

2



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA. EL CASO DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

INFORME ACADÉMICO QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN LENGUA Y LETRAS MODERNAS (FRANCESAS)

PRESENTA: MIRIAM DOMÍNGUEZ GRANADOS



MÉXICO, D.F.

2002



TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

La Dirección General de Bibliotecas de la
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el
contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Uriam Domínguez

Granados

FECHA: 11 Nov. 02

SUMA: ④

ESTADO
DE LA BIBLIOTECA

ACQUIRIR
MEDIOS ALI...

A mi esposo, a mis dos pequeñas hijas y a mi madre.

Agradecimientos

Para realizar este trabajo recibí la valiosa ayuda de Haydée Silva, mi asesora; de Melina Balcázar e Iralia Valdés, mis condiscípulas de la carrera de Letras Modernas; y de Rosa María Durán, jefa del departamento de francés de la Escuela Nacional Preparatoria. Agradezco a la ENP la oportunidad de trabajar en sus cursos de francés, donde he adquirido la experiencia docente indispensable para llevar a cabo la presente investigación; a mi esposo, su amor y su apoyo incondicional; a mis dos pequeñas hijas, el aliento que me infundieron para concluir mis estudios; y a mi madre, su cariño y su ayuda.

Introducción

La enseñanza del francés en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) implica diversos retos; sin embargo, el más apremiante es quizá el desinterés de los alumnos que estudian esta asignatura. Ante esta situación, me interesé desde hace varios años por encontrar una manera de motivar a los estudiantes a mi cargo. Decidí entonces preguntarles, mediante unos cuestionarios que yo misma elaboré, apliqué y analicé, cómo desearían que se impartiera el curso, de tal forma que pudiera motivarlos y por tanto hacer que progresaran en el aprendizaje del idioma. Los resultados de estos cuestionarios me permitieron conocer qué es lo que esperan los alumnos de un curso de francés en la ENP: una clase amena, dinámica y divertida; un ambiente agradable en el salón de clase; así como una mejor actitud por parte del profesor que sea comprensivo, amable y que esté dispuesto a ayudarlos más en su aprendizaje.

Los resultados obtenidos en esa ocasión me hicieron reflexionar acerca de mi práctica docente. Me di cuenta de que era yo quien permanecía activa en el aula la mayor parte del tiempo: era yo quien decidía, reflexionaba, analizaba y seleccionaba la información, mientras que los alumnos adoptaban casi siempre una actitud pasiva. Aunque mi intención era generar motivación a partir de temas estimulantes, muchos de ellos carecían de significado para los estudiantes, quienes no podían relacionarlos con su vida cotidiana. Por lo tanto, no conseguía que mis alumnos se interesaran más en la clase.

Como profesora daba en aquel entonces mucha importancia a la práctica de la gramática, pues debía terminar el programa. Solía proponer la resolución de ejercicios mecánicos de reutilización, sin propiciar situaciones comunicativas durante las cuales fuera posible poner en práctica los conocimientos recién adquiridos. Cabe señalar que a pesar de trabajar de esta forma sí lograba mantener cierta motivación entre los alumnos, pues siempre me empeñaba en que entendieran el contenido de la clase; de lo contrario, retomábamos el problema en varias ocasiones hasta darle solución.

Al cuestionarme sobre las posibles causas de la limitada participación de los alumnos durante la realización de los ejercicios, me pareció contradictorio que, si bien los estudiantes expresaban su desecho de que la clase fuera amena y dinámica, no parecían querer implicarse más cuando llevábamos a cabo actividades menos controladas. Conseguir que

los alumnos se sintieran motivados para aprender francés parecía un objetivo inalcanzable, máxime considerando que era preciso lograr también que todos los integrantes del grupo — cada uno de ellos con sus propias características y sus propios intereses— se involucraran en el proceso.

Al reflexionar acerca de la desmotivación de los alumnos durante el aprendizaje del francés, comprobé que consideraban la posibilidad de expresarse en ese idioma como un objetivo a muy largo plazo. Debido a mi manera de enseñar, pensaban que era necesario conocer perfectamente las reglas lingüísticas antes de poder expresarse. Los alumnos no veían en el idioma ninguna utilidad práctica inmediata, por lo que su única preocupación consistía en aprobar el examen.

Además, los alumnos están inmersos en un contexto sociocultural donde existe cierta presión para aprender inglés, haciendo aún más difícil la tarea de enseñar el francés: la urgencia de aprender el idioma extranjero dominante propicia en algunos alumnos una actitud negativa frente a la obligación de estudiar otros idiomas.

Para hacer frente a esta situación poco favorable, decidí buscar material de apoyo capaz de motivar a los alumnos. Paralelamente, investigué acerca de los postulados de las diversas teorías de aprendizaje, relacionados tanto con la motivación en sí como con el concepto de educación integral, que es el objetivo principal de la ENP.

Asimismo, tomando en cuenta que los alumnos deseaban una clase divertida, amena y dinámica, me pregunté si era posible impartir una clase con esas características sin dejar de cumplir los objetivos institucionales. En este sentido, es preciso indicar que el enfoque metodológico adoptado para la enseñanza del francés en los nuevos programas de francés de la ENP es el enfoque comunicativo. A pesar de estar al tanto de sus características desde tiempo atrás, me percaté de que no estaba siguiendo sus principios al pie de la letra. Me di entonces a la tarea de profundizar mi conocimiento acerca de sus fundamentos teóricos, además de investigar cómo podía llevarse a la práctica en el salón de clase.

La reflexión en torno al enfoque comunicativo me sirvió para establecer mayor coherencia entre mi forma de enseñar y la metodología adoptada, además de sentar las bases para la primera parte de este trabajo. Gracias a esta fase preliminar de la investigación, comprobé que la misión confiada a los profesores de la ENP exige cambiar nuestra forma de concebir el aprendizaje, el papel del alumno y el del profesor.

Así pues, el objetivo de este trabajo consiste en plantear algunas soluciones a la falta de motivación de los alumnos de la ENP durante el proceso de aprendizaje del francés. Para

alcanzar dicho objetivo, comenzaré por mencionar los factores que pueden favorecer la motivación en el contexto específico la ENP. Para ello, estableceré una comparación entre las condiciones de enseñanza-aprendizaje antes y después de 1996: en efecto, en esa fecha, la adopción del enfoque comunicativo —basado a su vez en postulados cognoscitivos— introdujo un cambio radical de metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras, permitiendo estimular la motivación en el aprendizaje del francés, y contribuyendo así a la educación integral y a la capacitación para el autoaprendizaje, objetivos primordiales de la institución.

En el segundo capítulo analizaré las aportaciones del conductismo y del cognoscitivismo a la didáctica de lenguas extranjeras, específicamente las referidas a la motivación. Daré mayor importancia al cognoscitivismo, puesto que éste aborda más a fondo los mecanismos que permiten al alumno adquirir, integrar y reutilizar sus conocimientos, además de replantear tanto los papeles respectivos del profesor y del alumno como las responsabilidades de cada uno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este cambio de perspectiva permite al profesor tomar en cuenta el papel del alumno, así como el peso relativo de diversos factores cognoscitivos y afectivos que intervienen en el proceso de adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera. En este mismo capítulo abordaré las teorías de adquisición-aprendizaje, cuyo conocimiento resulta indispensable para mejorar la labor docente: en efecto, permiten al profesor cuestionarse sistemáticamente en cuanto a los fundamentos de su práctica cotidiana, y brindan nuevas posibilidades de enseñanza.

En el tercer capítulo, mencionaré algunas de los temas de discusión más relevantes en torno a las variables que influyen en el proceso de adquisición-aprendizaje de la lengua extranjera: la aptitud, la inteligencia, la actitud, la personalidad, la edad, el sexo y la motivación. Dado que el profesor puede afectar negativamente dicho proceso, presentaré también un breve recuento crítico de algunas de las investigaciones realizadas en torno a tales variables, subrayando de qué manera la intervención adecuada del profesor puede propiciar el aprendizaje.

En el cuarto capítulo abordaré el tema de la intervención del profesor en el aprendizaje de una lengua extranjera. Efectivamente, es de suma importancia que los profesores reflexionen sobre la metodología con la que trabajan, que sepan manejar el error, que aprovechen las estrategias de aprendizaje y que sepan crear una atmósfera adecuada en

el aula. Expondré entonces algunas maneras de lograr dichos fines. Mencionaré también la enseñanza de estrategias de comunicación y aprendizaje: su adecuado aprovechamiento puede propiciar que las variables en juego en el proceso de adquisición-aprendizaje ayuden a alcanzar la competencia comunicativa y la autonomía en el aprendizaje.

Por último, en el quinto capítulo, presentaré mi actual práctica docente. Me referiré a una serie de actividades relativas tanto a las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión y expresión oral; comprensión y expresión escrita) como a otro tipo de objetivos (léxico, gramática, fonética, cultura). Explicaré brevemente cómo llevo a cabo dichas actividades, indicando algunas de sus ventajas en lo que a motivación de los alumnos se refiere. Cabe destacar que, durante la planeación de dichas propuestas pedagógicas, busqué aplicar los conocimientos teóricos abordados en los capítulos anteriores.

Para complementar mi propuesta, incluyo en los anexos diversos documentos que utilizo en la actualidad para impartir las clases de francés. Se trata, por una parte, de herramientas que facilitan la comprensión auditiva y escrita, así como la expresión oral y escrita; por la otra, de materiales pedagógico que ilustran la forma de llevar a cabo las actividades.

Motivar a los alumnos al aprendizaje del francés me parecía tiempo atrás un objetivo inalcanzable en la práctica. Durante la elaboración del presente informe académico, indagar acerca de los fundamentos teóricos de la motivación, conocer nuevas actividades pedagógicas menos tradicionales, llevar dichas actividades a la práctica, me ha ayudado sin duda alguna a enriquecer mi labor docente y a lograr estimular el interés de mis alumnos de la ENP.

Capítulo 1

El contexto de la Escuela Nacional Preparatoria

El objetivo general de este capítulo es presentar y analizar el contexto de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en lo que al proceso de enseñanza-aprendizaje del francés se refiere, con la intención de identificar los factores motivacionales propicios en este marco específico. Para ello, se abordarán tres puntos: los antecedentes históricos de la ENP; el papel del francés como lengua extranjera en el nuevo Plan de Estudios de la institución; y el perfil del alumno de francés preparatorio. Las fuentes consultadas fueron cuatro, primordialmente: el tomo V del *Plan de Estudios 1996* de la ENP; los nuevos programas de francés de la institución; el *Plan de Desarrollo 2001-2002*; y *La Escuela Nacional Preparatoria. Raíz y Corazón de la Universidad* de M. Romo et al.¹

En el desarrollo del primer punto, relativo a los antecedentes históricos, se citarán las fechas de la creación de la ENP y de su posterior anexión a la UNAM; se expondrá su misión educativa para este inicio de siglo; se mencionarán las modificaciones más importantes al Plan de Estudios y a los programas de 1964, realizadas con el objetivo de alcanzar mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el segundo punto, que se refiere al lugar del idioma francés dentro del nuevo Plan de Estudios, se señalará el nuevo enfoque metodológico empleado para la enseñanza de ese idioma extranjero; se mostrará su interrelación con otras asignaturas y se explicará cómo se inscribe dentro del nuevo Plan de Estudios, además de subrayar la contribución del proceso de enseñanza-aprendizaje del francés a la educación integral y los objetivos generales que se pretende alcanzar a través de dicho proceso.

Para al tercer punto, relativo al perfil del alumno de francés de la ENP, se elaboraron y aplicaron tres cuestionarios a los alumnos para determinar los factores que influyen en el aprendizaje del francés. Se señalará entonces cómo conciben los alumnos el aprendizaje del idioma y cómo influye dicha concepción en el proceso de enseñanza-aprendizaje; asimismo, se mencionará la importancia que tiene para ellos tanto el ambiente agradable dentro del aula como la actitud y la disposición favorables del profesor.

¹ Para más detalles sobre estos documentos, véase "Obras citadas" en la bibliografía general.

1.1 Antecedentes

La ENP fue la primera institución de enseñanza media superior en México. Fundada por el profesor Gabino Barreda el 2 de diciembre de 1867, durante el periodo de gobierno de Benito Juárez, la ENP se creó con el objetivo de educar a los ciudadanos conforme a las necesidades políticas, sociales y culturales del país. Posteriormente, en 1910, se convirtió en auxiliar fundamental de la UNAM ante los retos que planteaba el inicio del siglo XX.

Durante los 134 años que cumple de existencia en 2001, la ENP ha permanecido a la vanguardia de las corrientes educativas. Incluyó desde su nacimiento el estudio de lenguas extranjeras,² buscando el fortalecimiento de las capacidades de observación, de comprensión y de reflexión en el alumno.

La misión de la ENP al comenzar el siglo XXI consiste en educar a los alumnos para que sean conscientes de los problemas que aquejan a la sociedad y se comprometan en la búsqueda de soluciones. Es necesario que los alumnos no sólo adquieran conocimientos sólidos para continuar con éxito sus estudios superiores sino que, principalmente, desarrollen habilidades y destrezas útiles en el proceso de autoaprendizaje y que les ayuden a enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable. En otras palabras, se pretende que los alumnos reciban una educación integral.³

El Plan de Estudios de la ENP vigente hasta 1996 fue adoptado en 1964. Sufrió diversas modificaciones a través del tiempo, siempre con el objetivo de evaluar la calidad y los resultados de sus programas de estudio. Sin embargo, esos cambios no satisfacían ya las exigencias del contexto actual. Por eso, en 1993, la UNAM dispuso que todas sus entidades formularan un Plan de Desarrollo Académico que cubriera con eficiencia las necesidades educativas actuales. En 1994, en la ENP, el director general y los directores de los nueve planteles diseñaron el Plan de Desarrollo Académico 1995-2000, el cual fue aprobado en 1996 por los Consejos Técnicos, el Consejo Universitario y el Consejo Académico del Bachillerato. Dicho Plan de Desarrollo introdujo modificaciones tanto en el Plan de

² Véase Romo, M. *et al.* *La Escuela Nacional Preparatoria. Raíz y corazón de la Universidad*, p. 2. En el primer Plan de Estudios de 1868 de la ENP, de manera complementaria se intercalaron los idiomas modernos: francés, inglés, italiano y alemán.

³ Véase el *Plan de Estudios 1966*, t. V, de la Escuela Nacional Preparatoria. En él se define la formación integral como "aquella que proporciona al educando elementos cognoscitivos, metodológicos y afectivos que, en síntesis, le permitan profundizar de manera progresiva en la comprensión de su medio natural y social, desarrollar su personalidad, definir su participación crítica y constructiva en la sociedad en que se desenvuelve e introducirse en el análisis de las problemáticas que constituyen el objeto de estudio de las diferentes disciplinas científicas y tecnológicas, siempre en la perspectiva de la formación profesional", p. 27.

Estudios como en los programas de sus asignaturas, para actualizarlos en cuanto a objetivos, contenidos y metodologías, con el fin de optimizar la función educativa que pretende cumplir la ENP y mejorar su nivel de acuerdo con el entorno nacional e internacional.

El siglo XXI exige que el alumno sea capaz de investigar, analizar, reflexionar y aprender por sí mismo, debido a la rapidez con la que suceden los cambios tanto tecnológicos como informativos. Algunas de las razones por las cuales el Plan de Estudios de 1964 no podía satisfacer ya los requerimientos actuales se relacionan con el hecho de que la enseñanza era totalmente tradicionalista, es decir: transmisiva, repetitiva y memorística, mientras que la evaluación era la suma numérica de calificaciones de exámenes. Por añadidura, lo más importante era cubrir durante el periodo escolar los contenidos de los programas. Resulta evidente que este tipo de enseñanza ya no puede responder satisfactoriamente a los retos de la ENP como institución de educación media superior. Por ello, quienes elaboraron el nuevo Plan de Estudios se dieron a la tarea de buscar nuevas corrientes metodológicas capaces de satisfacer las necesidades actuales.

Desde el punto de vista metodológico, los cambios en la enseñanza de cada disciplina buscan, en términos generales, centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno, otorgarle a este último responsabilidades dentro de ese proceso y brindarle conocimientos que tengan significado, para que los adquiera fácilmente y pueda aplicarlos en la solución de problemas de la vida diaria.

Entre los objetivos generales del nuevo Plan de Estudios está: educar al alumno de forma integral⁴ y conseguir que transfiera del nivel medio superior al superior la competencia en el autoaprendizaje, bajo estilos progresivamente más complejos y rigurosos. Muchas de las expectativas de los estudiantes rebasan lo que se les ofrece en el salón de clase pero ahora, con la competencia comunicativa en el autoaprendizaje, el alumno dispondrá de herramientas para satisfacerlas.

Antes de referirnos al caso específico del francés, conviene señalar otras dos características del nuevo Plan de Estudios de 1996 de la ENP, relativas a las etapas y los núcleos de la currícula; ello permitirá entender cómo se pretende favorecer la educación integral de los alumnos. En efecto, se busca propiciar una formación integral en tres etapas: la etapa de introducción, para los alumnos de 4º año; la de profundización, para los de 5º; y

⁴ Véase la nota 3.

la de orientación, para los de 6°. Estas tres etapas incluyen, en el Plan de Estudios de 1996, tres núcleos que forman el eje de la currícula: los dos primeros, el núcleo básico y el núcleo formativo-cultural cubren ambos el 4°, el 5° y el 6° años, mientras que el tercero, el núcleo propedéutico, es sólo para 6° año.⁵

En el núcleo básico se establecen las bases cognoscitivas sobre las que se construirá el perfil del egresado, principalmente mediante los dos lenguajes básicos del aprendizaje, el español y las matemáticas. Con estas asignaturas se pretende desarrollar en los alumnos la capacidad de comunicarse en forma oral y escrita, así como la capacidad para investigar, organizar y analizar información.

En el núcleo formativo-cultural se encuentra, entre otras asignaturas, la lengua extranjera. Ésta contribuye a la maduración de las estructuras cognoscitivas, ayuda a desarrollar el potencial intelectual de los alumnos y los guía hacia el autoaprendizaje.

La etapa de orientación para los alumnos de 6° cuenta con un tercer núcleo llamado propedéutico. Este núcleo está integrado por asignaturas optativas que el alumno escogerá según el área a la que pertenezca la carrera que desee estudiar en el futuro. En la ENP existen cuatro áreas: ciencias físico-matemáticas, ciencias biológicas y de la salud, ciencias sociales y humanidades y artes.

De esta manera, la estructura y organización curricular actual de la ENP ha logrado ser congruente con sus propósitos educativos, ya que no sólo busca brindar al estudiante la preparación cognoscitiva que le permita estudiar y desempeñar con éxito una carrera profesional, sino proporcionarle una preparación para la vida.

En su nuevo Plan de Estudios, la ENP da primordial importancia a la enseñanza de cuatro asignaturas, a las cuales el Plan de Estudios de 1964 no concedía tanta atención: matemáticas, español, informática y orientación educativa (vocacional). En la actualidad, el dominio de las matemáticas y del español como lenguajes básicos para el aprendizaje es una exigencia insoslayable a nivel nacional. En cuanto a la enseñanza de las matemáticas, se pretende desarrollar, entre otras habilidades, las de inducción, inferencia, análisis, síntesis, abstracción y generalización. Respecto a la enseñanza del español, la ENP espera que el alumno domine la expresión y comprensión orales y escritas mediante el análisis literario, la redacción y la expresión oral; también se destaca la importancia de la enseñanza de la lengua como un vehículo para acceder a la cultura y al conocimiento.

⁵ Véase el mapa curricular de la ENP en el Anexo 1.1; y, en el Anexo 1.2, el cuadro sobre la organización de la asignatura de francés en los diferentes años.

El nuevo Plan de Estudios considera también que el dominio del idioma español le permite al alumno obtener un mejor desempeño en las demás asignaturas, evitando que su aprendizaje se vea entorpecido debido a un problema de comunicación, como en el caso de las matemáticas, pues se ha comprobado que la mayor dificultad para aprender esta materia radica en una comprensión deficiente de las instrucciones a seguir para la solución de problemas.

En cuanto a la informática, dados los constantes avances tecnológicos en materia de computación, se hizo imprescindible su enseñanza dentro de la ENP. Gracias a ello los alumnos tienen mayor posibilidad de acrecentar su bagaje cultural mediante Internet, por mencionar sólo una de las ventajas que ofrece el uso de herramientas como la computadora, que pueden emplearse en beneficio del alumno y su aprendizaje.

Las tres asignaturas anteriores se enfocan sobre todo a los aspectos cognoscitivos del aprendizaje; la de orientación educativa, por su parte, fortalece las habilidades, los conocimientos y las aptitudes requeridos para el aprendizaje en este nivel de estudios (hábitos de estudio, investigación, incorporación a la vida universitaria con todos sus derechos y obligaciones). Aborda además el factor afectivo que, como se verá más adelante, es decisivo para la adquisición de una lengua extranjera. El objetivo que persigue la materia de orientación educativa es ayudar al alumno a conocerse a sí mismo, a incrementar su autoestima y a reflexionar acerca de los problemas fundamentales de la adolescencia. Asimismo, enseña diferentes estrategias de estudio para que el alumno obtenga el mayor provecho de cada asignatura. Por otro lado, fortalece la personalidad, lo cual es muy importante pues se sabe que un individuo con autoestima baja tiene menos éxito en sus estudios que aquel que cuenta con una autoestima alta. Finalmente, con base en los intereses, aptitudes y motivaciones individuales del alumno, apoya la elección profesional de cada uno de ellos y refuerza las áreas cognoscitivas necesarias para cubrir los requerimientos propios de la carrera que hayan elegido.

Para el estudio de las lenguas extranjeras, la metodología empleada en los Planes de Estudio de 1964 era el enfoque estructural-gramatical, el cual no podía proporcionar los elementos básicos necesarios para la comunicación, además de que rompía con la continuidad metodológica del aprendizaje respecto de la secundaria, donde se aplica desde años atrás el enfoque comunicativo. Este enfoque centra las actividades de aprendizaje en el alumno y le brinda las herramientas cognoscitivas indispensables para el aprendizaje eficaz

de la lengua extranjera. Se profundizará acerca de este tema en el segundo punto de este capítulo.

1.2 El francés como lengua extranjera en el nuevo Plan de Estudios

En relación con el estudio de una lengua extranjera, el nuevo Plan de Estudios establece que el enfoque utilizado para su enseñanza debe ser primordialmente el comunicativo, para dotar al alumno de las habilidades básicas: expresión y comprensión orales y escritas. Asimismo, la enseñanza de lenguas debe proporcionar los elementos necesarios para tener acceso a información escrita en otras lenguas, en especial las de mayor alcance a nivel mundial. Para ello, la ENP y la UNAM diseñaron, en 1984, el proyecto de las mediatecas, cuyo objetivo es reforzar el aprendizaje de lenguas extranjeras mediante sistemas de autoacceso. Por otra parte, se elaboraron programas de Inglés IV, V y VI y Francés IV, V y VI para darle continuidad al estudio de una misma lengua; y Francés I y II, Inglés I y II, Italiano I y II y Alemán I y II para los alumnos que inician el estudio de otra lengua.

Ya que los alumnos de secundaria ingresan al nivel medio superior con diferentes niveles de dominio del idioma, tanto de inglés como de francés, se acordó aplicar exámenes de colocación para ubicar a cada alumno en el nivel más adecuado, de acuerdo con lo que sabe (el conjunto de conocimientos y competencias —lingüística, sociolingüística, discursiva o enunciativa— adquiridos por el alumno gracias al aprendizaje y a la experiencia) y lo que puede hacer (la capacidad del alumno para organizar, manipular, asimilar, apropiarse de conocimientos y utilizarlos para alcanzar objetivos cada vez más complejos). De esta forma, se busca no entorpecer el progreso del alumno en el aprendizaje del francés, pues si ya ha estudiado ese idioma durante tres años, no es pertinente hacerlo comenzar desde cero al ingresar a la ENP.

La enseñanza del francés abarca tres horas semanales y un total de 90 horas anuales; puede cursarse de dos modos diferentes. El primero de ellos contempla que aquellos alumnos que desean estudiar francés durante seis años, se inscriban en esa materia durante los tres periodos de la secundaria o en Iniciación Universitaria, y durante otros tres en la preparatoria. De no ser así, durante los primeros cuatro años (tres de secundaria y uno de preparatoria, correspondiente al 4º año), la lengua extranjera será asignatura obligatoria, pues los alumnos que estudiaron francés en la secundaria deben continuar estudiando francés en 4º año. Los dos años restantes, 5º y 6º, serán de asignatura selectiva, para

aquellos alumnos que a partir de 5º año deseen estudiar otra lengua extranjera (inglés, italiano o alemán).

En la segunda forma, que consta de dos cursos, pueden inscribirse los alumnos que inician el estudio del francés (Francés I y II, 5º y 6º años). En tal caso, el francés será asignatura selectiva: elegida por el alumno, ya que existe la posibilidad de elegir cualquiera de las lenguas vivas que se imparten en la ENP (inglés, francés, italiano o alemán), pero también obligatoria, porque se debe estudiar un idioma durante los tres años del bachillerato.

En la primera parte de este trabajo se mencionó que la lengua extranjera (Francés IV en la etapa de introducción; Francés I o V en la etapa de profundización y Francés II o VI en la de orientación) se imparte en el núcleo formativo-cultural del nuevo Plan de Estudios. Los cinco niveles de francés tienen una función interdisciplinaria ya que es posible relacionarlos con otras asignaturas. Francés I y V pueden ligarse con Matemáticas, Literatura Universal (cuyo programa incluye la lectura de autores franceses) y Etimologías Grecolatinas (en donde los alumnos conocen las raíces tanto del francés como del español). La relación que se establece entre Francés II y VI y las demás asignaturas depende del área elegida por el alumno (fisicomatemáticas, ciencias biológicas y de la salud, ciencias sociales o humanidades y artes). Por último, Francés IV se vincula con Historia Universal y Geografía (que ubican la cultura francesa y ayudan a comprender la forma de ser y pensar de quienes forman parte de ella), Lengua Española (que ayuda a comparar la lengua materna y la lengua extranjera), Lógica (que fortalece la reflexión sobre el funcionamiento de cualquier lengua y el aprendizaje de cualquier disciplina) y Matemáticas (que desarrolla habilidades indispensables para la comprensión oral y escrita en francés, pues son mecanismos de la inteligencia). Trabajar interdisciplinariamente es muy importante pues la relación de contenidos refuerza y amplía los conocimientos de la lengua extranjera.

La enseñanza del francés tiene como objetivo general "desarrollar en los alumnos la capacidad para comprender información en niveles generales y específicos, en mensajes orales y escritos relativos a diversas situaciones cotidianas, utilizando recursos lingüísticos en una situación de comunicación".⁶ No sólo pretende que el alumno comprenda lo que lee y lo que escucha, sino que se convierta poco a poco en un sujeto autónomo que busque

⁶ Véanse los nuevos programas de Francés I, II, IV y V de la ENP.

información escolar (relacionada con sus materias) y extraescolar (por interés personal o de acuerdo con sus necesidades) y que valore la lectura como una fuente de saber y placer.

A final de cuentas, a través de la enseñanza del francés se busca permitirle al alumno tener acceso a diferentes culturas que le sirvan como punto de comparación con la propia y, de esta forma, reafirmar su identidad nacional y valorar al mismo tiempo el diálogo con otras culturas. Se pretende también crear y fortalecer un criterio universalista mediante la utilización de estrategias de aprendizaje autónomo, fomentando que el alumno reflexione sobre el proceso que requiere el aprendizaje de una lengua extranjera. Dado lo anterior, la enseñanza del francés cumple con los lineamientos del nuevo Plan de Estudios, en cuanto a dotar a los alumnos de elementos cognoscitivos que les permitan obtener un mejor desempeño académico.

En la ENP, hasta 1995, la enseñanza del francés privilegiaba la comprensión de lectura, sin propiciar la autonomía del alumno para la búsqueda de información acorde a sus intereses o necesidades. Sin embargo, en ese mismo año, dio inicio un proyecto piloto para aplicar el enfoque comunicativo, por lo que se realizó un intercambio con alumnos del liceo Cité Scolaire Internationale de Lyon (Francia), en el cual participaron doce alumnos de francés de la ENP plantel 9. Los alumnos participantes en el proyecto piloto se dieron cuenta de que, si bien la comprensión de lectura es importante, la expresión oral resulta imprescindible para la comunicación.

En los nuevos programas de francés, el enfoque propuesto para los cursos (excepto el de 6º año, Francés VI, que se concentra en el manejo de las estrategias de lectura) es el comunicativo, desarrollando las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión y expresión orales y escritas) en situación comunicativa.⁷ Además, el trabajar con este enfoque permite observar una secuencia coherente con los estudios de inglés o francés en las escuelas secundarias.

Los alumnos pueden reafirmar y ampliar los conocimientos de francés adquiridos en el aula al ver películas en francés proyectadas en algunos canales nacionales (11, 22 y 40),

⁷ Se busca hacerle ver al alumno que él es responsable de su aprendizaje; debe aprender que la comunicación humana es inherente al hombre y está controlada por convenciones socioculturales que deben ser tomadas en cuenta. También se hará consciente al alumno de lo que significa leer, escribir, escuchar y hablar y conocerá la importancia y el funcionamiento de los mecanismos que trabajan al hacerlo. Se desea desarrollar la capacidad del alumno para llevar a cabo las operaciones del pensamiento tales como formular hipótesis, criticar, comparar, resumir, observar, clasificar, interpretar, imaginar, reunir y organizar datos, aplicando lo que aprendieron a nuevas situaciones. Para más detalles sobre el enfoque comunicativo, véase el capítulo 4.

escuchando canciones en esa lengua en varias estaciones de radio y *chateando* en Internet con interlocutores francófonos. Cabe subrayar que los alumnos pueden participar en intercambios estudiantiles, ya que la Embajada de Francia en México y la ENP firmaron en 2001 un acuerdo para fomentar estos intercambios, la participación en concursos de lengua y la obtención de becas. Aquellos alumnos que deseen perfeccionar la lengua una vez terminado el bachillerato pueden presentar el examen de colocación para ingresar al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM o a cualquier otra institución pública o privada, como son el Instituto de Francés de América Latina (IFAL) o la Alianza Francesa, entre muchas otras. Aquellos alumnos que no se interesen por dominar las cuatro habilidades contarán al menos con las bases necesarias para poder utilizar textos en francés durante la realización de sus estudios superiores.

Es preciso agregar que el aprendizaje de al menos una lengua extranjera es una demanda social, que exige el dominio de las habilidades ya mencionadas. En efecto, el aprendizaje de una lengua extranjera es imprescindible ante los constantes avances de los medios de comunicación, la tecnología, las ciencias, las artes y las letras.

El dominio de una nueva lengua facilita el logro de algunos de los objetivos planteados en el Plan de Estudios, es decir, el manejo de los factores de la competencia de comunicación,⁸ la cual refuerza el desarrollo de los procesos de aprendizaje de cualquier disciplina.

1.3 El perfil del alumno de francés

La información expuesta a continuación fue obtenida mediante la aplicación de cuestionarios a alumnos de la ENP⁹ durante seis años, entre 1995 y 2001, con el fin de conocer su edad, su situación económica, sus pasatiempos, sus gustos y sus expectativas respecto del curso de francés.

⁸ En los programas de francés I, II, IV y V de la ENP, se establece que la competencia comunicativa, tanto oral como escrita implica el dominio de diversos factores: lingüístico, social-lingüístico, discursivo, estratégico y sociocultural.

⁹ Los alumnos que resolvieron los cuestionarios (véanse las tres versiones en el Anexo 2) pertenecen a los siguientes niveles de Francés: I, II, IV y V, en los cuales la cantidad de alumnos es la siguiente: entre 15 y 20 alumnos por cada uno de mis tres grupos de Francés I, entre 25 y 30 por cada uno de los cuatro grupos de Francés II, y entre 10 y 12 alumnos del grupo de Francés IV y V, durante los cuales se trabaja con el enfoque comunicativo. Como se señaló anteriormente, Francés VI corresponde exclusivamente a la comprensión de lectura.

Así, fue posible determinar que el estudiantado de la ENP está integrado por adolescentes de ambos sexos de entre 15 y 18 años de edad. La mayoría de los alumnos pertenece a la clase media y media baja. Casi todos afirman que el estudio del francés es importante para su futuro profesional y laboral, por lo que muchos de ellos se inscriben voluntariamente a los cursos para enriquecer su nivel cultural y obtener prestigio¹⁰ frente a sus compañeros. Algunos alumnos desearían viajar a Francia e inclusive trabajar allá en el futuro; también les gustaría viajar a Canadá o a otro país francófono.

Entre otras razones por las cuales se inscriben en francés, destacan aquellas relacionadas con el inglés: que ya han obtenido un nivel satisfactorio de este último idioma o bien que desean aprender un idioma distinto porque ya están cansados de no poder dominar el inglés tras varios años dedicados a su estudio. Otros alumnos estudian francés porque asumen que en la actualidad no basta el estudio de un solo idioma extranjero para tener éxito en la vida.

Hay también alumnos que, se ven en la necesidad de cambiar de inglés a francés por razones administrativas. De allí que al principio se resistan a interesarse por su estudio, aunque en la mayoría de los casos se convencen de que obtendrán beneficios al aprenderlo. No hay que olvidar que se trata de una motivación extrínseca: aprobar la materia para poder continuar estudiando en el nivel superior. Sin embargo, hay otros alumnos que consideran el inglés como el único idioma indispensable tanto para sus estudios posteriores como para su futura vida laboral, lo cual inhibe el gusto hacia el francés. Los padres de ciertos alumnos también ejercen presión sobre ellos para que dominen y perfeccionen el inglés y después comienzan con el estudio del francés. En el capítulo 3, se estudiará más en detalle de qué manera estas situaciones obstaculizan la adquisición-aprendizaje de la lengua extranjera.

Como ya se mencionó anteriormente, la mayoría de los alumnos eligieron el inglés como primera lengua extranjera y trabajaron con el enfoque comunicativo, desarrollando las cuatro habilidades ya citadas; hasta 1995, la enseñanza del francés tenía como objetivo impartir preferentemente la comprensión de lectura. Aunque se trata de una habilidad muy importante, los alumnos pronto se sentían desmotivados, pues durante su aprendizaje del inglés realizaban diversas actividades auditivas y orales con regularidad. Sin embargo, con

¹⁰ Los alumnos piensan que con el aprendizaje del francés obtienen prestigio, pues consideran que es una lengua culta y elegante.

los nuevos programas, en los cuales se promueve el enfoque comunicativo para fomentar el desarrollo de las cuatro habilidades, los alumnos están más motivados, pues se dan cuenta de que el idioma sirve básicamente para comunicarse, lo cual incluye escuchar, hablar, leer y escribir. Aunque en los hechos muy pocos estudiantes buscan establecer conversaciones con hablantes nativos, sí procuran estar en contacto con el francés mediante diversas actividades como escuchar canciones, leer, ver películas, navegar en Internet. Sus temas de interés son el deporte, el cine de acción o terror, las historietas, la moda, las vacaciones, las diversiones, la familia, la ciencia, la literatura y la cultura en general.

La mayoría de los alumnos piensa que el aprendizaje del francés será fácil, dada las semejanzas entre ese idioma y el español; sin embargo, considera difícil su pronunciación y su gramática. A este respecto, es imprescindible hacerles entender que para aprender y dominar un idioma tendrán que invertir dedicación y esfuerzo, pues muchos creen que lo aprendido en el aula será suficiente para hablar y escribir a la perfección. Asimismo, es preciso enseñarles a organizar su tiempo y sus recursos y a planear las acciones que tendrán que emprender para lograr sus objetivos académicos.

Sin embargo, es difícil romper con el modelo tradicional de relación profesor-alumno y enseñar a los alumnos a ser autónomos. Gran parte de ellos dependen excesivamente del profesor y no saben enfrentarse a la responsabilidad que implica buscar y alcanzar sus conocimientos por sí mismos. Al enfrentarse a un modelo desconocido para ellos, que exige mayor implicación, piensan que el profesor no es serio o que no tiene suficiente experiencia. Por ejemplo, durante la etapa de conceptualización y sistematización de la gramática, se busca desarrollar su capacidad de reflexión, análisis y síntesis para que ellos mismos elaboren las reglas y no sea el profesor quien las proporcione. La mayoría de los alumnos están acostumbrados a aprender de memoria las reglas gramaticales, por lo que les cuesta mucho trabajo trasladarlas a la práctica y aplicarlas en diferentes contextos comunicativos. No obstante, hay alumnos a quienes les gusta explorar, analizar y comprender cómo funcionan los idiomas; para ellos es un reto resolver los problemas a los que se enfrentan en el proceso de aprendizaje del francés. Al solucionar dichos problemas, valoran aún más los conocimientos obtenidos, pues han ejercitado su inteligencia.

Los resultados obtenidos durante la aplicación de los cuestionarios indican que a los alumnos les gusta que haya en el aula un ambiente agradable, donde prime el respeto y la confianza entre los miembros del grupo, incluyendo al profesor. También les agrada que desde el principio se den a conocer las reglas de trabajo, pues desean saber de qué forma se

desarrollará el curso y qué espera el profesor de ellos. Cuando se establecen reglas, los alumnos se sienten importantes porque sienten que el profesor se interesa en ellos. Asimismo, para hacer de ellos alumnos responsables e independientes, es necesario asignar a cada uno diversas responsabilidades en el aula. Por el contrario, cuando no existe una organización clara del curso, los alumnos creen que son uno más en la matrícula y se sienten relegados; ante ello, su reacción natural es el desinterés. Hay que tener en cuenta que los preparatorianos están en proceso de formación tanto física como mental.

Es importante para los alumnos que el profesor sea paciente y comprensivo con ellos. Descan ser tomados en cuenta de manera permanente, aun cuando después de muchos intentos no logren realizar las actividades propuestas. Consideran que es responsabilidad del profesor que la clase sea amena, dinámica y divertida para así despertar y alimentar su deseo de estudiar francés, pero les cuesta trabajo aceptar que son ellos quienes deben perseverar en la realización de las actividades y tareas que se llevan a cabo. Para algunos alumnos es muy alentador que el profesor propicie actividades que pongan en práctica su inteligencia: reflexionar, elaborar hipótesis, deducir, inferir, imaginar.

En conclusión, la mayoría de los alumnos de francés reconocen que con el aprendizaje de este idioma enriquecen su nivel cultural y pueden llegar a elevar su nivel económico. La habilidad que más desean practicar durante el curso es la de la expresión oral. En general, todos los alumnos sugieren que el curso debe ser ameno, agradable y motivante, y piden al profesor que sea comprensivo, amable, paciente y capaz de lograr que todos sus alumnos obtengan un nivel básico de dominio de francés. De estas expectativas por parte de los alumnos surgió mi interés por buscar información sobre cómo motivarlos; para responder cabalmente a esta pregunta, es indispensable saber cómo aprenden los alumnos y cuáles factores obstaculizan o facilitan el aprendizaje.

Sin duda, uno de los principales factores motivacionales que influyen positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés en la ENP es el cambio metodológico que ha adoptado en su nuevo Plan de Estudios y en sus programas: el aprendizaje cognoscitivista. Éste no sólo tiene como objetivo desarrollar las habilidades mentales de los alumnos, sino que también toma en cuenta el factor afectivo: las personas, en el proceso de aprendizaje, tienen sentimientos (miedos, debilidades y prejuicios) que actúan de manera independiente a su pensamiento. Tomar en cuenta este factor es primordial para lograr motivar a los alumnos, por lo que el próximo capítulo estará dedicado a diversas teorías de adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera, para tratar de responder a las siguientes

interrogantes: ¿cómo aprenden los alumnos? ¿qué factores se tiene que tomar en cuenta para lograr la motivación? ¿cómo preparar una clase que despierte interés y motivación en ellos?

La diversidad de teorías mencionadas obedece al hecho de que, una vez expuesto el contexto que ofrece actualmente la ENP para el proceso de adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera, es importante conocer las teorías de aprendizaje adoptadas por la institución en el pasado antes de ocuparnos de los factores individuales que influyen en dicho proceso. Ello proporcionará mayores elementos para entender en qué consiste la nueva teoría cognoscitivista de aprendizaje, fundamento actual de la educación en la ENP. Por lo tanto, el siguiente capítulo presenta de manera general las teorías de aprendizaje conductistas y cognoscitivas, para finalizar con las propuestas de adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera que favorecen tanto la educación integral como la motivación.

Capítulo 2

Las teorías de adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera

Según se mencionó en el capítulo anterior, la ENP busca educar a los alumnos de forma integral.¹¹ Ahora bien, para poder alcanzar este objetivo y sobre todo para motivar a los estudiantes para el aprendizaje del francés, era necesario investigar sobre las teorías de adquisición-aprendizaje que favorecen tanto la educación integral como la motivación.

De hecho, Lockhart y Richards¹² opinan que es preciso que los profesores estemos informados de las teorías y características del proceso de enseñanza-aprendizaje, para así poder tomar las decisiones adecuadas al momento de seleccionar los materiales y las actividades para el aula, buscando que resulten coherentes con nuestra forma de enseñar. La teoría no debe verse como un obstáculo para la enseñanza, sino como una ayuda, pues brinda al profesor la posibilidad de actuar eficazmente en su práctica docente y obtener el mayor provecho de la misma para que sus alumnos aprendan.

Las teorías de adquisición-aprendizaje serán abordadas aquí de forma sucinta, destacando las aportaciones a la enseñanza de lenguas extranjeras. Primero, se abordará la teoría conductista del aprendizaje, para exponer enseguida las bases teóricas del cognoscitismo y, finalmente, se hará referencia a las teorías y propuestas del proceso de adquisición de la lengua extranjera, que favorecen tanto la educación integral como la motivación.

Para el desarrollo del primer punto de este capítulo, “La teoría conductista del aprendizaje”, se tomará como fuente la obra *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, de Charles Lockhart y Jack Richards (1998). Se explicará en qué consiste la teoría conductista del aprendizaje y se describirán las desventajas de tomarla como punto de partida, pues refleja la forma en que se impartían las clases de idiomas en la ENP hasta 1995.

Para el segundo punto, “La teoría cognoscitivista del aprendizaje”, las fuentes básicas utilizadas serán *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, de Helena Da

¹¹ Véase nota 3 del capítulo 1.

¹² *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, p. 76.

Silva y Aline Signoret (1996) y *Teorías de aprendizaje. Antología*, publicado por la Universidad Pedagógica Nacional (1993). Las aportaciones de la teoría cognoscitivista del aprendizaje a la enseñanza se explicarán con más detalle, ya que en ella se sustenta actualmente el método educativo de la ENP.

En el último punto, "Las teorías y propuestas de adquisición-aprendizaje", se hará nuevamente referencia a *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, remitiendo principalmente a dos autores: Chomsky y Krashen. El primero es considerado pionero en las investigaciones de la adquisición de la lengua materna; el segundo es reconocido por su contribución al estudio de una lengua extranjera. Así, las teorías de Krashen serán de utilidad para el análisis del proceso de adquisición-aprendizaje del francés.

2.1 La teoría conductista del aprendizaje

A pesar de las críticas de las que ha sido objeto desde hace largo tiempo, la teoría conductista rigió en parte la enseñanza en la ENP hasta 1996. Los partidarios de esta corriente consideraban el aprendizaje como un proceso mecánico de tanteos (ensayo y error), entendiéndolo como un condicionamiento o reforzamiento para modificar la conducta mediante la práctica. Desde este punto de vista, el proceso de aprendizaje consiste en dirigir la conducta de organismos pasivos en el sentido deseado; en proporcionar estímulos adecuados en el momento oportuno para lograr un cambio duradero de la conducta o un aumento de las posibilidades de que se emita determinada respuesta. Los dos conceptos básicos del conductismo son entonces el estímulo (la excitación proporcionada por el ambiente) y la respuesta (la reacción dada por un organismo).

En el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, el conductismo va aparejado con el análisis contrastivo, que consiste en comparar la lengua materna con la lengua que se está aprendiendo; se postula que las diferencias entre las dos lenguas interfieren en el aprendizaje e impiden la formación de hábitos necesarios para adquirir el dominio de la lengua extranjera. El método audiolingual, ampliamente inspirado por esta teoría del aprendizaje, recurrió en gran medida al análisis contrastivo; la influencia del conductismo sobre dicho método también se manifiesta mediante la solicitud de repetición de las respuestas dscadas, la automatización en la expresión de las respuestas y la expresión oral condicionada por un estímulo (diálogos pregrabados en casete). La progresión del aprendizaje se da únicamente con base en un programa preestablecido, mientras que el error

(considerado como una respuesta no deseable) aparece como inadmisibile. De hecho, se espera que todos los alumnos progresen de manera homogénea, puesto que el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje es el programa, y el profesor es responsable de cubrirlo durante el curso tal y como está diseñado.

El método audiolingual puede ser empleado por el profesor para facilitar el aprendizaje de aquellos alumnos que consideran la gramática como la espina dorsal del aprendizaje de un idioma. En efecto, a pesar de producir resultados decepcionantes en buena parte de los casos —dado que la mayoría de los alumnos consideraban los ejercicios mecánicos (repetición de respuesta deseada) como una actividad monótona y aburrida—, brindaba a los alumnos bases gramaticales sólidas mediante estructuras aprendidas de memoria. Sin embargo, éstas no les permitían comunicarse con fluidez, ni emplear estrategias cognitivas para reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua que estaban aprendiendo.

Según Helena Da Silva,¹³ a los profesores que aplican la teoría conductista les cuesta mucho trabajo aceptar que el alumno es lo más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se les dificulta ceder su papel de única fuente del saber; les molestan los errores de sus alumnos; suelen realizar actividades de práctica controlada y piensan que el aprendizaje es lineal y acumulativo.

Pese a las severas críticas hechas al método audiolingual, es un hecho que muchas personas han logrado aprender gracias a él una lengua extranjera. Esto podría explicarse debido a la existencia de diversas formas de aprender, a la rapidez con que cada alumno adquiere los conocimientos y a los tipos y grados de motivación. Dichos temas, relacionados con otros factores individuales que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera, serán abordados más ampliamente en el capítulo 3.

En suma, el método audiolingual no puede cumplir con el nuevo propósito de la ENP, expuesto en el capítulo anterior, pues carece de los elementos necesarios para desarrollar habilidades y estrategias para el autoaprendizaje.

¹³ Da Silva y Signoret, *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, p. 106.

2.2 La teoría cognoscitivista del aprendizaje

La teoría cognoscitivista es la base de la educación actual en la ENP; en ella están fundados los propósitos del nuevo Plan de Estudios y la construcción de sus programas. Por lo tanto, es importante para todo profesor de la institución saber en qué consiste, con el fin de obtener mejores resultados en su labor docente.

Esta somera presentación del cognoscitivismo incluye tanto las aportaciones de los teóricos que sentaron sus bases, entre los que se encuentran Jean Piaget —con los procesos superiores del conocimiento— y los teóricos de la Gestalt —con los procesos perceptuales—, como las de los autores que desarrollaron las teorías cognoscitivas propiamente dichas para explicar el proceso de aprendizaje, como Jérôme Bruner —con el aprendizaje por descubrimiento—, David Ausubel —con del aprendizaje significativo— y M. De Vega —con el tratamiento de la información.

Los cognoscitivistas consideran que sólo puede haber aprendizaje cuando el individuo es activo, es decir, cuando realiza operaciones mentales que lo llevan a decidir, practicar y observar, manejando la información de acuerdo con sus intereses y experiencias previas. Piaget explica que el niño aprende a hablar como parte de un proceso de desarrollo físico y en función de su adaptabilidad al medio ambiente.

Piaget señala que los seres humanos desarrollamos estrategias de reflexión, análisis y síntesis para adaptarnos al medio ambiente cuando nos encontramos ante una situación complicada. El autor señala que los individuos cuentan con una estructura cognoscitiva¹⁴ en donde se almacena y ordena la información, la cual se desorganiza para después volver a distribuirse y así perfeccionar sus estructuras cada vez que recibe más información. De allí que en el aula sea siempre necesario tomar en cuenta lo que el alumno ya sabe, para que se establezca una relación con lo que está estudiando y haya aprendizaje.

Asimismo, en oposición a las teorías innatistas del aprendizaje, según las cuales el ser humano está dotado de un sistema lingüístico que le permite adquirir el lenguaje, Piaget considera que las estructuras complejas del lenguaje no son innatas ni aprendidas, sino que surgen como resultado de la interacción continua entre las operaciones mentales del niño

¹⁴ La estructura cognoscitiva consiste en el repertorio de conocimientos almacenados y organizados en el cerebro que se relacionan con otros combinando información y creando nuevos aprendizajes significativos.

(procesos superiores del conocimiento) y su ambiente lingüístico y no lingüístico. De esta teoría surge lo que se conoce como interaccionismo social, el cual señala que los seres humanos somos seres sociales que nos distinguimos por hablar y comportarnos en la lengua que hablamos.

El interaccionismo social reviste gran importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues a través de la producción de variados y numerosos actos de habla¹⁵ en el aula, el alumno aprende a comportarse como aquellos hablantes de la lengua que está estudiando y desarrolla una competencia sociolingüística.¹⁶ En efecto, como afirma Philippe Meirieu,¹⁷ el individuo es irremediamente un ser social, todo lo que dice y hace está expresado y estructurado por lo social. El individuo no posee nada fuera de la sociedad.

Por su parte, los teóricos de la Gestalt afirman que el aprendizaje es influido y conformado por los conocimientos que ya se poseen. Los conceptos importantes de su teoría para la enseñanza de una lengua extranjera son la percepción o campo perceptual, el fondo, la figura y el atisbo (*insight*).

En efecto, la percepción de un hecho depende de nuestros conocimientos, intereses, actitudes, experiencias previas y estructuras cognoscitivas. Diferentes personas pueden recibir entonces el mismo estímulo y apreciar cosas diferentes, es decir: mientras unas ven el fondo, otras ven la figura. Un ejemplo de fondo y figura puede ser el aprendizaje de palabras nuevas: cuando el alumno las encuentra en una lectura, las palabras recién adquiridas se tornan figura, mientras que antes formaban parte del fondo porque carecían de significado para el lector.

La percepción también alude al significado que se atribuye a la información recibida a través de los sentidos. Ahora bien, el significado se construye a partir de la realidad objetiva y la forma en que se organiza la información. En la clase de lengua, al realizar actividades que tengan significado para los alumnos, se logra que adquieran una conducta

¹⁵ Los actos de habla reflejan directamente aspectos de la cultura de la comunidad lingüística que se está estudiando. Algunos ejemplos de actos de habla serían: pedir información, invitar, lamentar, regañar, etc.

¹⁶ La competencia sociolingüística indica que para poder comunicarse no basta conocer las reglas, el vocabulario y las estructuras gramaticales, sino que además se debe saber utilizarlos según la situación de comunicación en la cual se encuentra el hablante.

¹⁷ *Apprendre...ouï mais comment*, p. 38.

motivada, ya que ésta se encuentra orientada por objetivos que poseen significado para quien aprende.

El atisbo o repentina percepción de nuevas relaciones, según los teóricos de la Gestalt, es un aprendizaje que puede surgir súbitamente cuando las personas tienen cierta intuición de cómo resolver un problema. La intuición está formada por todo aquello que ya se conoce y sólo falta un detalle para que el cerebro automáticamente encuentre la solución. Para Hill,¹⁸ lo que se aprende de forma súbita es resistente al olvido y se transfiere más fácilmente a nuevas situaciones.

Por su parte, la teoría del aprendizaje por descubrimiento, desarrollada por Bruner, ayuda a alcanzar uno de los objetivos principales del nuevo Plan de Estudios y de los programas de la ENP: la autonomía del alumno en el aprendizaje. El aprendizaje por descubrimiento implica un aprendizaje por medio de la participación activa, en el momento en que el alumno se enfrenta a la resolución de problemas. El profesor no debe proporcionar de antemano la solución, como en el caso del conductismo, sino que debe motivar al alumno, estimularlo y guiarlo con preguntas orientadoras, haciendo uso de material atractivo y adecuado para que el sujeto del aprendizaje observe, formule hipótesis y encuentre respuestas por sí mismo. Se trata de que el alumno desarrolle un pensamiento intuitivo y analítico, por lo que el profesor debe prever material adicional, para emplearlo en caso de que los alumnos encuentren dificultades en la solución del problema planteado.

Así, el aprendizaje por descubrimiento subraya que, en la enseñanza de una lengua extranjera, el profesor deberá plantear un problema sobre un punto específico de la estructura básica de la materia, ofreciendo varios ejemplos del concepto que se está trabajando y ayudando a los alumnos a construir sistemas de codificación.¹⁹ Los alumnos a su vez tratarán de hallar la solución con la elaboración de hipótesis, aplicarán el nuevo conocimiento a diversas situaciones y las utilizarán en contextos diferentes.

Bruner se basa en la concepción cognoscitiva del aprendizaje²⁰ para afirmar que éste debe realizarse empleando técnicas inductivas. Por lo tanto, durante las reflexiones gramaticales, es preciso seleccionar la información esencial y recurrir a ejemplos

¹⁸ *Apud.* Da Silva y Signoret, *op. cit.*, p. 86.

¹⁹ Los sistemas de codificación remiten a la capacidad de elaborar conceptos sobre todo aquello que es significativo. Al hacerlo se organiza la información para construir estructuras más perfeccionadas.

²⁰ La concepción cognoscitiva del aprendizaje consiste en que el alumno realice operaciones mentales como: elaborar hipótesis, inferir, analizar, reflexionar, resumir, inducir, generalizar, etc.

específicos, para que el alumno haga generalizaciones y llegue al descubrimiento de la estructura e ideas fundamentales de la materia. Bruner menciona también que el programa del curso debe construirse en espiral, no de manera lineal, es decir, que los conocimientos vistos en un principio deben ser retomados posteriormente para ajustar la información.

Entre las ventajas obtenidas al emplear el enfoque de aprendizaje por descubrimiento, es preciso señalar que las actividades producen una sensación de exaltación y automotivación. Dado que el alumno actúa de acuerdo con sus capacidades, suele elevar su autoestima y comprender que para la solución de un problema debe participar activamente. Sin embargo, el beneficio más importante es que el alumno se responsabiliza de su aprendizaje y se vuelve autónomo.

Pese a lo anterior, este enfoque tiene como inconveniente que no puede aplicarse en el aula si el profesor no conoce los diferentes tipos de aprendizaje de sus alumnos, pues no podría guiarlos. Si no se desea trabajar todo el tiempo con este enfoque, puede ser empleado como parte de las actividades realizadas durante el curso para dar variedad a los ejercicios y generar mayor motivación.

Otro enfoque de aprendizaje cognoscitivista importante para la enseñanza de una lengua extranjera es el propuesto por Ausubel, llamado enfoque de aprendizaje significativo. Consiste en ayudar a los alumnos a comprender el significado de la información que se les proporciona: por supuesto, la información debe presentarse tan organizadamente como sea posible pero debe ante todo estar dotada de significado para quien la recibe. Si la información cumple con estos dos requisitos (organización y significado) podrá ser combinada con la que ya tienen los estudiantes y de esta forma se crearán nuevos conocimientos.

Ausubel, a diferencia de Bruner, menciona que se debe enseñar deductivamente, y que es necesario que haya amplia interacción entre los alumnos. De acuerdo con el primer autor,²¹ los pasos que el profesor debe seguir para emplear el enfoque de aprendizaje significativo son los siguientes: dirigir la atención del alumno hacia el concepto importante; definir el concepto brevemente; insistir en las ventajas y desventajas de éste. El material tiene que estar bien organizado y se deben utilizar varios ejemplos. El alumno siempre debe

²¹ Ausubel *apud*. Universidad Pedagógica Nacional, *Teorías del aprendizaje. Antología*, p. 177.

tener la oportunidad de exponer sus opiniones e ideas y expresar los conceptos con sus propias palabras. Ausubel también propone que los programas sean elaborados tomando en cuenta tanto las necesidades de los alumnos como sus intereses. Al igual que Bruner, postula que el programa debe elaborarse en forma de espiral.

El tratamiento de la información es otro de los conceptos desarrollados en el marco de la teoría cognoscitiva para explicar el proceso de aprendizaje del individuo. Para De Vega,²² el tratamiento de la información requiere comparar la forma de aprender del hombre con la de las computadoras, considerando que hay una gran similitud entre la mente y la computadora por tratarse de dos sistemas de procesamiento que codifican, retienen y operan con señales y representaciones internas de la información recibida (*input*).

Esta forma de ver el aprendizaje ha provocado diversas críticas, puesto que las computadoras constan de un sistema que se limita a transmitir información, mientras que la mente humana es altamente activa y sus funciones son mucho más complejas. Sin embargo, al analizar las aportaciones que el concepto de tratamiento de la información ha brindado a la enseñanza de una lengua extranjera, puede decirse que los alumnos deben saber y tener muy claro cuál es el objetivo de cada lección, es decir, necesitan entender qué van hacer con la información que están recibiendo, de tal forma que sean capaces de concentrarse en sus características más importantes y así alcanzar el objetivo planteado.

El tratamiento de la información subraya que el profesor debe captar la atención de los alumnos a través de preguntas que despierten su curiosidad: ¿cuál es la importancia de este tema?, ¿creen ustedes que es útil?, ¿para qué puede servir? El profesor debe crear expectativas con el manejo de su voz, la expresión corporal, los gestos, el uso de las herramientas didácticas y el entorno del aula. En conclusión, el profesor debe hacer todo lo necesario para captar la atención del alumno y lograr que procese la información, alcanzando el aprendizaje.

2.3 Las teorías y propuestas de adquisición-aprendizaje

Tras haber revisado brevemente dos de las principales teorías del aprendizaje que han ejercido su influencia en la ENP, resulta necesario definir los conceptos de interlenguaje y fosilización, que han sido claves en las discusiones en torno a cómo se adquiere una lengua

²² Apud. Da Silva y Signoret, *op. cit.*, p. 94.

extranjera. También es preciso hacer referencia a las teorías de adquisición según Chomsky y según Kraschen, que han incidido ambas en la enseñanza del francés en la ENP.

El interlenguaje es un sistema lingüístico que el alumno va construyendo a partir de la información que capta de su ambiente lingüístico. En él se mezclan la L1 (lengua materna, español), la LE1 (primera lengua extranjera adquirida, inglés) y la LE2 (segunda lengua extranjera adquirida, francés). Dicho sistema se modifica a través del proceso de aprendizaje hasta alcanzar la adquisición de la LM (lengua meta, es decir, la lengua que se está estudiando). En otras palabras, el interlenguaje²³ es un sistema lingüístico especial, usado por el hablante no nativo para comunicarse en lengua extranjera. Este hablante se va aproximando al sistema lingüístico de la lengua meta, formulando hipótesis, analizando y reflexionando para descubrir cómo funciona dicho sistema, que lo llevan a modificar su IL constantemente.

Para que el alumno emita enunciados gramaticalmente aceptables en la lengua meta, debe haber alcanzado el nivel más cercano posible al de los hablantes nativos de esa lengua. Si aún no ha alcanzado ese nivel, pero su comunicación es fluida y no hay muchos problemas de comprensión, entonces el alumno puede dejar de modificar su interlenguaje, con lo que se produce el fenómeno de fosilización.

El fenómeno lingüístico de fosilización consiste en conservar rasgos del sistema lingüístico de la lengua materna y/o de otras lenguas, diferentes a los de la lengua meta. Esto ocurre independientemente de la edad del individuo y de la cantidad de explicaciones del sistema lingüístico de la lengua estudiada. Según Krashen,²⁴ el uso de rasgos diferentes a los de la lengua meta se debe al empleo demasiado temprano de la lengua extranjera, es decir, cuando el alumno aún no ha recibido suficiente input²⁵ sobre el sistema lingüístico y por lo tanto su análisis y reflexión sobre el funcionamiento de la lengua extranjera tampoco es suficiente.

El estudio del interlenguaje ha aportado elementos sumamente importantes para la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que el interlenguaje de los alumnos refleja en qué etapa de aprendizaje de la lengua extranjera se encuentran. Gracias a los errores, es posible

²³ Véase Da Silva y Signoret, *op. cit.*, p. 114.

²⁴ Krashen *apud*. Da Silva y Signoret, *op. cit.*, p. 123.

²⁵ El *input* es entendido aquí como la información comprensible sobre la lengua que se está aprendiendo.

observar cuáles estructuras gramaticales les hace falta adquirir, cuáles estrategias emplearon para interiorizar las reglas y si dichas estrategias fueron las más acertadas.

Las investigaciones sobre el interlenguaje impulsaron los estudios sobre el análisis de errores en los años setenta y ochenta. Con base en ese análisis, los profesores debemos tomar una actitud diferente frente a los errores, pues éstos forman parte esencial del proceso de adquisición-aprendizaje. La responsabilidad del profesor radica en saber cómo manejar los errores para que se conviertan en una ayuda para los alumnos en la adquisición de la lengua extranjera.

Las investigaciones, de Chomsky desempeñaron un papel importante en el estudio de la adquisición de la lengua extranjera. En sus trabajos, este lingüista trata de explicar cómo se adquiere la lengua materna. Afirma que el individuo está dotado de una capacidad innata que le permite la adquisición de ese idioma, pues el ser humano nace con un dispositivo lingüístico innato y universal, llamado GU (Gramática Universal), que hace posible el desarrollo del lenguaje, pues establece la base para la adquisición de una lengua, sin la cual el proceso sería imposible. Al aprender una lengua se activan diversos mecanismos, como en el caso del conocimiento implícito de la lengua, el cual permite desarrollar la competencia lingüística a partir de la Gramática Universal.²⁶

Las propuestas teóricas de Chomsky impulsaron a otros autores, entre ellos a Krashen, a tratar de explicar cómo se adquiere una segunda lengua. Las investigaciones de este último autor sobre cómo se adquiere la lengua extranjera resultan de suma importancia en el área de la didáctica de una lengua extranjera, debido a que planteó hipótesis tales como las del monitor, la distinción entre adquisición y aprendizaje, el orden natural y los filtros afectivos.

Un principio importante de su teoría para explicar la adquisición de una lengua posterior a la L1 o lengua materna es la hipótesis del monitor, que remite al aprendizaje consciente del sistema lingüístico de la lengua extranjera con miras a perfeccionar la adquisición. Con la ayuda del monitor, el individuo puede reflexionar sobre la lengua al emplearla para comunicarse de forma oral o escrita y puede autocorregirse. Krashen señala que el uso del monitor es limitado e inadecuado para practicar de manera óptima la

²⁶ La competencia lingüística incluye las cuatro habilidades lingüísticas de comprensión y expresión orales y escritas, en función del conocimiento de elementos léxicos así como de reglas sintácticas, semánticas y fonológicas necesarias para la práctica.

expresión oral, ya que es necesario detenerse para corregir los errores y esto bloquea la comprensión y la fluidez. Sin embargo, en la escritura puede ser usado idóneamente, pues generalmente se cuenta con tiempo para reflexionar sobre la estructura o la precisión del vocabulario.

Otro principio de su aportación teórica a la enseñanza de lenguas extranjeras fue la distinción entre adquisición y aprendizaje. Según Krashen, la adquisición es un proceso inconsciente similar al de los niños cuando adquieren la lengua materna, mientras que el aprendizaje es un proceso consciente aplicable al sistema lingüístico de la lengua materna y de la lengua extranjera. Krashen opina que los adultos sí pueden adquirir una lengua extranjera si son expuestos a muestras lingüísticas, dado que se activa el sistema innato responsable de la adquisición del lenguaje. Para otros autores, el adulto no puede adquirir una lengua extranjera, sólo puede aprenderla, pues consideran que, a cierta edad, el sistema lingüístico innato deja de funcionar o sólo funciona para la adquisición de la lengua materna y no para la de la lengua extranjera.²⁷

En la enseñanza de la lengua extranjera, la hipótesis de adquisición-aprendizaje puede manejarse de diferentes formas. En el marco de una enseñanza tradicional se desarrolla el aprendizaje, pues se enseña de forma explícita el funcionamiento del sistema lingüístico de la lengua extranjera. En el marco de una enseñanza que favorece la comunicación se desarrolla la adquisición, dado que se está dotando al alumno de suficiente *input*. Lo ideal sería emplear tanto la adquisición como el aprendizaje en cualquier tipo de enseñanza dentro del aula.

Como ya se mencionó en relación con el interlenguaje, el *input* es muy importante para alcanzar la adquisición de la lengua extranjera. En su hipótesis al respecto, Krashen señala que los seres humanos adquirimos una lengua gracias al *input* (mensajes comprensibles de la lengua extranjera) que recibimos. Para que haya adquisición, éste debe ser un poco más elevado que el nivel en que se encuentra el individuo, pues posteriormente se alcanzará su comprensión gracias al contexto y la información extralingüística.²⁸

²⁷ El momento óptimo para el aprendizaje se abordará con detenimiento en el capítulo 3.

²⁸ La información extralingüística corresponde a todos aquellos elementos que sin pertenecer al código lingüístico facilitan la comprensión del mensaje.

En la hipótesis del orden natural, Krashen postula que hay estructuras de la lengua materna y de la lengua extranjera que tienden a ser adquiridas (no aprendidas) más rápido que otras, en todos aquellos individuos que están adquiriendo una misma lengua. Así, el fenómeno del orden natural indica que hay un proceso interno en la adquisición de la lengua extranjera, similar al que actúa en la lengua materna, que se reactiva en situaciones que favorecen la adquisición. Lo anterior significa que hay un orden natural que es necesario respetar y favorecer, en lugar de obstaculizarlo.

En la enseñanza de una lengua extranjera, Krashen considera que las actividades que deben privilegiarse en un principio son la comprensión auditiva y la lectura; estas dos habilidades son desarrolladas por la exposición al *input*, y si éste es el adecuado, las actividades de expresión oral y escrita se desarrollarán posteriormente de manera espontánea hasta cierto punto, pues de cualquier modo el *input* debe motivar al individuo a participar activamente y propiciar de forma simultánea la adquisición y el aprendizaje de la lengua extranjera.

El alumno adquiere y aprende poco a poco la lengua extranjera, según la cantidad de *input* que recibe. En la primera etapa, conocida como el "período del silencio", el alumno apenas emite algunas palabras o emplea frases memorizadas, pues aún está construyendo en su mente las estructuras de la lengua que está aprendiendo y tendrá que recibir más *input* durante un periodo más largo para llegar a obtener suficiente fluidez en la comunicación. Según Krashen, los profesores no debemos forzar a los alumnos a hablar porque el hacerlo provocaría el cierre del filtro afectivo, impidiendo la adquisición de la lengua extranjera.

Este cierre del filtro afectivo consiste en un bloqueo mental debido a causas emocionales, que no permiten que el estudiante haga un uso adecuado del *input* que está recibiendo. El filtro afectivo del individuo puede ser bajo o alto. Si es bajo, indica que el alumno está motivado, seguro de sí mismo, relajado y por lo tanto dispuesto a dejar pasar el *input* sin ningún problema, permitiendo que llegue a la parte del sistema nervioso responsable del lenguaje y que se adquiera la lengua extranjera. Por el contrario, si el filtro afectivo es alto, se observa que el alumno muestra una actitud defensiva, no está motivado, actúa con inseguridad, está estresado y no deja pasar el *input*, por lo que no logra la adquisición de la lengua extranjera.

Por lo anterior, una de las tareas del profesor será mantener un ambiente motivante y agradable para el estudiante: no será conveniente interrumpir a los alumnos en el momento que se estén expresando oralmente para corregir los errores, porque el hacerlo produciría en él efectos negativos como la ansiedad. Si el alumno asume una actitud defensiva, se propicia el cierre del filtro afectivo y en consecuencia no hay ni adquisición ni aprendizaje. La hipótesis del filtro afectivo contribuye a explicar por qué diversos individuos de un mismo nivel obtienen diferentes grados de adquisición y por qué algunos de ellos, a pesar de recibir mucho *input*, no logran adquirir la lengua extranjera.

Como se mencionó en el primer capítulo, a todos los alumnos les interesa que el curso de francés sea motivante, por lo que el profesor debe tomar en cuenta la hipótesis del filtro afectivo: si el ambiente es tenso, el alumno no logrará adquirir ni aprender cabalmente la lengua extranjera. Así, las hipótesis del *input* y del filtro afectivo le dan una nueva definición a la tarea del profesor de lenguas: un buen profesor de lenguas es aquel que provee un *input* adecuado, contribuyendo a que éste sea comprensible, y que propone situaciones de aprendizaje que no provocan ansiedad en el alumno.

Al saber cómo se aprende y cuáles son los factores que deben ser tomados en cuenta para facilitar el aprendizaje y motivar a los alumnos, el profesor entenderá la necesidad de planear, organizar y realizar actividades de acuerdo con una teoría de adquisición-aprendizaje en especial o con varias según sus ventajas y desventajas. Así, el profesor toma siempre en cuenta al alumno, a quien ayuda a adquirir y a aprender la lengua extranjera. En el próximo capítulo se analizarán los factores que intervienen en este proceso de adquisición-aprendizaje del alumno, quien es el actor más importante del proceso a final de cuentas. En efecto, resulta fundamental para el profesor conocer a sus alumnos, para poder definir las medidas adecuadas a las características y necesidades de estos últimos.

Capítulo 3

Los factores individuales que influyen en la adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera

Para la elaboración de este capítulo, se revisaron diversas fuentes —principalmente *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères* (1991) de Paul Bogaards y *Temas sobre la adquisición de una lengua* (1996) de Helena Da Silva y Aline Signoret—, las cuales señalan la existencia de factores individuales en los alumnos que influyen en el proceso de adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera. Entre dichos factores se encuentran la aptitud, la inteligencia, la actitud, la personalidad, la edad, el sexo y la motivación. Aunque los primeros tres conceptos son considerados imprecisos por algunos teóricos, entre ellos Schütt,²⁹ para la enseñanza de una lengua extranjera revisten suma importancia, pues ayudan a predecir el éxito que obtendrá un individuo en la adquisición-aprendizaje del idioma. Para fines explicativos se abordará cada uno de estos factores por separado en este capítulo, aunque en realidad se encuentran íntimamente relacionados entre sí: por ejemplo, la aptitud y la inteligencia no bastan para tener éxito en la adquisición-aprendizaje de la lengua extranjera, sino que es necesario estar motivado para ello y, dependiendo del grado de motivación y de los logros alcanzados en la lengua extranjera, los individuos tendrán diferentes actitudes hacia la lengua meta. También influyen en grados diversos la personalidad, la edad y hasta cierto punto el sexo del sujeto del aprendizaje.

3.1 La aptitud

El término aptitud no tiene una acepción precisa comúnmente aceptada en el ámbito de la didáctica, por lo que se expondrán tres definiciones del término, acompañándolas con algunas observaciones.

Según Carroll,³⁰ la aptitud es el estado inicial de rapidez y capacidad del individuo para aprender una lengua extranjera e implica también la facilidad con que lo hace. Este autor plantea además que se trata de una característica relativamente estable del individuo,

²⁹ Apud. Bogaards, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, p. 41.

³⁰ Apud. Da Silva y Signoret, *op. cit.*, p. 258.

que por lo general no es sencillo modificar.³¹ Aunque Carroll toma en cuenta en su definición la rapidez y la facilidad para aprender, no considera que cada persona tiene su propio ritmo de aprendizaje, por lo que si un individuo tiene un ritmo más lento que el de otro eso no siempre indica que el primero no sea apto. Por añadidura, la aptitud puede estar sujeta a modificaciones relativas a la motivación del individuo, al hecho de que practique y al que se encuentre expuesto de manera constante a la lengua extranjera. Asimismo, la facilidad no sólo se relaciona con la rapidez, sino que varía según los conocimientos y las experiencias que el individuo haya adquirido, permitiendo que el aprendizaje de la lengua extranjera resulte fácil o difícil para él.

En cambio, Mühle define la aptitud como el conjunto de factores que decide el éxito de un individuo,³² mientras que Crombach y Snow aseguran que, desde un punto de vista psicológico, la aptitud es todo aquello que posibilita que un individuo esté listo para aprender con rapidez en una situación particular. A este respecto, Mühle se refiere a un conjunto de factores que determinan la aptitud del alumno, sin especificar cuáles, mientras que Crombach y Snow aluden también de manera demasiado general a todo lo que hace posible que el individuo esté listo para aprender rápidamente, sin especificar qué elementos conforman ese todo. Al analizar estas definiciones, su vaguedad y por lo tanto su falta de operatividad resulta evidente.

En los años veinte, se elaboraron pruebas para saber si un individuo tiene aptitud para el aprendizaje, que tenían por objetivo predecir el éxito que tendrían los alumnos en el aprendizaje de la lengua extranjera con una metodología determinada y en un tiempo establecido. Sin embargo, dichas pruebas son poco fidedignas, pues no toman en cuenta factores afectivos que intervienen en la adquisición-aprendizaje de la lengua extranjera, como la motivación, la actitud y la personalidad.³³ Las primeras pruebas medían el grado de aptitud del individuo para el aprendizaje del latín, cuya metodología se enfocaba en la traducción, concentrándose a su vez en el dominio de la comprensión de lectura. Luria y Orleans³⁴ observaron que los conocimientos léxicos y gramaticales abarcan la mayor parte de los ejercicios, midiendo la sensibilidad gramatical, la memoria mecánica y el aprendizaje inductivo. Al principio, la palabra "aptitud" no aparecía en las pruebas: se utilizaba más

³¹ Véase también Bogaards, *op. cit.*, p 35.

³² *Ibid.*, p. 40.

³³ Véase Bogaards, "L'aptitude à l'apprentissage des langues étrangères, mythe ou réalité?", p. 45-49.

³⁴ *Apud* Bogaards, *Aptitude et affectivité...*, p. 34.

bien el término “pronóstico”, empleado paralelamente al de motivación hasta la Segunda Guerra Mundial, cuando también cambió la metodología utilizada para la enseñanza de lenguas. La expresión oral cobró mayor importancia, por lo cual los tests comenzaron a medir la discriminación auditiva, además de evaluar los conocimientos léxicos y gramaticales (inteligencia verbal) que siguieron siendo de gran relevancia. No fue sino hasta 1964 cuando autores como Politzer, Cloos, Neufeld y Schütt³⁵ se interrogaron acerca de la naturaleza de la aptitud y plantearon diversas críticas a las pruebas que trataban de medirla.

La prueba de aptitud llamada MLAT (*Modern Language Test*, diseñada por Carroll y Sapon) es la que se aplica con mayor frecuencia en la actualidad para medir la aptitud de los adolescentes y los adultos para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Según Cloos,³⁶ este tipo de prueba no es fiable ni predice el resultado final del aprendizaje de la lengua extranjera, pues sólo mide el ritmo de aprendizaje inicial. Neufeld³⁷ opina que la aptitud no debería ser considerada como un factor que determine el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que todos los seres humanos tenemos las mismas disposiciones lingüísticas innatas, al menos las del nivel de un niño de cinco años. Sin embargo, Mühle³⁸ menciona que existen personas dotadas para el aprendizaje de lenguas, no por su disposición lingüística innata, sino por rasgos de su personalidad que favorecen la adquisición de la lengua extranjera, tales como la perseverancia, la autocrítica o el gusto por las actividades relacionadas con el aprendizaje de la lengua extranjera. El autor también afirma que los buenos estudiantes (aquellos que tienen éxito al adquirir una lengua extranjera y lo hacen con rapidez) se sienten cómodos en la incertidumbre, es decir, no les preocupa ignorar el significado exacto de las palabras ni estar frente a una lengua desconocida; por el contrario, tienen un fuerte deseo de comunicarse y no se inhiben fácilmente.

Por lo tanto, es preciso estar consciente de que las pruebas existentes sólo miden la aptitud intelectual, sin tomar en cuenta los rasgos y características de la personalidad de cada individuo, que son determinantes en el éxito que se obtendrá en el aprendizaje de la lengua extranjera. Dado que la aptitud no es por sí misma un factor determinante para el

³⁵ Apud. Bogaards, “L’aptitude à l’apprentissage”..., p. 46.

³⁶ *Idem*.

³⁷ *Ibid.*, p. 47.

³⁸ *Ibid.*, p. 48.

aprendizaje de lenguas, es erróneo pensar que ciertos alumnos no tienen la aptitud para el aprendizaje de una lengua extranjera sin detenerse a considerar que posiblemente sienten gran incertidumbre frente a la lengua y no se encuentran motivados para aprenderla.

3.2 La inteligencia

Bogaards³⁹ afirma que la inteligencia es un fenómeno importante en la vida de los seres humanos e, inclusive, una noción central en el aprendizaje escolar; sin embargo, al igual que el concepto de aptitud, el concepto de inteligencia es difícil de definir. Algunos autores aportan la siguiente información al respecto: para Ellis, la inteligencia es el término utilizado para referirse a un "factor general" hipotético (llamado a menudo el factor "g") que sustenta nuestra habilidad para dominar y utilizar una gama de habilidades académicas. Bernard y Leopold definen la inteligencia como la capacidad de saber, mientras que para Liungman es todo aquello que miden las pruebas que llevan su nombre.⁴⁰

Al analizar el planteamiento de Ellis, cabe preguntarse si la realización de alguna de las actividades que no conciernen el ámbito académico no implica el uso de la inteligencia. Bernard y Leopold, por su parte, emplean el término "capacidad" sin dejar claro si es sinónimo de "aptitud" y, a su vez, de "inteligencia". La definición de Liungman es aún más vaga, pero también es la más difundida: a menudo se considera "inteligente" a aquel individuo que resuelve el mayor número de ejercicios de una prueba de inteligencia en un tiempo determinado.

Es preciso recordar que en 1905 surgió la primera prueba de inteligencia como tal. A pesar de haber sufrido diversas modificaciones a través del tiempo, ha continuado midiendo la inteligencia teórica y abstracta (memorización de conceptos, principalmente aquellos aprendidos en la escuela) y no la inteligencia práctica o concreta (aquello que el individuo es capaz de hacer aplicando los conocimientos aprendidos en la escuela y durante la vida con base en la experiencia).

Ahora bien, a los alumnos de la ENP se les aplica un examen, no una prueba de inteligencia, para evaluar sus conocimientos de español, matemáticas, cultura general y habilidades mentales. Se les dan a conocer los promedios alcanzados en cada una de las

³⁹ Bogaards, *Aptitude et affectivité* ..., p. 43.

⁴⁰ Ellis, Bernard, Leopold y Liungman *apud*. Da Silva y Signoret, *op. cit.*, p. 260.

áreas y se les alienta a mejorar en aquellas áreas en donde su calificación fue baja. El propósito de este examen no es provocar que el alumno crea que no es capaz de concluir un curso de determinada área con buenos resultados, sino hacerle saber que a lo largo del bachillerato puede mejorar y perfeccionar su aprendizaje. Sin embargo, este examen, al igual que las pruebas de inteligencia, sólo mide los conocimientos aprendidos en la escuela, sin analizar la personalidad, la actitud, la motivación y el tipo de estrategias de aprendizaje que emplea el alumno, factores que, de ser tomados en cuenta, mejorarían los resultados obtenidos tanto en las pruebas de inteligencia como en este examen de conocimientos que aplica la ENP.

Bogaards⁴¹ afirma que la inteligencia puede ser hereditaria o desarrollarse bajo la influencia del medio familiar, y que está compuesta por un número relativamente amplio de aptitudes mentales. La inteligencia sólo puede reconocerse a través del comportamiento del individuo en situaciones concretas. Liungman señala que la inteligencia puede aumentar en función del tiempo que un individuo asiste a la escuela y de la enseñanza recibida. A su vez, Schmidt⁴² plantea que la inteligencia puede aumentar al adaptar el método de enseñanza a las necesidades del alumno, y cuando el profesor le aporta conocimientos de su interés, alentando su progreso y tratándolo con amabilidad.

La personalidad juega un papel muy importante en el proceso de adquisición-aprendizaje de la lengua extranjera, pues muchos alumnos, al sentirse poco aptos e inteligentes, no hacen ningún esfuerzo por obtener un buen rendimiento, pues ya se les ha hecho creer que no son capaces. Lo más grave es que algunos profesores hacen declaraciones como las siguientes: "este alumno no tiene ninguna posibilidad de aprender idiomas", "es incapaz de comprender adecuadamente una frase en francés", etc. Este tipo de afirmaciones demuestran que los profesores no saben cómo aprenden los alumnos ni conocen las diversas estrategias de aprendizaje, pues de lo contrario no descalificarían de entrada a los alumnos sino que tratarían de ayudarles, enseñándoles mejores formas de aprender.

En realidad, no es la inteligencia el mejor parámetro para pronosticar los logros que puede alcanzar el alumno en el proceso de adquisición-aprendizaje de la lengua

⁴¹ Bogaards, *op. cit.*, p.41.

⁴² Liungman e Schmidt *apud*. Da Silva y Signoret, *op. cit.*, p. 265.

extranjera,⁴³ sino la motivación del sujeto, que influye directamente en el desarrollo de la primera. Un individuo podrá tener una gran inteligencia para el aprendizaje de una lengua extranjera, pero si su actitud frente a ésta es negativa, de nada le servirá esa inteligencia. Entonces, el éxito de la adquisición de una lengua extranjera depende no sólo de los méritos intelectuales, sino también de la motivación que tenga el alumno para adquirirla. Según Rieunier,⁴⁴ los alumnos suelen atribuir su fracaso a una causa interna y estable (su propia supuesta estupidez), pues tienen una imagen por completo negativa de ellos mismos. Por lo tanto, se niegan a actuar dinámicamente, creyendo que no sirven para nada. Ahora bien, si se atrevieran a tomar la iniciativa, descubrirían que existen muchas vías para aprender, que les facilitarían la obtención de buenos resultados. Ese descubrimiento terminaría permitiéndoles adquirir mayor confianza en ellos mismos.

3.3 La actitud

En el primer capítulo de este trabajo se mencionaron los resultados de los cuestionarios aplicados a los alumnos de la ENP, según los cuales algunos creen que el estudio del francés es menos importante que el del inglés; inclusive existen presiones por parte de los padres a favor del estudio de este último idioma, propiciando una actitud negativa de los alumnos hacia el aprendizaje del francés. A continuación, se evocará la forma en que los prejuicios de los alumnos respecto a la lengua extranjera afectan su aprendizaje.

La definición propuesta por Bogaards⁴⁵ afirma que la actitud consiste en hacer una evaluación o una apreciación de determinado objeto (la comunidad de la lengua meta, el método de enseñanza, el profesor, etc.). Según Gardner y Lambert,⁴⁶ la actitud se ve influida por el grupo social al cual pertenece el individuo. Si la comunidad considera que el aprendizaje de la lengua extranjera constituye una herramienta de enriquecimiento cultural, la actitud hacia la adquisición será abierta. Schumann⁴⁷ cree que la disponibilidad para adoptar rasgos sociales y psicológicos de la comunidad de la lengua extranjera, trae como resultado una adquisición exitosa de la misma.

⁴³ Véase Da Silva y Signoret, *op. cit.*, p. 209.

⁴⁴ *Préparer un cours* 2, p. 69.

⁴⁵ *Aptitude et affectivité* ..., p. 51.

⁴⁶ *Apud.* Da Silva y Signoret, *op. cit.*, p. 208.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 214.

Además de la presión social, existen factores psicológicos que no favorecen el aprendizaje, como el miedo del individuo a perder su identidad. Dicho miedo se debe, según Gardner,⁴⁸ a que el vocabulario, la gramática y la pronunciación son características de otra comunidad etnolingüística que se requiere que los alumnos conozcan, adquieran e integren a su vida.

De acuerdo con Bertocchini,⁴⁹ cuando una lengua goza de prestigio en el plano familiar y social se aprende mejor y más rápido que una lengua impuesta o con escaso prestigio. En el primer caso es más fácil integrarse a una nueva comunidad lingüística y cultural, mientras que en el segundo, la voluntad de aculturarse desaparece y el aprendizaje se restringe. Si se considera la importancia del francés a nivel internacional, cambiar la actitud de los alumnos con respecto al aprendizaje de la lengua extranjera no parece tan difícil.

Tumposky⁵⁰ afirma que las opiniones y creencias de los alumnos pueden influir en su actitud, que a su vez se refleja en su motivación para aprender, sus expectativas acerca del aprendizaje de la lengua, sus percepciones acerca de lo que es fácil o difícil de una lengua y en el tipo de estrategias de aprendizaje que prefieren.

Ahora bien, en el contexto de la ENP, es posible observar que la evaluación o apreciación que hacen los alumnos del francés, a menudo influidos por sus padres, no siempre es positiva. Así, dado que los medios familiar y social ejercen una gran influencia sobre la preferencia del alumno hacia el inglés, el profesor debería mostrar sistemáticamente diversos rasgos de la cultura francesa y de otros países francófonos que despierten en el alumno la curiosidad e interés, para obtener una actitud positiva. El profesor puede incluso ir más allá, e invitar a los padres de los alumnos a conferencias sobre la francofonía. En todo caso, es necesario transformar positivamente las actitudes respecto al francés pues, según Dulay y Burt,⁵¹ el individuo que dispone de seguridad en sí mismo y una buena actitud desarrolla óptimamente un instrumento cognoscitivo —o filtro socio-afectivo— cuya función es, entre otras, seleccionar las partes del *input* que serán procesadas y adquiridas.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 208-209.

⁴⁹ *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues*, p. 28.

⁵⁰ *Apud* Bertocchini, *op. cit.*, p. 54-55.

⁵¹ *Ibid.*, p. 196.

La mayoría de los alumnos de la ENP creen que el inglés es el idioma más empleado a nivel mundial, por lo que consideran inútil estudiar otra lengua. Esto modifica la forma en que se enfrentan al aprendizaje del francés, pues creen que con el inglés será suficiente para tener éxito, aunque el francés sea el segundo idioma más importante a nivel internacional. No obstante, algunos estudiantes juzgan negativamente a los anglófonos, de manera específica a los estadounidenses. Este tipo de opiniones y actitudes los conduce a la decisión de interrumpir el aprendizaje del inglés y entonces optan por el francés. Como profesores, es necesario tomar en cuenta estas opiniones y creencias contradictorias, y tratar de fomentar en los alumnos una actitud más abierta y crítica, menos sensible a los prejuicios.

3.4 La personalidad

Cada individuo es un ser único física, moral e intelectualmente, cuyo entorno social determina sus actitudes e influye en sus motivaciones; ello implica que en un contexto de enseñanza-aprendizaje, no debe ser concebido como una máquina que almacena conocimientos, pues se trata de un ser humano con rasgos afectivos que favorecen o impiden la adquisición de la lengua extranjera.

Existen teorías de la personalidad que tratan de establecer un sistema de criterios que permita describir y explicar las variaciones de la naturaleza humana, entre ellas la teoría de rasgos y la de los estilos cognoscitivos.⁵² La primera considera que es necesario estimar dos aspectos esenciales para la adquisición de una lengua extranjera: por una parte, la facilidad de los alumnos para comunicarse, pues si una persona es extrovertida le resultará más fácil expresar sus sentimientos y establecer contacto con los hablantes nativos; por la otra, la seguridad que tienen los alumnos en sí mismos (y que los hace emocionalmente estables). Por lo tanto, los alumnos extrovertidos y seguros de sí mismos obtendrán mejores resultados en la adquisición de la lengua extranjera.

En el caso de los alumnos de la ENP, adolescentes en su mayoría, predominan ciertos rasgos de personalidad que pueden constituir una desventaja para la adquisición de la lengua extranjera. Uno de ellos es que cuentan con poca empatía. Dulay⁵³ señala que el

⁵² Véase Bogaards, *Aptitude et affectivité ...*, p. 64.

⁵³ *Apud.* Da Silva y Signoret, *op. cit.*, p. 216.

individuo con empatía tiene la capacidad de percibir los sentimientos de los demás, es permeable a los valores de la cultura extranjera y, temporalmente, tiene la habilidad de dejar de lado su identidad. El adolescente suele estar preocupado por su propia apariencia y conducta, por lo que la percepción que tiene de sí mismo, así como su egocentrismo, no permiten que tenga un filtro socio-afectivo permeable, limitando sus posibilidades de desarrollar una competencia óptima de la lengua extranjera y dificultando además que logre identificarse con los hablantes de la lengua extranjera. En el capítulo 2 se señaló que, según Krashen, el profesor debe promover situaciones agradables en donde el alumno no se encuentre a la defensiva y en donde su filtro socio-afectivo sea permeable, facilitando la adquisición de la lengua extranjera.

Rieunier,⁵⁴ apoyándose en la teoría de Nicholls, sostiene que para evitar que los adolescentes concentren su atención exclusivamente en sí mismos, el profesor debe lograr interesarlos en el aprendizaje de la lengua a través de las actividades realizadas en clase. Cuando los alumnos están preocupados sólo por sí mismos no les atrae la idea de correr riesgos y, por lo tanto, no participan activamente en clase, pues no desean experimentar el fracaso frente a los demás; sólo intervienen si saben que pueden demostrar sus habilidades, mientras que si se sienten incapaces no se esfuerzan por alcanzar el éxito. El profesor debe fomentar que los alumnos compitan consigo mismos y no con los demás, es decir, que los alumnos siempre den lo mejor de sí.

La segunda teoría de la personalidad, relacionada con los estilos cognoscitivos, estudia la forma en que cada individuo percibe y maneja la información a la que se enfrenta. Los estilos cognoscitivos son considerados como características estables de los alumnos que afectan su visión general del aprendizaje.

Ya se ha mencionado que cada individuo es un ser único; por lo tanto, será única su forma de adquirir una lengua extranjera. Por ejemplo, algunos alumnos poseen facilidades para aprender visualmente, obteniendo mayores beneficios con la lectura, pues adquieren conocimientos observando las palabras en los libros, sus cuadernos o en el pizarrón; toman notas de las explicaciones ofrecidas por el profesor para recordar la nueva información y prefieren representar sus experiencias de manera visual, pictórica o gráfica. A menudo aprenden por sí solos. Otros individuos, en cambio, aprenden ejercitando su capacidad

⁵⁴ *Op. cit.*, p. 69.

auditiva y adquieren la lengua extranjera gracias a las explicaciones orales y escuchando con atención las palabras. Les es de mucha utilidad escuchar cintas, enseñar a otros alumnos y conversar con sus compañeros y sus profesores. Los alumnos con habilidades kinésicas aprenden mejor cuando se involucran físicamente en la experiencia y retienen mejor la nueva información cuando participan activamente en las dinámicas. Otros estudiantes aprenden con mayor facilidad utilizando su sentido del tacto y adquieren mejor los conocimientos cuando al hacerlo efectúan movimientos corporales: suelen pasarse el lápiz de una mano a otra, se tocan la cabeza, etc. Para las personas sociables es importante su relación con el resto del grupo, aprenden y comprenden mejor la información cuando trabajan con sus compañeros de clase. Finalmente se encuentran los alumnos que prefieren trabajar solos, son capaces de aprender nueva información por sí mismos y la recuerdan mejor si la adquirieron de manera individual.

Así como se distinguen las características que identifican a una persona visual, auditiva, kinésica, táctil, sociable o independiente, según la forma en que aprenden con mayor facilidad, también es posible identificar los diferentes estilos de aprendizaje: el concreto, el analítico, el comunicativo y el basado en la autoridad.

Con el estilo de aprendizaje concreto, los alumnos utilizan métodos activos y directos para captar y procesar la información. Prefieren experiencias visuales o verbales y les agrada involucrarse en actividades amenas y que los impliquen físicamente. Los alumnos cuyo estilo de aprendizaje es analítico son independientes, les gusta resolver problemas e investigar ideas, esforzarse y establecer principios por sí solos; sin embargo, son vulnerables al fracaso. El estilo de aprendizaje comunicativo es característico de los alumnos que prefieren adquirir la lengua extranjera con un enfoque social, ya que aprenden mejor con actividades en grupo. Los alumnos con un estilo de aprendizaje basado en la autoridad son responsables y fiables, necesitan y disfrutan que el profesor les enseñe utilizando un método de progresión estructurada que siga una secuencia lógica como la de la clase tradicional.

Las estrategias de aprendizaje caracterizan a un tipo de persona, ya que son procedimientos que el alumno con determinada personalidad utiliza en tareas de aprendizaje concretas. Cada estrategia tiene ventajas y desventajas, pero el uso de una estrategia apropiada puede incrementar las posibilidades de realizar correctamente la tarea del aprendizaje y, por lo tanto, de sentir la satisfacción de éxito, que aumenta la motivación

en la adquisición-aprendizaje de la lengua extranjera. En el capítulo 4 se abordarán las diversas estrategias de aprendizaje y su importancia.

3.5 La edad y el sexo

La edad considerada como factor que determina la adquisición de lenguas extranjeras ha creado gran polémica, pues algunos autores opinan que después de la pubertad ya no es posible adquirir una lengua extranjera, mientras que otros afirman lo contrario. Al referirnos a los alumnos de la ENP, adolescentes de entre 15 y 18 años, se tendría entonces que afirmar que al haber superado la pubertad no tienen posibilidad alguna de adquirir la lengua extranjera. Sin embargo, gracias a las aportaciones de la neurolingüística, hoy se sabe que si un estudiante de cualquier edad se siente motivado para ello, puede adquirir una lengua extranjera mediante la exposición a suficientes actividades comunicativas parecidas a las situaciones cotidianas (escenificaciones, comprensión auditiva y escrita con base en documentos auténticos, por ejemplo).

La neurolingüística también se ha encargado de estudiar las diferencias entre el proceso de adquisición de la lengua extranjera en los niños, los adolescentes y los adultos. Lenneberg⁵⁵ considera que el individuo es niño entre los 2 y los 12 años, adolescente de los 13 a los 17 y finalmente adulto a partir de los 18. La neurolingüística señala que el cerebro contiene la capacidad para el lenguaje y que los dos hemisferios participan en la función del habla. El hemisferio izquierdo se ocupa de los aspectos fonológicos y lingüísticos y el derecho se encarga de las estrategias correspondientes al proceso de adquisición: sintetizar, formular hipótesis y resolver problemas.

Por otra parte, las investigaciones de la neurolingüística demuestran que, al iniciar el proceso de aprendizaje, los adolescentes y los adultos desarrollan su interlenguaje más rápido que los niños, debido a su madurez cognoscitiva, es decir, a su capacidad de procesar la lengua con base en un razonamiento analítico, deductivo y consciente. Pero los niños rebasan a los adolescentes y a los adultos porque sus factores afectivos influyen positivamente y les permiten llegar a dominar con mayor facilidad la lengua extranjera.

Respecto a este último punto, Penfield y Roberts⁵⁶ consideran que los niños suelen adquirir un idioma con destreza y éxito, mientras que los adolescentes no lo logran

⁵⁵ *Apud.* Da Silva y Signoret, *op. cit.*, p. 191.

⁵⁶ *Apud.* Bogaards, *Aptitude et affectivité ...*, p. 66.

fácilmente. En efecto, al dejar atrás la pubertad,⁵⁷ la adquisición automática desaparece y entonces la lengua extranjera sólo puede aprenderse mediante un esfuerzo. Lenneberg explica que el adolescente no tiene suficiente éxito en la adquisición debido al fenómeno de la lateralización, cuando los hemisferios del cerebro adoptan diferentes funciones y lo vuelven rígido.

Como se mencionó en el capítulo anterior, Krashen cuestiona las aportaciones de Lenneberg,⁵⁸ cuando éste afirma que el niño obtiene resultados superiores a los del adolescente y el adulto debido a que adquiere la lengua extranjera por razones afectivas y no por razones de orden biológico. Por el contrario, Krashen opina que los adolescentes y los adultos pueden adquirir más rápido una lengua, pues poseen una doble capacidad cognoscitiva,⁵⁹ una consciente y otra inconsciente, y cuentan con el conocimiento de la lengua materna. En el capítulo 4 se propondrán diferentes formas de crear un ambiente afectivo en el salón de clase para que el adolescente, al igual que el niño, adquiera la lengua extranjera con éxito.

En cuanto a la relación entre los factores sexo y edad, Bogaards no marca ninguna diferencia, pues para él lo único que distingue a mujeres y hombres adolescentes durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera es la actitud, que en las primeras suele ser más positiva que en los segundos. Bogaards⁶⁰ comprueba que la actitud positiva de las adolescentes se debe al placer con el que enfrentan la adquisición de la lengua extranjera, mientras que, al no encontrar una utilidad real en la adquisición de la lengua extranjera, los varones no suelen mostrar una actitud positiva y por lo tanto trabajan muy por debajo de sus capacidades. Respecto a la relación entre el sexo y la aptitud, los estudios realizados por diversos autores demuestran que si estuvieran más motivados los muchachos podrían obtener mejores resultados en la adquisición de lengua extranjera y, por su parte, las muchachas desarrollarían al máximo sus capacidades.

⁵⁷ Según Inhelder y Piaget (*apud.* Da Silva y Signoret, *op. cit.*, p. 184), la pubertad cognoscitiva desarrolla la capacidad de pensar lo abstracto, analizar, clarificar, generalizar, es decir, de efectuar operaciones formales.

⁵⁸ *Apud.* Da Silva y Signoret, *op. cit.*, p. 185.

⁵⁹ Las habilidades cognoscitivas son la capacidad de usar el monitor, la capacidad de reflexionar sobre las reglas gramaticales y componentes lingüísticos y la capacidad de construir la gramática conscientemente.

⁶⁰ Bogaards, *Aptitude et affectivité*..., p. 83.

3.6 La motivación

La motivación es un factor individual muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el más estudiado dentro de la pedagogía de lenguas extranjeras. De hecho, es también el punto de partida del presente trabajo: la pregunta inicial fue “¿cómo motivar a los adolescentes de la ENP?”, pues era posible observar que la mayoría de los alumnos tomaban el curso de francés sólo por tratarse de un curso obligatorio, y que inclusive aquellos que lo habían elegido no se sentían motivados para su aprendizaje; únicamente pretendían aprobar la materia como un requisito para obtener su certificado de bachillerato. Este deseo de obtener una certificación pertenece a un tipo de motivación llamada extrínseca, que si bien no es la más indicada para acceder al éxito en la adquisición de la lengua extranjera, es un buen comienzo, pues abre la posibilidad de desarrollar una motivación intrínseca. Estos dos tipos de motivación se explicarán más adelante; por el momento, es preciso empezar por definir qué es la motivación.

Según Lalonde y Gardner,⁶¹ la motivación es la disposición total del individuo a adquirir una lengua extranjera y refleja una combinación de esfuerzo, deseo y reacciones afectivas positivas frente al aprendizaje. Esta definición conduce a la pregunta: ¿qué puede hacer el profesor en el salón de clases para lograr que los alumnos estén totalmente dispuestos a adquirir la lengua extranjera, despertar su interés y provocar reacciones afectivas con el fin de motivarlos?

Al tratar de responder estas interrogantes, resulta que existen diversas formas en que un individuo puede estar motivado y que finalmente favorecen u obstaculizan el aprendizaje de una lengua extranjera. Gardner y Lambert⁶² identifican dos tipos de motivación, la integrativa y la instrumental. La primera motivación se entiende como el deseo de ser como los miembros de la comunidad que emplea la lengua meta, a los que el alumno admira y por cuya cultura se siente atraído. Dicho tipo de motivación, según estos autores, es la que permite mayor éxito en la adquisición de lengua extranjera, especialmente en el desarrollo de las habilidades comunicativas de la lengua.

La motivación instrumental tiene como objetivo usar la lengua extranjera sólo con un fin práctico o utilitario; en los alumnos de la ENP se trataría del deseo de aprobar la

⁶¹ Apud. Da Silva y Signoret, *op. cit.*, p. 208.

⁶² *Ibid.*, p. 197.

materia. Este tipo de motivación no favorece el proceso de adquisición-aprendizaje, pues en cuanto se logra el objetivo el desarrollo de la lengua extranjera se fosiliza.

Como indica Ausubel,⁶³ la motivación intrínseca está sustentada por la pulsión cognoscitiva, es decir, el deseo de saber, entender, reflexionar, analizar, deducir, dominar el conocimiento, formular y resolver problemas. Para los alumnos con este tipo de motivación, una clase tradicional disminuiría de manera considerable su deseo de adquirir conocimientos sobre la lengua, ya que el profesor les brindaría todo lo necesario sin requerir expresamente su participación. Al preguntarles a los alumnos de la ENP cómo les gustaría que fuera el curso de francés, responden que prefieren una clase dinámica y por lo tanto motivante. La meta del profesor es por lo tanto conservar y aumentar este tipo de motivación.

El segundo tipo de motivación, la extrínseca, se estimula por causas externas como lo son lograr el reconocimiento de determinada persona, obtener mejores calificaciones que sus compañeros, obtener prestigio, etc. Esto resulta interesante pues los cuestionarios aplicados a los alumnos arrojaron como resultados que uno de los intereses de los alumnos de la ENP es precisamente mejorar su imagen dentro del núcleo social al que pertenecen. Ausubel señala que la motivación extrínseca está integrada por otros tres tipos de motivaciones: la primera, la del mejoramiento del yo, genera ansiedad o temor al fracaso académico, pues implica una pérdida de prestigio y de autoestima; la segunda, la motivación afiliativa, consiste en que el alumno logre un buen rendimiento académico para obtener la aprobación de las personas de las cuales depende afectivamente; y la tercera, llamada motivación aversiva, surge cuando el alumno percibe como serias amenazas las posibles consecuencias de sus fallas escolares (por ejemplo, ser castigado). Con este último tipo de motivación el objetivo del alumno no es tener éxito, sino evitar el fracaso y reducir la ansiedad provocada por el miedo. Ahora bien, los tres tipos de motivación fomentan el aprendizaje, el cual se convierte a su vez en una recompensa que los satisface. El profesor debe investigar qué tipo de motivación prevalece en el salón de clase y, si hay varios, debe decidir cuáles impulsará.

Los logros alcanzados por los alumnos en el aprendizaje de la lengua extranjera influyen mucho en su motivación, por lo que en el siguiente capítulo se expondrá la forma

⁶³ *Ibid.*, pp. 224-225.

en que el profesor, al enseñar a los alumnos las estrategias de comunicación y aprendizaje, les ayuda a alcanzar de manera más rápida y fácil el éxito, logrando de esta forma mantener la motivación.

Por otra parte, Porcher⁶⁴ afirma que el profesor debe explicar al principio y durante el transcurso del curso cómo y cuándo se llevará a cabo la evaluación. De no ser así, los alumnos no sabrán qué se espera de ellos, cansándose y desmotivándose al poco tiempo. El profesor puede asimismo incitarlos a la autoevaluación, ya que ésta les permite identificar el nivel de dominio de la lengua que han adquirido hasta ese momento, apreciando lo que aún no consiguen y reflexionando sobre qué pueden hacer para alcanzar sus objetivos. Por lo tanto, la autoevaluación es un instrumento de motivación, ya que permite apreciar los avances obtenidos. De acuerdo con Porcher, la evaluación debe valorarse como una relación con los demás, pues aprender en grupo conduce a interactuar con los miembros de éste y enriquece al individuo, permitiéndole mejorar la estructura de su personalidad en relación con otro miembro de su grupo (por oposición, comparación, imitación y distinción). Además, el ser reconocido por uno o varios de sus compañeros provee también de motivación a los alumnos.

Es por ello que el profesor debe crear un ambiente agradable dentro del aula. De esa manera, además de ayudar a que el filtro afectivo del alumno permanezca abierto para que el *input* recibido sea procesado y adquirido, se genera motivación, pues el estudiante sabe que sus aportaciones son fundamentales en la realización de las actividades en clase. De igual forma, según Cureau,⁶⁵ el profesor debe estar consciente de que no hay una forma única de adquirir una lengua extranjera. Tiene la responsabilidad de conocer a sus alumnos para que, según las capacidades, actitudes, objetivos y motivaciones de estos últimos, pueda ayudarles a adquirir la lengua, mediante un material variado que responda a las expectativas de todo el grupo o al menos a las de la mayor parte de sus miembros. La clase debe estar organizada de manera que aliente y facilite el trabajo del alumno. Además, como señala Rieunier,⁶⁶ para mantener la motivación durante toda la clase hay que hacer notar a los

⁶⁴ *Idem.*

⁶⁵ Véase "On ne fait pas boire un âne... qui n'est pas motivé!", pp. 29-40.

⁶⁶ *Op. cit.*, p. 64.

alumnos que están progresando y acercándose a su objetivo. Por eso es recomendable dividir cada lección en etapas y usar una evaluación formativa⁶⁷ en cada una de ellas.

Como se puede observar, motivar a los alumnos es una tarea compleja y ambiciosa y, para realizarla, es imprescindible que a la hora de enfrentarla el profesor también esté motivado. En los dos últimos capítulos de este trabajo, se sugerirán algunas actividades para despertar el interés de los alumnos y, por lo tanto, mantener la motivación del profesor. Si el profesor es capaz de provocar situaciones en las que los alumnos experimenten el éxito conseguirá su objetivo pedagógico y alcanzará también valiosas satisfacciones personales.

⁶⁷ La evaluación formativa es aquella que interviene antes, durante y después de la actividad. Está centrada en el alumno y mide los resultados en función de objetivos operacionales que van de lo general a lo específico. Este tipo de evaluación ayuda a la enseñanza-aprendizaje, permitiendo al profesor regular la primera y al alumno organizar el segundo.

Capítulo 4

Los factores que influyen en la motivación del alumno en el aula

En el primer capítulo se destacó que uno de los factores motivacionales más importantes para favorecer el proceso de aprendizaje del francés en la ENP es el nuevo enfoque metodológico adoptado por la institución, el comunicativo, que toma en cuenta tanto los factores cognoscitivos como los factores emocionales, con el fin de educar al alumno de manera integral. En el segundo capítulo se abordaron algunos planteamientos del cognoscitivism y las teorías de adquisición-aprendizaje que permiten disponer de mejores herramientas para alcanzar nuestro objetivo, motivar a los alumnos; y en el tercer capítulo se expusieron los factores individuales del alumno que favorecen la motivación y se destacó que los factores afectivos son primordiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el primer punto de este capítulo se resaltaré la importancia del desempeño académico del profesor, pues a través de su labor docente éste puede lograr mantener la motivación de los alumnos durante todo el año escolar. Se propondrá que los profesores tomen en cuenta el factor afectivo, que hasta ahora ha sido relegado, pues por lo general se considera que el factor meramente cognoscitivo debe ocupar el lugar más relevante en el proceso de adquisición-aprendizaje. Asimismo, se expondrán algunas de las ventajas de trabajar con el enfoque comunicativo, que además se vincula con la motivación y sus beneficios. En el tercer punto se tomarán como base los principios de este enfoque con respecto al tratamiento de los errores durante el proceso de aprendizaje, analizando cómo debemos manejarlos para evitar que los alumnos se sientan desmotivados. Por último, se explicará la importancia de enseñar a los alumnos las estrategias de aprendizaje que favorecen y ayudan la adquisición exitosa de la lengua extranjera.

4.1 El papel del profesor

La intervención del profesor es muy importante en el proceso de adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera, pues es él quien debe crear las condiciones óptimas que favorezcan dicho proceso. Su tarea ya no sólo consiste en transmitir conocimientos, sino en convertirse en un asesor que guíe a cada uno de los alumnos hacia el dominio de la lengua extranjera de acuerdo con su estilo, su ritmo y su personalidad.

En general se cree que un buen profesor de lengua es aquel que domina el idioma que enseña, pues como vimos en el segundo capítulo, la transmisión del *input* adecuado y rico en la lengua meta favorece la adquisición-aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, el dominio lingüístico no basta, ya que el profesor debe también estar informado acerca de las teorías de adquisición-aprendizaje y acerca de los factores que intervienen en este proceso y debe establecer una relación afectiva positiva con los alumnos. A partir de las teorías de Krashen, según las cuales el niño adquiere y domina con éxito la lengua extranjera gracias al factor afectivo, es posible afirmar que los factores cognoscitivos serán desarrollados más eficazmente por los adolescentes de la ENP —que cuentan además con la capacidad de reflexión, de análisis y de síntesis que el niño no posee aún— al establecer una relación afectiva favorable.

Los requisitos institucionales que debe cubrir el profesor para ejercer la docencia se refieren, la mayoría de las veces, al dominio de la lengua extranjera y a los conocimientos didácticos. Sin embargo, rara vez se exige al profesor que tenga la capacidad de establecer una relación personal con los estudiantes, que se comuniquen con ellos, que se interese por sus necesidades, sus gustos, sus inquietudes y sus motivaciones. A menudo, dado sus conocimientos tanto de la materia que imparten como de cultura general, los profesores se imponen a los alumnos y no toman en cuenta sus necesidades y sus preferencias.

Si se toma como base la teoría del filtro afectivo de Krashen, que plantea que el ambiente en el salón de clase debe ser tan agradable como sea posible para que los alumnos puedan adquirir con éxito la lengua extranjera, es posible afirmar que es responsabilidad del profesor crear esta atmósfera y puede lograrlo al brindar a los alumnos confianza, respeto, tolerancia, paciencia y comprensión.

También puede crearse un ambiente agradable y de confianza al formular un contrato en el que se establezcan las reglas de trabajo que se observarán durante el curso, especificando el enfoque del método de enseñanza que el profesor empleará, así como las razones por las que lo eligió, sus objetivos, la forma de evaluación, etc. Las normas deben quedar muy claras, aunque pueden modificarse durante el curso según las necesidades de los alumnos. Al respecto Bogaards⁶⁸ afirma que sólo en una atmósfera cálida y llena de confianza los estudiantes pueden explotar sus facultades de aprendizaje de manera óptima.

⁶⁸ *Aptitude et affectivité* p. 124.

Existe también un ambiente propicio para la adquisición-aprendizaje de lengua extranjera cuando el profesor no corrige a los alumnos a cada instante ni se detiene en exceso para señalar sus errores. El enfoque comunicativo tiene la ventaja de considerar el error como parte del proceso, e inclusive lo promueve pues indica el proceso que el alumno realiza para permitir la formación del sistema lingüístico de la lengua extranjera.

Es importante que el profesor observe atentamente cada detalle de lo que ocurre durante su clase, pues así enriquecerá su labor docente.⁶⁹ También debe conocer a cada uno de sus alumnos y el estilo, el ritmo de aprendizaje, la actitud, los intereses, la personalidad, etc., de cada uno de ellos, para motivarlos y en un momento dado detenerse a analizar el porqué de los resultados alcanzados. Lo anterior puede parecer difícilmente aplicable, pero se debe tomar en cuenta que el profesor realmente motivado puede poner ese empeño en conocer a cada uno de sus alumnos para poder orientarlo cabalmente aprovechando que trabaja dos años escolares con los mismos alumnos al impartir Francés I y II o Francés IV y V.

Es necesario subrayar que el factor afectivo no debe descuidarse en absoluto: como indica Stevick,⁷⁰ el aprendizaje de un idioma es una experiencia emocional y los sentimientos que el proceso de aprendizaje hace aflorar tendrán una repercusión crucial en el éxito o fracaso del alumno. Con esto se busca enfatizar la importancia de tomar en cuenta al alumno en su totalidad, es decir, en lo afectivo y en lo intelectual, pues como se señaló en el tercer capítulo, la inteligencia por sí misma no favorece el aprendizaje, en tanto que la motivación y la actitud sí influyen en él de manera definitiva.

El profesor debe considerar lo que piensan, sienten, prefieren y temen los alumnos y conocer sus puntos débiles y sus prejuicios con respecto al francés, pues como se mencionó en el tercer capítulo, si lo hace podrá realizar actividades que ayuden a tener reacciones más positivas respecto a la adquisición de la lengua extranjera.

Gracias a que la ENP decidió formar integralmente a los alumnos su educación se enriquecerá, pues además de brindarles conocimientos, se buscará que los alumnos desarrollen su potencial al máximo. Esto se puede lograr si se aplica el enfoque humanístico,⁷¹ que contempla la combinación de los contenidos lingüísticos y los sentimientos, las emociones y la propia vida de los alumnos. Este enfoque estima que la

⁶⁹ Véase Bertocchini *et al.*, *Se former en didactique des langues*, p. 206.

⁷⁰ *Apud.* Ávila López *et al.*, *La enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela secundaria*, p. 41-49.

⁷¹ *Ibid.*, pp. 143-144.

manera en que los estudiantes se perciben así mismos influye en su aprendizaje, por lo tanto, entre mejor se sientan los jóvenes consigo mismos y con el entorno que los rodea, mayores serán sus logros.

Los enfoques metodológicos de la enseñanza de lenguas extranjeras definen cierto papel específico del profesor y prescriben tipos de comportamiento que se debe seguir en el aula. Por ejemplo, el papel del profesor en la enseñanza tradicional no contribuye a la óptima adquisición-aprendizaje de la lengua extranjera, pues obstaculiza el proceso: al ser el centro del proceso y poco tolerante con el error, inhibe a los alumnos, provoca en ellos ansiedad y los lleva a perder poco a poco su autoestima.

Para Lockhart y Richards,⁷² el papel del profesor en el enfoque comunicativo consiste en facilitar el proceso de comunicación entre los miembros del grupo por medio de diversas actividades que se realizan en el aula. Por su parte, Germain⁷³ considera que la función del profesor, en este mismo enfoque, es la de un consejero comprensivo, que entiende las dificultades a las que se enfrenta el alumno con sus sentimientos, temores y conflictos internos con relación a la lengua extranjera, de manera que pueda transformar estos sentimientos en energía positiva para el aprendizaje.

Brunot y Grosjean⁷⁴ plantean que el papel del profesor está más enriquecido en el enfoque comunicativo que en el enfoque tradicional, pues debe aclarar, dar seguridad, estimular, guiar, aconsejar, resolver ciertas situaciones problemáticas, ayudar a afrontar las dificultades y a superar los obstáculos mediante pistas, documentos y otros tipos de información pertinentes. Como podemos observar, la función del profesor en este nuevo enfoque es muy compleja; sin embargo, el interés y la motivación lo ayudarán a desempeñarla satisfactoriamente.

4.2 El enfoque comunicativo

En la ENP, como ya se mencionó, la metodología empleada para la enseñanza del francés desde 1996 es el enfoque comunicativo, que sigue vigente a pesar de sus tres décadas de existencia. Uno de los fundamentos de este enfoque es la psicología cognoscitiva, que considera el aprendizaje como un proceso activo. Toma en cuenta la participación del individuo en su aprendizaje, por lo que exige que se le enseñe a aprender y se le guíe hasta

⁷² *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, p. 97.

⁷³ *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, p. 222.

⁷⁴ *Apprendre ensemble. Pour une pédagogie de l'autonomie*, p. 174.

volverlo autónomo. Este último punto es relevante, pues como se mencionó en el primer capítulo, la mayoría de los alumnos de la ENP son adolescentes y están tratando de convertirse en personas independientes de sus padres. El enfoque comunicativo y las corrientes educativas de los años setenta contemplan la posibilidad de la autonomía de los alumnos en el aprendizaje, para la cual los profesores al igual que los padres deben comenzar en la etapa de la adolescencia a prepararlos para la autonomía.

Según el enfoque comunicativo, la lengua es un instrumento de interacción social, en el que las relaciones que establecen los alumnos son de suma importancia. En efecto, el objetivo general es lograr que los alumnos se comuniquen de manera eficiente en la lengua extranjera, en situaciones reales. El enfoque tradicional consistía en enseñar las estructuras lingüísticas correctas, sin tomar en cuenta su uso en situaciones comunicativas; esto se convertía a final de cuentas en una desventaja para el alumno. Por supuesto, para poder comunicarse es necesario conocer las reglas lingüísticas (vocabulario, gramática, fonética); sin embargo, saber utilizar dichas reglas correctamente, adaptándolas a la situación de comunicación, tiene la misma o mayor importancia que el conocimiento teórico.

Además, si el profesor toma en cuenta la edad, los intereses, las necesidades y el conocimiento del mundo de los alumnos para crear aprendizajes significativos, logrando que concentren su atención más en el significado de los mensajes que en su forma, los alumnos desarrollarán y mantendrán una actitud positiva frente al aprendizaje y frente al empleo de la lengua extranjera.

Como se planteó en el primer punto de este capítulo, el profesor debe crear un entorno lingüístico rico y variado. No sólo debe brindar formas lingüísticas gramaticalmente correctas para transmitir un mensaje, sino también una gama relativamente amplia de posibilidades para expresar una misma idea (por ejemplo: "*Comment tu t'appelles?*", "*Tu t'appelles comment?*", "*C'est quoi, ton nom?*", etc.), con la finalidad de permitir al estudiante hacer sus propias hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua extranjera y de diversificar sus posibilidades reales de expresión.

La mejor forma de mantener la motivación es mediante actividades pedagógicas susceptibles de conducir a una verdadera comunicación, tales como los juegos de roles, las simulaciones y la resolución de problemas. Al emplear este tipo de actividades comunicativas en el aula, se pide al alumno que deje a un lado su personalidad por unos momentos para identificarse con un personaje y así actuar y reaccionar de manera más espontánea. Además de servir de práctica, estas actividades hacen posible que los alumnos

se den cuenta de sus necesidades lingüísticas específicas y permiten al profesor diagnosticar los puntos débiles de los estudiantes en una situación de comunicación determinada. A partir de ese diagnóstico, el profesor decidirá las medidas necesarias para ayudar a los alumnos a comunicarse sin problemas. En el siguiente capítulo propondremos algunas actividades de este tipo.

La flexibilidad del enfoque comunicativo en cuanto al uso de la lengua materna es fundamental, principalmente en los niveles básicos, pues aunque podrían emplearse los gestos y la mímica para transmitir los significados, cabe subrayar que desde un inicio es muy importante que los alumnos expresen sus sentimientos respecto a las actividades efectuadas en el aula. En efecto, si éstas llegaran a provocar ansiedad en ellos, se pondrían a la defensiva; se correría el riesgo de cerrar su filtro afectivo y, por lo tanto, de impedir la adquisición-aprendizaje de la lengua extranjera. Es necesario insistir aquí en que con el aprendizaje de la lengua extranjera no sólo se desarrollan los aspectos intelectuales de los alumnos, sino también los aspectos emocionales y afectivos.

El enfoque comunicativo centra el proceso de aprendizaje en el alumno, promueve la participación activa, busca responsabilizar al sujeto del aprendizaje y sugiere utilizar material auténtico acorde a las necesidades de cada público específico; todo ello ha impulsado grandes cambios en la enseñanza de lenguas extranjeras. Dado que la información que recibe hoy el alumno a través de diferentes fuentes, principalmente Internet, es abundante y variada, y dados los profundos cambios económicos y sociales que se han dado a nivel mundial, la misión confiada a las escuelas se vuelve cada vez más compleja. No basta transmitir conocimientos, sino que es necesario enseñar a los alumnos a aprender, a encontrar métodos de trabajo, a adquirir la capacidad y la voluntad de formarse de manera permanente.

Ahora bien, para permitir al alumno volverse responsable y autónomo en el estudio de la lengua extranjera, el profesor debe hacerlo consciente de la necesidad de planear y organizar su tiempo y de realizar actividades destinadas a desarrollar las habilidades de comprensión y expresión orales y escritas. Debe recordarle también que requerirá ciertas herramientas básicas de trabajo (diccionarios, libros de consulta, gramáticas, entre otras), al igual que herramientas complementarias (por ejemplo material auditivo, revistas, periódicos, radio y televisión). También debe proponerle la realización de proyectos de trabajo según sus intereses y su personalidad, lo cual a su vez fomenta la motivación, por

tratarse de actividades que le agradan al alumno y que impulsan su creatividad y su iniciativa.

El aprendizaje autónomo desarrolla asimismo en el alumno la capacidad de autoevaluarse, de medir los conocimientos que ha alcanzado en diferentes etapas del aprendizaje. Desde esta perspectiva, los errores cometidos durante el aprendizaje cambian radicalmente de significado y de función. Por lo tanto, el siguiente punto se referirá al error y a las posibles reacciones ante él, para observar de qué manera el enfoque comunicativo contribuye en la motivación de los alumnos para practicar la expresión de manera constante.

4.3 El manejo del error

Desde una perspectiva comunicativa, el error es considerado como una parte inevitable del proceso de adquisición-aprendizaje, en la medida en que no es sino la señal del dominio provisional de la lengua extranjera en cada uno de los alumnos, expresado a través de su interlenguaje.⁷⁵ Por lo tanto, a través de sus errores, los alumnos demuestran que están verificando continuamente sus hipótesis sobre el funcionamiento del sistema lingüístico de la lengua extranjera, para eventualmente modificarlas sobre la marcha progresivamente.

Postular que el error forma parte natural del proceso de adquisición-aprendizaje implica que los profesores debemos adoptar una actitud de tolerancia en nuestra práctica docente cotidiana. En lugar de centrar la atención en cada falla de los estudiantes, se debe reflexionar sobre sus causas. Asimismo, es necesario conocer las estrategias empleadas para la adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera y analizar cuáles fueron empleadas inapropiadamente.

Para llevar a cabo la búsqueda de estrategias, es útil recurrir a los ejercicios de lateralización o de elicitación, que consisten en solicitar al alumno que explique él mismo su elección. Por ejemplo, se le pregunta al alumno: "¿por qué dices "*j'arrive du marché*" ["voy llegando del mercado"] e "*il sort de le cinéma?*" ["él sale de el cine"]". Los errores nos permitirán determinar el nivel de conocimiento del alumno; establecer hasta qué punto sus errores obedecen a la falta de elementos lingüísticos y actuar en consecuencia para ayudarlo a superarlos.

⁷⁵ Sobre el concepto de interlenguaje, véase más arriba el capítulo 2.

El enfoque comunicativo propone tomar en cuenta dos tipos de errores: los de contenido, que impiden la comunicación, y los estructurales, que traducen problemas con el uso de un punto gramatical. Para el tratamiento de este último tipo de error, se pueden realizar los ejercicios de conceptualización o reflexión gramatical, que consisten en que el alumno formule, verifique y ajuste sus propias hipótesis sobre el funcionamiento del sistema lingüístico y así facilite su aprendizaje.⁷⁶

Tagliante⁷⁷ afirma que en una enseñanza de tipo comunicativo es preferible no realizar evaluaciones normativas, pues al comparar y clasificar los resultados de un individuo con los de los demás miembros del grupo, aquellos alumnos cuyo ritmo de aprendizaje es lento se desmotivarían al ver que sus resultados no son tan buenos como los de aquellos que, al emplear estrategias apropiadas en cada situación, resuelven satisfactoriamente las actividades propuestas en clase.

Aunque por razones institucionales es indispensable asignar una nota numérica para expresar los resultados obtenidos durante el curso, se puede explicar a los alumnos que una mala nota no indica que no sean inteligentes o capaces, sino que podría significar que no seleccionaron adecuadamente sus estrategias de aprendizaje. Al enseñar a los alumnos aquellas utilizadas por los "buenos" estudiantes, se les impulsa a ponerlas en práctica y sacar mayor provecho de ellas. Con este fin, se puede propiciar en el aula una discusión en torno a las estrategias empleadas por aquellos alumnos que sí obtienen buenos resultados, entre las que posiblemente se encuentren la búsqueda constante de vías para facilitar el aprendizaje; la organización de la información que se posee sobre el idioma; la creatividad y la experimentación con el idioma; el análisis de los errores con miras a evitarlos a futuro.

A continuación se expondrán con más detalle tanto algunas de las estrategias que facilitan el aprendizaje como otras que lo dificultan.

4.4 Las estrategias de aprendizaje

El principal factor para motivar a los alumnos es ayudarlos a obtener mejores resultados en la adquisición-aprendizaje de la lengua extranjera, facilitando su estudio. Existe una gran variedad de estrategias de aprendizaje y de comunicación que son empleadas consciente o inconscientemente por los estudiantes como rutas alternativas para llevar a cabo su tarea.

⁷⁶ Véase Ávila López, *op.cit.*, p. 289.

⁷⁷ Véase *L'Évaluation*, p. 123.

Faerch y Kasper⁷⁸ opinan que la elección de determinadas estrategias se basa en el sistema lingüístico que poseen los alumnos. Para Cyr,⁷⁹ las estrategias de aprendizaje y de comunicación son un conjunto de operaciones mentales que realiza el alumno para adquirir la lengua extranjera. El cabal aprovechamiento de estas estrategias requiere colocar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, recurriendo a las aportaciones de la psicología cognoscitiva para explicar los mecanismos que usa el alumno para adquirir la lengua extranjera.

Como ya se mencionó anteriormente, el profesor debe conocer tanto las estrategias de aprendizaje como las de comunicación para facilitar la adquisición de la lengua extranjera. Debe saber que cada enfoque didáctico promueve un tipo de estrategias específico, y que mientras algunas favorecen el aprendizaje, otras podrían entorpecerlo. Por ejemplo, el enfoque de enseñanza tradicional, que centra su atención en la estructuración correcta del sistema lingüístico de la lengua extranjera, y que penaliza los errores, obliga a los alumnos a emplear estrategias de comunicación llamadas estrategias de reducción: su objetivo es eludir el problema para no ser penalizado. Dicho de otra manera, el alumno cambia de tema, reduce significativamente su mensaje o, peor aún, abandona su intento de comunicarse porque no maneja algunos elementos de la lengua extranjera.

En efecto, las estrategias de comunicación denominadas de reducción⁸⁰ son: la omisión del tópico (el alumno evita hablar de temas que requieren estructuras que no maneja); el abandono del mensaje (el alumno establece la comunicación pero la interrumpe por no tener los recursos necesarios para continuar con la conversación); el reemplazo del significado (el alumno establece la comunicación, pero no se refiere a los detalles que desea expresar); y la reducción del mensaje (el alumno omite ciertos elementos).

La corrección de errores en clase debe entonces llevarse a cabo de manera cuidadosa, para no promover las estrategias de reducción, sobre todo dentro de un enfoque comunicativo, cuyo objetivo es que los alumnos se comuniquen de forma eficaz y apropiada a la situación, y no sólo que manejen los elementos lingüísticos y sociolingüísticos. Las estrategias de expansión ayudan a cumplir los objetivos comunicativos, ya que consisten en afrontar el problema y multiplicar las vías para

⁷⁸ *Apud.* Da Silva y Signoret, *op. cit.*, p. 241.

⁷⁹ *Les Stratégies d'apprentissage*, p. 79.

⁸⁰ Esta tipología de las estrategias fue propuesta por Tarone (*apud.* Da Silva y Signoret, *op. cit.*, p. 244).

transmitir el mensaje. Las estrategias de expansión son esenciales, pues permiten que el hablante logre transmitir su mensaje, aún en situaciones adversas.

Las estrategias de expansión pueden ser clasificadas de la siguiente manera: el préstamo; la paráfrasis; la generalización; la invención de palabras; la reestructuración; la sobreelaboración; el uso de recursos paralingüísticos; apelar a la ayuda del interlocutor; y ceder la palabra.

En la estrategia de préstamo, el alumno emplea su lengua materna (L1) y otras lenguas (L3) en el sistema lingüístico de la lengua meta (L2). Existen tres tipos de préstamo. El primero de ellos es el cambio de código, que representa el caso extremo de esta estrategia, dado que el estudiante emplea palabras o frases enteras de la L1 o de otras lenguas extranjeras. El segundo tipo de préstamo es la extranjerización: el alumno toma un elemento de la L1, e intenta asemejarlo a la norma de la L2 aplicando la morfología y la fonología de esta última. En el tercer tipo de préstamo se incluyen las estrategias de transferencia de la L1 y la L3 a la L2, que consisten en la incorporación de elementos fonológicos, sintácticos, morfológicos, semánticos y léxicos de la lengua materna o una segunda lengua extranjera en el enunciado de la lengua extranjera meta.

La segunda estrategia de extensión, la paráfrasis, consiste en elaborar una frase que sea equivalente al concepto que el alumno desea expresar. Por ejemplo: en lugar de "*ma sœur*" [mi hermana] dice "*la fille de mes parents*" [la hija de mis padres]. En la generalización, por otra parte, el alumno aplica un elemento de la lengua extranjera en contextos inapropiados, como en la oración "*Je voudrais plus de l'eau*" en lugar de "*Je voudrais plus d'eau*". La invención de palabras es otra estrategia de expansión, como en el caso de "*convivance*", intento de traducción del español "convivencia", que no tiene equivalente literal en francés. En la estrategia de reestructuración se desarrolla un plan alternativo que permite al alumno comunicar su mensaje, y dice, por ejemplo: "*J'ai trois pommes*" [tengo tres manzanas] en lugar de "*J'en ai trois*" [tengo tres]. La sobreelaboración es la producción de frases formales que se puede ejemplificar con la sustitución del "*j'sais pas*" [forma coloquial de "no sé"], muy usual entre los hablantes nativos, por "*je ne sais pas*" [forma más elaborada de "no sé"]. Los recursos paralingüísticos incluyen los gestos, la mímica, los ruidos que emplea el alumno para mantener la comunicación con su interlocutor. Pero si aún con estos recursos tiene problemas, puede solicitar ayuda a su interlocutor: "*comment dit-on ... en français?*" [cómo se dice ... en francés] o bien ceder la palabra para que el interlocutor exprese lo que el

alumno quiere decir: “— *Je cherche mes... — Tes lunettes ? — Oui, c'est ça*” [— Busco mis... — ¿Tus anteojos? — Sí, eso es].

Las estrategias de aprendizaje o estrategias cognoscitivas⁸¹ que sustentan el desarrollo del discurso creativo son las siguientes: la simplificación, denominada también nativización, generalización o transferencia; la interferencia intralingual y extralingual; la verificación con sus cuatro variantes (receptiva, productiva, metalingüística e interaccional); la desnativización o reemplazo, también conocida como reestructuración; la práctica formal y la práctica funcional.

La simplificación es empleada al inicio del aprendizaje elaborando hipótesis sencillas y fáciles de manejar; al utilizarla, el alumno elabora las hipótesis a partir de los conocimientos que ya posee en lugar de hacerlo a partir del *input* que recibe. En cuanto a los dos tipos de interferencia, la intralingual consiste en la elaboración de hipótesis a partir del *input* que recibe el alumno, mientras que la extralingual toma en cuenta el conocimiento del mundo del alumno para adquirir nuevos conocimientos, de manera que el estudiante, una vez que ha realizado una serie de hipótesis sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera, emplea diversas formas para comprobarlas. La verificación receptiva consiste en comparar sus hipótesis con la información contenida en el *input*, y la verificación productiva en elaborar enunciados aplicando las reglas provisionales y, de acuerdo con la reacción de su interlocutor, ponderar si las hipótesis son correctas. Al recurrir a la verificación metalingüística, el alumno consulta directamente un diccionario, una gramática o le plantea su duda a un hablante nativo, mientras que con la verificación interaccional le pide al interlocutor que corrija o confirme sus hipótesis. En la desnativización o reemplazo, el alumno substituye viejos conocimientos por nuevos. En los últimos dos tipos de estrategia el alumno pone en práctica tanto los aspectos formales como funcionales de la lengua extranjera.

Muchas veces el profesor impide a los alumnos aplicar las estrategias anteriores, recomendándoles que no consulten el diccionario, que no pregunten, que no usen tal o cual palabra porque “eso no existe, eso es español”, etc. En realidad, el profesor no debería hacer este tipo de comentarios, pues todas estas estrategias son útiles para diagnosticar en qué etapa del aprendizaje están los alumnos y así poder ayudarlos a que sigan progresando en el aprendizaje de la lengua extranjera.

⁸¹ Véase Ellis *apud*. Da Silva y Signoret, *op. cit.*, p 255.

Tarone, Bialystok y Ellis⁸² afirman que, según el nivel del alumno, se recurre a diferentes estrategias de comunicación: los principiantes optan por las de reducción, lo cual no favorece su progreso en la adquisición de la lengua extranjera; los de nivel más avanzado emplean las estrategias de expansión. También señalan que la elección de las estrategias se relaciona con la personalidad del alumno, ya que si se es extrovertido preferirá la expansión, y si es introvertido seguramente empleará con más frecuencia la reducción. En tal caso, el profesor fomentará que utilice las estrategias de expansión a través de diversas actividades específicamente diseñadas para ello.

Canale y Swain⁸³ han constatado que así como se busca que el alumno adquiera una competencia lingüística y sociolingüística, debería desarrollarse una competencia estratégica, es decir, que el hablante aprenda a manejar correctamente en una situación de comunicación las estrategias que le ayuden a conseguir sus propósitos comunicativos. Explicar al grupo las estrategias empleadas por los buenos alumnos permite que éstas sean tomadas en cuenta por todos los estudiantes durante la realización de las actividades propuestas. En muy útil señalar oportunamente que todos podemos recurrir a ese tipo de estrategias, y que el problema reside en una elección inadecuada al contexto o en la falta de motivación, pues los buenos estudiantes emplean un mayor número de estrategias de expansión para resolver su problema de comunicación gracias a que están realmente interesados en transmitir su mensaje.

Según Cyr,⁸⁴ si el alumno puede apreciar los efectos positivos del uso de estas estrategias puede modificar su imagen como estudiante y alimentar su motivación, pues podrá comprobar que su fracaso obedece a la falta de estrategias o a su utilización inapropiada, no a la falta de capacidad de aprendizaje o de inteligencia.

Así pues, es preciso invitar a los alumnos a explicar los procedimientos que llevan a cabo para aprender un idioma. Resulta útil darles a conocer los resultados de las investigaciones al respecto, por ejemplo aquella realizada por Rubin⁸⁵ en la que se preguntó a los buenos estudiantes qué era lo que les había ayudado a tener éxito en el aprendizaje de la lengua extranjera y qué aconsejarían a los que no lo han alcanzado. Algunas de las respuestas fueron las siguientes: "practica el francés tan frecuentemente como sea posible"; "no te preocupes por tus errores"; "si no hablas o no escribes debido a tus errores, vas a

⁸² *Apud.* Da Silva y Signoret, *op. cit.*, p. 250.

⁸³ *Apud.* Da Silva y Signoret, *op. cit.*, p. 252.

⁸⁴ *Op. cit.*, p. 79.

⁸⁵ *Apud.* Ávila López, *op. cit.*, pp. 168-169.

tener que esperar por lo menos veinte años antes de poder decir algo”, “aprovecha tu curso de francés, pues éste te puede dar una orientación”, “aprende de tus errores, reflexiona sobre ellos y compáralos con las formas correctas de la grabación o del maestro.”

Cabe indicar que en los cuestionarios aplicados entre 1995 y 2001 a los alumnos de la ENP para conocer su opinión respecto al aprendizaje del francés y las mejores formas de motivarlos para su estudio, abundaban los comentarios negativos de autoevaluación. Por ejemplo, los alumnos se describían a sí mismos como “malos” para aprender idiomas; comentaban “no tener buena memoria para aprender vocabulario”, etc. Estas respuestas exigen reflexionar sobre por qué los alumnos no se consideran capaces de aprender un idioma. En la práctica, es posible comprobar que ellos no suelen estar conscientes de la importancia de emplear las estrategias que ayudan a resolver problemas de forma eficaz. Se les debe entonces explicar que no se trata de que tengan “mala memoria” o que “no sean buenos” en el aprendizaje de idiomas, sino que no utilizan la estrategia más adecuada para el aprendizaje de la materia. También es preciso presentarles las estrategias que nos ayudan a desarrollar las cuatro habilidades (leer, escribir, hablar y escuchar) y señalar que un buen manejo de ellas permite resolver con mayor rapidez los problemas relativos al aprendizaje.

En el siguiente capítulo, describiré a grandes rasgos mi práctica docente actual, a través de diversas actividades en las que intenté tomar sistemáticamente en cuenta las bases teóricas del enfoque comunicativo; poner especial cuidado en la elección del material, de acuerdo a la edad e intereses de los alumnos; y hacer propuestas pedagógicas para mantener motivados a los alumnos.

Capítulo 5

La motivación en el aula: de la teoría a la práctica

En este último capítulo expondré de forma sucinta cómo llevo a cabo algunas actividades orientadas a mantener motivados a los alumnos en las clases de francés que imparto en la ENP, buscando paralelamente alcanzar el objetivo principal de los programas de la asignatura y del nuevo Plan de Estudios de la institución, que consiste en educar al alumno de forma integral. La selección de las actividades se halla sustentada por las teorías de aprendizaje anteriormente expuestas; también fueron tomados en cuenta los factores individuales y la atmósfera pedagógica que fomentan la motivación.

Este capítulo tiene como finalidad proponer una gama amplia de actividades dirigidas a atender cada aspecto involucrado en el aprendizaje y mantener el interés de los alumnos durante todo el año escolar; y está integrado por los siguientes puntos: formulación del contrato de trabajo, producción oral y escrita, comprensión auditiva y de lectura, práctica del léxico, discusión de la gramática y fonética, descripción de elementos culturales y creación de un ambiente agradable de trabajo.

Antes de abordar más detalladamente los puntos arriba citados, me parece necesario exponer a grandes rasgos cómo logré motivar a los alumnos. En primer lugar, me apoyé en las bases teóricas del enfoque comunicativo. Uno de sus objetivos principales es favorecer la motivación de los alumnos mediante diversas actividades comunicativas, en situaciones parecidas a las de la vida cotidiana; así se responsabilizan de su aprendizaje, emplean sus capacidades intelectuales y emocionales, así como desarrollan los aspectos positivos de su personalidad.

En el tercer capítulo indiqué que un alumno extrovertido tiene más éxito en el aprendizaje que uno introvertido. Ahora bien, mi objetivo es que ambos participen en clase, los primeros destacarán más en las actividades comunicativas y los segundos contribuirán al aprendizaje de sus compañeros, observando el desempeño lingüístico de sus compañeros para discutirlo más tarde en la etapa de sistematización y conceptualización. En esta fase el alumno introvertido señala cuáles fueron las fallas de sus compañeros y participa en la elaboración de conceptos fundamentales en la materia. Las hipótesis de la Gestalt presentadas en el segundo capítulo indican que, para favorecer la elaboración de conceptos

Capítulo 5

La motivación en el aula: de la teoría a la práctica

En este último capítulo expondré de forma sucinta cómo llevo a cabo algunas actividades orientadas a mantener motivados a los alumnos en las clases de francés que imparto en la ENP, buscando paralelamente alcanzar el objetivo principal de los programas de la asignatura y del nuevo Plan de Estudios de la institución, que consiste en educar al alumno de forma integral. La selección de las actividades se halla sustentada por las teorías de aprendizaje anteriormente expuestas; también fueron tomados en cuenta los factores individuales y la atmósfera pedagógica que fomentan la motivación.

Este capítulo tiene como finalidad proponer una gama amplia de actividades dirigidas a atender cada aspecto involucrado en el aprendizaje y mantener el interés de los alumnos durante todo el año escolar; y está integrado por los siguientes puntos: formulación del contrato de trabajo, producción oral y escrita, comprensión auditiva y de lectura, práctica del léxico, discusión de la gramática y fonética, descripción de elementos culturales y creación de un ambiente agradable de trabajo.

Antes de abordar más detalladamente los puntos arriba citados, me parece necesario exponer a grandes rasgos cómo logré motivar a los alumnos. En primer lugar, me apoyé en las bases teóricas del enfoque comunicativo. Uno de sus objetivos principales es favorecer la motivación de los alumnos mediante diversas actividades comunicativas, en situaciones parecidas a las de la vida cotidiana; así se responsabilizan de su aprendizaje, emplean sus capacidades intelectuales y emocionales, así como desarrollan los aspectos positivos de su personalidad.

En el tercer capítulo indiqué que un alumno extrovertido tiene más éxito en el aprendizaje que uno introvertido. Ahora bien, mi objetivo es que ambos participen en clase, los primeros destacarán más en las actividades comunicativas y los segundos contribuirán al aprendizaje de sus compañeros, observando el desempeño lingüístico de sus compañeros para discutirlo más tarde en la etapa de sistematización y conceptualización. En esta fase el alumno introvertido señala cuáles fueron las fallas de sus compañeros y participa en la elaboración de conceptos fundamentales en la materia. Las hipótesis de la Gestalt presentadas en el segundo capítulo indican que, para favorecer la elaboración de conceptos

acerca de un punto específico del sistema lingüístico, el profesor debe ofrecer suficientes ejemplos hasta lograr que los alumnos construyan sus propios sistemas de codificación.

Por otra parte, procuro involucrar a mis alumnos en actos de habla auténticos al realizar cada actividad, pues se trata de un principio básico en la enseñanza con enfoque comunicativo. De esa manera, consigo que participen activamente y desarrollen su creatividad e imaginación. Es necesario tener presente que los adolescentes están tan ocupados pensando en sí mismos que no siempre son capaces de intervenir con entusiasmo en las actividades realizadas en el aula, sin embargo, cuando las propuestas pedagógicas resultan interesantes para ellos, participan con entusiasmo.

Trato asimismo de sorprender a mis alumnos, preparando modalidades de trabajo novedosas y utilizando material auténtico que aporta elementos socioculturales de los países francófonos. Mediante juegos los impulso a descubrir, a explorar, a comprender y a expresarse como cuando eran niños. En efecto, estas actividades me permiten alcanzar los objetivos comunicativos previstos en los programas; pero además, de acuerdo con lo que se examinó en el segundo capítulo referente a la teoría del filtro afectivo expuesta por Krashen, es éste el factor que hace que el niño llegue a superar al adolescente en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Los profesores que trabajamos en la ENP tenemos la ventaja de no estar obligados a seguir el programa de forma lineal, sino que tenemos la posibilidad de abordar cada parte avanzando en espiral, como indica Bruner en la teoría del aprendizaje por descubrimiento. Así pues, los conocimientos vistos al principio del curso pueden y deben retomarse en diferentes momentos del aprendizaje para ajustar la información. Esto permite motivar a los alumnos, pues trabajamos según su ritmo de aprendizaje.

5.1 El contrato de trabajo

El contrato de trabajo consiste en establecer una serie de compromisos entre los alumnos y el profesor, relativos a las modalidades de trabajo. El primer día de clases me presento ante mis alumnos en español, porque necesito que conozcan y entiendan claramente mis objetivos, a saber: que se comuniquen en forma oral y escrita, y que desarrollen también habilidades de comprensión auditiva y escrita. Después, les explico las modalidades de trabajo que utilizaré: individual, por parejas, en equipos o con toda la clase, señalando la importancia de que aprendan a comunicarse en diversas situaciones. Esta decisión está

sustentada por los postulados de Porche⁸⁶ según los cuales cada individuo estructura su personalidad en relación con otro, por oposición, comparación, imitación y distinción; y que ser reconocido por el grupo o por un miembro de éste motiva a los alumnos.

Asimismo, les doy a conocer el programa de francés que les corresponde de acuerdo con el año escolar que cursan. Les indico en qué nivel están según el programa y les hablo de los objetivos que habrán alcanzado al concluir el curso. Por ejemplo, al terminar Francés I, podrán presentarse a sí mismos y a otras personas, podrán hacer una descripción sencilla de un objeto, etc.

No abordo la gramática en la forma tradicional, pues espero que los alumnos vayan descubriendo el funcionamiento y la estructura del francés por sí mismos; les comento que yo les ayudaré a formular, verificar y eventualmente ajustar sus hipótesis al respecto. Esta forma de encarar la adquisición de la gramática está basada en la teoría de Bruner⁸⁷.

Entre las ventajas de emplear el aprendizaje por descubrimiento es posible observar que las actividades producen en los alumnos una sensación de exaltación y automotivación que los empuja a actuar de acuerdo con sus capacidades. Lo anterior sirve para elevar su autoestima y comprender que para enfrentar un problema deben involucrarse en la búsqueda de soluciones. Sin embargo, subrayo que no me interesa solamente prepararlos para aprobar un examen, sino motivarlos a continuar aprendiendo y practicando el francés en sus estudios superiores. No obstante, les recuerdo que la motivación que yo les ofrezco no es suficiente, ya que también es necesario que ellos se planteen sus propias metas.

En cuanto al material en que apoyaré el curso, además de presentarles el manual *Tempo* volumen 1 ó 2, diseñado según los principios del enfoque comunicativo, les explico que emplearemos textos auténticos, ya que la progresión propuesta por el manual permite incluir otras actividades como los juegos de roles, entre otros. Les muestro las partes que forman el manual señalándoles el objetivo de algunas de las actividades propuestas, y los casetes, que incluyen diálogos empleados en diversas situaciones y ejercicios de fonética.

También les doy a conocer algunas de las revistas que utilizo en clase: *Phosphore*, orientada hacia alumnos de bachillerato; *Science & Vie Junior*, que versa sobre

⁸⁶ Véase capítulo 3 de este trabajo.

⁸⁷ Teoría de Bruner examinada en el segundo capítulo (el aprendizaje por descubrimiento), que consiste en que los alumnos aprendan involucrándose en la resolución de problemas. La función del profesor consiste en estimular a sus alumnos con material atractivo y adecuado para que observen, formulen hipótesis y encuentren soluciones, guiándolos durante el proceso.

descubrimientos a nivel internacional; *Ça m'intéresse*, que aborda temas acerca de tecnología, religión y cine; *Elle*, que ofrece información sobre moda y horóscopos, muy apreciados por los alumnos. También utilizo un periódico llamado *Le Journal des enfants*; a pesar de estar dirigido a niños de 10 a 15 años, despierta el interés de los alumnos porque contiene adivinanzas, juegos (crucigramas y sopas de letras, entre otros) que les sirven para practicar el vocabulario, anuncios, gran variedad de chistes, problemas matemáticos, imágenes para descubrir semejanzas y diferencias, etc., que pueden resultar útiles para cualquier nivel.

Finalmente, les muestro los tres videocasetes que se proyectarán en clase; contienen videoclips, algunos programas sobre algunas provincias francesas y determinadas fiestas o fechas importantes del calendario francés y otros referentes a aspectos culturales relevantes, etc. Invito a los alumnos a obtener todo el material que pueda ayudarles a aprender francés: un diccionario, una gramática y un diccionario de conjugación, para el trabajo en el aula; otro tipo de material (discos, revistas, películas, libros) para su trabajo individual.

Al presentarme, subrayo que mi función como profesora es facilitar su aprendizaje, por lo que expongo que mi tarea consistirá en guiarlos, así como en organizar y animar las actividades, de acuerdo con lo expuesto por Lockhart y Richards⁸⁸

Respecto a la forma de evaluación, les informo a los alumnos que ésta considerará dos factores: uno individual (autoevaluación) y otro que será resultado de la apreciación del trabajo que realizaron durante el curso desde el punto de vista de sus compañeros. Les indico que evaluaré su capacidad para realizar los actos de habla previstos en los objetivos pero también su desempeño en general. Todo esto lo explico más detalladamente en una hoja impresa que les proporciono desde el principio. Les aclaro que la asignación de un valor numérico a su aprendizaje se efectúa sólo con la finalidad de cumplir con la nota que exige la institución.⁸⁹

Les pido asimismo su opinión sobre la forma en que manejaremos el curso, pues éste es flexible y podemos modificarlo según las necesidades que surjan. Insisto en que aprovechen durante la clase todas las oportunidades que tengan de hablar en francés con sus compañeros, por lo cual su asistencia y puntualidad son muy importantes. Les sugiero que propicien también fuera del aula la comunicación con personas de habla francesa.

⁸⁸ Véase capítulo 4 de este trabajo

⁸⁹ Véanse los Anexos 3.1 ("Evaluación"), 3.2 ("Autoevaluación").

Asimismo les recomiendo que intenten realizar diferentes actividades que permitan reafirmar su aprendizaje, por ejemplo: ver películas, entrar a Internet, etc.⁹⁰

Les explico a los alumnos que no penalizaré sus errores, pues éstos me indican en qué etapa del aprendizaje se encuentran y los aspectos en los que debo profundizar; así que podrán expresarse libremente durante el curso y después retomaremos las dudas sobre el correcto funcionamiento de la lengua, para lo cual deberán usar su capacidad de reflexión, deducción y síntesis. También les pido que no se preocupen por los errores que podrían cometer: las fallas al hablar no indican falta de inteligencia, sino que reflejan el hecho de que no todos aprendemos al mismo ritmo y de la misma forma.⁹¹ Sin embargo, deben aprender a aceptar las correcciones que les hagan sus compañeros y corregirlos a su vez, aprovechando todos los comentarios para mejorar, pues así se ayudan mutuamente en el aprendizaje del francés.

Una vez expuesto el contrato inicial de trabajo, pasamos a las actividades pedagógicas propiamente dichas. A continuación, mencionaré algunas de las actividades de producción y comprensión orales y escritas en las que aplico el enfoque comunicativo, inspiradas en las siguientes fuentes: *Guide pratique de la communication. 100 actes de communication. 56 dialogues* de Alan Chamberlain y Ross Steele (1985), *Activités ludiques* de Patrice Julien (1988), *Communiquer en français* de Francine Cicurel (1992), *Une classe de rêve* de J.-C. Dortu (1986), *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue* de François Weiss (1983), *La classe de langue* de Christine Tagliante (1994) y *Jeux de rôles et discussions* de Janine Bruchet (1988). Debido a las dimensiones del presente trabajo, no podré desarrollar aquí cada una de las actividades que llevo a cabo en cada uno de los niveles (Francés I, II, IV y V), por lo que me limitaré a exponer de forma general cómo aplico algunas de las que más motivan a los alumnos de los diferentes niveles.⁹²

5.2 Las actividades de producción oral

Uno de los objetivos principales de la producción oral es brindar seguridad a los alumnos sobre sus capacidades para comunicarse en francés. La producción oral implica que los

⁹⁰ Véase, en el capítulo 1, "El francés como lengua extranjera en el nuevo Plan de Estudios de la ENP": los alumnos están en contacto con el francés a partir de diversas actividades institucionales que se llevan a cabo fuera del aula.

⁹¹ Véase el Anexo 4, "Las diferentes formas y estilos de aprendizaje".

⁹² Por las dimensiones del presente trabajo, no podré describir detalladamente la totalidad de las actividades realizadas en clase, por lo que incluyo el Anexo 10, un plan de clase completo.

alumnos asuman el riesgo de producir enunciados aunque éstos sean muy cortos en las primeras etapas del aprendizaje. El objetivo de los programas en vigor y del nuevo Plan de Estudios de 1996 de la ENP, como indiqué en el primer capítulo, es que los alumnos desarrollen y dominen la expresión tanto oral como escrita gracias a las actividades propuestas en la clase de francés.

Para impulsar a los alumnos a hablar, es posible enseñarles formas lingüísticas sencillas cuya finalidad principal es establecer y mantener la comunicación; además la comprensión de diálogos o relatos grabados será más fácil y completa al emplear esas "pistas" lingüísticas. Por ejemplo, para resumir información podemos emplear las siguientes expresiones: "*en gros*", "*en peu de mots*", "*grosso modo*", "*enfin*", "*bref*", "*en bref*", "*donc*", "*pour résumer*", y "*je résume en quelques mots*". También les explico que hay ciertas formas lingüísticas que no aportan un contenido específico pero que nos permiten introducir pausas en el discurso y reflexionar sobre lo que queremos decir sin romper la comunicación; por ejemplo, para indicar que la idea ha concluido, se puede recurrir a "*voilà*" o "*n'est-ce pas?*". Asimismo, al describir una serie de sucesos o narrar una historia, es necesario expresar con claridad las relaciones temporales para darle naturalidad a nuestras palabras.⁹³ Al conocer las frases adecuadas para éstas y otras situaciones, los alumnos pueden emplearlas en las siguientes actividades.

5.2.1 La producción oral a partir de imágenes

El objetivo de trabajar con imágenes es que los alumnos conozcan nuevas estructuras lingüísticas y aprendan vocabulario específico a partir de las reacciones que las ilustraciones despiertan en ellos. En Francés I, por ejemplo, utilizo cinco imágenes que presentan a una periodista entrevistando a varios personajes; así insto a los alumnos a aprender a presentarse y a brindar información sobre sí mismos. A partir de estas ilustraciones llevamos a cabo la siguiente actividad empleando juegos de roles.

Cabe señalar que durante las actividades de producción escrita también es posible usar imágenes con situaciones reales para impulsar a los alumnos a expresarse. En efecto, como lo han señalado los teóricos de la Gestalt, en la clase de lengua se logra generar motivación al orientar las actividades hacia objetivos que poseen significado para quien aprende. Por ejemplo, presento a mis alumnos una reproducción de un cuadro de Picasso y

⁹³ Véase el Anexo 5, "Pistas para mantener la comunicación y la fluidez"

les pido que describan en forma escrita las sensaciones que el cuadro despierta en ellos, manifestando también su opinión personal sobre el mismo.

5.2.2 La producción oral a partir de los juegos de roles

Los juegos de roles permiten que los alumnos desarrollen su creatividad y que empleen el vocabulario y las estructuras abordadas durante el curso de modo espontáneo durante la representación. La mejor forma de mantener la motivación en el salón de clase es mediante estos juegos ya que, como se expuso en el capítulo cuarto, permiten concebir las actividades pedagógicas como susceptibles de conducir a una verdadera comunicación. Al emplear actividades comunicativas de este tipo en el aula, se insta a los alumnos a hacer a un lado su personalidad por unos momentos y adoptar la de algún personaje con la finalidad de que actúe y reaccione sin inhibiciones personales. El juego de roles se combina con el uso de las imágenes mencionadas en el punto anterior. Por ejemplo, pido a los alumnos que improvisen por parejas una conversación en la que uno de ellos actúe como la periodista, mientras que el otro alumno asume el papel de su artista favorito, quien responde a una entrevista.

5.2.3 La producción oral a partir de efectos sonoros

Los efectos sonoros (*bruitages*) permiten que se desarrolle la imaginación, la creatividad y la iniciativa de los alumnos, provocando en ellos cierto grado de motivación según su personalidad y sus intereses. Con los alumnos de Francés I, utilizo en el aula estos efectos para realizar diversas actividades: les pongo una grabación en la que es posible distinguir, entre otros sonidos, la voz de una persona que va corriendo agitadamente. Los alumnos la escuchan y a partir de ella elaboran una historia que al principio sólo pueden representar mediante la mímica pero que podrán narrar posteriormente. El éxito de esta actividad depende en gran medida de la imaginación de los alumnos y la variedad de historias que conciban.⁹⁴

5.3 Las actividades de producción escrita

Tanto la producción escrita como la oral muestran el progreso de los alumnos en la construcción del interlenguaje, que consiste en el habla del no nativo en un momento dado

⁹⁴ Esta actividad se encuentra descrita en el manual de Bérard *et al.*, *Tempo*, vol. 1, p. 33.

del aprendizaje, como expliqué en el segundo capítulo. Por eso, desde los niveles básicos, les pido a los alumnos que durante este tipo de actividades busquen poner en práctica todo lo que han aprendido.

5.3.1 La redacción de una postal y de una carta

Para realizar esta actividad les entrego a los alumnos de Francés I una carta redactada por un niño senegalés, en la cual se presenta y expresa su deseo de mantener correspondencia con una persona que esté aprendiendo francés. Los alumnos deben redactar una respuesta refiriéndose a sus datos personales, describiendo sus actividades cotidianas, especificando sus gustos y mencionando sus pasatiempos. A los alumnos de Francés IV o V, les pido que le escriban a un amigo describiendo sus experiencias durante el último viaje que hayan realizado. Con esta actividad trato de fomentar que los alumnos reconozcan la importancia de la comunicación escrita; de hecho, ellos ya la emplean pero a través de Internet, *chateando* con francófonos.

En *Le Journal des enfants* hay varios anuncios de gente que desea establecer correspondencia con alguna persona de habla francesa; se los doy a conocer a los alumnos y les pido que escojan tres de ellos y redacten las respuestas correspondientes. Durante esta actividad busco promover la autocorrección, estimulando el uso del "monitor" al que se refería Krashen. El monitor puede usarse cuanto sea necesario, pues al escribir se dispone de tiempo suficiente para reflexionar sobre la estructura del francés y elegir el vocabulario preciso. Les pido a los alumnos que revisen lo que escriben y se pregunten a sí mismos si el género y el número concuerdan en sus oraciones, si están utilizando los tiempos verbales adecuados, y en general si se están expresando con claridad, con el fin de que su correspondiente entienda cabalmente el mensaje que desean hacerle llegar.

5.3.2 La respuesta a un anuncio clasificado

Recurro a esta actividad principalmente con los alumnos de Francés II. Les proporciono una página con anuncios sencillos en donde se brinda cierta información sobre la venta de un departamento, una casa de campo o un automóvil, y los insto a escribir una carta en la que soliciten más datos relativos al anuncio que escogieron. La actividad funciona también con los alumnos de Francés V, aunque ellos prefieren los anuncios por medio de los cuales la gente busca pareja o amigos. La capacidad de estas dos actividades para motivar a los alumnos reside en que la primera es un acto que podemos llevar a cabo en nuestra vida

cotidiana; mientras que la segunda es una actividad que los alumnos efectúan con frecuencia aunque no a través de las cartas sino de Internet, gracias a lo cual conocen a mucha gente y establecen relaciones personales a distancia.

5.3.3 La producción de un diario

La mayoría de los alumnos de los diferentes niveles escriben un diario personal, así que les pido que en lugar de usar el español comiencen a escribir de vez en cuando en francés. Sugiero que si les agrada la idea podrían compartir sus experiencias, sentimientos o aventuras narradas en el diario con el resto del grupo y que nos gustaría mucho que lo hicieran. También pido a los alumnos que elaboren narraciones libres, es decir, que escriban sobre lo que más les gusta, principalmente en el caso de aquellos que no gustan de escribir sobre sí mismos. Con esta actividad logro la motivación de los alumnos porque ellos eligen el tema que más les interesa y desarrollan su creatividad inventando cuentos o historietas pequeñas que pueden resultar divertidas e interesantes.

5.3.4 El relato de una pesadilla y el de un sueño agradable

A los alumnos de Francés V, les indico que relaten por escrito la peor pesadilla que hayan tenido y después un sueño placentero. Gracias a esta actividad los alumnos se dan cuenta de que la lengua puede emplearse tanto para describir lo agradable como lo desagradable; además, debido a que les interesa saber lo que significan sus sueños, tratan de interpretarlos según lo que vivieron durante la semana. Algunos confiesan estar preocupados por asuntos personales, lo cual podría haber ocasionado su pesadilla, pero si se sienten relajados y tranquilos surgen los sueños agradables. Esta actividad se relaciona con la anterior porque en su diario también pueden incluir los sueños que más los hayan impactado para después tratar de relacionarlos con otros sueños hasta poder descifrarlos.

5.3.5 La presentación y las marcas de su personalidad

Esta actividad es conveniente para los alumnos de Francés V, a quienes pido que narren al grupo algunos rasgos de su vida como: en qué año ingresaron al jardín de niños, a la primaria, a la secundaria o a la preparatoria; si tomaron otro tipo de cursos como karate, ballet, música etc., y qué fue lo que más les gustó de cada una de estas etapas. Otra opción es pedirles que les pregunten estos datos a alguno de sus hermanos o de sus padres y que, a partir de ello, resumamos la información en frases cortas con el fin de elaborar un

curriculum vitae. Este documento es un buen ejemplo de cómo condensar la información esencial, además permite que los alumnos comparen las diferencias entre la forma de realizar un *curriculum vitae* en México y en Francia.

5.3.6 La redacción de un cuestionario

La redacción de un cuestionario es una actividad provechosa para los alumnos de los cuatro niveles de francés. Se trata de elaborar un cuestionario para entrevistar al profesor de la ENP que más les agrade. Con esta actividad, que permite conocer a los profesores en un contexto no escolar, los alumnos suelen hallar mayor motivación, pues a través de la entrevista que efectuarán a sus profesores, se darán cuenta de que pueden establecer un tipo de comunicación y de relación personal diferentes a las que mantienen dentro de clase. Por supuesto, el grado de dificultad del cuestionario debe ajustarse al nivel de idioma de los alumnos.

5.4 Las actividades de comprensión oral

Antes de realizar actividades de comprensión oral, busco tranquilizar a los alumnos respecto a la falta de comprensión que muchos de ellos presentan, explicándoles que no tienen que entender todo de inmediato, pues se trata de un proceso que avanza progresivamente. De igual forma, les recuerdo que pueden hacer uso de sus conocimientos sobre el mundo para captar más fácilmente la información, pues en la comprensión suele partirse de lo conocido para acceder a lo desconocido.

Indico a los alumnos que existen diversos elementos que permiten estructurar la comprensión, entre ellos: las situaciones de comunicación en que se da el intercambio, la actitud de los hablantes, la voz, los acentos, las entonaciones; a los cuales se añaden los fenómenos de transparencia, el reconocimiento de una palabra parecida a otra en la lengua materna u otra lengua extranjera y la interpretación del sentido de un enunciado en relación a ese elemento conocido. Además presento diferentes estrategias de comprensión y promuevo su uso,⁹⁵ con el objetivo de que se sientan seguros. Esta preparación es importante porque, según lo destacué en el tercer capítulo, Dulay y Burt afirman que el individuo que dispone de una buena actitud y de una personalidad segura desarrolla

⁹⁵ Véase el Anexo 6.1, "Estrategias de comprensión auditiva".

óptimamente un instrumento cognoscitivo —filtro socio-afectivo— cuya función es, entre otras, seleccionar las partes del *input* que serán adquiridas.

Al explicarles otras formas de aprender más rápidamente reafirmando la información adquirida en la clase, promuevo que se interesen por escuchar música, ver películas y hojear revistas para que se vuelvan más autónomos en su aprendizaje.

5.4.1 La localización de información específica en un documento auditivo

El objetivo de esta actividad es que los alumnos aprendan a localizar información específica en un documento auditivo y a tomar notas de la misma. Para ello, quienes están inscritos en Francés I o II escuchan una grabación donde, por teléfono, Pierre invita a Paul a la fiesta de cumpleaños de Thomas y le explica como llegar a Versailleux. Los alumnos tienen una hoja con un mapa y una agenda con algunos detalles de la explicación, pero deben completarla tomando las notas correspondientes. La motivación para realizar esta actividad radica en que los alumnos la llevan a cabo con frecuencia en la vida real, pues aparentemente es común que acudan a fiestas los fines de semana; se invitan entre ellos por teléfono y piden a su vez que informen a otros el lugar y la hora de la reunión. Algunos alumnos tienen desarrollado el sentido de la orientación y realizan más rápidamente la actividad; otros se sienten desubicados al escuchar las indicaciones, y se dirigen a la derecha en lugar de hacerlo hacia la izquierda, alcanzando un punto incorrecto del mapa.

Proporciono otro ejemplo de actividad de comprensión oral, basada en un documento del manual *Tempo 1*, en el Anexo 6.2, "Actividad de comprensión auditiva".

5.5 Las actividades de comprensión de lectura

Al igual que para la comprensión oral, durante la comprensión de lectura hago lo posible por tranquilizar a los alumnos que se sienten desesperados por no entender cada palabra del texto. Al principio insisto sobre la comprensión global, considerando su importancia para la motivación en el proceso de aprendizaje, y trato de mostrar a los alumnos que hay diversas formas de trabajar para comprender, en función de la intención de lectura.

Les recuerdo que rara vez es imprescindible entender el texto palabra por palabra: lo más importante es captar el mensaje global. Además, señalo que los lectores cuentan con la ventaja de poder dar marcha atrás si no entienden alguna parte. Les indico la utilidad del contexto de creación y difusión del documento, así como de los elementos no textuales (por ejemplo, las fotografías y las gráficas). Observar la estructura del texto también es

importante: leer con atención el título, los subtítulos, los encabezados, los párrafos; ubicar los diferentes tipos de letra que muchas veces atraen la atención del lector hacia lo más relevante.

La comprensión es una actividad primordial en el proceso de aprendizaje, pues condiciona su resultado total. Dicho de otra manera, si no se alcanza a comprender, difícilmente se logrará producir. Existe sin duda una sólida relación entre las actividades de comprensión y las de producción en la lengua extranjera, sobre todo al principio del aprendizaje, cuando se debe privilegiar el desarrollo de las diversas estrategias de comprensión. A través de las actividades que empleo con ese fin, me propongo también fomentar la motivación intrínseca a la que se refiere Ausubel.⁹⁶

5.5.1 La comprensión de las ideas principales de un texto escrito

Para la comprensión de las ideas principales de un texto y considerando su estructura, los alumnos pueden emplear estrategias de lectura. Para ello, les proporciono unos cuadros en donde se exponen las diferentes estrategias y los diferentes tipos de textos para que los tengan como guía cuando aborden un documento de su interés.⁹⁷

Les proporciono asimismo un documento en el cual se plantea un problema y cuyo autor trata de buscar una solución. Les pido que observen el documento y encuentren de qué situación parte el autor; para ello primero deben observar el encabezado, la introducción y la conclusión, pues allí se localiza la información más importante del texto. Después deben buscar los elementos más importantes que permiten definir la situación, leyendo las primeras líneas y las últimas de cada párrafo. Posteriormente deben contestar las preguntas que escribo en el pizarrón, releendo el texto en su totalidad: ¿quién?, ¿cuándo?, ¿cuál es el problema expuesto?, ¿cuáles son los elementos más importantes del mismo?, ¿el autor presenta las posibles soluciones o deja al lector decidir?, ¿cuáles son los elementos que permiten verificar la solución del problema? El motivo para realizar este tipo de actividades es que los alumnos necesitan aprender a manejar información para tener éxito en sus demás materias y gracias a este ejercicio la pueden localizar más rápidamente, incluso en español.

⁹⁶ Véase capítulo 3. Este tipo de motivación está sustentada por la pulsión cognoscitiva, en otras palabras, por el deseo de saber entender, reflexionar, analizar, deducir, formular y resolver problemas, pero ante todo de dominar el conocimiento

⁹⁷ Véanse los Anexos 7.1 ("Estrategias de comprensión de lectura: pistas de análisis") y 7.2 ("Estrategias de comprensión de lectura: tipos de lectura"). Véase también el Anexo 7.3, "Los diferentes tipos de textos".

En cuanto a la comprensión detallada de un texto escrito, los alumnos deben aprender estrategias de lectura selectiva (*écrémage*) con el objetivo de encontrar las palabras clave que nos indican lo que es importante. La segunda actividad que propongo fue elaborada por un grupo de profesores de los diferentes planteles de la ENP. Con ella buscamos demostrar que, trabajando colectivamente al igual que los alumnos, los profesores podemos fortalecer nuestra personalidad y además beneficiamos a los alumnos pues tomamos en cuenta sus intereses y motivaciones.⁹⁸

5.6 Las actividades léxicas

El objetivo de realizar actividades en torno al vocabulario es que los alumnos comprendan, memoricen, empleen y adquieran el léxico cotidiano necesario para la comunicación. Para este tipo de actividades, manejo gran parte de los juegos que aparecen en *Le Journal des enfants*. Organizo las actividades de la siguiente manera: divido el grupo en dos, y reparto a cada equipo el material de trabajo (un crucigrama, una "sopa de letras" con campos léxicos específicos, imágenes para encontrar las semejanzas y diferencias o bien preguntas para encontrar el significado de una palabra) para que los alumnos enfrenten el reto colectivamente.⁹⁹ Este tipo de ejercicios puede ser aplicado en los cuatro niveles.

La práctica del léxico facilita a los alumnos su memorización y los motiva a aprender más palabras por su cuenta. Para otra de las actividades que empleo a menudo, escribo en el pizarrón treinta números en desorden (entre el uno y el cien); divido el grupo en dos y pido que cada equipo se coloque en un lado distinto del pizarrón. El representante del equipo toma un gis (de color diferente para cada equipo) y debe pasar al pizarrón cuando yo digo en voz alta un número, para encerrar en un círculo el número mencionado. El equipo ganador será el que reaccione más rápidamente. También repasamos los números realizando una agenda en donde se encuentren los números telefónicos de todos los alumnos.¹⁰⁰

Para practicar los nombres de las profesiones y las nacionalidades realizamos la siguiente actividad: divido el grupo en equipos de cuatro; escribo en el pizarrón un nombre, una profesión y una nacionalidad que comienzan con la misma letra. Los alumnos deben

⁹⁸ Véase el Anexo 7.4, "Comprensión de un texto".

⁹⁹ Véanse los Anexos 8.1 ("Crucigrama"), 8.2 ("Sopa de letras") y 8.3 ("Semejanzas y diferencias").

¹⁰⁰ Véanse también, como ejemplo de material didáctico, los Anexos 9.1 ("Juegos matemáticos") y 9.2 ("Cultura general").

encontrar a su vez un ejemplo con las mismas características, por ejemplo: "*Alice (prénom), acteur (profession), algérien (nationalité)*". El equipo ganador será el que logre, en el menor tiempo posible, completar una lista semejante con todas las letras del alfabeto.

Para practicar el vocabulario relativo a la alimentación (aunque ésta, como las demás actividades, se puede adaptar a otros temas), jugamos a "los últimos serán los primeros", de la siguiente manera: un alumno comienza pronunciando la palabra "*confiture*" y elige al segundo participante, quien debe mencionar otra palabra que comience con la letra final de la palabra propuesta aunque ésta no se pronuncie para después elegir al tercer participante y así sucesivamente. Obtenemos por ejemplo la serie siguiente: "*confiture, éclair au chocolat, tomates, sardine, eau minérale, escargot, tarte aux pommes, saucisson, nougat, tripes...*" Esta actividad motiva a los alumnos porque promueve el trabajo en grupo y crea un ambiente agradable en el aula.

5.6.1 Los ejercicios de transformación

Los ejercicios de transformación aquí propuestos tienen por objetivo que los alumnos, a diferencia de lo que sucede al trabajar con ejercicios tradicionales, tomen en cuenta el registro de lengua, formal o informal, al transformar las frases. Se desarrolla así la habilidad sociolingüística, ya que para poder comunicarse no basta conocer las reglas, el vocabulario y las estructuras gramaticales, sino que además se debe saber utilizarlos según la situación de comunicación específica.

Este tipo de actividad puede llevarse a cabo de la siguiente manera: los alumnos forman parejas en las que uno dice una frase informal y el otro la transforma en formal. Por ejemplo: "*Il est quelle heure?*" → "*Vous pouvez me donner l'heure?*" → "*Pourriez-vous me donner l'heure, s'il vous plaît?*"

Para que los alumnos reconozcan más fácilmente los diferentes registros de lengua, realice estos ejercicios con diferentes actos de habla. Por ejemplo, al aceptar una invitación pueden emplear: "*Volontiers !*" o "*Chouette !*"; para quejarse: "*— J'ai été collé(e) à l'examen. — C'est moche, ça ! T'as vraiment pas de veine.*" o "*— Je n'ai pas réussi à mon examen. — C'est ennuyeux ! Tu n'as vraiment pas de chance.*"; para preguntar por un precio: "*C'est combien le bouquin ?*" o "*Combien coûte ce livre ?*". Con este tipo de ejercicios los alumnos se dan cuenta de que la lengua es flexible, que no hay una forma única de expresarse, puesto que la norma varía según la situación. Además siempre les motiva saber cómo se dicen algunas de las palabras que usan los jóvenes franceses

parecidas a las expresiones que ellos emplean. Enseñarles a los alumnos los diferentes registros del habla contribuye al aprendizaje de la diversidad de formas culturales, cuya importancia abordaré más adelante en este mismo capítulo.

5.7 Las actividades gramaticales

El objetivo de realizar actividades de gramática es que los alumnos conceptualicen y sistematicen el funcionamiento del código lingüístico francés, a partir de sus capacidades de reflexión, análisis, síntesis y deducción. Cobra aquí singular importancia la hipótesis de Bruner¹⁰¹ sobre el aprendizaje por descubrimiento, en la que afirma que lo que el individuo descubre por sí mismo no necesita memorizarlo.

Con todos los niveles de francés llevo a cabo las actividades de conceptualización y de sistematización. En ellas, según lo que propone el enfoque comunicativo para el manejo del error que ya mencionamos, el profesor no debe interrumpir a los alumnos para no ocasionar bloqueos.

Al efectuar esas actividades me puedo dar cuenta de que algunos alumnos se angustian, lo que puede atribuirse a que están acostumbrados a que el profesor les proporcione toda la información de manera directa "para ahorrar tiempo" y a que ellos sólo aprendan de memoria. Al principio trato de animar y guiar con mayor atención a estos alumnos sin descuidar el trabajo del grupo en general, pues estas dos actividades, la conceptualización y la sistematización, las realizo colectivamente, aunque también organizo pequeños grupos en los que fomento la reflexión sobre un problema y sus posibles soluciones.

Durante las actividades de producción oral o escrita proporciono las estructuras y el vocabulario que los alumnos necesitan, pero sin brindar ninguna explicación sobre su uso hasta llegar a la etapa de conceptualización. Por ejemplo, si en una actividad oral noto que hay problemas con la contracción de la preposición y el artículo, posteriormente pregunto a un alumno por qué dice: "*je vais au marché*" y "*je vais à le cinéma*". Si él no se da cuenta del problema, pregunto a todo el grupo; si ello no conduce a discutir el empleo correcto de la contracción, les proporciono más ejemplos, tomando en cuenta las variaciones de la regla: "*je vais au théâtre, je vais aux toilettes, je vais à la campagne, je vais à l'hôpital*",

¹⁰¹ Véase más arriba, en el capítulo 2, "Las teorías de adquisición-aprendizaje", específicamente los postulados de Bruner sobre el aprendizaje por descubrimiento.

etc. Posteriormente los insto a recordar y a verificar la regla que ellos mismos elaboraron sobre esta estructura.

En caso de que se esté abordando una estructura nueva, ayudo a los alumnos a descubrir su funcionamiento. Por ejemplo, para explicar el uso de los artículos partitivos, les doy una receta; les pido que subrayen los sustantivos comunes y que encierren con rojo los determinantes que los preceden; les hago saber que en diez minutos deben haber respondido a la siguiente pregunta: ¿por qué, en ciertos casos, el determinante es "un", "une" o una cantidad, mientras que en otros es "du", "de la", "de l"? Los alumnos deben analizar el documento y sacar sus propias conclusiones. Una vez que elaboraron sus propias reglas, las exponen frente al grupo y, con la participación de todos, se formula una regla completa que escribo en el pizarrón para que todos la conozcan en ese momento del aprendizaje. Más tarde se agregan otros detalles sobre el funcionamiento de los partitivos, por ejemplo, cuando los alumnos descubren que en la forma negativa el artículo partitivo cambia por "de" o "d'" aunque el sustantivo sea femenino, masculino, singular o plural.

Para la sistematización, pido por ejemplo a los alumnos de Francés I que recapitulen las reglas relativas a cierta estructura con la que hemos trabajado hasta ese momento, con el propósito de manejar el contenido del programa en forma espiral, es decir, de retomar los conocimientos adquiridos al principio del curso para ajustar la información. Lo anterior responde a las teorías cognoscitivas, las cuales indican al respecto que los individuos cuentan con una estructura de conocimiento en donde se almacena y ordena la información, que se desarrolla para volver a ordenarse y formar estructuras perfeccionadas cada vez que recibimos más datos.

5.8 Las actividades fonéticas

Durante las actividades de fonética es importante, por un lado, ayudar a los alumnos a reconocer los diferentes sonidos; por el otro, reflexionar en torno a sus características específicas para que en las actividades de producción oral los alumnos estén conscientes de que sí son capaces de producirlos. También es fundamental alcanzar poco a poco un ritmo y una entonación parecidos a los de la lengua meta.

De hecho, cuando los alumnos se expresan oralmente en francés, puedo darme cuenta de su nivel fonético, de lo que dominan y de lo que necesitamos atender con mayor énfasis. Su expresión oral se perfecciona escuchando a otros, pero también escuchándose a sí mismos.

Como mencioné en el segundo capítulo, los profesores no debemos crear un ambiente tenso al corregir los errores de los alumnos, pues su filtro afectivo se cierra y el *input* no es asimilado. Antes que señalar directamente al alumno su error, imponiendo la solución e interrumpiendo la fluidez del discurso, es mejor retomar un poco más tarde la frase y ayudar al estudiante a encontrar la pronunciación correcta. Esta manera de proceder tiene como ventaja de valorizar lo que los alumnos están expresando; por lo tanto, los incita a comprometerse en el aprendizaje y a seguir construyendo favorablemente el sistema lingüístico, ya sea de forma consciente o inconsciente. Además, como señalé en el cuarto capítulo, el enfoque comunicativo reconoce los errores como una forma de fomentar que los alumnos establezcan la comunicación en francés dentro y fuera del aula al practicar informalmente.

Las actividades de fonética que llevo a cabo en el salón de clase tienen como objetivo que los alumnos reconozcan un sonido específico, a partir del contraste de dos o más, como en el caso de la [y] y la [u] que tanto se les dificulta a los alumnos. En especial me agrada trabajar con los ejercicios del casete de los libros *Tempo 1* y *2*, dado que están presentados de forma sistemática y son retomados en diferentes momentos del aprendizaje para reafirmar o profundizar en los sonidos más difíciles. Se trata de que los alumnos aprendan a identificar los diferentes sonidos del francés para después producirlos, y que reconozcan las distintas formas de entonación expresiva, empleadas en las frases exclamativas, interrogativas, afirmativas o negativas.

Durante las actividades que realizamos en el aula, los alumnos escuchan diversas frases para identificar dos sonidos diferentes, por ejemplo [s] y [z]; marcan en unos cuadros el sonido que escuchan según la frase. En cuanto a los parámetros suprasegmentales, escuchamos cada frase por separado y les pido a los alumnos que varíen la entonación, el ritmo; yo misma pronuncio las frases simulando con gestos y movimientos las diferentes entonaciones y después ellos hacen lo mismo. También los insto a repetir las frases simulando la voz de un niño o de una bruja. En este caso, la motivación se crea mediante la variedad, para evitar caer en la monotonía.

5.9 Las actividades culturales

Como mencioné en el primer capítulo, a través del aprendizaje del francés, el objetivo primordial de la ENP es brindarle al alumno las herramientas necesarias para tener acceso a diferentes culturas que le permitan establecer una comparación con la propia y reafirmar de

esta forma su identidad personal. Además, es preciso que los alumnos desarrollen una mente crítica y constructiva que los ayude a comprender y respetar su propia cultura y la de los demás.

Para cumplir con dicho objetivo, en la clase de francés se debe entender a la cultura como "un conjunto coherente de maneras de pensar, sentir y comportarse, más o menos formalizada que, aprendida y compartida por un grupo de personas, les permite de manera objetiva y simbólica constituir una comunidad singular y diferente."¹⁰² Lejos de pretender imponer un modelo cultural en la clase de lengua, es necesario enseñar a los alumnos a saber adoptar diferentes puntos de vista, valorizando las aportaciones de las diferentes culturas y evitando los estereotipos.

En cuanto al contenido cultural, en el aula es esencial no abordar un solo tipo de lenguaje o una sola visión del mundo. No se debe apreciar solamente un modelo cultural en detrimento de los demás; tampoco se deben incluir actividades relativas exclusivamente a la clase culta, sino de todos los grupos sociales. Lo que sí se debe hacer es tomar en cuenta los gustos e intereses de los alumnos para seleccionar los elementos culturales más atractivos para ellos.

Para las actividades que realizo en torno a los aspectos culturales del idioma francés, suelo recurrir a documentos auténticos tomados principalmente de *Le Journal des enfants*, en donde aparecen diversos reportajes sobre diferentes partes del mundo, sobre culturas francófonas o no. Realizamos debates sobre los puntos en común entre ellas y las comparamos con nuestra cultura, siempre con el objetivo de aprender de los demás. La motivación surge precisamente de los diferentes puntos de vista expuestos por los alumnos. Dado que los estudiantes suelen ser muy testarudos, pues creen que sólo lo que ellos piensan es correcto y no aceptan la opinión de los demás, organizo a menudo debates durante los cuales la regla es defender una opinión contraria a la suya.

5.10 La creación del ambiente de confianza y de motivación

El objetivo de estas actividades es motivar a los alumnos, relajarlos y animarlos a sentirse a gusto, como entre amigos. El tiempo aproximado para su realización es de 5 a 10 minutos. Las llevo a cabo principalmente con los grupos de Francés I: la mayoría de los alumnos de este nivel toma el curso de francés al final de la tarde, entre las 18h40 y las 21h10,

¹⁰² Cassany et al., *Enseñar lengua*, p. 583.

habiendo comenzado su jornada de clases desde las 14h30 horas e incluso antes. Dado que muchos de ellos llegan cansados o aburridos, les propongo entre otras las siguientes actividades, que tienen la ventaja de involucrar la expresión corporal:

Les pido a los alumnos que sigan mis instrucciones al pie de la letra, por ejemplo: "*Levez-vous si vous portez... un pull bleu - des chaussures noires - des lunettes...*" [Levántense si... traen puesto un suéter azul - zapatos negros - lentes]; "*Maintenant, asseyez-vous si... vous ne savez pas nager - vous fumez - vous mesurez plus d'un mètre soixante-dix...*" [Ahora, siéntense si... no saben nadar - fuman - miden más de uno setenta...]. Propongo frases hasta lograr que todos los alumnos se hayan levantado y sentado por lo menos una vez. A los alumnos les causa mucha gracia cuando ellos mismos se equivocan o cuando los demás lo hacen mal. Si aumento la rapidez de las instrucciones provoco más emoción y cierto espíritu de camaradería. A través de ejercicios como éste, finalmente persigo el propósito de crear un ambiente propicio para el aprendizaje pues, según lo expuse en el segundo capítulo, el profesor debe llamar la atención de los alumnos de diversas formas, creando expectativas con el manejo de la voz y su volumen, utilizando movimientos y gestos, empleando el pizarrón, cambiando el entorno del salón o bien saliendo de él.

Otra actividad de este tipo consiste en cubrirle los ojos a un alumno, a quien le damos instrucciones precisas para que encuentre un objeto. Por regla general, esta actividad consigue también divertir a los estudiantes, debido a que algunos no tienen el sentido de orientación bien desarrollado y cuando les decimos que den dos pasos a la derecha los dan a la izquierda, entre otras equivocaciones.

A través de las diversas actividades mencionadas en este capítulo, he buscado demostrar que para mantener a los alumnos motivados durante todo el año escolar los profesores deben tomar en cuenta la capacidad tanto intelectual como emocional del alumno; interesarse por sus opiniones respecto a la forma de trabajar y evaluar durante el curso; establecer un vínculo de comunicación constante con los alumnos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; realizar actividades de acuerdo al enfoque metodológico adoptado durante el año escolar (en este caso el enfoque comunicativo, el cual brinda la oportunidad de llevar a cabo las actividades de forma dinámica y diferente cada vez); e implicar plenamente a los alumnos en la realización de las propuestas pedagógicas, para que empleen al máximo sus capacidades.

Explicarles a los alumnos cómo se aprende contribuye también a la motivación: no se trata de “facilitarles el trabajo” en el sentido tradicional de dar a conocer de antemano todas las soluciones a los conflictos enfrentados durante el aprendizaje, sino de enseñarles a aprender brindándoles las herramientas necesarias para la búsqueda de respuestas. La motivación en el aula también depende de la organización del trabajo (en parejas, en equipos o con el grupo), ya que con la participación de todos, la personalidad de cada alumno encuentra más vías de expresión; todos se corrigen y aportan de sí mismos para lograr el aprendizaje. A su vez, el material auténtico empleado durante el curso se relaciona con situaciones reales de la vida cotidiana en las que los alumnos expresan sus opiniones o sentimientos, e implica aspectos culturales de diversos países francófonos.

Conclusión

La decisión de adoptar la teoría cognoscitiva del aprendizaje y educar de forma integral a los alumnos representa un gran reto para la ENP, pues exige cumplir dos requisitos insoslayables: por un parte, que los profesores transformen su concepción del aprendizaje, renunciando a la mera transmisión de conocimientos; por la otra, que los alumnos no acepten depender por completo del profesor durante el proceso, renunciando a conformarse con recibir los conocimientos con el mero fin de memorizarlos. Al exponer los nuevos propósitos de la ENP en el primer capítulo, quise subrayar hasta qué punto se ha vuelto necesario que los alumnos aprendan a aprender, a definir sus propios métodos de trabajo, a adquirir y mantener la capacidad y la voluntad de formarse de manera permanente.

Vimos después, en el segundo capítulo, que una de las ventajas más relevantes de la aplicación del cognoscitivismo en la enseñanza radica en el papel asignado al alumno: incluyendo los elementos cognoscitivos y afectivos que influyen en su aprendizaje, esta perspectiva busca brindar mayor autonomía al sujeto del aprendizaje. En el caso específico de la enseñanza del francés, el enfoque cognoscitivo y comunicativo parece idóneo, pues coincide cabalmente con los objetivos generales del Plan de Estudios y los programas en vigor.

Aunque el cognoscitivismo brinde a la educación en la ENP sólidos fundamentos teóricos, me pareció importante analizar otras teorías de adquisición-aprendizaje que están presentes en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras y afectan aún las prácticas docentes. Entre ellas, encontramos el conductismo y su aportación a esta área, la metodología audiolingual: su influencia sigue siendo perceptible en la práctica de algunos profesores que no aceptan colocar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje ni asumir una nueva función docente, la de guía para el aprendizaje. Por mi parte, intento basarme en el cognoscitivismo para alentar la autonomía de mis alumnos, mediante la enseñanza de estrategias de comunicación y de aprendizaje, además de invitar a los estudiantes a reflexionar en torno a diversos factores que pueden ser modificados y hasta cierto punto controlados por ellos durante el proceso de adquisición-aprendizaje.

Los capítulos 3 y 4 estuvieron dedicados a los factores que influyen en ese proceso, trátase de variables individuales o de variables en el aula. Puesto que las variables individuales de cada alumno pueden afectar positiva o negativamente la adquisición de la lengua extranjera, es importante que el profesor sea consciente, por una parte, de la diversidad de dichas variables; por la otra, del hecho de que algunas de ellas, como las afectivas, no son estáticas. El profesor puede entonces trabajar en torno a esos factores con miras a facilitar el proceso de adquisición-aprendizaje, buscando por ejemplo combatir los prejuicios y las actitudes negativas hacia la lengua extranjera.

Así, el éxito alcanzado por el alumno no depende sólo de su capacidad intelectual y de su aptitud para aprender idiomas, sino también de variables socioafectivas, como son el tipo de motivación que se tiene para estudiar la lengua extranjera, la disposición de identificarse con la nueva cultura, el interés en usar ese idioma para fines prácticos, etc. El manejo adecuado de las variables debe ir acompañado por el afán de crear un ambiente propicio para la adquisición-aprendizaje de la lengua extranjera.

A pesar de que no es posible determinar una vez por todas en qué consiste el ambiente ideal, se sabe que por lo menos debe ser tal que permita al alumno participar activamente en la construcción de los conocimientos en el aula. En efecto, el hecho de participar activamente durante la clase es básico para la motivación intrínseca. Al crear una atmósfera estimulante, se evita la aparición o permanencia de una actitud negativa hacia la lengua extranjera, mientras que el trabajo realizado en torno a las estrategias despierta en los alumnos el deseo de dominar las herramientas necesarias para alcanzar la competencia comunicativa, aumentando así su responsabilidad en el aprendizaje.

Ahora bien, la motivación, que contribuye sin duda alguna a mejorar la adquisición-aprendizaje, depende en buena medida del profesor, quien debe entre otras cosas establecer una buena relación afectiva con los estudiantes. Los aspectos afectivos del comportamiento del profesor no suelen ser mencionados con gran frecuencia, pero ameritan un estudio tan detallado como el de los aspectos afectivos de los alumnos. Debido a las dimensiones y a los objetivos del presente trabajo, no abordé esa cuestión, que me parece fundamental. No obstante, es indudable que las investigaciones al respecto enriquecerían aún más la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

En el último capítulo presenté una serie de actividades que pretenden traducir los conocimientos teóricos en propuestas pedagógicas creativas destinadas a promover la

motivación. En respuesta a mi inquietud previa y también como resultado de esta breve investigación, intento ahora tener siempre en mente el propósito de motivar al alumno y fomentar en él una actitud activa frente al francés, tanto durante la selección de las actividades y del material de trabajo como durante su aplicación. Ello me permite enriquecer de manera permanente mi labor docente cotidiana.

En efecto, después de haber elaborado esta investigación, mi forma de enseñar, mi papel como profesora y el papel asignado a los alumnos no podrán ser ya los mismos. Espero también que este trabajo ayude a otros profesores a interrogarse acerca de su práctica docente, con la finalidad de propiciar la motivación de sus alumnos. La experiencia que el profesor de lengua extranjera va adquiriendo con el tiempo es muy importante, pero si se fundamenta teóricamente se enriquece.

Siempre quedarán vías por recorrer para mejorar la enseñanza-aprendizaje de idiomas, pero hay ya numerosas pistas por seguir, y la de la motivación es sin duda una de las más importantes. Si los profesores de lenguas extranjeras nos cuestionamos constantemente sobre la manera de solucionar los problemas que surgen en el aula y nos consagramos a la tarea de investigar las posibles soluciones, no sólo daremos respuestas a situaciones específicas y permitiremos a nuestros alumnos alcanzar los objetivos fijados, sino que podremos quizá contribuir de manera más general a mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras.

ANEXO 1.1

Mapa Curricular de la Escuela Nacional Preparatoria

	Asignaturas	Hrs	Cred	Campo de Conocimientos	Asignaturas	Hrs	Cred	Campo de Conocimientos	Asignaturas	Hrs	Cred	Campo de Conocimientos
Núcleo Básico	Matemáticas IV	5	20	Matemáticas	Matemáticas V	5	20	Matemáticas	Matemáticas VI**	3	20	Matemáticas.
	Álgebra III	4	14	C. Nat.	Literatura universal	3	12	L. C. y C.	Literatura mex. ibero.	3	12	L. C. y C.
	Lengua española	5	20	L. C. y C.*	Etnología precolombina	2	08	L. C. y C.	Total horas y créditos	8	3	
	Lógica	3	12	L. C. y C.	Biología IV	4	14	C. Naturales				
	Historia Univ. III	3	12	Hist.-Soc.	Química III	4	14	C. Naturales				
Geografía	3	12	Hist.-Soc.	Historia de México II	3	12	Hist.-Soc.					
Total horas y créditos	23	90		Total horas y Créditos	21	80						

Lenguaje, Cultura y Comunicación

** Cálculo diferencial e integral

	Asignaturas	Hrs	Cred	Campo de Conocimientos	Asignaturas	Hrs	Cred	Campo de Conocimientos	Asignaturas	Hrs	Cred	Campo de Conocimientos
Núcleo Formativo Cultural	Educación física IV	1	SC	C. Naturales	Educ. para la salud	4	14	C. Naturales	Derecho	2	08	Hist.-Soc.
	Dibujo II	2	08	L. C. y C.*	Educación Física V	1	SC	C. Naturales	Psicología	4	14	C. Naturales
	Lengua extranjera	3	12	L. C. y C.	Ética	2	08	L. C. y C.	Lengua extranjera	3	12	L. C. y C.
	Informática	2	06	L. C. y C.	Lengua extranjera	3	12	L. C. y C.	Total horas y Créditos	9	34	
	Educación, estética y artística IV	1	04	L. C. y C.	Educación estética y artística V	1	04	L. C. y C.				
	Orientación educ. IV	1	SC	L. C. y C.	Orientación educ. V	1	SC	L. C. y C.				
Total horas y créditos	23	30		Total horas y Créditos	12	38						

Total 33 120

Total 33 118

Total 17 66

Nota: Todas las materias de cuatro horas semanales tienen un enfoque experimental, por lo que una ellas se toma en cuenta como práctica para efectos de cálculos de créditos. La asignatura de Informática incluye por su parte una hora práctica y una teórica.

Etapas de Orientación (Núcleos: Básico, Formativo, Cultural y Propedéutico)
6º Año Área III, Ciencias Sociales y Área IV, Humanidades y Artes.

Núcleo	Asignatura	Hrs.	Cred.	Campo de Conocimiento
Núcleo Básico	Matemáticas VI *	5	20	Matemáticas
	Literatura mex. ibero.	3	12	L. C. y C.
Núcleo Formativo Cultural	Derecho	2	08	Hist.-Soc.
	Psicología	4	14	C. Nat.
	Lengua extranjera	3	12	L.C. y C.

Total 17 66

Materias extracurriculares:

Música VI
Teatro VI
Higiene mental
Seminarios de lengua extranjera

* Cálculo diferencial e integral

	Asignaturas	Hrs.	Cred	Área de formación	Asignaturas	Hrs.	Cred	Área de función
Núcleo Propedéutico	Física IV	4	14	Área I Físico-Matemáticas y de Ingenierías	Física IV	4	14	Área II Ciencias Biológicas y de la Salud
	Química IV	4	14		Química IV	4	14	
	Dibujo Constructivo II	3	12		Biología V	4	14	
	Total horas y créditos	11	40		Total horas y créditos	12	42	
Optativas (preferentemente afines a la Lic. deseada)	Físico-Química	4	14	Total de horas Área I 30-32	Físico-Química	4	14	Total de horas Área II 31-33
	Biología V	4	14		T. selectos de Biología	3	12	
	T. Selectos de Mat.	3	12		T. sel. morf. fisiol.	3	12	
	Estadística y probab	3	12		Españolística y probab	2	06	
	Informática *	2	06		Informática *	3	12	
	Geología y Minería	3	12		Geología y Minería	2-4	6-14	
	Cosmografía	3	12		Total horas y créditos			
	Total horas y Créditos	2-4	6-14					

* Informática aplicada a la ciencia y la industria. (Para cálculo de créditos, una hora teórica y una práctica).

Etapas de Orientación (Núcleos: Básico, Formativo, Cultural y Propedéutico)
6º Año Área III, Ciencias Sociales y Área IV, Humanidades y Artes.

	Asignatura	Hrs.	Créd.	Campo de Conocimiento
Núcleo Básico	Matemáticas VI *	5	20	Matemáticas L. C. y C.
	Literatura mex. ibero	3	12	
Núcleo Formativo Cultural	Derecho	2	08	Hist.-Soc. C. Naturales L.C. y C.
	Psicología	4	14	
	Lengua extranjera	3	12	

Total 17 66

* Cálculo diferencial e integral

Materias extracurriculares:

Música VI

Teatro VI

Higiene mental

Seminarios lengua extranjera

	Asignaturas	Hrs.	Créd.	Área de formación	Asignaturas	Hrs.	Créd.	Área de función	
Núcleo Propedéutico	Geografía económica	3	12	Área III Ciencias Sociales	Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas Historia doctrinas filos. Historia de la cultura Total horas y Créditos	3	12	Área IV Humanidades y Artes	
	Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas	3	12						
	Probl. sociopolíticos y económicos de México.	3	12						
	Total horas y créditos	9	36						
Optativas (elegir 2 referentem a fines a la Lic. (descada)	Estadística y probab	3	12	Total de horas Área III 32	Historia del Arte Comunicación visual Estética Griego Latín Modelado II Rev. Mexicana Pensam. filos. mexicano Estadística y probab. Total horas y créditos	3	12	Total de horas Área VI 31-32	
	Sociología	3	12						
	Geografía política	3	12						
	Cont. y gest. admva.	3	12						
	Total horas y Créditos	6	24						
						5-6	20-24		

ANEXO 1.2

La organización de la asignatura de francés en la ENP

1er Ciclo de 6 años			
Iniciación Universitaria o Secundaria	1er año 2º año 3er año	Francés I Francés II Francés III	Asignatura obligatoria
ENP	4º año 5º año 6º año	Francés IV Francés V Francés VI	Asignatura selectiva

2º Ciclo			
Iniciación Universitaria o Secundaria	1er año 2º año 3er año	Francés I Francés II Francés III	Asignatura obligatoria
ENP	4º año 5º año 6º año	Francés IV Inglés, Alemán, Italiano I Inglés, Alemán, Italiano II	Asignatura selectiva

2º Ciclo			
Iniciación Universitaria o Secundaria	1er año 2º año 3er año	Inglés I Inglés II Inglés III	Asignatura obligatoria
ENP	4º año 5º año 6º año	Inglés IV Francés I Francés II	Asignatura selectiva

* Asignatura selectiva: los alumnos pueden escoger cualquiera de los cuatro idiomas que se imparten en la ENP (Inglés, Francés, Italiano y Alemán); pero la asignatura sigue siendo obligatoria, porque durante los tres años deben cursar un idioma.

* Asignatura obligatoria: Los alumnos que en la secundaria hayan cursado inglés o francés deben continuar en 4º año estudiando el mismo idioma.

ANEXO 2.1

Primer cuestionario sobre intereses, responsabilidades, valores, cualidades y defectos de los alumnos

Los tres cuestionarios de los Anexos 2.1, 2.2, y 2.3 que yo misma elaboré y apliqué para conocer los intereses y las expectativas de mis alumnos pueden ser clasificados de la siguiente forma:

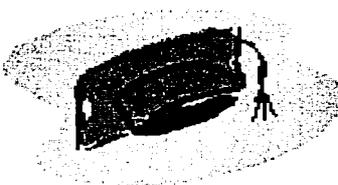
- a) Primer cuestionario, elaborado intuitivamente.
- b) Segundo y tercer cuestionarios, elaborados tras haber investigado acerca de la motivación y los procesos de adquisición-aprendizaje.

Los últimos cuestionarios siguen siendo versiones preliminares, que habrá aún que mejorar y perfeccionar.

¿QUIÉN SOY YO?

Mi nombre es:

Mis intereses son:



ANEXO 2.2

Cuestionario sobre los intereses de los alumnos

Este cuestionario es anónimo; tiene como objetivo conocerte un poco más para mejorar la clase de francés.

- 1.- ¿Es importante para ti estudiar otro idioma? SI () NO ()
- 2.- ¿Qué te gusta practicar más en clase de francés? Numera del 1 al 6 empezando por la actividad que te gusta más.
Hablar () Leer () Escribir ()
Gramática () Escuchar grabaciones () Escuchar canciones ()
- 3.- ¿Te gusta el francés? SI () NO ()
¿Por qué?
- 4.- ¿Cuáles son los temas que te gustaría comentar en clase?
- 5.- ¿Cómo te gustaría que fuera la clase?
- 6.- ¿Qué haces cuando llegas a casa? ¿Realizas alguna actividad después de salir de la escuela?
- 7.- ¿Qué te gusta hacer para divertirte?
- 8.- ¿Qué deportes te gustan? Enumera 3, empezando por el que te gusta más.
- 9.- ¿Qué deportes practicas y con qué frecuencia?
- 10.- Cita cinco cosas que detestas.
- 11.- ¿Si tuvieras un problema, a quién acudirías?
- 12.- ¿Quién es tu personaje favorito?
- 13.- ¿Qué te gusta leer?
Revistas SI () NO () ¿Cuáles?
Libros SI () NO () ¿De qué tipo?
- 14.- ¿Qué programas de televisión no te pierdes por nada?
- 15.- ¿Te gusta la música? SI () NO ()
- 16.- ¿Cuál es tu cantante favorito? ¿Por qué?
- 17.- ¿Con quién pasas la tarde?
- 18.- ¿Tocas algún instrumento musical? SI () NO () ¿Cuál?
- 19.- ¿Te gusta ir al cine? SI () NO ()
- 20.- ¿Qué tipo de películas te gustan?
- 21.- ¿Te gusta ir a fiestas? SI () NO ()
- 22.- ¿Cómo se llama tu mejor amigo(a)?
- 23.- ¿De qué te gusta platicar con él/ella?
- 24.- ¿En las revistas, sobre qué temas te gusta leer más?
- 25.- ¿Tienes novio (a)? SI () NO ()
- 26.- ¿Con quién te llevas mejor?
- 27.- ¿Qué te gustaría hacer al terminar la preparatoria?

- 42.- Deseas o tienes la necesidad de tener éxito en francés: _____
- 43.- Tienes miedo de fracasar en francés: _____
- 44.- Estás dispuesto a hacer un esfuerzo sólo durante el tiempo necesario para aprobar el examen de francés: _____
- 45.- Consideras que sólo si obtienes diez en francés seguirás estudiándolo: _____
- 46.- Consideras que aunque no obtengas diez seguirás estudiándolo, pues la calificación es sólo una parte del aprendizaje: _____
- 47.- Consideras que el nivel alcanzado en francés te motivaría para seguir estudiándolo. _____
- 48.- Consideras que tu interés hacia las culturas francófonas aumentó. _____
- 49.- Consideras que podrías presentarte en francés frente a un nativo de habla francesa: _____
- 50.- Consideras que el francés tiene un gran prestigio en México: _____
- 51.- Consideras que el francés es importante en el ámbito de la educación en México: _____
- 52.- Consideras que las similitudes en la identidad social mexicana por la identidad de una comunidad francófona: _____
- 53.- Te consideras orgulloso de ser mexicano: _____
- 54.- Consideras que los mexicanos tenemos muchas cosas positivas: _____

Escribe según te parezca E (excelente) MB (muy buena) B (buena) R (regular) P (pésima).

- 55.- ¿Cuál es el nivel que obtuviste en el aprendizaje de la gramática del francés? _____
- 56.- Consideras que tu pronunciación en francés es: _____
- 57.- Consideras que tu rendimiento académico dentro del francés fue: _____
- 58.- Consideras que tu aptitud para el aprendizaje de idiomas es: _____
- 59.- Consideras que tu interés para el aprendizaje de idiomas es: _____
- 60.- Consideras que tu deseo para adquirir el francés es: _____
- 61.- Consideras que el apoyo de tus padres para el aprendizaje de idiomas es: _____
- 62.- Consideras que tu capacidad para integrarte a los grupos de idiomas es: _____
- 63.- Consideras que en el salón de clase de francés te sientes: _____
- 64.- Consideras que tu profesor de francés es: _____
- 65.- Consideras que tu curso de francés es: _____
- 66.- Consideras que la mayoría de las explicaciones del profesor fueron: _____
- 67.- Consideras que el material que utiliza el profesor para trabajar fue: _____
- 68.- Consideras que tu nivel cultural es: _____

b) El modelo de la aculturación

Contesta sí o no a las siguientes preguntas.

- 1.- Tienes la disposición para adoptar rasgos sociales y psicológicos de alguna comunidad de habla francesa? _____
- 2.- ¿Propicias el contacto con los hablantes francófonos nativos? _____
- 3.- ¿Crees que no vale la pena adoptar algunos rasgos sociales de los franceses, pues viven muy lejos? _____
- 4.- ¿Crees que los rasgos sociales de los franceses son muy diferentes a los rasgos sociales mexicanos? _____

Subraya la opción que prefieras.

- 1.- Consideras que los mexicanos tenemos un papel dominante o dependiente *políticamente* a nivel mundial.
- 2.- Consideras que los mexicanos tenemos un papel dominante o dependiente *culturalmente* a nivel mundial.
- 3.- Consideras que los mexicanos tenemos un papel dominante o dependiente *técnicamente* a nivel mundial.
- 4.- Consideras que los mexicanos tenemos un papel dominante o dependiente *económicamente* a nivel mundial.
- 5.- Consideras que los valores de los mexicanos deberían hacernos sentir *orgullosos* o *avergonzados*.
- 6.- Consideras que los franceses tienen un papel dominante o dependiente *políticamente* a nivel mundial.
- 7.- Consideras que los franceses tienen un papel dominante o dependiente *culturalmente* a nivel mundial.
- 8.- Consideras que los franceses tienen un papel dominante o dependiente *técnicamente* a nivel mundial.
- 9.- Consideras que los franceses tienen un papel dominante o dependiente *económicamente* a nivel mundial.
- 10.- Consideras que los valores de los franceses son *mejores* o *peores* que los de los mexicanos.
- 11.- Consideras que los franceses y los mexicanos *tenemos* o *no tenemos* cosas en común

Contesta sí o no a las siguientes preguntas.

- 12.- Consideras que los franceses y los mexicanos son socialmente iguales _____
- 13.- Consideras que requieres de mucha energía o esfuerzo para aprender el francés _____
- 14.- Consideras que las palabras del francés no reflejan exactamente lo que tú quieres decir _____
- 15.- Consideras que es difícil aprender el francés _____
- 16.- Consideras que tienes miedo de hacer el ridículo durante la clase de francés _____
- 17.- Consideras que no podrías arreglártelas en la clase de francés sin el profesor _____
- 18.- Te gustaría conocer gente de los países francófonos _____
- 19.- Te gustaría inclusive ser como ellos _____
- 20.- Te gustaría ir a Francia o a algún país francófono _____
- 21.- Consideras que tienes una curiosidad e interés por seguir aprendiendo el francés _____
- 22.- Consideras que tienes la capacidad de entender los sentimientos y las ideas de los demás _____
- 23.- Consideras que tienes la capacidad para dejar a un lado tu identidad y tomar el rol de otra persona _____
- 24.- Consideras que todo lo que tú haces o dices es mejor que lo que hacen o dicen tus compañeros _____
- 25.- Consideras importante propiciar el contacto con las personas que hablan francés _____
- 26.- Consideras poco importante propiciar el contacto con francófonos _____
- 27.- ¿Cuál de estas 3 características consideras tú como la función principal de un idioma?

- a) Sirve para comunicarse _____
- b) Sirve para contar historias, escribir poemas, leer, escuchar canciones. _____
- c) Sirve para integrarse y pertenecer a un grupo social. _____
- 28.- Consideras que para aprender bien el francés es importante escuchar música, leer, ver películas en francés, es decir, buscar más contacto con él _____
- 29.- Te has sorprendido en español usando algún vocabulario del francés _____
- 30.- Te has sorprendido pronunciando alguna palabra del español con acento francés _____
- 31.- Consideras que el idioma francés y el español tienen aspectos parecidos _____

Subraya las estrategias que has utilizado para el aprendizaje del francés

- Compara regularmente el francés con el español
- Formulas hipótesis sobre el funcionamiento del francés
- Elaboras tus propias reglas para el uso del francés
- Aprendes de memoria las reglas gramaticales
- Una vez aprendida la regla la aplicas y elaboras nuevas frases para practicarlas

- 32.- Te gusta que en el salón de clase haya buen humor _____
- 33.- Te gusta que en el salón de clase se escuchen canciones _____

- 34 - Te gusta que haya videos (películas u otros) _____
 35 - Te gusta que haya textos escritos _____
 36 - Te gusta tu horario de clase de francés _____ Si no, ¿cuál sería tu horario predilecto para el francés? _____
 37 - ¿Te gusta tu salón de clases? _____
 38 - ¿Cómo te gustara que fuera tu salón? _____

e) El modelo de la motivación intrínseca y de la motivación extrínseca

Contesta si o no a las siguientes preguntas

- 1 - Sientes placer por el estudio en general _____
- 2 - Sientes placer por el estudio del francés _____
- 3 - Te gusta que haya competencia entre tus compañeros y tú en el salón de clase _____
- 4 - Con el aprendizaje del francés piensas obtener la aprobación de alguna persona _____
- 5 - Con el aprendizaje del francés piensas obtener la aprobación de tu profesor _____
- 6 - Te gusta explorar, analizar, comprender como funciona los idiomas (y en este caso el francés) _____
- 7 - Con el aprendizaje del francés obtendrás prestigio _____
- 8 - Te gusta competir por calificaciones con tus compañeros _____
- 9 - Tienes el deseo de saber, entender, dominar el conocimiento, formular y resolver problemas que vayan surgiendo con el aprendizaje del francés _____
- 10 - Consideras un premio el aprender recurriendo a tu inteligencia, a tu participación intelectual, a tu comprensión _____
- 11 - Consideras que tu objetivo en frances no es tanto tener éxito, sino evitar el fracaso, es decir no reprobar la materia _____
- 12 - Tienes ansiedad y miedo ante la posibilidad de reprobar la materia _____
- 13 - Consideras que no tienes miedo a reprobar la materia y que si pones mayor empeño lograrás una buena calificación _____
- 14 - Tus calificaciones en frances te animan o desaniman para continuar desarrollando y ejerciendo el aprendizaje del francés _____
- 15 - Consideras que una vez que apruebes la materia ya no tendrás el deseo de continuar con el estudio del francés _____

d) El modelo del salón de clase

Contesta si o no a las siguientes preguntas

- 1 - Consideras que el libro de texto (*Tempo*) ayudó para tu aprendizaje del francés _____
- 2 - Consideras que tu profesor de frances ayudó para tu aprendizaje del francés _____
- 3 - Consideras que las canciones, películas, videos ayudaron a mantenerte motivado en el curso de francés _____
- 4 - Consideras que los textos (lecturas) te ayudaron a mantenerte motivado en el curso de frances _____
- 5 - Consideras que las actividades que se realizaron en clase ayudaron para tu aprendizaje del francés _____
- 6 - Consideras que las actividades que se realizaron en clase ayudaron a mantenerte motivado _____
- 7 - Consideras que se respetaron todas las reglas de trabajo planteadas en un principio para el curso _____
- 8 - Consideras que estubo bien haber puesto reglas al principio del curso para un mejor aprendizaje del francés _____
- 9 - Consideras que el ambiente del grupo fue agradable _____
- 10 - Consideras que es muy importante la evaluación dentro del salón de clase _____
- 11 - Consideras que tu profesor de frances se hizo querer por la mayoría de sus alumnos _____
- 12 - Consideras que surgió en ti una admiración hacia tu profesor debido a su forma de ser _____
- 13 - Consideras que surgió en ti una admiración hacia tu profesor debido a su profesión _____
- 14 - Consideras que tu profesor estableció una relación dependiente con los alumnos _____
- 15 - Consideras que uno de tus compañeros logró el reconocimiento de los demás por su aprovechamiento en francés _____
- 16 - Consideras que tu profesor propició la competencia entre sus alumnos _____
- 17 - Consideras que tu profesor aumentó tu autoestima _____
- 18 - Consideras que tu profesor te dijo los beneficios prácticos que conlleva la adquisición del francés _____
- 19 - Consideras que tu profesor logró despertar tu deseo de saber más sobre las diferentes culturas francófonas y d el idioma francés _____
- 20 - Consideras que tu profesor logró que entendieras las reglas gramaticales del francés _____
- 21 - Consideras que tu profesor logró que reflexionaras sobre como enfrentarte a las reglas gramaticales _____
- 22 - Consideras que tu profesor logró que formularas y resolvieras ejercicios en tus guías y libros, etc. _____
- 23 - Consideras que tu profesor propicio actividades que rescatan la inteligencia, por ejemplo: comparar (cultura y reglas entre Francia y México), hacer hipótesis, deducir, imaginar _____
- 24 - ¿De entre las actividades siguientes, cuales consideras que tu profesor promovió en el salón de clase? Subraya la opción elegida.
 - tareas que implicaban una dificultad por vencer
 - actividades donde era necesario hallar una solución y que implicaban un reto por lograr.
 - documentos que respondían a tus intereses.
 - exámenes que incrementaban la motivación.
 - evaluaciones sistematicas acerca de lo que te falta aprender y cómo corregir eventuales errores.
 - actividades donde era necesario construir el sentido de la frase o texto.
 - actividades para imaginar historias a partir de una serie de sonidos o imágenes.
 - tareas accesibles (no difíciles)
- 25 - Consideras que tu profesor propicio tu actitud participativa en tu aprendizaje del francés _____
- 26 - Consideras que tu profesor propicio el aprendizaje de la cultura francesa _____
- 27 - Consideras que tu profesor propicio la comparación de las culturas francófonas y la mexicana _____
- 28 - Consideras que tu profesor utilizó documentos auténticos que presentan aspectos interesantes y actualizados de las diferentes culturas francófonas _____
- 29 - Consideras que al asistir a tu curso de frances te sentias a gusto y entre amigos _____
- 30 - Consideras que tu profesor tuvo una actitud positiva hacia los alumnos _____
- 31 - Consideras que tu profesor cuidó la integración y el ánimo del grupo _____
- 32 - Consideras que el ambiente en el salón de clase fue agradable y fomentó el sentimiento de pertenencia a ese grupo _____
- 33 - Consideras que cada uno de los alumnos tiene una responsabilidad dentro del grupo _____

ANEXO 3.1

Evaluación

Les proporciono a los alumnos este documento para que estén al tanto de los aspectos que tomaré en cuenta al aplicar la evaluación numérica requerida por la institución. Les explico que trabajaremos sobre cada uno de esos puntos durante el año escolar y que no les preguntaré nada que no hayamos visto o practicado. Les hago saber también que las habilidades por evaluar son la comprensión y la expresión tanto orales como escritas, en situaciones de comunicación real, suscitando la interacción entre todos los miembros del grupo, mediante actividades en las que deberán emplear su capacidad de análisis y síntesis (juegos de roles, solución de problemas), usando casetes o documentos auténticos escritos. Acerca de esta forma de evaluación, véase en el capítulo 5 el apartado relativo al contrato de trabajo.

On évalue	Des compétences langagières
<ul style="list-style-type: none"> • des compétences • en situation de communication réelle suscitant l'interaction • selon des niveaux de complexité variés • par diverses techniques d'évaluation • par divers types de stimuli contraignants, semi-contraignants ou non contraignants 	<p>un savoir-faire à l'oral et à l'écrit, délimitant un niveau de performance défini en termes de tâches d'évaluation intégrant les compétences linguistiques (compréhension écrite; production écrite et communication orale) se référant à des comportements de niveaux taxonomiques différents (repérer, réutiliser, analyser, inférer... à partir d'un choix des types d'items:</p> <ul style="list-style-type: none"> • textes lacunaires, • jeux de rôles, • solutions de problèmes... <p>et de stimuli variés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • oraux (messages sur cassettes), • visuels (bandes dessinées), • écrits (textes à lire ou à produire).

Este documento lo tomé del curso de evaluación impartido por Elsa López del Hierro en el CELE, en 1997. Proviene de *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative* (Lussier, 1992).

ANEXO 3.2 Autoevaluación

Les proporciono a los alumnos este cuadro que describe los diferentes actos de habla sobre los cuales trabajamos durante el año escolar, para que ellos mismos se autoevalúen. Les pido que anoten un número del 1 al 10 en diferentes momentos del aprendizaje según la facilidad con que pueden realizar los actos de habla en cuestión. Si al autoevaluarse consideran que aún no tienen la suficiente capacidad para realizar alguna de las actividades, deben solicitar que se les brinden los elementos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos o estratégicos que les hacen falta. Véase en el capítulo 5 el apartado relativo al contrato de trabajo.

Compétence à acquérir	Degré de compétence visé 1.2.3.4.5.6.7.8.9.10	Situation de l'élève par rapport à l'objectif visé 1.2.3.4.5.6.7.8.9.10
1.- Être capable de se présenter.		
2.- Être capable de prendre contact avec quelqu'un.		
3.- Être capable de poser des questions.		
4.- Être capable de répondre à des questions.		
5.- Être capable d'identifier quelqu'un.		
6.- Être capable de parler de soi.		
7.- Être capable de demander des renseignements à quelqu'un.		
8.- Être capable d'établir une relation avec quelqu'un.		
9.- Être capable d'exprimer ses goûts et opinions de façon simple.		
10.- Être capable de donner des informations générales sur un lieu.		

Este documento se basa en el cuadro de autoevaluación propuesto en *L'Évaluation* (Tagliante, 1991), p. 115.

ANEXO 4

Las diferentes formas y estilos de aprendizaje

Estos cuadros los empleo para que los alumnos identifiquen tanto su forma como su estilo de aprendizaje. Se trata de que adquieran poco a poco autonomía en el aprendizaje y aprovechen mejor sus recursos. Con estos documentos también me propongo ayudar a los alumnos a conocerse un poco más, descubriendo así características que les serán útiles en el proceso de adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera. Véase también en el capítulo 5 el apartado relativo al contrato de trabajo. Respecto a las formas y estilos de aprendizaje consultar *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Charles y Richards, 1998, pp.60-61.

Formas de aprendizaje	Mediante las cuales los alumnos
Visuales	Obtienen mayores beneficios con la lectura pues aprenden viendo palabras en los libros, en sus cuadernos o en el pizarrón. A menudo, pueden aprender por sí solos y toman notas de las explicaciones para recordar la nueva información, prefieren además representar sus experiencias de manera visual, pictórica y gráfica.
Auditivas	Pueden aprender mejor con las explicaciones orales y con oír palabras. Les beneficia escuchar cintas, enseñar a otros alumnos y conversar con sus compañeros y profesores.
Kinésicas	Aprenden más cuando se implican físicamente en las experiencias. Recuerdan la nueva información cuando participan activamente en las dinámicas.
Táctiles	Aprenden mejor cuando efectúan movimientos, suelen pasarse el lápiz de una mano a otra, se tocan la cabeza o se mueven constantemente de un lado a otro en su asiento.
Sociables	Prefieren la relación de grupo, aprenden y comprenden mejor la información cuando trabajan con otros en clase.
Independientes	Aprenden la nueva información por sí mismos y la recuerdan mejor cuando trabajan solos.

Estilo de aprendizaje	Mediante el cual los alumnos
Concreto	Utilizan métodos activos y directos para captar y procesar la información. Prefieren experiencias visuales o verbales y les gusta estar entretenidos e implicados físicamente en algo.
Análítico	Son independientes, les gusta resolver problemas y disfrutan estableciendo principios e investigando por sí solos. Se esfuerzan y son vulnerables al fracaso.
Comunicativo	Prefieren un enfoque social en el aprendizaje. Aprenden con las actividades en grupo.
Basado en la autoridad	Necesitan y prefieren la progresión estructurada y secuenciada de la clase tradicional.

ANEXO 5

Pistas para mantener la comunicación y la fluidez

Este documento lo utilizo con el propósito de brindarles a los alumnos elementos discursivos básicos para que puedan practicar y memorizar fuera del aula. Sirven asimismo como guía, principalmente en el caso de los alumnos de los primeros niveles.

Les pido a los alumnos que en el transcurso del año escolar amplíen el cuadro, incluyendo todo aquello que necesiten, con el objetivo de elaborar una especie de diccionario personal. Véase en el capítulo 5 el apartado relativo a las actividades de producción oral.

Au début	Au milieu	Pour conclure
Voilà...	...euh...	Pour moi....
Eh bien...	...alors...	Moi, ce que je pense, c'est que...
Eh bien, voilà...	...donc...	Ben...
Bien, euh...	...et puis...	À la fin
Alors...	...en suite...	N'est-ce pas?
Bon alors...	...et puis ensuite...	Quoi ?
Alors...	...de toute façon...	Tu vois ?
Bon Alors...	...et...	Tu sais ?
Tu sais...	...mais...	Tu ne crois pas?
Tu vas...		
Au fait...		
D'abord...	...et puis...	Enfin...
Au début...	...alors...	Finalement...
Quand (il est arrivé)	...ensuite...	En fin de compte...
	...après...	À la fin...
	...au bout d'un moment...	
	...au même moment...	
	...en même temps...	

ANEXO 6.1

Estrategias de comprensión auditiva

Este cuadro lo utilizo como guía para que los alumnos accedan más fácilmente al significado de un texto auditivo. Les pido que intenten siempre emplear las preguntas que se encuentran en este documento, gracias a lo cual podrán percatarse de que comprenden mucho más de lo que se imaginan al usar su conocimiento tanto de la lengua materna como del mundo. Al final del curso ya no es necesario ver las preguntas en forma escrita, porque los alumnos ya saben cómo abordar al texto para extraer toda la información. Véase en el capítulo 5 el apartado relativo a la comprensión oral.

Définir la situation	Trouver les détails
Qui parle à qui?	<ul style="list-style-type: none"> • Combien de personnes parlent-elles ? • Ce sont des hommes, des femmes, des enfants ? Quel âge peuvent-ils avoir ? • Peut-on les caractériser (nationalité, statut social, rôle, état d'esprit...) ?
Où?	<ul style="list-style-type: none"> • Peut-on situer le lieu où l'on parle (rue, studio, terrasse de café...) ? • Y a-t-il des bruits de fond significatifs (rires, musique, bruits de rue, discussions en arrière fond...) ?
De quoi?	<ul style="list-style-type: none"> • Peut-on saisir globalement le thème dominant, les sous-thèmes, les domaines de référence ?
Quand?	<ul style="list-style-type: none"> • A quel moment se situe la prise de parole (heure de la journée, jour de la semaine, avant ou après tel ou tel événement dont on parle)?
Comment ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est le canal utilisé (entretien en face à face, radio, télévision, micro-trottoir, téléphone, interview, conversation...) ? • Quels sont les registres de langue utilisés ?
Pour quoi faire?	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle est l'intention de la personne qui parle (informer, expliquer, raconter une histoire, commenter, décrire, présenter un problème, faire part de son indignation...) ?

Comprensión de un documento sonoro, véase *La Classe de langue* (Tagliante, 1994), p. 77.

ANEXO 6.2

Actividad de comprensión auditiva

Esta actividad es una combinación de la actividad presentada en el manual *Tempo 1* (Bérard, 1996, p. 79), y de los cuadros de comprensión auditiva elaborados por Christine Tagliante.

Llevo a cabo esta actividad con los alumnos de Francés I, con el objetivo de que mejoren su comprensión de la información oral. Cuando los alumnos escuchan por primera vez el documento tienen sólo la primera parte del cuadro; al escuchar por segunda vez la grabación lo completan con la finalidad de encontrar los detalles.

Transcripción:

- *Pardon monsieur, pour aller au club Les Tonnelles, s'il vous plaît ?*
- *Les Tonnelles ? Attendez. Ah oui ! Vous prenez la rue en face, là, tout droit. C'est la rue de la préfecture. Vous allez jusqu'au bout et vous tournez à droite. Vous continuez jusqu'au feu rouge. Au feu, vous tournez à gauche et vous prenez la route de Lyon. Au feu suivant, vous tournez de nouveau à gauche. Vous restez sur la route de Lyon pour sortir de la ville. Vous traversez une place, la place de la Liberté. Vous passez devant la boulangerie Malcuin et vous verrez, c'est juste après, en face du Palais des Sports.*
- *Je vous remercie, monsieur.*
- *A votre service.*

Qui parle à qui?	Deux personnes parlent. Deux hommes. Ce sont des adultes.
Où?	Dans la rue Il y a du bruit de fond. (les voitures qui passent, les coups de klaxon)
De quoi?	Un conducteur demande d'information sur le club Tonnelles à un passant. Peut-être que le conducteur n'habite pas dans la région. Le passant est très gentil et lui indique le chemin.
Quand ?	Ça se passe peut-être à midi
Comment ?	Les indications sont simples, le vocabulaire est facile, mais le passant parle un peu vite.
Pour quoi faire?	L'automobiliste veut savoir où se trouve le club Tonnelles
Les marqueurs	Marque de la personne qui parle: les Tonnelles. Ah oui!
Les mots clés	Les mots clés significatifs du thème: prenez, allez, continuez, tournez, restez, traversez etc., et là, tout droit, jusqu'au feu rouge.
Les indications	Les lieux comme la rue de la préfecture, la route de Lyon, la place de la Liberté, la boulangerie, les Palais des Sports

La tercera vez que los alumnos escuchan el documento, eligen entre opciones como las siguientes:

- 1.-
 - a) la rue en face.
 - b) la rue à droite, tout près.
- 2.-
 - a) jusqu'au bout.
 - b) jusqu'au fond.
- 3.-
 - a) vous tournez à droite.
 - b) vous allez tout droit.
- 4.-
 - a) vous continuez jusqu'au feu fougé.
 - b) vous tournez au feu rouge.
- 5.-
 - a) vous tournez à gauche.
 - b) vous tournez à droite.
- 6.-
 - a) vous traversez une place.
 - b) vous passez le pont.
- 7.-
 - a) vous passez à côté de la boulangerie.
 - b) vous passez devant la boulangerie.
- 8.-
 - a) c'est tout près du Palais des Sports.
 - b) c'est tout en face du Palais des Sports.

ANEXO 7.1

Estrategias de comprensión de lectura: pistas de análisis

Observar la organización del discurso y localizar palabras claves ayuda a los alumnos que tienen dificultades para extraer la información (debido, en la mayoría de los casos, a la falta de práctica o de una instrucción adecuada). Con el cuadro que aparece a continuación trabajamos en torno de la estructura de los textos, lo cual nos permite acceder más fácilmente al significado. Véase en el capítulo 5 el apartado relativo a la comprensión de lectura.

La structuration	<ul style="list-style-type: none"> • Un plan est-il annoncé ? S'il l'est, est-il suivi ? • Peut-on repérer l'organisation interne du discours ? • Peut-on repérer certaines idées annoncées: affirmations, arguments, illustrations, exemples ? • Certains des développements sont-ils repérables ?
Les marqueurs	<ul style="list-style-type: none"> • Y a-t-il: <ul style="list-style-type: none"> - des connecteurs logiques: <i>d'une part, d'autre part, par ailleurs... ?</i> - des marqueurs chronologiques: <i>tout d'abord, ensuite, puis, enfin, pour conclure, en guise de conclusion... ?</i> - des marqueurs d'opposition: <i>malgré cela, bien que, en dépit de, mais, au contraire, cependant... ?</i> - des marqueurs de cause ou de conséquence: <i>en effet, étant donné que, de manière que, pour la raison suivante... ?</i>
Les mots	<ul style="list-style-type: none"> • Repérez les mots qui peuvent vous mettre sur la voie du sens: <ul style="list-style-type: none"> - les mots transparents (en se méfiant des faux amis), - les reprises, les répétitions, - les mots clés significatifs du thème ou des sous-thèmes.
Les indications	<ul style="list-style-type: none"> • Repérez les indications qui peuvent vous guider: <ul style="list-style-type: none"> - les chiffres, - les noms géographiques, - les lieux, - les dates, - les sigles.

Estrategias de comprensión de lectura sugeridas en *La Classe de langue* (Tagliante, 1994), p. 78.

ANEXO 7.2

Estrategias de comprensión de lectura: tipos de lectura

La enseñanza de las estrategias busca colocar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, aprovechando las aportaciones de la psicología cognoscitiva para explicar los mecanismos que usa el alumno en su adquisición de la lengua extranjera. Este documento es una herramienta básica, pues es una guía que orienta a los alumnos para comprender textos de diferentes grados de dificultad y de diferentes tipos.

Empleo este mismo documento como texto para trabajar la comprensión. Véase en el capítulo 5 el apartado relativo a la comprensión escrita.

Quelle stratégie utiliser ?	Pour quoi faire ?	Dans quel type d'objet à lire ?	Comment ?	Au cours de quelle activité de classe ?
La lecture "reptage"	Rechercher des informations précises et ponctuelles.	Tracts, modes d'emploi, annuaires, formulaires, index, bibliographies, dictionnaires, sommaires, brèves, articles de presse.	Par des balayages successifs, en diagonale très ouverte et verticalement dans le texte. La localisation de l'information recherchée devra être vérifiée par de nouveaux balayages, cette fois à l'horizontale.	Faire remplir un tableau d'après l'un des documents cités. Faire localiser un endroit sur un plan. Faire repérer des chiffres, des dates, des noms propres, etc. Ces activités se feront en un temps limité et dans un minimum de temps selon la longueur du document: de 15 secondes à 1 minute.
La lecture "écrémage"	Aller à l'essentiel. Trouver les mots clés significatifs de ce qui est important, intéressant et/ou nouveau. Définir le type de texte et sa fonction.	Documents courts: articles de presse, pages de littérature, recueils de textes courts.	En quatre opérations par des balayages en diagonale peu ouverte et à la verticale, et par des balayages à l'horizontale sur les passages qui semblent intéressants. Identification du texte. Anticipation par des	Faire surligner les mots de liaison et les mots de structuration. Faire surligner le début et les fins de paragraphes. Faire faire des hypothèses à partir de la lecture du titre des intertitres
La lecture "écrémage"			hypothèses sur le contenu à l'aide des titres, intertitres, paragraphes, et typographie. Reptage des mots clés à l'aide des débuts de paragraphes, des mots de liaison et des marqueurs de cohésion, des articulateurs. Vérification des hypothèses par reformulation des mots clés et reconstitution du sens global.	Même chose pour les chapeaux. Faire localiser les mots clés à partir des hypothèses sur le contenu. Ces activités se feront en temps limité mais suffisant à la réalisation des quatre opérations.
La lecture "survol"	Comprendre l'intérêt global d'un texte long ou d'un ouvrage. Dégagez l'idée directrice, l'enchaînement des idées, le plan suivi, la structure d'ensemble. Sélectionner des passages intéressants. Éliminer des détails. L'objectif final est de démythifier les objets à lire par une pratique de leur manipulation.	Des documents longs: un ou plusieurs ouvrages d'information ou de réflexion, un ou plusieurs journaux ou revues, un rapport, un mémoire.	Identifier l'objet à lire, par son auteur, le titre, les illustrations, l'éditeur, la collection, la date de parution, le format, la typographie, etc. Identifier l'idée directrice par les informations données par la quatrième de couverture, le sommaire, les titres de chapitres, la préface, l'index, etc. Anticiper en faisant des hypothèses sur le contenu et en pratiquant la lecture écrémage dans l'introduction, la conclusion et de brefs extraits. Prendre des notes des idées clés et de la façon dont elles sont traitées. Vérifier ses hypothèses en lisant quelques passages choisis. Décider de l'intérêt de l'ouvrage.	Une visite du Centre de documentation pour une première approche des objets à lire (ouvrages, encyclopédies, revues, etc.) Une explication détaillée du fonctionnement d'un ouvrage Des lectures "survol" de magazines adaptés aux motivations des apprenants. Des études de sommaires et d'articles longs. Des études de dossiers thématiques composés de différents objets à lire sur un même sujet, etc.
La lecture "approfondissement"	Relire. Analyser en détail. Mémoriser.	Tout documents longs. Texte littéraire intégral.	Après une lecture "survol", recherche des passages à approfondir. Reformulation du thème, des idées et de leur enchaînement. Questionnement du texte, analyse fine et détaillée.	Établir la liste des points à approfondir. Rechercher et faire justifier des idées émises. Rechercher des réponses précises aux questions. Structurer les informations pour les rendre cohérentes.
La lecture de loisir et de détente	Pour se faire plaisir	Ce qui plaît le plus	Lectures linéaire poursuivie ou abandonnée selon l'intérêt qu'on y trouve.	Prêter ou offrir des revues, des ouvrages, à ceux qui les aiment.

Estrategias de comprensión de lectura sugeridas en *La Classe de langue* (Tagliante, 1994), pp. 126-127.

ANEXO 7.3

Los diferentes modos discursivos

Este tipo de documento tiene por objetivo enseñar a los alumnos a identificar los diferentes tipos de texto. En este caso, la actividad es muy detallada, pues extraemos de un texto todos los elementos mencionados en este cuadro: "desmenuzamos" el texto con el propósito de conocer las partes que lo componen y después lo volvemos a armar. Este ejercicio también es útil para resolver en clase las dudas acerca de los articuladores lógicos o acerca de la sintaxis. Véase en el capítulo 5 el apartado relativo a la comprensión de ideas de un texto escrito.

Type dominant	Lexique	Syntaxe	Articulation
Narratif (est construit sur un axe temporel)	Mots concernant la caractérisation des personnages, des lieux et des moments: qui, quel, où, quand, avec quel résultat...	<ul style="list-style-type: none"> • Temps du verbe: présent, futur, imparfait et passé composé, passé simple, temps composés 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicateurs temporels: il y a un an, de nuit, le jour suivant, vers dix heures...
Informatif (présente des informations d'intérêt général ou particulier)	Mots concernant la présentation: dans des notes, des avis, des circulaires, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Reprises par des démonstratifs, des relatifs, des pronoms personnels • Tournures impersonnelles • Marques du destinataire: vous trouverez... 	<ul style="list-style-type: none"> • Mots de liaison et de structuration: tout cela, à part ça etc. • Connecteurs logiques
Explicatif (propose une réponse ou une solution à une question formulée explicitement ou implicitement)	Connecteurs de commentaire: car, c'est-à-dire, en d'autres termes	<ul style="list-style-type: none"> • Temps du verbe: présent, imparfait • Reprises par des pronoms personnels, des relatifs, des démonstratifs • Marques du destinataire: on comprendra aisément que... 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulateurs chronologiques: tout d'abord, ensuite, enfin... • Mots signalant l'enchaînement: il est vrai que...
Injonctif (donne des conseils, des recettes, des ordres...)	<ul style="list-style-type: none"> • Lexique spécifique de l'action à faire faire • Verbes d'obligation: on doit, on devra, il faut... 	<ul style="list-style-type: none"> • Infinitifs ou impératifs, interdictions • Tournures impersonnelles • Marques du destinataire dans l'imperatif 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicateurs d'ordre des actions: en premier lieu, dans un premier temps, ensuite, puis, après, enfin, pour terminer.
Argumentatif (tente de convaincre ou de persuader pour faire agir, en développant des arguments structurés)	<ul style="list-style-type: none"> • Connecteurs: mots de liaison, d'énumération, d'illustration, de comparaison, de concession, de présentation des faits ou du problème 	<ul style="list-style-type: none"> • Connecteurs indiquant la cause et conséquence: car, en effet, puisque, parce que... • Hypothèse • Explication • Justification • Rappels: on se souvient que, rappelons nous de, 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicateurs d'ordre des idées: <ul style="list-style-type: none"> - d'une part, d'autre part, d'abord, en premier lieu... - passons maintenant à, de plus, en outre... - enfin, en définitive, en conclusion, pour finir... • Certitudes: donc, par conséquent, en effet, certes... • Oppositions ou restrictions: toutefois, mais néanmoins, pourtant, or... • Alternatives: soit...soit, ou bien...ou bien, le premier, le second... • Illustrations: c'est-à-dire, à titre d'exemple, c'est-à-dire, ainsi,
Descriptif (est construit avec des indicateurs spatiaux)	<ul style="list-style-type: none"> • Mots concernant la caractérisation des objets, des lieux, des personnages: adjectifs, substantifs de qualité et quantité. • Prépositions de lieu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Temps du verbe: présent ou imparfait • Présence importante des verbes "Être, devoir, falloir"... 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicateurs temporels et spatiaux: avant, après, initialement, à l'avant-droit, à côté de, à droite, à gauche, par dessous, au-dessus, derrière, etc.

Estos diferentes tipos de textos y sus características son mencionados en *La Classe de langue* (Tagliante, 1994), pp.131-132.

ANEXO 7.4

Comprensión de un texto

Esta actividad es el resultado de un trabajo conjunto, realizado por un grupo de profesores de los diferentes planteles de la ENP durante el curso "Aspectos fundamentales de evaluación" impartido por la Lic. Guillermina Gómez Gómez del 8 al 12 de octubre del 2001 en el CELE. Elegí este documento para demostrar que como maestros nos es posible crear colectivamente nuestro propio material, dependiendo de las características específicas de nuestros alumnos. Esta actividad fue diseñada tomando en cuenta los gustos e inquietudes de los alumnos de Francés II.

I.- Lisez le texte suivant et choisissez le bon mot au dessous.

Spécialisé en chirurgie orthopédique et traumatologique, ancien interne des Hôpitaux, le Dr Christophe Cermolacce travaille à Marseille, où il partage son savoir-faire entre deux cliniques et un hôpital. D'opérations en consultations, sa —1— le confronte quotidiennement à l'urgence —2— sous ses formes les plus aiguës (fractures ou traumatismes faisant suite à un accident) et à la chirurgie prothétique classique. Sa récente —3— avec ses confrères Jean-François Mariotti et Jean-Pierre Franceschi, éminents —4— dont les compétences et la réputation ont largement dépassé les rives de la Méditerranée, lui donne également l'occasion de traiter des lésions plus spécifiquement —5—

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) patients c) spécialité b) sportives
d) journée e) association f) médicale
g) chirurgiens |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|

II.- Lea con atención el siguiente texto y conteste en español las preguntas relativas al mismo.

Je ne m'en sépare jamais

Pour Christophe Cermolacce, le téléphone mobile s'est progressivement substitué au classique "bip" hospitalier, qui "quand il sonnait, imposait de trouver un téléphone pour rappeler"... L'arrivée des réseaux numériques, avec un abaissement significatif des coûts d'utilisation, fut, selon sa propre formule, "une réelle aubaine". En plus depuis un an, au fil des mois, il a noté "une nette amélioration de la couverture SFR de Marseille et de sa région". D'ailleurs, bon nombre de ses confrères ont choisi le même opérateur.

Débutant sa journée vers 7 heures et la terminant souvent tard le soir, un chirurgien court en permanence après le temps.

"On consulte, on opère... on est toujours à la bourre ! Dès que j'ai 10 minutes de répit, par exemple en voiture, mon téléphone portatif me sert à appeler des confrères, médecins traitants, ou des patients. Cela me permet d'éviter de téléphoner pendant mes consultations et de rester ainsi à l'écoute de mes malades."

Quand il le peut, Christophe Cermolacce se réserve une demi-journée pour régler des problèmes administratifs et s'occuper de ce qu'il n'a pas le temps de faire pendant la

semaine: "Là encore, mon téléphone mobile veille ! Je ne m'en sépare jamais et utilise beaucoup les renvois d'appels."

1.- ¿Cuál es el inconveniente del bip según el doctor Cermolacce ?

2.- ¿A qué le llama el doctor Cermolacce "une réelle aubaine"?

3.- ¿Cómo es la jornada de trabajo del doctor Cermolacce ?

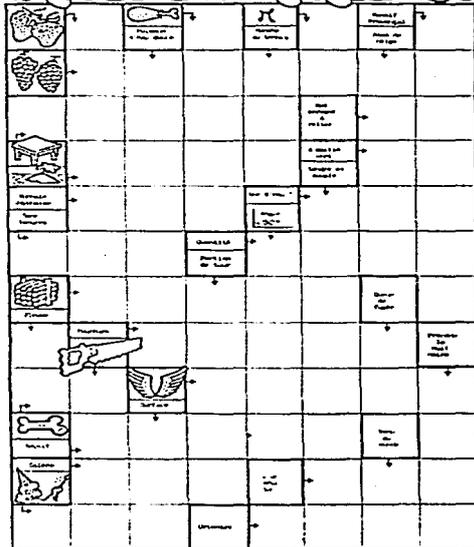
4.- "Cela me permet d'éviter de téléphoner pendant mes consultations et de rester ainsi à l'écoute de mes malades". *Cela* quiere decir:

5.- "Je ne m'en sépare jamais" ¿A qué se refiere *en* ?

ANEXO 8.1 Crucigrama

Con este tipo de documentos (crucigramas, sopas de letras, semejanzas y diferencias), que gustan mucho a los alumnos, trabajamos en el aula de manera amena y divertida. Se trata de documentos auténticos relacionados con la vida cotidiana de los alumnos, pues este tipo de juegos lo encuentran en revistas en español. A los alumnos que son aficionados de estos pasatiempos les proporciono diversos juegos del mismo tipo para que los resuelvan en casa. En el aula concursamos para ver quién logra resolverlos más rápido.

GRILLE SUPER-RELAX !



■ F ■ P ■ P ■ E
 ■ R ■ A ■ I ■ S ■ I ■ E ■ T
 ■ T ■ A ■ B ■ L ■ E ■ ■ V ■ E
 ■ ■ S ■ I ■ L ■ O ■ T ■ M ■ E ■ R
 ■ N ■ E ■ T ■ E ■ R ■ D ■ O ■ S ■ E
 ■ N ■ S ■ T ■ E ■ R ■ E ■ ■ L
 ■ P ■ O ■ S ■ T ■ O ■ L ■ E ■ S
 ■ O ■ S ■ ■ A ■ I ■ L ■ E ■ S
 ■ ■ C ■ A ■ P ■ T ■ E ■ ■ O
 ■ ■ I ■ R ■ E ■ U ■ N ■ I
 ■ F ■ E ■ E ■ A ■ X ■ E ■ H

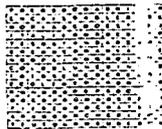
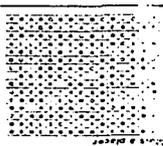
Le Journal des enfants, Hebdomadaire, n°446/93, Vendredi 16, Juillet 1993, France.

ANEXO 8.2

Sopa de letras

Los programas de Francés I, II, IV y V están divididos en tres unidades, en cada una de las cuales se encuentra una parte especialmente para trabajar el léxico relacionado con diferentes temas. Este tipo de documento ayuda para trabajar el vocabulario de manera amena y divertida.

Este documento se encuentra en: *Le Journal des enfants*. Hebdomadaire, n° 556/95, Vendredi 25, Août 1995, France.



L'ABRÉVIÉ C. 1994

Les mots à placer

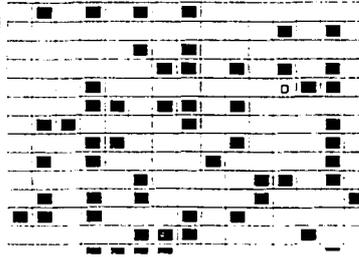
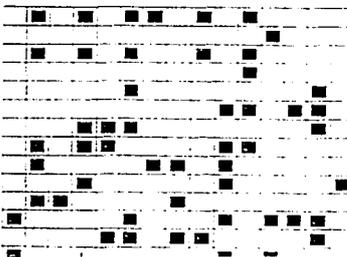
Tous les mots de la liste doivent être placés dans la grille. Commencez par les mots les plus longs en vous basant sur la lettre donnée.

RU	FERS	ZERC	SUËDNE
AL	PIER	ATRES	TRETEAU
ETA	ADRE	INDRE	TSARINE
QIN	LOUE	CRIER	HAUSSAIN*
RE	MARE	DIOLE	SELECTIF
LEI	MAS	EGALE	CONVOIE*
RS	MESS	CURSE	OUTRAGEAU
URE	OSER	RUGI:	RETROUER
USE	RAIE	SANIER	SAUCISSON
CITE	REER	SEMER	ALLEGRESSE
CRFT	UR:	GRUGER	ATLE TISSE
CLTI	UR:	ANCHOS	AUTORITAIRE
DEU	UR:	OMETRE	PARABOLIQUE

Les mots à placer

Tous les mots de la liste doivent être placés dans la grille. Commencez par les mots les plus longs en vous basant sur la lettre donnée.

EU	OSE	BAIS	ETICLE
TA	OTE	BREST	TALE
AL	PRO	DAME	HALMERO
ARA	DES	EGALE	TULTON
BAR	CHAT	NERE	AMBIER
BLE	ON	GROM	ONITE
CON	EPAR	MORA	ESTRES
CRS	LIFE	NOTER	ABORDAGE
CRS	NEPE	GRTE	LONGU
EST	PAPE	SERPE	STANDARO
FAT	REPS	VARIE	RESERVOIR
HEU	SEME	APACHE	PESPLEDIR
MA	TAL	DIENNE	ENCAISSABLE
DIE	TRE	ECRASE	PENITENCIE



ANEXO 8.3

Semejanzas y diferencias

Este tipo de documento es empleado como parte del conjunto de actividades que se realizan durante el año escolar. Uno de los objetivos de trabajar con él es desarrollar la capacidad de observación de los alumnos que ayudará a su vez a examinar con más detalle el sistema lingüístico de la lengua extranjera, además de enriquecer el vocabulario de los alumnos.
Le Journal des enfants, n° 446/93, Hebdomadaire, Vendredi 16, Juillet 1993.

- Quelle scène contient un détail pris dans chacune des cinq autres et quel est ce détail ?



- Scène A
(Le sac à main de la scène B ;
l'arbre de la scène C ; le chapeau
de la scène D ; le nuage de la
scène E ; la cravate de la scène F)

Logique et observation

ANEXO 9.1

Juegos matemáticos

Los juegos matemáticos contribuyen a desarrollar habilidades tales como inferir, analizar, sintetizar, generalizar y definir, indispensables para la comprensión oral y escrita en francés, pues son mecanismos de la inteligencia.

Le Journal des enfants, Hebdomadaire, Vendredi 16, Juillet 1993.

La grille incomplète

Complétez cette grille à l'aide des sept nombres suivants :

18 30 12 10 31 24 23

de façon que l'addition des quatre nombres successifs de toutes les rangées (horizontales, verticales et grandes diagonales) donne un total de : 90

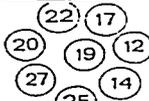
15	25	26	12
20	18	17	23
16	22	21	19
27	13	14	24

La grille chiffrée

La grille chiffrée

par SICAL

Placez les huit pastilles ci-contre dans les cases blanches de la grille de façon à obtenir un total de 78 sur chaque rangée horizontale, verticale ou en diagonale.



SICAL

15		26	
	18		23
16		21	
	13		24

La grille super-retax :

23	37	20	110
18	12	29	31
30	32	17	11
19	09	24	138

	37	20	
		29	
	32	17	11
19	09		38

9621	22548
- 282	- 62
10000	204
487	56456
8 53	- 9994
50661	22547

La leçon de math

La leçon de math...

Ces opérations sont justes, mais ce jeune élève a mélangé les résultats et oublié les signes correspondants. Rétablissez rapidement l'ordre convenable.

9621	22548
9 87	62
10000	10000
487	56456
8 53	22547
244	30681

ANEXO 10

Plan de clase detallado

Institución: Escuela Nacional Preparatoria Plantel 9 Pedro de Alba
 Profesora: Miriam Domínguez Granados

Nivel del grupo: Francés IV
 Número de alumnos: 12

Horario: 16h10-17h00
 Salón: H-09
 Fecha: 28-05-2002

Unidad	Unidad 1. Presentación, descripción y relatos. Véase el programa del Francés IV
Contenido	Presentarse y describirse. Presentar y describir personas, objetos y países.
Objetivo general	El alumno practicará la descripción de personas a través de documentos auténticos usuales en su vida diaria.
Objetivos específicos	Se pondrá énfasis en la práctica de descripciones de personas al uso de: <ul style="list-style-type: none"> • elementos léxicos <ul style="list-style-type: none"> ◆ adjetivos calificativos para la descripción de personas; ◆ diversos registros de lengua (por ejemplo, para hablar de un hombre: <i>l'homme, le type, le gars, le mec</i>). • elementos morfosintácticos <ul style="list-style-type: none"> ◆ manejo de la estructura <i>c'est... qui...</i>
Duración aproximada	50 minutos
Documentos	Documento escrito I (anuncios para encontrar pareja). Véase <i>Le Journal des Enfants</i> y <i>Tempo 1</i> , unidad 8, p. 129. Documento sonoro I (diálogo telefónico con una mujer que describe al hombre ideal). Casete. Véase <i>Tempo 1</i> , unidad 8, p. 129. Documento iconográfico I (imágenes donde aparecen diferentes personas reunidas en una fiesta). Véase <i>Tempo 1</i> , unidad 8, p. 130-132
Otro material	Grabadora, pizarrón y gises.

Desarrollo de la actividad	Duración (en minutos)	Organización del grupo
<p>PRIMER CONTACTO CON EL GRUPO Saludo a los alumnos, les pregunto cómo están, si han tenido un buen día, etc. En caso de que alguien desee contestar a mis preguntas lo dejo expresarse con libertad, para propiciar un clima de confianza y camaradería.</p>	2	En grupo
<p>COMPRENSIÓN ESCRITA Esta actividad tiene por objetivo suscitar la curiosidad y el interés de los alumnos, además de permitirles descubrir elementos que sirven para describir a alguien.</p>	Total: 15	<i>Idem</i>
<p>Una vez captada la atención de los alumnos, les entrego un documento auténtico (documento escrito I), en donde aparecen seis pequeños anuncios de personas que se describen a sí mismas e indican las características de la mujer o el hombre ideal que les gustaría encontrar para establecer una relación formal o de amistad. Pido al grupo que lea el documento e identifique el tipo de documento en cuestión. Se trata de un documento fácil de identificar y comprender, con excepción de algunas abreviaturas y de algunos adjetivos calificativos nuevos para los alumnos. Los alumnos suelen identificar con facilidad el documento; de inmediato hacen notar que en México también existe ese tipo de anuncios. El documento llama su interés por la diversidad de edades de las personas que se anuncian, así como por los adjetivos usados para describirse por ejemplo: <i>"Belle F. 60 a. veuve cadre d'orig. allem. Allure jeune élég. ch. H. même âge, bons revenus. Écrire journal, réf. 643/10w"</i></p>	10	
<p>A aquellos alumnos que se desesperan por no entender cada una de las palabras del documento, les indico que traten de inferir el significado de las palabras que no entienden, para después consultar el diccionario y comprobar si acertaron o no. Aunque no hayan acertado, es un buen ejercicio para ampliar su vocabulario; si aciertan, se sienten satisfechos de sus logros. Sin descuidar el trabajo en grupo, pregunto si aún hay dudas en cuanto al vocabulario. De ser así, pregunto a los demás alumnos si ellos infirieron el significado y cuál es. En caso de que persista la duda, les indico el significado.</p>	5	

<p>COMPRESIÓN ORAL Esta actividad tiene por objetivo que los alumnos comprendan los elementos que sirven para describir a alguien.</p>	<p>Total: 13</p>	<p>En grupo</p>
<p>Los alumnos escuchan dos veces una grabación de un minuto (documento sonoro I), que corresponde a uno de los seis pequeños anuncios del documento anterior, con el fin de identificar a qué anuncio corresponde el diálogo en cuestión. Los alumnos al escuchar la grabación elaboran hipótesis: ¿quién habla, un hombre o una mujer?, ¿de qué habla? ¿qué canal es utilizado para establecer la comunicación? etc. (véase Anexo 6.1, correspondiente a las estrategias de comprensión que el alumno practica desde el inicio del ciclo escolar.)</p>	<p>3</p>	
<p>Una vez seleccionado el anuncio correspondiente, los alumnos deben justificar su elección. Los alumnos indican que se trata de una mujer. Señalan su edad, su apariencia física, sus gustos, y la descripción del hombre que desearía tener como esposo.</p>	<p>10</p>	
<p>PRODUCCIÓN ORAL Esta actividad tiene por objetivo que los alumnos conceptualicen y sistematicen los elementos que sirven para describir a alguien.</p>	<p>Total: 20</p>	<p>Equipos de 4</p>
<p>A partir del documento iconográfico I, en el que aparecen varias personas reunidas en una fiesta, pido a los alumnos que intenten descubrir quién es el hermano de Sylvie. Los alumnos escogen a un personaje y lo describen en forma detallada: estatura; color del cabello, de los ojos y de la ropa, etc. Aparte de la descripción física, deben dar indicaciones acerca de la actitud del personaje y de la actividad que realiza. Voy anotando el vocabulario requerido en el pizarrón, dando especial énfasis a los registros de lengua así como a la estructura <i>c'est... qui...</i> A la pregunta <i>Qui est le frère de Sylvie?</i> los alumnos responden por ejemplo: <i>C'est le petit brun qui mange un sandwich</i> o <i>C'est le gars à moustache qui parle avec Claudine.</i></p>	<p>15</p>	
<p>Pido a un alumno que recapitule brevemente las actividades que realizamos en clase: comprensión de lectura de anuncios, comprensión auditiva de un pequeño diálogo. Producción oral a partir de un documento iconográfico.</p>	<p>5</p>	

<p>EXPRESIÓN ESCRITA Esta actividad tiene por objetivo que los alumnos reutilicen en una producción personal los elementos que sirven para describir a alguien.</p>		<p>Individual</p>
<p>De tarea, pido a los alumnos que redacten un pequeño anuncio en donde se describen físicamente, refiriéndose también a sus gustos y señalando algunas de sus actividades cotidianas, y describiendo al hombre o a la mujer ideal que les gustaría encontrar.</p>	<p>2</p>	

Bibliografía

I. Obras citadas

- ÁVILA LÓPEZ, Amalia Elena; Arturo GÓMEZ-LAMADRID BERISTÁIN; Margarita HIERRO GARCÍA y Rosa María VELASCO ALPONTE.- *La enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela secundaria. Primer nivel.*- México: SEP, 1995.- 327 p. (Programa Nacional de Actualización Permanente)
- BERTOCCHINI, Paola et COSTANZO, Edwige.- *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues.*- Paris: Hachette, 1989.- 207 p. (Autoformation).
- BERTOCCHINI, Paola; COSTANZO, Edwige et PUREN, Christian.- *Se former en didactique des langues.*- Paris: Ellipses, 1998.- 206 p.
- BOGAARDS, Paul.- *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères.*- Paris: Hatier-Didier, 1991.- 191 p. (LAL)
"L'aptitude à l'apprentissage des langues étrangères, mythe ou réalité?", *Le français dans le monde* n° 150, 1980, pp. 45-49.
- BRUNOT, Roger et GROSJEAN, Laurence.- *Apprendre ensemble. Pour une pédagogie de l'autonomie* / préf. de Nelly Leselbaum.- Grenoble: C.R.D.P. de l'Académie de Grenoble, 1999.- 211 p.
- CUREAU, Jean.- "On ne fait pas boire un âne...qui n'est pas motivé !" *Langues Modernes* n° 5, 1985.- pp. 29-40.
- CYR, Paul.- *Les Stratégies d'apprentissage.*- Paris: Clé International, 1998.- 181 p. (Didactique des langues étrangères)
- DA SILVA GOMES C., Helena María y SIGNORET DORCASBERRO, Aline.- *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua.*- México: UNAM, 1996.
- Escuela Nacional Preparatoria.- *Plan de Estudios 1996*, t. V.- México: UNAM, 1997.- 85 p.
Plan de Desarrollo 2001-2001.- México: UNAM, 1999.- 43 p.
Programas de Francés I, II, IV y V.- México: UNAM, 1996.
- GERMAIN, Claude.- *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire.*- Paris : Clé International, 1993.- 351 p. (Didactique des langues étrangères)
- LECOMTE, P. "Pourquoi votre fille est muette... ou réflexion sur la motivation en didactique des langues". *Langues Modernes* n° 5, 1985, pp.19-27.
- LOCKHART, Charles y RICHARDS, Jack C.- *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* / trad. de Juan Jesús Zaro.- Cambridge: Cambridge University Press, 1998.- 198 p. (Colección Cambridge de didáctica de lenguas)
- MEIRIEU, Philippe.- *Apprendre...oui, mais comment* / (1987) 17e éd.- Paris : ESF, 1999.- 192 p. (Pédagogies. Outils)
- PORCHER, L. "Motivations ou raisons d'apprendre", *Langues Modernes* n° 5, 1985, pp. 105-112.
- RIEUNIER, Alain.- *Préparer un cours 1. Applications pratiques.*- Paris: ESF, 2000.- 325 p. (Pédagogies. Outils)
Préparer un cours 2. Les stratégies pédagogiques efficaces.- Paris: ESF, 2000.- 348 p. (Pédagogies. Outils)

- ROMO, M. et al.- *La Escuela Nacional Preparatoria. Raíz y corazón de la Universidad.*- México: UNAM, 1998.
- TAGLIANTE, Christine.- *La Classe de langue.*- Paris: Clé International, 1994.- 191 p. (Techniques de classe)
- *L'Évaluation.*- Paris : Clé International, 1991.- 139 p. (Techniques de classe)
- THOMIÈRES, D.- "Introduction", *Langues Modernes* n° 5, 1985, pp. 7-17.
- Universidad Pedagógica Nacional.- *Teorías del aprendizaje. Antología I* (1985) 4a reimpr.- México: UPN, 1993.-450 p.

II. Obras consultadas

- BOGAARDS, Paul.- "Attitudes et motivations: quelques facteurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère", *Le français dans le monde* n° 185, 1984, pp. 38-44.
- LITTLEWOOD, William.- *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo I* (1996) trad. de Fernando García Clemente; 1a reimpr.- Cambridge: Cambridge University Press, 1998.- 104 p. (Colección Cambridge de didáctica de lenguas)
- MARTÍNEZ, Pierre.- *La Didactique des langues étrangères I* 1996 ; 2e éd. corrigée.- Paris: PUF, 1998.- 126 p. (Que Sais- Je ?, 3199)
- MOIRAND, Sophie.- *Enseigner à communiquer en langue étrangère.*- Paris: Hachette, 1982.-188 p. (Coll. F. Recherches / Application)
- *Une grammaire des textes et des dialogues.* Paris: Hachette FLE, 1990 (Coll. F. Recherches /Application)
- NUNAN, David.- *El diseño de tareas para la clase comunicativa I* (1996) trad. de María González Davies; 1a reimpr.- Cambridge: Cambridge University Press, 1998.- 232 p. (Colección Cambridge de didáctica de lenguas)
- ORTIZ PROVENZAL, Alma (ed.).- *Noveno Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras. Antología.*- México: CELE / UNAM, 1998.- 350 p.
- PENDANX, Michèle.- *Les Activités d'apprentissage en classe de langue.*- Paris: Hachette, 1998.- 192 p. (Autoformation)
- PUREN, Christian.- *La Didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme.*- Paris: CRÉDIF- Didier, 1994.- 203 p. (Essais, 17)
- WIDDOWSON, H. G.- *Une approche communicative de l'enseignement des langues I* (*Teaching Language as Communication*, 1978) trad. de Katsy et Gérard Blamont.- Paris: Hatier-Didier, 1991.- 191 p. (Langues et apprentissage des langues)

III. Obras de referencia para el trabajo en el aula

- AUGÉ, Hélène et al.- *Jeux pour parler jeux pour créer.*- Paris: Clé International, 1989.- 112 p.
- BÉRARD, Évelyne et al.- *Tempo I.*- Paris: Didier/Hatier, 1996.- 224 p.
- BRUCHET, Janine.- *Professionnellement vôtre I. Jeux de rôles et discussions.*- Paris: Larousse, 1988.- 64 p.
- CALVET, Louis-Jean.- *La chanson dans la classe de français langue étrangère.*- Paris: Clé International, 1980.- 64 p.
- CHAMBERLAIN, Alan et Ross STEELE.- *Guide pratique de la communication. 100 actes de communication et 56 dialogues.*- Paris: Didier, 1985.- 192 p.
- CICUREL, Francine.- *Communiquer en français.*- Paris: Hatier, 1992.- 155 p.

- DORTU, J.-C.- *Une classe de rêve.*- Paris: Clé International, 1986.- 79 p. (Techniques de classe)
- JULIEN, Patrice.- *Activités ludiques.*- Paris: Clé International, 1988.- 96 p. (Techniques de classe)
- LUSSIER, Denise.- *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative.*- Paris: Hachette, 1992.
- TAGLIANTE, Christine.- *La Classe de langue.*- Paris: Clé International, 1994.- 191 p. (Techniques de classe)
- L'Évaluation.*- Paris: Clé International, 1991.- 141 p. (Techniques de classe)
- WEISS, François.- *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue.*- Paris: Hachette, 1983.- 127 p.

ÍNDICE

Agradecimientos	2
Introducción	3
Capítulo 1 El Contexto de la Escuela Nacional Preparatoria	7
1.1 Antecedentes	8
1.2 El Francés como Lengua Extranjera en el Nuevo Plan de Estudios.....	12
1.3 El Perfil del Alumno de Francés.....	15
Capítulo 2 Las Teorías de Adquisición-Aprendizaje de una Lengua Extranjera	20
2.1 La Teoría Conductista del Aprendizaje	21
2.2 La Teoría Cognoscitivista del Aprendizaje	23
2.3 Las Teorías y Propuestas de Adquisición-Aprendizaje	27
Capítulo 3 Los Factores Individuales que Influyen en la Adquisición-Aprendizaje de una Lengua Extranjera	33
3.1 La Aptitud	33
3.2 La Inteligencia	36
3.3 La Actitud	38
3.4 La Personalidad.....	40
3.5 La Edad y el Sexo	43
3.6 La Motivación.....	45
Capítulo 4 Los Factores Que Influyen En La Motivación Del Alumno En El Aula	49
4.1 El Papel del Profesor.....	49
4.2 El Enfoque Comunicativo.....	52
4.3 El Manejo del Error	55
4.4 Las Estrategias de Aprendizaje.....	56
Capítulo 5 La Motivación En El Aula: De La Teoría A La Práctica	62
5.1 El Contrato de Trabajo.....	63
5.2 Las Actividades de Producción Oral	66
5.3 Las Actividades de Producción Escrita	68
5.4 Las Actividades de Comprensión Oral	71
5.5 Las Actividades de Comprensión de Lectura	72
5.6 Las Actividades Léxicas	74
5.7 Las Actividades Gramaticales	76
5.8 Las Actividades Fonéticas	77
5.9 Las Actividades Culturales	78
5.10 La Creación del Ambiente de Confianza y de Motivación.....	79
Conclusión	82
Anexo 1.1 Mapa Curricular de la Escuela Nacional Preparatoria	85
Anexo 1.2 La Organización de la Asignatura de Francés en la ENP	87

Anexo 2.1 Primer Cuestionario Sobre Intereses, Responsabilidades, Valores, Cualidades y Defectos de los Alumnos.....	88
Anexo 2.2 Cuestionario sobre los Intereses de los Alumnos.....	89
Anexo 2.3 Cuestionario sobre la Motivación.....	90
Anexo 3.1 Evaluación.....	93
Anexo 3.2 Autoevaluación.....	94
Anexo 4 Las Diferentes Formas y Estilos de Aprendizaje.....	95
Anexo 5 Pistas para Mantener la Comunicación y la Fluidéz.....	96
Anexo 6.1 Estrategias de Comprensión Auditiva.....	97
Anexo 6.2 Actividad de Comprensión Auditiva.....	98
Anexo 7.1 Estrategias de Comprensión de Lectura: Pistas de Análisis.....	100
Anexo 7.2 Estrategias de Comprensión de Lectura: Tipos de Lectura.....	101
Anexo 7.3 Los Diferentes Modos Discursivos.....	102
Anexo 7.4 Comprensión de un Texto.....	103
Anexo 8.1 Crucigrama.....	105
Anexo 8.2 Sopa de Letras.....	106
Anexo 8.3 Semejanzas y Diferencias.....	107
Anexo 9.1 Juegos Matemáticos.....	108
Anexo 9.2 Cultura General.....	109
Anexo 10 Plan de Clase Detallado.....	110
Bibliografía.....	114
I. Obras Citadas.....	114
II. Obras Consultadas.....	115
III. Obras de Referencia para el Trabajo en el Aula.....	115
Índice.....	117