo al integrar la imagen en movimiento con el sonido además que es un medio con el cual los alumnos están plenamente identificados pues forma parte de su entorno extraescolar e introducirlo en el salón de clase resulta atractivo siempre y cuando se haga en forma planificada.

El video como medio didáctico educativo se define como "el conjunto de instrumentos tecnológicos, a través de los cuales se va archivar, elaborar, medir y presentar la información a los alumnos, utilizando para ello las posibilidades que ofrecen sus sistemas simbólicos y sus intervenciones con la estructura cognitiva del alumno; todo ello inmerso dentro de un contexto escolar, respondiendo a un plan curricular y con un uso programático."¹³⁹

El uso programado y planificado del video es muy importante porque de no ser así los alumnos frente a la pantalla suelen adoptar una actitud pasiva y lo que se busca es precisamente lo contrario, es decir que, a partir de la proyección de un segmento de un video programa determinado, el alumno participe en forma activa y creativa de tal manera que obtenga, amplie o refuerce sus conocimientos. El docente debe proponer actividades en las cuales se relacionen los contenidos con la experiencia de los alumnos y se fomente la creatividad, la reflexión, la investigación, la participación y la autoformación.

¹³⁸ Joan FERREZ, Video y educación, Paidós, Barcelona, 1994, p.57.

¹³⁹ J. CABERO, Tecnología Educativa: "utilización didáctica del video", P.P.U, Barcelona, España, 1998, p.114.

Vuelvo a señalar que el video, no debe ser entendido como una tecnología, sino también como una forma de expresión genuina cuyos contenidos deben hacerse llegar por la vía emotiva más que por el discurso racional. Siguiendo ésta línea se busca optimizar y aprovechar las potencialidades del video dentro de la enseñanza.

El video es un nuevo pizarrón, un instrumento útil no sólo para la enseñanza en general, sino de la enseñanza de lenguas extranjeras, que es el tema que aquí se trata.

Hasta hace algunas décadas la enseñanza de idiomas carecía de la imagen animada como apoyo didáctico, sin embargo con el fin de adecuarse a los cambios sociales y los avances tecnológicos en el ámbito de la comunicación, se han agregado y puesto al servicio de esta enseñanza dos medios como el video y la televisión, siendo el primero el que se ajusta mejor como auxiliar didáctico, dadas las características que posee y que ya se mencionaron en el capítulo anterior.

Gracias a estas nuevas tecnologías podemos disponer de cualquier conocimiento o experiencia en forma directa de lo que pasa en el mundo. Para la enseñanza de idiomas extranjeros son cada vez más útiles porque tienen las siguientes ventajas:

- 1) Permiten llevar a la sala de clase el idioma tal como se practica en el país; los cambios en la lengua, el lenguaje popular, el de los jóvenes, modismos, etc.
- 2) Son medios (video y T.V.) que motivan a los alumnos pues como ya antes se ha mencionado, provocan una fascinación que despierta mayor interés en el tema de estudio.

- 3) Con estos *nuevos profesores* hay cambio de voz, variedad de acentos en la lengua hablada, imágenes, etc. que benefician el aprendizaje de una L2.
- 4) Las clases televisadas son generalmente muy bien preparadas. El profesor debe conocer a la perfección el documento audiovisual de tal manera que éste sirva como material pedagógico encaminado a provocar la discusión, el análisis de ciertas estructuras gramaticales, la comprensión auditiva, etc. de la lengua estudiada.
- 5) Por medio de los programas televisivos o métodos en video podemos recrear el ambiente del país donde se habla el idioma, su cultura, su civilización, sus avances tecnológicos, sus costumbres, etc.
- 6) El carácter íntimo y directo de la imagen transmitida en directo por la televisión y/o por el video hace que los estudiantes se consideren participantes y despierta su capacidad de imitación, lo que se traduce en una mejor expresión oral y mejor pronunciación de la lengua extranjera. Al observar las imágenes, por un lado, el alumno se centra en lo que ve porque generalmente es atrapado o atraído por la imagen; por otro lado al oír la lengua tal y como se habla y se usa en el país extranjero, el alumno se motiva y busca imitar ese uso.
- 7) Después del visionamiento, puede llevarse a cabo actividades extensivas o complementarias tales como: juegos escénicos, lectura de comprensión que apoye o amplíe el conocimiento presentado en el audiovisual.
- 8) Puede incorporarse en diferentes momentos del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

9) Existe la posibilidad de que los propios alumnos realicen su propio audiovisual aplicando los conocimientos en lengua extranjera.

Los medios de comunicación (televisión y video) constituyen medios pedagógicos notables que intervienen en la enseñanza de lenguas extranjeras por lo que la perspectiva pedagógica ha tenido que transformarse incluyéndolos como auxiliares en el mejoramiento de dicha enseñanza. Estos dos medios forman parte de nuestra vida cotidiana y participan en una nueva definición de comunicación entre los hombres, afectando como consecuencia a las lenguas y su práctica.

En los últimos años se ha podido apreciar la gran utilidad que tienen dichos auxiliares en la enseñanza de idiomas. Han aportado modos de razonamiento, informaciones complementarias y la resolución a varias interrogantes de los alumnos a la hora de estudiar un idioma diferente al suyo. El uso del video en clase ayuda a cambiar la dinámica habitual, volviendo la clase más dinámica y motivante tanto para el alumno como para el profesor.

Existe gran cantidad de material didáctico para la enseñanza del francés en el mercado el cual cada año se vuelve más funcional y busca adecuarse a las necesidades del tipo de público que estudia el francés como segunda lengua. Cada año los profesores de francés recibimos la visita de las casas editoriales, de las cuales recibimos los catálogos que muestran la diversidad de materiales y la asesoría para su uso según sean nuestras necesidades.

Este material es generalmente de importación y consta de:

- Libro de texto para el alumno;
- Cuaderno de trabajo o de ejercicios;
- CD audio para el alumno (no todos los manuales o métodos lo incluyen);
- Casetes de audio (lecciones grabadas para la comprensión auditiva);
- Guía pedagógica para el maestro;
- Videocasetes.

Este tipo de manuales integran el uso de video como principal soporte en todas sus lecciones en forma de episodios audiovisuales, con el fin de motivar al alumno al mismo tiempo que se le presenta un tipo de comunicación auténtica, es decir lo más cercana a la realidad.

Cada vez se hace más común el uso de material audiovisual en video y la transmisión de programas en televisión en la clase de lenguas en nuestro país. En instituciones educativas de nivel medio superior y sobre todo superior, como las universidades y por supuesto en los centros especializados en la enseñanza de idiomas se busca (como ya lo mencioné) que el alumno reciba una enseñanza cada vez más funcional con un enfoque comunicativo y donde estén presentes los medios audiovisuales como el video y la televisión.

El material audiovisual en video es utilizado en clase de lenguas como el francés como auxiliar didáctico; es decir, como apoyo o reforzamiento de los conocimientos adquiridos en segunda lengua o bien con objetivos lúdicos. Para transmitir este tipo de material es necesaria la presencia de infraestructuras tecnológicas como la video casetera-grabadora-reproductora, la televisión o un monitor para proyectar el material audiovisual.

Con ambos artefactos es posible recibir imágenes transmitidas a través de un monitor, provenientes de las emisoras televisivas locales vía microondas, o extranjeras vía satélite, por cable o mediante un videocasete.

Gracias al video, el estudiante tiene a su disposición un material excepcional que le permite observar y analizar todos los aspectos de la comunicación oral y no verbal (movimientos, ademanes característicos de cada cultura) en L2. Es importante que tanto el maestro como el alumno aprendan a manipular este tipo de material, seleccionando lo que se va a ver y sobre todo el modo como se va a ver.

La explotación de un material audiovisual en video debe hacerse siempre con base a los objetivos pedagógicos. Por su variedad y autenticidad aporta a la enseñanza de lenguas (enseñanza de la lengua y la civilización) una gran variedad de opciones para realizar actividades pedagógicas siempre y cuando el profesor sepa diseñarlas.

Con la ayuda del material audiovisual, el alumno aprende a captar diferentes acentos, los ritmos, las entonaciones, lo no verbal como gestos, mímica; también puede ampliar sus conocimientos acerca de la cultura, la sociedad, la política, los avances científicos y tecnológicos, las costumbres, etc.

En este estudio nos inclinamos por el estudio de la televisión y el video como auxiliares en la enseñanza del francés lengua extranjera, porque poseen características que los otros medios masivos de comunicación (la prensa, la radio) no tienen. Difunden a la vez un mensaje lingüístico y un mensaje icónico (un mensaje mixto).

"Desde el punto de vista pedagógico, esta asociación de mensajes conduce al estudiante a entrar en contacto con una lengua desconocida primero por lo que percibe mediante las imágenes: hombres, mujeres que se expresan, lugares, momentos donde se practica la lengua, etc. después por su sistema lingüístico. Pedagógicamente, él ve la lengua extranjera antes de oírla y sobre todo de comprenderla".¹⁴⁰

3.2.2. Tipos de material audiovisual en televisión y en video.

Existe un sinnúmero de materiales audiovisuales en televisión y en video que podemos obtener de manera fácil tan solo con grabar las emisiones que se transmiten por televisión vía microondas, vía satélite o por cable, en videocasete. Podemos proyectar en clase material comercial en video hecho con fines pedagógicos.

En el caso del francés lengua extranjera, las grabaciones de programas transmitidos por las emisoras televisivas francesas o de cualquier país francófono, se obtienen en su gran mayoría gracias a los profesores que viajan a los países de habla francesa y traen el material en video a México.

El problema para obtener este tipo de material en países francófonos europeos, es que se rigen por el formato Pal o Secam que es incompatible con el formato NTSC que se maneja en América.

Es mucho más fácil obtener material audiovisual en francés viajando a Québec en Canadá, pues además que queda geográficamente más cerca de nuestro país, se utiliza el mismo formato en video que en México. Québec es una provincia cuya población es en su

¹⁴⁰ Charles De MARGERIE, *op. cit.*, p. 24.

mayoría franco-hablante. Su programación televisiva local incluye programas hablados en francés y en inglés. Muchos de los programas son transmitidos vía satélite o por cable directamente desde Francia; otros son locales.

El material comercial en video es mucho más fácil de obtener en México, mediante las casas editoriales francesas con sede en nuestro país. Estas son Hachette, Clé International, Larousse y Hatier-Didier.

El material audiovisual que podemos utilizar para la clase de francés, se clasifica como:

1. Material audiovisual *auténtico*, ahora también llamado en "*bruto*".
2. Material audiovisual comercial en video o *no auténtico*.

3.2.2.1 El material audiovisual auténtico.

El material audiovisual auténtico o en "bruto" se define como "aque! que no ha sido elaborado con objetivos pedagógicos y que sin embargo se puede utilizar para la enseñanza de un idioma".¹⁴¹

El material audiovisual en televisión y video constituye hoy, el documento auténtico más representativo de las prácticas culturales de los franceses y de la mayoría de la población mundial. Los mensajes televisivos y en video presentan y difunden una gama de mensajes de la lengua (en este caso el francés) tal como existe realmente en la comunicación contemporánea concreta.

¹⁴¹ *Ibidem*, p. 18.

Estos materiales pueden ser, películas, documentales, reportajes, entrevistas, noticiarios, spots publicitarios, telenovelas, programas de concursos, en fin todo tipo de programas transmitidos en directo o diferidos por las televisoras francófonas y los cuales podemos grabar en video.

Las emisiones copiadas de la televisión constituyen lo que llamamos *material auténtico o en bruto*, en este caso audiovisual por su origen, ya que existe material auténtico que es solo auditivo (extraído de la programación en radio) o material auténtico escrito (extraído de los periódicos, revistas y libros). Este tipo de material representa ciertas ventajas con respecto a los métodos de enseñanza en video porque es fácil integrar en cualquier momento del proceso de enseñanza.

También es material auténtico el que existe ya grabado en video; documentales, películas, series, siempre y cuando estén en francés y que representen la realidad de la comunicación, sociolingüística y que se pueda utilizar en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras. Este material se consigue directamente en el país de habla francesa o a través de las casas editoriales francesas con sede en México.

Según Charles de Margerie, el término auténtico "no implica un juicio de valor, indica solamente lo que existe en la realidad, bien o mal, es decir todo aquello que surge en condiciones reales dentro del funcionamiento de la comunicación".¹⁴²

El hecho de trabajar con material auténtico en clase de lengua francesa, representa varias ventajas: por un lado, el estudiante de francés, al entrar en contacto con los medios masivos de comunicación franceses o francófonos (en este caso sólo la televisión y el

¹⁴² *Ibidem*, p. 19.

video), aprende el lenguaje de estos y la realidad en que se muevan; aún cuando nunca viaje al país de habla francesa.

Por otro lado, el hecho de escuchar el lenguaje tal y como se habla o se utiliza, con diferentes acentos, ritmos, entonaciones, modismos, velocidades, etc., le va a facilitar entablar la comunicación con su profesor, con un compañero de clase e incluso con un nativo hablante, pues la habilidad de la comprensión auditiva estará bien desarrollada.

Desde nuestro punto de vista, las dos habilidades comunicativas más difíciles de adquirir y dominar son la comprensión auditiva y la expresión oral, porque el alumno no está inmerso en el ambiente donde se habla la lengua extranjera que aprende.

“Se aprende una lengua extranjera para instaurar una verdadera comunicación, tal y como se desarrolla extramuros, no filtrada por las necesidades pedagógicas”.¹⁴³

El interés del documento auténtico es dejar a lo verbal en el lugar que le corresponde dentro del acto de comunicación. Es decir, que la comprensión de lo que se observa empiece por los elementos contextuales y no verbales que aparecen en la pantalla.

3.2.2.2. El material audiovisual comercial en video.

Este tipo de material está hecho con fines pedagógicos por lo que podría llamarse *material no auténtico*. Este material en video está disponible en el mercado mexicano a través de las compañías editoriales francesas con sucursal en nuestro país.

¹⁴³ *Ibidem.*, p. 18.

Dichas compañías ofrecen cada año catálogos con el material didáctico para diferentes tipos de público (niños, adolescentes y/o adultos) y niveles (principiantes, intermedios y avanzados).

El material que existe en video se presenta como: cursos televisados o métodos en video elaborados con base en objetivos didácticos, diferentes de lo lúdico y la diversión por lo que poseen ciertas características.

La estructura de estos cursos está generalmente organizada de lo simple a lo complejo.

A menudo la rigidez de la progresión no permite utilizar una lección fuera de contexto o de cambiar el orden de las unidades.

Cada lección aísla un elemento de aprendizaje para hacerlo aparente o mejor dicho resaltarlo. El resultado es el empobrecimiento de la imagen y muchas veces de los diálogos. Estos últimos son puestos al servicio de la estructura lingüística por lo que pierden su verosimilitud. Por las mismas razones, la actuación de los actores queda limitada y con un cierto matiz de falsedad.

Un material en video hecho para la clase envejece más rápido que uno que respeta la especificidad del video como medio, dejando a un lado las consideraciones de orden metodológico en beneficio de una escritura televisual.¹⁴⁴

¹⁴⁴ Esta escritura se caracteriza por tener una variedad de elementos de información que ofrecen varios niveles de lectura, organizados según cierto ritmo y según una búsqueda de correspondencia analógica con lo real.

El aspecto didáctico es muchas veces demasiado aparente en la realización del vídeo (lentitud en las transiciones, falta de ritmo, pesadez en la repetición de los elementos pedagógicos).

Un aspecto positivo de este tipo de material es que permite ver y oír perfectamente ciertas estructuras lingüísticas explotadas en un contexto considerado con el más normal o común y corriente. En este sentido, los métodos juegan mejor que ningún otro material en vídeo, un rol de modelo que sirve de entrenamiento o de imitación".¹⁴⁵

Si bien es cierto que los métodos en vídeo están encerrados dentro de una metodología y una progresión, tienen la ventaja de prever detalladamente la posible explotación del vídeo cuando el objetivo es enseñar una lengua.

Podría reprochárseles, el hecho de que dan prioridad a la ilustración de lo verbal. La actuación de los actores, la imagen, la técnica, etc. están puestos al servicio del aprendizaje de lo verbal.

En este sentido, el material auténtico si es correctamente explotado es mucho menos rígido, más rico en imágenes, es en resumidas cuentas más real.

Debo señalar que actualmente los autores de métodos en vídeo se preocupan porque estos sean más apegados a la realidad, que ilustren situaciones reales con personajes reales en cuanto a su actuación y manejo de la lengua.

¹⁴⁵ Carmen COMPTE, La vidéo en classe de langue, Hachette, Francia, 1993, p. 16.

Guy Cappelle, uno de los autores más reconocidos en la elaboración de métodos o manuales de aprendizaje del francés lengua extranjera afirma: “estamos convencidos que para enseñar la comunicación oral, la primera exigencia es escenificar una comunicación *auténtica*, presentando lo no verbal de la misma forma que lo verbal, no bajo la forma de descripciones abstractas sino de acciones.

Esta exigencia deriva del hecho de que la lengua y la cultura son dos caras indisolubles de una misma realidad. La lengua debe ser aprendida dentro de situaciones del diario vivir, reales”.¹⁴⁶

Los métodos o manuales que existen actualmente presentan el video como un auxiliar, es decir que ya no son cursos en video propiamente dichos, sino son métodos que se apoyan del video para profundizar o hacer variada la clase de lengua.

3. 3. ¿Cuándo se emplean los materiales audiovisuales en clase de FLE ?

No hay un momento específico en la situación pedagógica en que deban emplearse los auxiliares audiovisuales como el video y la televisión. Mucho depende del profesor, de la situación de enseñanza, de los alumnos e incluso de la infraestructura existente.

El videoprograma puede incorporarse en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje; su inclusión requiere siempre de una planeación en la que se defina en qué momento se presentará, con qué función, que propósitos del programa cubre, qué actividades se realizarán antes, durante y después, cómo se distribuirá el tiempo, de qué

¹⁴⁶ Guy CAPELLE y Noelle GIDON, Reflets-méthode de français avec vidéo intégrée. (Avant-propos), Hachette, Francia, 1999, p. 3.

manera se relacionará con otros materiales como el libro de texto del alumno u otro material pedagógico, así como su posible vinculación con otras asignaturas.

Es importante y necesario para una buena planeación de la clase, que el profesor haya examinado de antemano el o los videoprogramas para su presentación en clase, pues de ello dependerá su inclusión en el momento oportuno conforme a los propósitos de aprendizaje, al nivel de lengua de los alumnos y a las características propias del video.

3.4. Criterios de selección.

Varios son los criterios para seleccionar un material audiovisual en video, sin embargo estos deben siempre ir enfocados a los objetivos didácticos que vayamos a trabajar en clase de lengua, el tipo de público y el nivel del grupo.

Es muy importante que el profesor defina antes que nada los objetivos didácticos para poder diseñar las actividades de aprendizaje que con la ayuda o apoyo del video o televisión se van a trabajar en clase.

El tipo de público, la edad, sus expectativas en el aprendizaje del francés, el tiempo, etc. No es lo mismo trabajar con niños que con adultos; con principiantes que con avanzados.

Se puede trabajar con un mismo material audiovisual pero de diferente manera, es decir con otras estrategias didácticas.

Las actividades en video deben diseñarse con base en la habilidad que se quiera desarrollar. Si se va a trabajar la expresión oral se deben planear actividades que lleven al

alumno a hablar, a expresarse. Asimismo, si se quiere que el alumno escriba un relato, narración u opinión (para nivel avanzado) o simplemente haga una descripción de lo que ve (en un nivel de principiante) las actividades de visionamiento del video deben conducir al desarrollo de la expresión escrita.

El material audiovisual en video o televisión, tendrá una accesibilidad o sostén pedagógico diferente si está hecho según las reglas del lenguaje cinematográfico o televisivo (material auténtico) que por cierto es muy parecido o según el lenguaje pedagógico (material no auténtico) hecho ex profeso para enseñar.

Ya sea que se escoja uno u otro, lo importante es que el lenguaje de estos medios resulta familiar para los telespectadores quienes son también los que aprenden lenguas.

Para Carmen Compte existen ciertos parámetros que pueden servir para seleccionar material audiovisual en video que sirva para la clase de enseñanza del francés lengua extranjera.

¿Cómo escoger un documento audiovisual?

a) Visionar sin el sonido.

Esto permite juzgar la relación entre imagen/verbo y de asegurarse que los elementos no verbales y los componentes técnicos proporcionen suficientes puntos de apoyo para lograr la comprensión del material audiovisual en video.

b) Localizar los elementos socioculturales.

La presencia de los elementos culturales en la pantalla o su evocación debe hacerse en función del nivel del alumno. Si el nivel es de principiantes, su presencia debe limitarse. Algunas formas de lenguaje televisual facilitan la comprensión por parte del estudiante:

Cuando el sujeto de la acción está presente en la pantalla, si está a cuadro mientras que actúa o habla, la imagen y el audio son entonces más transparentes que si se evoca (hablando en la imagen o en voz en off) una acción que se desarrolla fuera de cuadro. De ahí que sea preferible, para los alumnos principiantes, escenas dialogadas o comentadas;

Cuando se utilizan estructuras narrativas clásicas o transculturales (con inicio, desarrollo y conclusión o final);

Cuando se emplean estereotipos o arquetipos *universales* como lo hacen generalmente las telenovelas (escenas de amor, de odio, de venganzas, etc.);

Cuando la escritura no se apoya tanto en los efectos humorísticos cuya connotación cultural suele ser muy fuerte;

En un material en video se localizan generalmente, antes de decidir si se presenta a un cierto público o no, elementos como:

- "El tema principal anunciado en el título o en la descripción pero también en los subtemas abordados en una película o programa.
- El género adoptado por el canal verbal (diálogos, comentario, etc.)
- El registro o nivel de lengua, es decir los diferentes acentos y variantes de una misma lengua; la de los jóvenes o la hablada por un grupo social determinado.

- Las dificultades lingüísticas, los actos de habla ilustrados (presentarse, opinar, pedir la hora, etc.)
- Los elementos sociocultural mostrados (facilitados) por el documento audiovisual.
- Los estereotipos.
- Los formatos (o tipos (género) de emisiones)¹⁴⁷.

Bajo dos tipos de criterios se han agrupado los diferentes elementos que contribuyen a la selección de un documento en video:

3.4.1. Los criterios espontáneos.

Son aquellos que se utilizan espontáneamente cuando se escoge un documento. Ya sea por medio de un catálogo o por el visionamiento del documento, los elementos inscritos en el repertorio son generalmente:

Extrínsecos al documento: la duración, el formato.

Intrínsecos: el tema, el contenido sociocultural, el contenido lingüístico.

Recurrir a este tipo de criterios implica que se le atribuya al documento seleccionado un rol ilustrativo.

El documento muestra en acción y en contexto lo que el maestro ya explicó o va a presentar.

¹⁴⁷ Carmen COMPTE, *op.cit.*, p. 30.

3.4.2. Los criterios funcionales.

Resulta difícil que, en el transcurso del visionamiento de un documento audiovisual en una lengua determinada, se logre hacer la abstracción de la información recibida vía audio, y al mismo tiempo poderse concentrar en aquella que se recibe mediante la imagen.

Parece entonces que para poder captar mejor los elementos visuales y técnicos de cualquier documento (audiovisual) es necesario visionarlo sin el sonido.

Se puede acceder de esta manera a elementos no verbales concernientes al carácter de los personajes, sus intenciones, sus gestos, ademanes, emociones, etc.; se puede corroborar si varios de dichos elementos son transparentes o muy familiares, es decir tan claros que lo que se expresa verbalmente queda en un segundo plano y que mediante ellos se llegue a darle una interpretación general y única al documento audiovisual.

Ver un documento sin el sonido permite observar los momentos en que baja la atención y la motivación por parte de los estudiantes a la hora de la transmisión. Esto servirá como indicador para el maestro quien deberá suprimir ciertos pasajes o saber en un momento dado cómo trabajarlos en clase.

Los documentos auténticos se prestan a diferentes tipos de explotación, sin embargo se debe tomar en cuenta como eje para escoger un documento: a) las características del alumno y b) los objetivos del aprendizaje.

Se sugiere escoger un documento audiovisual que vaya acorde:

1) Con la función que se le atribuya al documento audiovisual;

2) Con el tipo de ejercicios adaptados al tipo de público estudiante (nivel, motivación, cultura, objetivos de aprendizaje).

Seleccionar un documento en audiovisual en televisión o en video consiste en crear su propio cuadro variando los objetivos pedagógicos según el tipo de público.

Criterios + nivel de aprendizaje + objetivos de enseñanza → estrategias pedagógicas

3.5. Las funciones didácticas del material audiovisual en video para la clase de FLE.

La aplicación de los criterios espontáneos y funcionales al análisis de un documento en video proporcionan los medios para hacer un primer inventario de sus potencialidades, pero no permite determinar si, por ejemplo, una publicidad sobre el SIDA resulta más interesante que una lección extraída de un método en video existente en el mercado. Por lo anterior se debe considerar, por un lado el nivel del alumno y por el otro que el tipo de explotación del documento vaya acorde con las necesidades de éste.

Al documento en video para la clase de lenguas se le pueden atribuir funciones:

3.5.1. La función ilustrativa.

Esta función es utilizada para varios objetivos como por ejemplo:

- Para mostrar lo que el maestro no puede evocar (rememorar) en clase, en particular la mímica y los gestos que toman una significación especial en una situación precisa.

- Para evitar explicaciones orales que acapararían la atención del estudiante en lugar de centrar la atención, por ejemplo, en un comportamiento sociocultural que la misma imagen animada vuelve explícito.
- Para progresar hacia un grado más alto de complejidad en el conocimiento de la lengua.
- Para facilitar la memorización de elementos de lenguaje. Una fórmula utilizada dentro de una publicidad atrae y de alguna manera *se queda en el oído* sin esfuerzo.

Para utilizar esta función ilustrativa es más fácil en el inicio de un curso escoger segmentos de métodos o manuales que presenten actos de habla o situaciones clásicas (por ejemplo, una comida familiar, pedir información, pasar por la aduana).

Dichas situaciones son tratadas en forma simplificada y depurada para facilitar la comprensión a los estudiantes. Se puede fijar y/o ilustrar de manera más amplia el acto de habla con ejemplos copiados de la televisión o escenas de películas con el fin de mostrar los diferentes contextos en los que se produce y con un tratamiento menos pedagógico.

3.5.2. La función de iniciación o desencadenamiento.

Es importante que un documento audiovisual desencadene o provoque una curiosidad que incite a su análisis y comprensión para generar la motivación y participación de los alumnos. Es muy importante en clase de lenguas pensar en que la motivación no sólo debe partir del profesor hacia los alumnos, sino también del documento con el que estemos trabajando y de las ganas que los mismos alumnos tengan para trabajar el documento.

La función de desencadenamiento logra que el documento en video sea una fuente de análisis y actividades en las cuales él es el objeto central.

3.5.3. La función motora.

Consiste en utilizar el documento en video como motor o ayuda para trabajar sobre un tema determinado y que éste nos lo presenta en forma directa. Esta función correspondería a la función psicológica de facilitación, acción mucho más amplia y más profunda que una simple ilustración proporcionada por la imagen. Se considera que el contenido global de una película así como su impacto efectivo o estético son más interesantes que el análisis preciso del documento y que permitirán comprender su funcionamiento. Se parte entonces de un elemento que impresione o/e impacte al estudiante de tal manera que lo incite a una búsqueda más profunda sobre el tema. Esta búsqueda no puede limitarse al documento cuya función, en este caso, es provocar una reacción y no informar detalladamente sobre el tema. El documento (una película, una publicidad, un video clip, etc.), debe estar dirigido a la toma de conciencia sobre un determinado tema, situación o problema, para luego hacer una investigación o explotación sobre ese mismo tema. El estudiante podrá buscar información en los periódicos, hacer una exposición en clase, un debate, un video siempre con la finalidad de abundar sobre el tema.

3.6. El material audiovisual en televisión o video como facilitador en la adquisición de una segunda lengua.

Por razones fisiológicas.

La imagen animada actúa sobre la parte afectiva del ser humano, por la vía de lo implícito y de varios niveles posibles de percepción, permitiendo al estudiante a acceder a nuevas significaciones que preceden la toma de conciencia de toda estructura gramatical. Esa precedencia o antelación de la semántica frente a la gramática es característica del proceso de adquisición.

Frente a un material audiovisual en TV o video, el sistema cognitivo del estudiante demuestra una inclinación dominante hacia el sentido de la visión. Dicha inclinación se vuelve superior aún, si está acompañada de información auditiva.

Por otro lado, el color de la imagen en movimiento, provoca una excitación óptica que logra que el individuo no haga ningún esfuerzo para ver una imagen en TV o video contrariamente a lo que exige el texto escrito.

Los aspectos de realidad, de facilidad que presentan las imágenes en video o en TV permiten que se lleve a cabo un proceso de *internalización*, es decir, de integración de una serie de conocimientos previos, anteriores que son esenciales para la adquisición de una lengua extranjera.

Igualmente el material en video y/o TV puede facilitar el aprendizaje:

- Volviendo visualmente explícita una regla gramatical o de comportamiento.
- Mostrando varias realizaciones de un *acto de habla* en diferentes contextos. Lo que facilita la imitación y estimula las simulaciones. Por ejemplo, observar el acto de habla *saludar* en la oficina o en casa; con una persona que se conoce o con una que no se conoce, entre adultos, adolescentes, niños, etc.
- Volviendo evidente un comportamiento sociocultural que el maestro no pudiera explicar más verbalmente que mediante el discurso.

Para cambiar la imagen mental.

G. Salomon habla acerca de factores internos o esquemas mentales producidos por la frecuencia de la imagen animada, las cuales crean preconcepciones muy activas en el momento de la percepción.

Desde el primer segundo en que el alumno ve el televisor (o monitor), formula una hipótesis interpretativa.

“Es importante preocuparse por el cambio de imagen mental en el alumno para que pueda integrar los nuevos elementos que el profesor le presenta. El análisis de la percepción revela un proceso de funcionamiento interactivo que es necesario estimular si se desea que haya un cambio en la imagen mental del alumno. Este proceso se lleva a cabo cuando el estudiante descubre un nuevo elemento y también por una frecuentación regular hacia la televisión”.¹⁴⁸

Se trata de crear:

- Ejercicios que favorezcan la visión del video con el fin de descubrir nuevos elementos para *internalizarlos* y de esta manera provocar la motivación.
- Desarrollar estrategias de lectura rápida de la imagen.

¹⁴⁸ George SALOMON, La fonction crée L'organe, Revista *Communications*, No. 22, Seuil, Francia, 1981, p. 45

Para preparar la verdadera comunicación.

El comunicar no se refiere únicamente a lo verbal, sino también a lo no verbal, a lo contextual. Podemos comunicar recurriendo a diversas instancias, a diferentes elementos tomando en cuenta no sólo el componente lingüístico sino los elementos culturales, de civilización que algunas veces podrían impedir que se lleve a cabo la comunicación.

Lograr la comunicación en segunda lengua, es practicar, apuntar hacia la lengua viva que se habla, que está en constante movimiento que se transforma y evoluciona.

El profesor de lengua extranjera debe entender que "preparar para entender o comprender y utilizar una segunda lengua viva exige trabajar con materiales audiovisuales (en este caso) que representan esa vida. Esto implica disponer de una cantidad y diversidad de materiales importantes".¹⁴⁹

3.7. Fases de presentación de un material audiovisual en video como auxiliar didáctico en clase de FLE.

1) Antes. Preparación para la presentación del o los videos.

Es indispensable que el maestro revise previo a la clase, el contenido del audiovisual en video con el fin de obtener la información necesaria para seleccionar segmentos o episodios y así prever su presentación en una varias sesiones; conocer las imágenes, destacar los aspectos más importantes, presentar el uso de términos o conceptos

¹⁴⁹ Carmen COMPTE, *op. cit.*, p. 94.

desconocidos para los alumnos, situaciones de comunicación, actos de habla, civilización, cultura, etc.

2) Durante. Presentación del o los videos.

Por sus características técnicas y facilidad de manipulación (detener, adelantar, retroceder o poner pausa) , el video ofrece un manejo dinámico de sus contenidos. Las formas de uso pueden ser variadas:

- Proyectar un segmento que se detiene para analizar o profundizar.
- Segmentos sin audio, que el profesor explica o bien para analizar las imágenes.
- Secuencias en las que se solicita la opinión o explicación a los estudiantes.
- Escenas en las que se suprime la imagen, la pantalla queda en negro y sólo se escucha el audio a fin de que los alumnos imaginen y reconstruyan lo que sucede.

El profesor puede manejar el video según sean las necesidades del grupo, como ritmo, atención, comprensión de los alumnos. Para ello se requiere hacer pausa o detener la imagen. Es conveniente observar la actitud de los alumnos, pues muchas veces no se ve o se escucha claramente el audiovisual y esto provoca desinterés, bloqueo, etc. por parte del alumno y en consecuencia el objetivo didáctico o de aprendizaje no se logra.

3) Después. Actividades complementarias u extensivas después del visionado del o los videos.

Ningún medio es suficiente para lograr por sí mismo los propósitos de aprendizaje. Por ello, después de la presentación del video es conveniente realizar actividades extensivas, complementarias, un cuestionario, una investigación, un debate, un juego escénico, etc.

siempre con el fin de resignificar la información obtenida por el estudiante y/o verificar que el conocimiento haya sido adquirido.

3.8. Sugerencias pedagógicas para la explotación de material audiovisual en video o televisión en clase de francés u otras lenguas.

Una vez que se escoge y analiza el material audiovisual se pueden planear diversas actividades pedagógicas:

- 1) actividades de atención visual
- 2) actividades de atención visual y sonora
- 3) actividades de atención en lo no verbal
- 4) actividades de producción oral y escrita

1) Las actividades de atención visual tienen como objetivo prioritario dar confianza al alumno frente al documento audiovisual que ve. A través de éstas actividades él debe descubrir que "comprender" un documento audiovisual no es descifrar la banda sonora y los diálogos sino estar atento a lo que la imagen le proporciona.

Tipo de material:

audiovisuales cortos con un contenido rico en imágenes como: anuncios publicitarios, videoclips, reportajes, documentales, películas, métodos de lengua con video disponible.

Sugerencias pedagógicas:

- * proyectar una secuencia y preguntar a los alumnos cuántos elementos u objetos en la escena pudieron captar: lugares, personajes, situaciones.
 - * reproducir, analizar comportamientos no verbales: posturas, gestos, actitudes, miradas, etc.
- 2) Las actividades anteriores están enteramente centradas en la imagen en cambio las actividades de atención visual y sonora van dirigidas a que el alumno ponga en relación lo verbal (sonido) y la imagen. Este tipo de actividades deben permitir un vaivén de la imagen a lo verbal y de lo verbal a la imagen. Los mensajes visuales ayudarán al alumno a comprender el mensaje verbal.

Tipo de material:

Documentales científicos o tecnológicos, reportajes, secuencias de películas o de métodos de enseñanza en video.

Sugerencias pedagógicas:

- Entre dos o tres diálogos que se le proponen, el alumno debe escoger el que corresponde a la secuencia que vera y que le será presentada sin el sonido.
 - Un grupo de estudiante ve el material en video sin el sonido y deberá imaginar el contenido lingüístico de la banda sonora, mientras que otro grupo escuchará la banda sonora solamente y deberá imaginar el contenido de las imágenes. Los dos grupos se reúnen y analizan sus propuesta para reconstruir la historia.
- 3) La imagen móvil presenta una gran ventaja con respecto a la imagen fija (fotos, dibujos) porque restituye íntegramente lo no verbal. Los desplazamientos, los gestos

las miradas, etc. Representan un conjunto de componentes no verbales que darán al alumno un vasto campo de observación.

Tipo de material:

Todo aquel material en el cual lo no verbal esté manifiesto y se presente de manera autónoma o en complementariedad con lo verbal (lenguaje).

Películas de ficción, debates, entrevistas y todo tipo de material donde esté presente la relación imagen/sonido.

Sugerencias pedagógicas:

- Según el material audiovisual y el nivel del grupo, se propondrán actividades que los lleven a observar y analizar comportamientos no verbales significativos.
 - Después de observar el comportamiento no verbal de un personaje en una secuencia, el alumno mimará a ese personaje.
- 4) Actividades de producción oral o escrita. Christian Metz señala que “ la imagen móvil es un excelente inductor hacia comportamientos verbales”.¹⁵⁰ La imagen por sí sola puede ponerse al servicio de una pedagogía de la expresión lingüística.

Tipo de material:

Secuencias de películas, telenovelas, series de televisión. Algunos materiales narrativos: reportajes, acontecimientos, etc.

¹⁵⁰ Metz, Christian, *Images et pédagogie*, communication No 15, Seuil, París, 1970.

Sugerencias pedagógicas:

- Proyectar todo o una parte de un capítulo de una telenovela sin el sonido y poner al alumno a imaginar la historia. Deberá hacer la narración en forma escrita u oral.
- Poner una parte de una telenovela y parar la proyección de la historia para que el alumno imagine el final o la continuación de la misma.
- Imaginar los diálogos que corresponden a una secuencia vista sin el sonido.
- Después de haber visto una secuencia, los alumnos deberán hacer por escrito, una narración libre de lo que vieron.

CONCLUSIONES

Después de haber realizado la investigación anterior, se establecen las siguientes conclusiones:

El uso de las lenguas extranjeras para entrar en contacto con otras naciones o culturas, ha sido desde los comienzos de la historia una necesidad de los pueblos tanto colonizadores como colonizados y que prevalece hasta nuestros días.

Acorde con los momentos y sucesos históricos, la enseñanza de lenguas extranjeras ha evolucionado, y se ha ido adaptando a las necesidades de cada pueblo y su realidad. Tal es el caso de los sumerios (civilización en la que se ubican los orígenes de esta enseñanza), de los egipcios, de los romanos, de los griegos, etc. y de los pueblos que por razones de índole política, diplomática, social y principalmente económica y comercial, tuvieron que entrar en contacto con otros pueblos o naciones, mediante el conocimiento, el aprendizaje o la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras han evolucionado de manera paralela con el momento o la época en que se aplican y ello queda ejemplificado en el capítulo I de esta tesis.

Con base en lo anterior, puedo señalar que en la actualidad el enfoque vigente para el uso y aprendizaje del francés como lengua extranjera, es un enfoque comunicativo, accional y

funcional que busca adaptarse al contexto económico mundial caracterizado por una economía globalizada y por la presencia de nuevas tecnologías de comunicación.

Los cambios tecnológicos han desarrollado la necesidad de adquirir continua y rápidamente, nuevos conocimientos que nos capaciten para entender y analizar lo que sucede en nuestras sociedades y nuestra realidad inmediata.

Como bien lo ilustra el pensamiento de Émile Durkheim, la educación está vinculada con el resto de las actividades sociales y cambia con el tipo de sociedad, lo que conlleva a pensar que la educación o la enseñanza deben adaptarse continuamente a la evolución de la sociedad, misma que actualmente está marcada por el desarrollo tecnocientífico.

Las sociedades actuales cuentan ya con formas más versátiles para generar y transmitir conocimientos, prueba de ello son las nuevas tecnologías digitales y de comunicación, las cuales se afianzan cada día como ejes tecnopedagógicos.

Existen innovaciones en la educación que cobran cada día más importancia como son la autoformación y la formación a distancia centradas valga la redundancia, en la formación personalizada del estudiante.

La educación ha sido y sigue siendo objeto de estudio, por lo que las ciencias como la sociología, la pedagogía y la psicología han dirigido sus conocimientos para mejorar la práctica educativa. En especial la psicología educativa ha ofrecido soluciones a problemas que afectan el rendimiento escolar y ha encontrado nuevas formas que fortalecen, incitan y motivan a generar aprendizajes significativos en los individuos.

Estoy de acuerdo con los planteamientos de la teoría constructivista, en el sentido de que la enseñanza debe cambiar su enfoque para centrarse en el estudiante como agente activo y protagonista de la construcción de su propio conocimiento, mediante su experiencia interna. Dentro de esta teoría, el papel del profesor rompe con los esquemas tradicionales y adquiere una dinámica bidireccional, pues él no es el rector en el proceso de adquisición de conocimientos, sino que se convierte en facilitador/guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al motivar y aceptar la autonomía e iniciativa de sus estudiantes.

Lo anterior reafirma la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje es dialéctico, es decir, un proceso cuyos pasos son inseparables y están en constante movimiento, al igual que los individuos. En este caso me refiero a los alumnos y el profesor.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un punto de vista funcional, es un proceso de comunicación. El vínculo educación-comunicación implica procesos paralelos en los que se presentan dos relaciones básicas: enseñanza-aprendizaje, emisor-receptor.

Ambos procesos deben ir encaminados a conducir al individuo no a la acumulación de conocimientos, pero sí al saber reflexivo.

La comunicación será educativa mientras implique la participación, el análisis, la reflexión de los participantes y en este sentido la institución educativa debe adecuarse a los tiempos, actualizar su función, incorporando los nuevos agentes pedagógicos, como las tecnologías de comunicación, para potenciar las opciones de aprendizaje.

No podemos perder de vista que vivimos en una civilización dominada por la imagen, por lo icónico, por lo que, como señala Joan Ferrés, el proceso de enseñanza-aprendizaje no

puede llevarse a cabo en el marco de dicha civilización sin la incorporación de lo audiovisual.

Es en este sentido, que en esta tesis analicé la importancia de dos medios audiovisuales: el video y la televisión como medios auxiliares y componentes sustantivos de la enseñanza en general y en particular de la enseñanza de lenguas extranjeras como el francés.

Las cualidades tecnológicas que poseen estos dos medios (como la inmediatez y la transmisión simultánea de la imagen y el sonido) demuestran su supremacía frente a otros medios (como el pizarrón y/o el libro) a la hora de introducirlos en el salón de clase para la enseñanza. Por un lado, estos medios forman parte del entorno cotidiano del estudiante y por otro forman parte integrante de los procesos comunicativos que se dan en la enseñanza. Participan de una nueva definición de la comunicación entre los seres humanos, por consiguiente afectan las lenguas y su práctica.

Gracias al video y la televisión el alumno que estudia una lengua extranjera recibe experiencias de conocimiento algunas veces difíciles de alcanzar por la lejanía en el tiempo y el espacio, como son fenómenos y situaciones ocurridas en el país cuyo idioma estudia.

Con estos auxiliares el alumno puede familiarizarse con distintos acentos de la lengua francesa y sus usos por parte de los nativo-hablantes; puede observar aspectos de la cultura la civilización, la tecnología, etc. por medio de las imágenes transmitidas a través de los audiovisuales hechos para la enseñanza del francés (videogramas no auténticos), o bien de aquellos que no han sido elaborados con fines pedagógicos (videogramas auténticos o en bruto) y que ilustran situaciones reales con personajes reales.

De acuerdo con el autor Guy Capelle, la lengua debe ser aprendida dentro de situaciones del diario vivir, reales, y en este sentido los materiales audiovisuales o videogramas que se proyectan en la televisión o el video, son representaciones lo más cercanas a la realidad, lo cual redundará en un mejor desarrollo de las habilidades comunicativas como la comprensión auditiva y la expresión oral por parte del estudiante de lenguas.

El video y/o la televisión se utilizan como meros auxiliares en la enseñanza del francés lengua extranjera (FLE), no sustituyen al profesor, ni desplazan a otros medios auxiliares como el libro, la grabadora-reproductora de casetes, entre otros.

El profesor de lengua francesa es quien determina el momento específico en que deben incorporarse los auxiliares audiovisuales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, asimismo diseña, planea la clase, escoge el material audiovisual considerando el nivel de lengua de sus alumnos, sus intereses, los objetivos pedagógicos basados en un programa de estudios; funge como traductor, guía o animador.

Las nuevas tecnologías como el video y la televisión ocupan hoy un lugar importante dentro de las escuelas y universidades porque son potenciadores de habilidades intelectuales en los alumnos, asimismo, son un vehículo expresivo para comunicar ideas, sentimientos, opiniones y sobre todo son reflejo de la comunicación social.

Desde mi particular punto de vista, no sirve de nada, conocer, reconocer y analizar las potencialidades de los medios de comunicación, como lo son el video y la televisión en específico, si como docentes no aplicamos y adaptamos dichas potencialidades con nuestro diario quehacer académico.

Si bien es cierto que las nuevas tecnologías ocupan ya un lugar importante dentro de las escuelas y universidades, se requiere formar docentes e investigadores capacitados en la planeación y creación de material didáctico especial para cada una de las disciplinas o materias que se imparten en la Escuela Nacional Preparatoria, en beneficio de una mejor educación.

Bibliografía

- APARICI, Roberto (comp.), La educación para los medios de comunicación, Offset 70, México, 1994.
- ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. Historia de la pedagogía, Fondo de cultura económica, México, 1987.
- BAUZA, Salvador, et.al, aplicaciones didácticas del vídeo, Alta Fulla, España, 1991.
- BENEDICT, Gastón, La enseñanza viva de las lenguas vivas por el método directo progresivo, Imprenta universitaria. Traducc.de Juvencio López Vásquez, México, 1953.
- BESSE, Henri, Méthodes et pratiques des manuels de langues, Crédif Didier, Francia, 1985.
- BONET, Eugeni, En torno al vídeo, Colección Punto y coma, Gustavo Gili, Madrid, España, 1984.
- CABERO, J., Tecnología Educativa: "La Utilización Didáctica del Vídeo", P.P.U., Barcelona, 1998.
- CAMPILLO CUAUHTLI, Héctor, Manual de historia de la educación, Fernández editores, México, 1966.
- CAPELLE Guy et.al., Reflets: Méthode de Français avec vidéo intégrée, Hachette, Paris, 1999.
- CASTAÑEDA YAÑEZ, Margarita, Los medios de comunicación y la tecnología educativa, Trillas, México, 1991.
- CÉSAR COLL, Salvador, Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Trillas, México, 1998.
- COLOM CAÑELLAS, Antonio, et. al., Tecnología y medios educativos, Serie Educación y Futuro #3, Cincel, Madrid, España, 1988.
- COMENIUS, J.A., La grande didactique, Traducc. J.B. Probeta. Press Universitaires de France, Francia, 1952.
- COMPTE, Carmem, La vidéo en classe de langue, Hachette, Paris 1993.
- COSTE, Daniel. La pédagogie du français langue étrangère, Hachette, Francia, 1978
- CRAIG; Robert et al, Psicología Educativa Contemporánea, Limusa, México, 1985.
- DEFEU, Bernard. Les approches non conventionnelles des langues étrangères, Hachette, Paris, 1996.
- DELVAN, Juan, Los fines de la educación, Siglo XXI, España, 1996
- DE MARGERIE, Charles, Des médias dans les cours de langues, Clé International, Paris, 1981.
- Diccionario de las ciencias de la educación*, Santillana, México, 1994.
- Diccionario general ilustrado de la lengua española*, España, 1989.
- Diccionario Enciclopédico Salvat*. Tomo 9, Salvat editores, España, 1998.
- Enciclopedia Universal Ilustrada*, Tomo XIII, Espasa Calpe, España, 1973.
- ESCAMILLA, José Guadalupe, Selección y Uso de Tecnología Educativa, Trillas, México, 1989.

FERRÉS PRATS, Joan, "Pedagogía de los medios audiovisuales y pedagogía con los medios audiovisuales", Para una tecnología educativa, Cuadernos para el análisis #7, Horsori, Barcelona, España, 1994.

FONT, Doménech, El poder de la imagen, Salvat Editores, Madrid, España, 1981.

GARCÍA DUARTE, Nohemy, Educación mediática. El potencial pedagógico de las nuevas tecnologías de la comunicación, Porrúa-SEP, México, 2000.

GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique, Técnicas modernas en la educación, Trillas, México, 1981.

GARCÍA JIMÉNEZ, Jesús, Televisión educativa para América Latina, Porrúa, México, 1970.

GARCÍA, Norma E, "Algunas reflexiones sobre el proceso enseñanza aprendizaje en las ciencias sociales" en Revista de divulgación científica, México, 1996.

GERMAIN Claude, L'évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire, (La evolución de la enseñanza de lenguas: 5000 años de historia. Clé International, París, 1993.

GIACOMANTONIO, Marcello, La enseñanza audiovisual. Metodología didáctica, Colección Punto y línea, Gustavo Gili, México, 1985.

GOUIN, François, Exposé d'une nouvelle méthode linguistique: l'art d'enseigner et d'étudier les langues, Librairie Fischbacher, París, 1980.

GUNAWARDENA, Charlotte L., "Nuevos caminos en el aprendizaje, nuevas formas de evaluar". Enfoques sobre evaluación de los aprendizajes en educación a distancia, Tomo II, Coordinación de educación continua y a distancia, Guadalajara, Jal., 1992.

INGELSTAM, Margaret, La ventana electrónica, Trilla, México, 1987.

KRAMER N., Samuel, L'histoire commence á Sumer, Arthand, París, 1956.

LANCIEN, Thierry, Le document vidéo, Clé International, París, 1986

LITTLEWOOD, William, La enseñanza comunicativa de idiomas, Cambridge University, Londres, Inglaterra, 1981.

MARROU Henri, Historia de la educación en la antigüedad, Akal/universitaria, Madrid, España, 1985.

MARTÍNEZ AMADOR, Emilio M, Diccionario francés-español, Ramón Sopena, España, 1983.

MELÉNDEZ, Ana, La educación y la comunicación en México, ILCE, México, 1989.

OJEDA-CASTAÑEDA, Gerardo, El video en México, Interlínea, México, 1995.

PRIETO CASTILLO, Daniel, Discurso autoritario y comunicación alternativa, Colección red Jonás, Premia, Puebla, Pue., 1987.

REICYN, Nina, La pedagogía de Jhon Locke, Hermann, París, 1941.

RICHARDS, Jackes et RODGERS, Theodore S, Approches et méthodes d'enseignement du langage, Cambridge University Press, U.S.A., 1986.

RICHE, Pierre, Écoles et enseignement dans le moyen âge, Ambier Montaigne, París, 1979.

SARTORI, Giovanni, Homo Videns. La sociedad teledirigida, Taurus, México, 1998.

SCHRAM, Wilbur, La ciencia de la comunicación humana, Roble, México, 1984.

TEDESCO, Juan C, El nuevo pacto educativo, Anaya, España, 1995.

VINAY, Jean Paul, Enseignement et apprentissage d'une langue seconde, Collection la Pléiade, Gallimard, París, 1968.

WIDDOWSON, H.G. Une approche communicative de l'enseignement des langues, Hatier, París, 1981.

WOOLFOLK, Anita E., Psicología Educativa, Edit. Prentice Hall Hispanoamérica, México, 1996.

Periódicos

Les Clés de L'actualité, Número 409/ Semanario/ 28 de septiembre al 4 de octubre de 2000, Francia.

Revistas

GUBERINA, Petar. La méthode audio-visuelle structuro globale, Revue de phonétique appliquée 1, Francia, 1965.

METZ, Christian, Images et Pédagogie, Revista: Communication, Número 15, Seuil, París, 1970.

ROCA VILA, Octavi, "La autoformación y la formación a distancia: tecnologías de la educación en los procesos de aprendizaje." Para una tecnología educativa, Cuadernos para el análisis #7, Horsori, Barcelona, España, 1994.

SALOMON, George, La fonction crée L'organe, Revista: Communication, Número 22, Seuil, París, 1981.