



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

El aprendizaje del francés como lengua extranjera en situaciones lúdicas informales:
exploración de las representaciones y las prácticas
de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:
INGRID RAMÍREZ DAVID

TUTORA
DRA. HAYDÉE SILVA OCHOA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COMITÉ TUTOR
MTRA. ARACELI RODRÍGUEZ TOMP, FES ACATLÁN
MTRA. ESTELA ESCALONA GÓMEZ, FES ACATLÁN

CIUDAD UNIVERSITARIA, MARZO DE 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mi familia formal, no formal e informal

Agradecimientos a las profesoras que integran mi jurado:

Dra. Ofelia Contreras Gutiérrez

Mtra. Raquel Ábrego Santos

Mtra. Araceli Rodríguez Tomp

Mtra. Estela Escalona Gómez

Agradecimientos especiales a mi tutora por su invaluable apoyo:

Dra. Haydée Silva Ochoa

Tabla de contenido

Resumen	6
Abstract	7
Résumé.....	8
Introducción.....	9
Capítulo I. El aprendizaje en situaciones informales	15
I.1. La noción de “aprendizaje informal”	15
I.1.1. Antecedentes históricos	16
I.1.2. Definición de aprendizaje informal.....	19
I.1.3. Desafíos de la investigación acerca del aprendizaje en situaciones informales.....	25
I.2. El aprendizaje de las lenguas en situaciones informales	26
I.2.1. El contacto cultural y comercial.....	27
I.2.2. Las actividades de ocio	29
I.2.3. El aprendizaje de lengua en inmersión.....	32
I.3. El aprendizaje en situaciones lúdicas	34
I.3.1. El juego y el aprendizaje.....	35
I.3.2. Los tipos de juegos.....	37
Capítulo II. Exploración del aprendizaje del francés de los alumnos del CCH Sur en situaciones formales e informales	40
II.1. Metodología de investigación.....	40

II.2. Cuestionario.....	42
II.3. Representaciones y prácticas de los alumnos de CCH Sur.....	43
II.3.1. Resultados	43
II.3.2 Análisis de resultados y discusión	51
Capítulo III. Pistas para fortalecer los aprendizajes en situaciones formales apoyándose en los aprendizajes en situaciones informales	57
III.1. El buen aprendiente de lenguas	58
III.1.1. La motivación y los procesos de aprendizaje	58
III.1.2. Los procesos cognitivos y metacognitivos del aprendiente de lenguas	60
III.1.3. La literacidad	63
III.2. Pautas para profesores de lenguas	66
III.2.1. Recomendaciones para el trabajo en contexto formal.....	68
III.2.2. Recomendaciones para el acompañamiento del aprendizaje en situaciones informales.....	73
Conclusiones	78
Bibliografía	81
Anexos	89
Anexo 1. Cuestionario	89
Anexo 2. Ejemplo de cuestionario contestado	93

Resumen

Durante mucho tiempo, los aprendizajes en situación informal y los juegos habían sido escasamente considerados en investigaciones pedagógicas. El creciente interés por entender mejor los procesos cognitivos y metacognitivos del ser humano ha llevado a explorar dichas áreas. La presente tesis tiene el objetivo de observar, analizar e interpretar las experiencias declaradas de aprendizaje de lenguas, y específicamente de aprendizaje en situaciones informales de francés como lengua extranjera, por parte de los jóvenes, en particular de los alumnos del CCH Sur de francés turno vespertino. 49 de ellos respondieron por escrito a un cuestionario referente a sus actividades extra clase en torno al aprendizaje del francés. Por lo general, los alumnos mostraron un interés genuino por la materia de francés, ya sea por gusto propio, ya sea por proyecciones de vida a futuro. El uso de las tecnologías de la información y de la comunicación así como la práctica de juegos y en particular de videojuegos resultaron ser actividades ampliamente difundidas. También fue recurrente un acercamiento intencional de la lengua a través del uso de materiales *ex profeso*. Los resultados obtenidos mediante esta investigación permiten orientar la práctica de los docentes de Educación Media Superior para favorecer el aprendizaje de otra lengua así como para motivar, alentar procesos metacognitivos y promover diversas formas de literacidad.

Abstract

For a long time, informal learning and games had been barely taken into account in pedagogical research. The recent interest in understanding the cognitive and metacognitive processes of the human being has led to explore these areas. The present thesis aims to observe, understand, and interpret the declared experiences in the learning of languages (particularly that of French as a foreign language in informal situations) of the students of French in the afternoon shift of the CCH Sur. 49 of them responded to a written questionnaire concerning their extra-class activities related to the learning of French. In general terms, students showed a genuine interest in French as a subject, either for pleasure or because of their projections of life in the future. The use of Information and Communication Technology as well as the practice of games, particularly video games, turned out to be widely spread in their daily practice. Another recurrent finding was the intentional approach to language through the use of purposefully designed materials. The results obtained through this research allow us to guide the practice of Highschool Education teachers, thereby favoring the learning of another language as well as fostering metacognitive processes and promoting diverse forms of literacy.

Résumé

Longtemps, les apprentissages informels et les jeux n'ont que rarement fait l'objet de recherches pédagogiques. L'intérêt croissant porté récemment à la compréhension des fonctions cognitives et métacognitives de l'être humain a conduit à explorer ces domaines. Cette thèse a pour but d'observer, d'analyser et d'interpréter les expériences rapportées par les élèves, quant à leur apprentissage des langues en général et en particulier celui du français langue étrangère en situation informelle de jeunes, plus précisément celles d'élèves de français des cours du soir du CCH Sur. 49 élèves ont répondu par écrit à un questionnaire sur leurs activités associées à l'apprentissage du français, en dehors des cours. En général, les élèves ont montré un réel intérêt pour la matière de français, soit par goût ou intérêt personnel soit en raison de leurs projets d'avenir. Le recours aux technologies de l'information et de la communication, ainsi que la participation à des jeux, et en particulier à des jeux vidéo, sont apparus comme des éléments qui font partie de leur vie quotidienne. De même, on a pu constater que la recherche délibérée de moyens pour aborder à travers du matériel spécifiquement choisi à cette fin est fréquente. Les résultats obtenus grâce à cette recherche fournissent des pistes aux enseignants de lycée pour encourager la connaissance d'une autre langue, motiver et stimuler des procédés métacognitifs et promouvoir des formes diverses de littératie.

Introducción

Desde mediados del siglo XIX hasta la segunda década del siglo XX, la construcción de los Estados nación se fundó en sistemas educativos con tendencia a tratar las lenguas como objetos puros que no debían mezclarse con otros y por lo tanto llevó a la concepción de las lenguas extranjeras como objetos a adquirir (Escudé, 2010: 16). No obstante, en años recientes, la UNESCO y otros organismos internacionales hacen hincapié en que la competencia lingüística es forzosamente plural. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL) afirma así, por ejemplo, que:

el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (Consejo de Europa, 2002: 4).

Los sistemas educativos actuales buscan entonces, en principio, valorar las habilidades comunicativas de cada individuo, así como proveer herramientas para que cada quien desarrolle de manera autónoma y durante toda su vida tales habilidades. En lo que a los aprendizajes lingüísticos se refiere, la importancia de aprender otras lenguas no reside hoy, en la capacidad para adquirir un conjunto de palabras y de estructuras gramaticales sino en la posibilidad de entender otras maneras de ser, a través de la exploración de distintas maneras de ver y de concebir el mundo. El plurilingüismo y la competencia pluricultural son clave para la intercomprensión y el respeto por la alteridad. Ahora, los jóvenes realizan actividades en línea, tales como participar en redes sociales, ver videos y series o jugar videojuegos, lo cual, les permite tener contacto más frecuente que nunca con otras lenguas y culturas. La

diversidad de materiales a los que tienen acceso, principalmente en internet, son fuentes potenciales de aprendizajes en situaciones informales. Por lo anterior, resulta interesante explorar las prácticas que pudieran incidir en el aprendizaje de otra lengua y en particular, el del francés.

Este apartado, expone brevemente el contexto de estudio, los objetivos, la justificación, la pregunta de investigación y la hipótesis de esta investigación así como la estructura de este trabajo escrito.

El contexto en el que se sitúa esta investigación es el de la educación media superior en México ya que la misión de la maestría en docencia para la educación media superior (MADEMS) es “Formar sólida y rigurosamente, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales de la educación a nivel de Maestría, para un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la Educación Media Superior.”(MADEMS, s.f.) En el sistema educativo mexicano, la educación media superior es considerada como la formación dirigida a la población de jóvenes entre 15 y 18 años de edad, impartida después de la educación básica y antes de la educación superior (Narro, 2012: capítulo 2). Ésta comprende tanto el nivel bachillerato como los niveles equivalentes así como la educación profesional que no requiere el bachillerato. Por lo tanto incluye bachillerato general, bachillerato tecnológico, profesional técnico, tecnólogo y capacitación para el trabajo (SEMS, 2017).

La Universidad Nacional Autónoma de México consta de dos subsistemas de bachillerato escolarizados que son la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) con nueve planteles y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Ambos imparten lengua extranjera como materia. En el caso de la ENP, las lenguas de estudio presentes en su plan, son el alemán, el francés, el inglés y el italiano (Plan de estudios ENP, 1996). En el CCH, la oferta incluye el inglés o el francés como lenguas extranjeras (CCH, 2016).

El CCH ofrece la enseñanza de lenguas extranjeras para cumplir con sus postulados de “aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser” (UNAM, 2016: 4). Aunque la enseñanza de lenguas estuvo contemplada desde

el inicio en los planes de estudio, ésta se replantea en el Plan de trabajo de 2010-2014 para impartir las materias de lenguas extranjeras en cuatro habilidades en vez de sólo la comprensión de lectura. Tal decisión se tomó con el fin de motivar a los alumnos y brindarles una mejor oportunidad para el futuro (véase CCH, 2012a). Como lo indica la página de la institución, aprender lenguas extranjeras dará a los alumnos la posibilidad de irse de intercambio a países de habla inglesa o francesa; de escuchar música y de leer a autores en su idioma original; de tener acceso a medios de comunicación masivos; de adquirir mayores habilidades cognitivas y de lograr mejores oportunidades de trabajo. Por otro lado, aprender lenguas ofrece las herramientas para “desenvolver[se] en un mundo intercultural, competitivo y lleno de retos y oportunidades” (CCH, 2012b: 1).

En el CCH, las dos lenguas extranjeras impartidas son el inglés y el francés. Se trata de materias curriculares que se cursan en cuatro semestres en total, durante los dos primeros años, en dos sesiones semanales de dos horas cada una, alcanzando así 256 horas de estudio en total. El enfoque metodológico de la enseñanza del francés en el CCH es el de la perspectiva accional, mejor conocida en español como “enfoque orientado a la acción” en los términos descritos en el MCERL (CCH, Programas de francés I a IV, 2016: 5-8), y cuyos objetivos son alcanzar los niveles básicos: A1 y A2.

En el CCH Sur, en junio de 2016, había 23 grupos de francés II y 23 grupos de francés IV en ambos turnos. Quince profesores atienden a un promedio de 1100 alumnos al semestre. Estos datos no consideran las secciones bilingües de Biología y de Literatura y Comunicación.¹

El objetivo principal de este trabajo es observar, analizar e interpretar las experiencias declaradas de aprendizaje de lenguas, y específicamente de aprendizaje en situaciones informales de francés como lengua extranjera, por

¹ Datos proporcionados por el Jefe del Departamento de Francés del CCH-Sur (junio 2017)

parte de los jóvenes, específicamente de alumnos del CCH Sur de francés turno vespertino.

Los objetivos específicos son:

- Identificar pistas de acción para acompañar las prácticas informales de aprendizaje de lenguas de los alumnos de CCH, principalmente a través del juego.
- Favorecer representaciones positivas del aprendizaje en situaciones informales de lenguas como un complemento útil a las situaciones de aprendizaje formal, tanto por parte de los alumnos como por parte de los docentes de CCH.
- Sensibilizar a los profesores de francés de CCH acerca de la articulación entre los aprendizajes en situaciones informales y los aprendizajes en situaciones formales.
- Señalar a los profesores algunas pautas para reforzar la noción de continuum entre los dos tipos de situaciones de aprendizaje.

La articulación entre los aprendizajes en situaciones formales y situaciones informales es un tema de estudio relativamente inexplorado en el campo educativo. Conocer los puentes que vinculan los aprendizajes en distintas situaciones permitiría, por un lado, motivar a los aprendientes y fomentar su papel activo en el proceso de aprendizaje y, por el otro, desde el punto de vista institucional, reconsiderar contenidos para elaborar propuestas que sean de interés para los alumnos. La población del CCH es principalmente adolescente por lo que es necesario tomar en cuenta el desarrollo cognitivo y psicológico de los aprendientes.

Según John E. Horrocks (1984: 14), esta etapa de crecimiento del ser humano, además de asociarse a una serie compleja de cambios físicos y emocionales, es también un momento de desarrollo intelectual, por lo que el joven está ávido de conocimiento y se encuentra en búsqueda de mayor autonomía y en búsqueda de un estatus como individuo. El adolescente busca ser diferente y el hecho de que el aprendizaje del francés sea menos difundido que el del inglés, puede parecerle atractivo ya que le permite el acceso a conocimientos que lo distinguen de los demás. Asimismo, el aprendizaje de una lengua es un reto cognitivo que se vuelve motivador a esta edad. Dados los cambios físicos y emocionales, el joven siente la necesidad de expresarse y

estar activo: una vez más, la clase de lengua con un enfoque accional se presenta como un espacio ideal para dicha expresión. Además, desde esta perspectiva el profesor no es el proveedor de todo el conocimiento, lo que lleva al adolescente a responsabilizarse de su aprendizaje y reivindicar su autonomía frente al adulto.

Por otro lado, los jóvenes tienen una gran familiaridad con las redes sociales y sus actividades de esparcimiento están muy relacionadas con la internet. La mayoría tiene un gusto por los juegos y especialmente por los videojuegos. En el contexto actual, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permiten el acceso a plataformas educativas en todo momento y a documentos auténticos como textos, videos y juegos en la lengua meta. Sobresale el hecho de que la Web 2.0 facilita la interacción entre usuarios y permite el aprendizaje colaborativo.

También, existe una tendencia en las políticas educativas actuales a promover el aprendizaje a lo largo de la vida con el énfasis en el hecho de que el aprendizaje es un continuum. Éste no termina al graduarse de la institución ni tampoco existe una barrera entre lo formal y lo informal en el aprendizaje. Socialmente, los docentes de EMS (Educación Media Superior) tienen la responsabilidad de integrar a los jóvenes al mundo adulto, y ayudarles a construir las herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

Así el hilo conductor de esta investigación será aportar elementos de respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo inciden las actividades de esparcimiento de los alumnos del CCH Sur en el aprendizaje de idiomas en general y del francés en particular? ¿Cómo se vinculan estos aprendizajes en situación informal con el trabajo dentro y fuera del aula?

La hipótesis en la que se basa esta tesis es que si bien los saberes declarativos, procedimentales y actitudinales relacionados con una lengua suelen adquirirse en el marco de un aprendizaje en situación formal (salones de clase, escuelas de idiomas), los aprendizajes pueden asimismo obtenerse en situaciones informales de diversa índole (actividades de esparcimiento y

juegos), con un peso cualitativo de estos últimos que no resulta desdeñable. Al conocer las prácticas de los alumnos que los llevan a un aprendizaje de lenguas en situaciones informales, los profesores podrían fomentarlas, reforzarlas y acompañar a los jóvenes en el proceso de aprendizaje desde lo formal.

Este trabajo se divide en tres capítulos. En el primero se presenta todo lo relacionado con el marco teórico y conceptual (definición, contextos e investigación) que se refiere al aprendizaje en situación informal. En el segundo capítulo, se expone la metodología de investigación empleada, así como los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios aplicados en las clases de francés I y III en el CCH Sur, turno vespertino. Finalmente, en el tercer capítulo se propondrá, a partir de la teoría y de los resultados de la investigación, algunas pautas para que los profesores de CCH acompañen a sus alumnos en sus aprendizajes fuera del aula y ello incida en un mejor aprendizaje del francés.

Capítulo I. El aprendizaje en situaciones informales

Una de las características principales del ser humano es su capacidad para aprender a lo largo de la vida y en distintas circunstancias. Hoy en día, el requisito generalizado de documentos que avalen el conocimiento del individuo le ha dado un peso excesivo al aprendizaje formal, es decir, al que se da en el seno de una institución reconocida y certificada por órganos sociales. Sin embargo, gran parte de la formación del ser humano tiene lugar fuera de estas fronteras. Aunque se le atribuye tanto valor a la formalización de los aprendizajes, existe un interés creciente hacia la frecuencia e importancia de los aprendizajes informales porque el ser humano aprende y sigue aprendiendo dentro y fuera de las aulas a lo largo de su vida. En este capítulo se esclarecerá en primer lugar, el concepto de aprendizaje en situación informal elemento clave dentro de este trabajo de investigación; enseguida, se mostrarán las circunstancias de aprendizaje en situación informal donde es posible conocer, reforzar el aprendizaje de o adquirir una lengua distinta de la materna; por último, se verá la relación entre aprendizaje en situación informal y el juego.

I.1. La noción de “aprendizaje informal”

La noción de “aprendizaje informal” se abordará en tres puntos: primero se mencionarán los antecedentes históricos; en segundo lugar, se aportará una definición de aprendizaje en situación informal y, en tercer lugar se hablará de los desafíos que implica llevar a cabo una investigación sobre los aprendizajes en situaciones informales. Los términos de “aprendizaje formal” y “aprendizaje informal”, ampliamente difundidos en la bibliografía consultada se usarán al retomar los artículos. Sin embargo, en este trabajo se prefiere usar la noción de “situación de aprendizaje formal” (o informal), debido a que, según lo han explicado ya Silva y Brougère (2016: 58) no es realmente el aprendizaje el que varía su grado de formalidad, sino la situación en la que dicho aprendizaje se da.

I.1.1. Antecedentes históricos

De acuerdo con Hélène Bézille (2008: 3-4), el proceso histórico de legitimización de los aprendizajes informales ha sido lento y discontinuo; según la autora, sigue dos pautas: la del enfoque globalizador de la educación y la de la visibilidad de las modalidades de aprendizaje que se dan fuera de la forma escolar occidental.

Al hablar de la primera pauta, la perspectiva globalizadora de la formación educativa, la investigadora menciona ya la presencia de complementariedad y de continuidad, en Francia, en el proyecto de Instrucción pública de Nicolas de Condorcet, en 1792. Para dicho autor, una de las metas de la educación democrática tenían que ver con enseñarle al “pueblo” los medios de “instruirse a sí mismo”. Dos siglos después, la corriente de la Educación Permanente de Joffre Dumazier mencionó la importancia de la formación de los adultos que tiene un lugar importante en la sociedad de consumo, donde se fomenta el desarrollo de las actividades de esparcimiento que pudieran complementar el aprendizaje. Otro punto que se relaciona con el aprendizaje informal es aquel que se da en regiones que fueron colonizadas, donde existe una suerte de mestizaje entre las propias formas de transmitir el conocimiento y las impuestas por el colonizador. Así, los conocimientos inherentes a la cultura colonizada se transmiten de manera informal y son útiles para el desarrollo rural, local. Por otro lado, los conocimientos formales facilitan la integración a un mundo globalizado.

En cuanto a la segunda pauta, se trata de hacer visibles formas sociales de aprendizaje distintas de las establecidas en la tradición de occidente. Bézille (2008: 5-6) menciona que en Francia, el siglo XIX y los años 1970 fueron periodos abiertos a la pedagogía llamada “alternativa” y que fomentaba el placer de aprender en las actividades de la vida diaria. Las utopías del siglo XIX llevaron a reflexiones sobre los aprendizajes no controlados por las instituciones. Estas ideologías también se vieron reflejadas en el pensamiento crítico de la época con Pierre Joseph Proudhon y Karl Marx, quienes pensaban

que la escuela debía ser autónoma. Proudhon no valoraba la autodidaxia pero sí otras modalidades sociales de aprendizaje formales en las cuales se relacionaba la teoría y la práctica.

En la década de 1970, la hegemonía de la institución escolar fue cuestionada al sacar a la luz otras experiencias pedagógicas en países en vía de desarrollo. Paulo Freire trató de promover modelos de aprendizaje alternativos en los proyectos de alfabetización en los países de América Latina. El autor propone un nuevo modelo de *Educación liberadora* donde “buscó [...] despertar el interés y la integración del hombre y la cultura a base de sus propias experiencias personales” (Ocampo, 2008: 67). En la misma época, los trabajos de Ivan Illich a través de su obra y en especial de *La Sociedad desescolarizada* (1973) invitaba a la desescolarización de los aprendizajes, oponiendo entonces educación y escolarización (Gajardo, 1993: 3). Illich valoraba los aprendizajes que acontecían fuera del ámbito escolar. Para él, confiar en la formación proporcionada por los grupos locales y promover el desarrollo de sus propias líneas educativas, con la participación de todos, era clave para luchar contra una educación impuesta que sometía a las personas.

Helen Colley *et al.* (2003: 4-5), al hacer un recuento sobre cómo distintas perspectivas de aprendizaje comenzaron a surgir a partir de los años 1970 señalan, en primer lugar, la postura de Sylvia Scribner y Michael Cole quienes, en 1973, planteaban una visión alternativa sobre la educación, argumentando en contra de la superioridad del aprendizaje formal, ya que efectivamente demostraron que en ciertos casos se aprendía más mediante procesos informales como, por ejemplo, durante el aprendizaje de las lenguas precisamente. Antropólogos sociales como Jean Lave y Etienne Wenger, en los años 1990, demostraron que se daba un aprendizaje complejo en comunidades donde no existían contextos de aprendizaje formal. Además, los investigadores John Seely Brown, Allan Collins y Paul Duguid afirmaron que el aprendizaje no estaba separado del contexto y que tomaba distintas formas según las tradiciones culturales. Jean Lave agregó que lo que se aprendía en

establecimientos educativos se regía tanto por la naturaleza de estos contextos así como por el contenido y la pedagogía.

Como se puede ver, en varias épocas, pero sobre todo recientemente, se ha pugnado por hacer visibles estos fenómenos de aprendizaje en situación informal.

La noción de aprendizaje informal fue mencionada por primera vez en 1926 por Lindeman para referirse a la capacitación de los adultos y mencionada como *“une aventure coopérative d’apprentissage informel, non autoritaire dont le but est de découvrir la signification de l’expérience”*² (Lindeman, 1926, citado por Brougère y Bézille, 2007: 120). De este modo, el adulto aprende de tareas cotidianas y adquiere cierta experiencia que puede compartir con otros. Asimismo, el adulto es motivado por la necesidad de aprender con un fin específico y por lo tanto toma las riendas de su propia formación con el fin de satisfacer dicha carencia cognitiva.

En los años 1970, Allen Tough fue uno de los pioneros en estudios empíricos sobre aprendizajes informales. El investigador canadiense mencionó que el aprendizaje informal solía ser una práctica común entre los adultos aunque llegue a resultar invisible. Uno de sus hallazgos es que el 20% de los aprendizajes de los adultos se dan en un medio formal y que *“The other 80 percent was informal. We didn’t know what to call it. That’s when I came up with this idea of the iceberg as a metaphor, because so much of it is invisible”*³ (Tough, 2002: 3). Esta metáfora subraya la necesidad de investigar sobre los aprendizajes informales ya que una gran parte de estos escapan a la investigación en educación.

Los aprendizajes en situaciones informales han sido por mucho tiempo relegados a un segundo plano o ignorados por los investigadores del ámbito educativo. Sin embargo, como lo subraya Rebeca Mejía (2005a: 2), es a raíz

² “una aventura cooperativa de aprendizaje informal, no autoritaria cuya meta es descubrir el significado de la experiencia.” Salvo indicación contraria, las traducciones son mías.

³ “El otro 80% era informal. No sabíamos cómo nombrarlo. Así fue cuando surgió la idea del iceberg como metáfora porque gran parte de esto era invisible.”

“del reconocimiento de una crisis mundial en la educación formal [que] ha prosperado un enfoque de estudio del aprendizaje contrastando el aprendizaje informal con el formal”. La misma autora concluye que para llevar a cabo una investigación acerca del aprendizaje informal se debe adoptar un enfoque interdisciplinario (2005b: 10) que incluya diversas ciencias sociales como la antropología, la sociología, la educación, las ciencias cognitivas y la psicología.

I.1.2. Definición de aprendizaje informal

Para aportar una definición de aprendizaje informal es necesario pasar por las definiciones de lo que son los aprendizajes formales y no formales. La trilogía de lo “formal, no formal e informal” fue establecida por organismos internacionales en los años 1970. El Diario Oficial de la Unión Europea, por ejemplo, establece las siguientes definiciones:

- a) Aprendizaje formal, el que tiene lugar en entornos organizados y estructurados, dedicado específicamente al aprendizaje, y por lo general da lugar a la concesión de una cualificación, por lo general en forma de certificado o de título, y abarca los sistemas de enseñanza general, de formación profesional inicial y de enseñanza superior.
- b) Aprendizaje no formal, el derivado de actividades planificadas (en cuanto a objetivos didácticos y duración) en el que existe alguna forma de apoyo al aprendizaje (como, por ejemplo, una relación entre estudiante y profesor). Puede abarcar programas para impartir capacidades laborales, alfabetización de adultos y la educación básica para personas que han abandonado la escuela prematuramente. Algunos casos muy comunes de aprendizaje no formal son la formación dentro de la empresa, a través de la cual las empresas actualizan y mejoran las capacidades de sus trabajadores, como el manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), el aprendizaje en línea estructurado (por ejemplo, utilizando recursos educativos abiertos) y cursos organizados por organizaciones de la sociedad civil para sus miembros, su grupo destinatario o el público en general.
- c) Aprendizaje informal es el resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio y que no está organizado o estructurado en cuanto a objetivos, tiempo o apoyo para el aprendizaje. El aprendizaje informal puede ser no intencionado desde el punto de vista de quien aprende. Un

ejemplo de los resultados obtenidos a través del aprendizaje informal son las capacidades adquiridas a través de las experiencias vitales y laborales. Otros ejemplos son las competencias en gestión de proyectos y en el manejo de las TIC adquiridas en el trabajo, los idiomas y las competencias interculturales aprendidos durante una estancia en otro país, las competencias en TIC adquiridas fuera del trabajo, las capacidades adquiridas en actividades de voluntariado, culturales, deportivas, con jóvenes, o realizadas en casa (por ejemplo, el cuidado de un hijo) (2012: 5).

Si bien la mayoría de los autores concuerda en la definición de la educación formal, no es el caso de la educación no formal e informal. Rebeca Mejía (2005b: 5) identifica limitantes en cuanto a las conceptualizaciones de la terminología de aprendizajes informales como el valor “menor o inferior” de lo aprendido en situaciones informales; otra es que la caracterización de “formal” o “informal” se aplica tanto a los procesos de aprendizaje como a los escenarios de aprendizaje. Silva y Brougère (2016: 60) afirman que el aprendizaje de una lengua extranjera en situaciones formales y en situaciones informales ha coexistido durante siglos siguiendo la lógica de oposición y de complementariedad según las circunstancias de aprendizaje, por lo que más bien se entrelazan y forman un continuum. Hoy, se aprende una lengua extranjera tanto en una institución escolar dentro de los programas educativos nacionales, en centros especializados de enseñanza de lenguas, con profesores particulares (con formación profesional o no) como en el desarrollo de actividades diarias, con el uso de TIC y durante viajes, entre otros. Todas estas situaciones pueden incluso coexistir mostrando que no hay fronteras infranqueables entre lo formal y lo informal.

Daniel Schugurensky (2007: 14) establece que la educación no formal se relaciona con toda actividad educativa fuera del sistema escolar oficial. A menudo, dicha educación tiene programas y objetivos a corto plazo a cargo de profesores que pueden o no provenir de un sistema formal. Esta educación se puede ejemplificar con la de los cursos o seminarios de idiomas, manualidades

o deportes entre otros. Geoffrey Sockett (2014: 11), por su lado, aporta una especificación sobre el aprendizaje no formal de lenguas asociándolo al que se da en contextos no académicos pero con material producido profesionalmente con fines didácticos como manuales, audios, videos, CD-ROMs y sitios de internet.

En cuanto al aprendizaje informal, los autores coinciden con que abarca el aprendizaje que se da fuera de los contextos formales y no formales, perteneciente al “otro ochenta porciento” como lo dice uno de los títulos de Jay Cross (2003). Los autores no se ponen de acuerdo en la definición en términos de la intencionalidad. Daniel Schugurensky (2007: 16) distingue tres formas en lo que se refiere al aprendizaje informal según la presencia de una intencionalidad y de una conciencia de aprender en un momento dado, cuando se vive la experiencia. La primera es el aprendizaje autodirigido, que se caracteriza tanto por la intención como por la conciencia. La segunda es el aprendizaje fortuito, que se caracteriza por la conciencia de que se ha aprendido pero sin tener la intención. Y la tercera es la de la socialización en la que la persona no tiene ninguna intención de aprender ni tampoco es consciente de que está aprendiendo (véase figura 1).

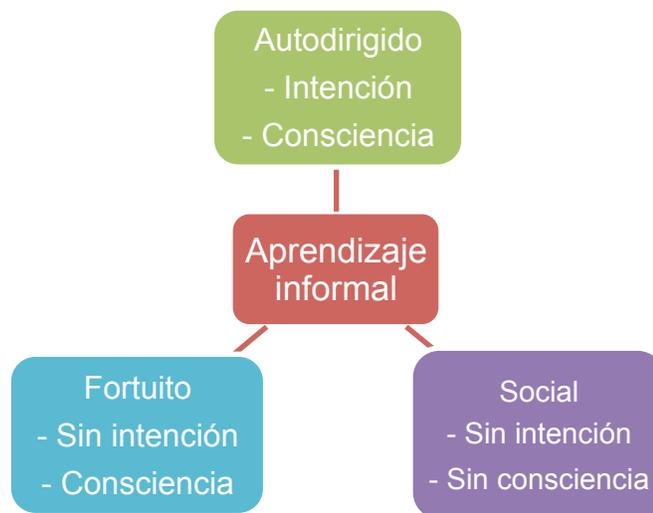


Figura 1: Formas del aprendizaje informal según Daniel Schugurensky.

Como lo asevera Gilles Brougère (2007: 117), el concepto de aprendizaje “informal” parte de una definición negativa que se refiere a lo que no es. De hecho, existe una jerarquía desde la percepción social: en la punta de la pirámide se encuentra la educación formal seguida de la educación no formal y en la base la informal. Esta última se considera como la menos importante de las tres, aunque paradójicamente la mayor cantidad de aprendizajes significativos que se utilizan en la vida diaria provienen de ella (Schugurensky, 2007: 14).

Michael Eraut prefiere considerar el aprendizaje como algo continuo y de ahí que se refiera al aprendizaje informal “*as learning that comes closer to the informal end than the formal end of a continuum*”⁴ (Eraut, 2004: 250). Asimismo, Eraut enumera las características del extremo del aprendizaje informal tales como aprendizaje implícito, no intencional, que aprovecha la oportunidad y no estructurado, en ausencia de la figura de un profesor. Eraut aporta una tipología distinta de lo que es el aprendizaje informal clasificándolo en tres categorías: aprendizaje implícito, aprendizaje reactivo y aprendizaje deliberado (véase figura 2). Define cada uno de estos tipos en función de experiencias pasadas, presentes y comportamiento futuro. En cuanto al aprendizaje implícito, habla de la relación tácita entre los recuerdos y la situación que se está experimentando. En lo referente a lo experiencia presente, menciona aquella que se registrará en la memoria. Con respecto al futuro, habla de expectativas inconscientes. Para el aprendizaje reactivo, el investigador menciona una reacción que resulta de una reflexión breve y espontánea relacionada con eventos pasados; en relación con la experiencia presente, ésta aparece marcada por el hecho de registrar hechos, ideas, opiniones y pensamientos, plantearse preguntas u observar los efectos de las acciones; permite el reconocimiento de futuras oportunidades de aprendizaje. En último lugar, Eraut menciona el aprendizaje deliberado: con respecto al

⁴ “como el aprendizaje que se acerca más al extremo informal que al extremo formal de un continuum.”

pasado habla de la discusión o revisión de eventos o experiencias pasadas; con respecto al presente, se refiere al compromiso para tomar una decisión, resolver un problema o planear un aprendizaje informal; para el futuro, implica la planeación de oportunidades de aprendizaje.

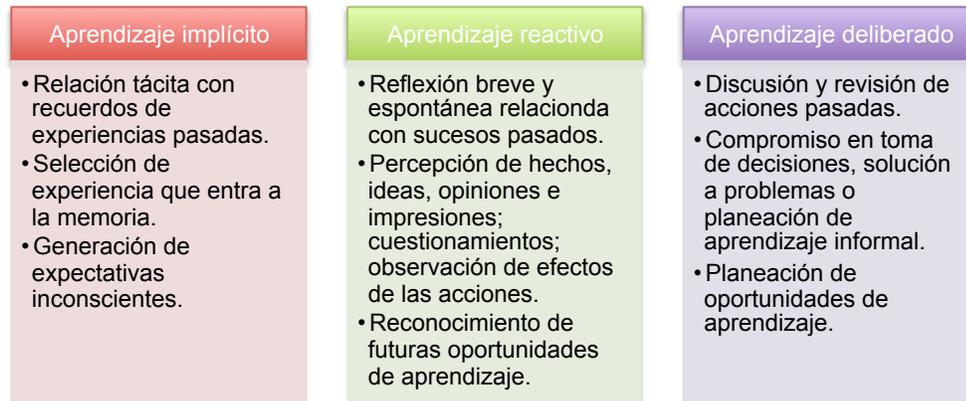


Figura 2: Tipología del aprendizaje informal según Eraut.

Tanto Schugurensky como Eraut toman en cuenta la presencia o no de intención, así como de consciencia del aprendizaje. Se podrían asociar la noción de socialización a la de aprendizaje implícito; el fortuito al aprendizaje reactivo y el auto-dirigido al aprendizaje deliberado. Lo más sobresaliente en la tipología de Eraut es la presencia de la línea del tiempo que permite distinguir lo aprendido de lo que está en curso de adquisición y de las posibilidades futuras del aprendizaje.

Los espacios y los momentos en los que se da el aprendizaje informal son infinitos, incluso en las esferas de lo formal y de lo no formal. Esto se debe a la gran capacidad que tiene el ser humano de aprender de cualquier situación, en cualquier contexto. De hecho, más que hablar de dos nociones separadas entre lo formal y lo informal, la tendencia actual es considerar un continuum en el que los aprendizajes se traslapan.

Los aprendizajes llamados informales suelen darse en situaciones informales, es decir, en situaciones de la vida diaria no estructuradas por una lógica específica de enseñanza. El uso de la tecnología ha llevado a una nueva forma de aprender, sobre todo en el caso de los más jóvenes, más

acostumbrados a integrar en su vida las modalidades más recientes de interacción:

Many children and adolescents today have access to these technologies outside of the classroom. In fact, given the dramatic technological advancements in the last few years, youth today can chat online with peers across the world as well as have access to sophisticated simulation and role-playing games that can be combined with online multiplayer features. (Willboughby, Wood, 2008: 11)⁵

En el caso de los adolescentes, se reportan principalmente investigaciones sobre aprendizajes informales a través del uso de redes sociales y de participación en actividades musicales. En cuanto al uso de las redes sociales, Nadia Naffi y Anne Louise Davidson (2011: 3) encontraron que los adolescentes consideran las redes sociales como medios para divertirse, para comunicarse con los otros y para colmar su sentido de pertenencia; sin embargo, según dichas autoras, los adolescentes no están conscientes de que el uso de éstas les provee herramientas y técnicas para aprender. Por otro lado, Valentina Manna y Oscar Pissanti (2016: Capítulo 7) reportan aprendizajes musicales e interculturales en actividades musicales. Estas actividades, comunes entre los jóvenes, suelen ser fuente de aprendizajes.

Hasta ahora, fuera de los aportes recientes de Haydée Silva y Gilles Brougère (2016), que exploraron prácticas y representaciones de estudiantes universitarios, existen muy pocos estudios que establezcan una relación entre juego y aprendizaje de lenguas en situaciones informales, y en el marco de esta investigación no identificaron trabajos que combinen juego y aprendizaje de lenguas en situaciones informales entre un público adolescente. En efecto, por mucho tiempo, tanto los aprendizajes lúdicos como los aprendizajes en situaciones informales no fueron investigados: eran considerados poco

⁵ “Hoy, muchos niños y adolescentes tienen acceso a estas tecnologías fuera del salón de clase. De hecho, dado los grandes avances tecnológicos en los últimos años, los jóvenes pueden hablar en línea con pares en todo el mundo así como tener acceso a sofisticados juegos de simulación y de roles que incluyen opciones multijugadores.”

relevantes y, además, resultan difícilmente observables. No obstante, hoy, se sabe que ambos tipos de aprendizaje pueden generar saberes sólidos y consistentes. Entender los procesos en los que se dan no sólo esclarecería cómo se aprende sino que permitiría cambiar las prácticas docentes en contextos formales para potenciar los aprendizajes.

I.1.3. Desafíos de la investigación acerca del aprendizaje en situaciones informales

La complejidad del concepto de aprendizaje informal se ve también reflejada en los desafíos para investigar en este campo, ya que implica hacer emerger lo sumergido, pensando en la metáfora del iceberg. Generalmente, las personas no están conscientes de lo que han aprendido, su conocimiento es invisible o difícil de explicitar. Schugurensky (2007: 18) cita a Karl Polanyi “*On peut en savoir plus que ce qu’on peut en dire.*”⁶ Como la mayoría de los aprendizajes de este tipo, se da de manera no estructurada en distintos contextos, se producen conocimientos tácitos difíciles de explicitar. Sólo se facilita la tarea en el caso de los aprendizajes auto-dirigidos. Es por lo tanto complicado para los investigadores aislar los conocimientos adquiridos por las personas en sus prácticas cotidianas. Schugurensky (2007: 18) habla de una situación con un doble desafío: por un lado está el hecho de hacer evidente un proceso de aprendizaje poco claro y, por otro lado, se obstaculizan los descubrimientos de los procesos de adquisición de nuevas competencias de las que no se es consciente. Según lo señala Ileris (citado por Schugurensky, 2007: 18), los aprendizajes informales incursionan en lo cognitivo, lo emocional y lo social; es por ello que las estrategias para explicitarlo no sólo deben concentrarse en la adquisición del conocimiento como tal.

La pregunta que surge entonces es ¿qué activadores o frases ayudarían a evidenciar los conocimientos tácitos? Para este fin se clasifican los

⁶ “Se puede saber más que de lo que se puede decir.”

aprendizajes en tres tipos: conocimientos, competencias y, finalmente, actitudes y valores. El investigador usa la escala de Likert⁷ y solicita a personas que cuenten su historia. No obstante, se plantea el problema de que el entrevistado puede responder de manera políticamente correcta, de tal manera que puede no haber verdadera correspondencia con el aprendizaje. El participante puede atribuir el conocimiento adquirido a algo a lo que no pertenece. También es posible que el participante conteste en función de lo que cree que se espera de él para llenar las expectativas del entrevistador, desviando así los resultados.

La investigación sobre aprendizajes en situaciones informales abarca diversos aspectos y disciplinas (sociales, culturales, históricas, educativas, psicológicas) por lo que llevarla a cabo se convierte en una ardua tarea. Sin embargo, los resultados pueden ayudar a identificar pistas a seguir para tratar de entender de una manera más integral cómo aprende el ser humano.

I.2. El aprendizaje de las lenguas en situaciones informales

En un contexto crecientemente plurilingüe y en una época dónde la comunicación y el contacto con el otro son casi inmediatos y están al alcance de muchos, existen múltiples situaciones que favorecen el aprendizaje de lenguas extranjeras en situaciones informales. Según Mejía (2005b: 5), la investigación del aprendizaje informal se ha enfocado sobre todo a tres áreas; lo cotidiano, la difusión científica o cultural y los contextos no escolares. La primera área se refiere a lo que ocurre en el seno de prácticas sociales de la vida cotidiana en distintos grupos culturales. En el caso del aprendizaje del francés como lengua extranjera, se podría dar un aprendizaje por el contacto que se tenga con ese idioma en el contexto diario (trabajo, presencia cultural). La segunda área atañe al aprendizaje en escenarios con objetivos de difusión de ciencia y cultura u ocio; tales escenarios son propicios al desarrollo de un

⁷ Escala utilizada en investigación cualitativa para determinar en un continuum el grado de acuerdo o desacuerdo de un individuo respecto a una declaración dada (Blanco, Alvarado, 2005: 539)

aprendizaje de una lengua extranjera como el Tour del Cine Francés o *La Fête de la Musique*. La tercera área tiene que ver con contrastar el aprendizaje en contextos escolares con aquel que se adquiere en contextos no escolares. En este caso, se podría comparar el aprendizaje formal del francés con el que se da en inmersión por estar con hablantes en un contexto cotidiano o al realizar estancias en el país dónde se habla la lengua meta.

En esta sección se tratará de presentar un panorama de los momentos en los que los adolescentes mexicanos podrían aprender otra lengua, en especial el francés, en situaciones informales. Primero, se presentarán la influencia cultural y comercial de Francia en México. Después, se verán las actividades de ocio realizadas por los jóvenes que les permiten tener un contacto con otras lenguas. Y, finalmente se plantearán las situaciones dónde existe la posibilidad de adquirir la lengua en inmersión.

I.2.1. El contacto cultural y comercial

Una lengua extranjera puede tener mayor o menor presencia o impacto en un contexto determinado por relaciones económicas, políticas o culturales entre los países. Geoffrey Sockett (2014: 4) afirma que se puede medir la influencia de una lengua y una cultura a partir del impacto que tiene en las actividades cotidianas de otra. Así, resulta innegable la influencia de la lengua y de la cultura anglosajonas. y especialmente las estadounidenses, en el caso de México. Ahora bien, según Jean Meyer (2011: 41), México es uno de los países clave donde Francia ha logrado posicionarse como formador de las élites académicas latinoamericanas:

Hoy en día el intercambio cultural y educativo se rige por el Acuerdo de Cooperación Cultural suscrito en 1970, el Acuerdo Marco de Cooperación firmado en 1992 y por numerosas propuestas aprobadas en cada reunión periódica de la Comisión Mixta México-Francia. A los mecanismos tradicionales, becas para estudios universitarios y doctorados, se suman otras formas de cooperación como las estancias lingüísticas, tesis en co-tutela, prácticas profesionales en empresas y en universidades,

videoconferencias, laboratorios mixtos, redes universitarias y de investigación, etcétera.

El autor menciona la existencia de 408 acuerdos entre establecimientos educativos, 24 gubernamentales y de cooperación educativa, científica y tecnológica. Existen diversas instituciones francesas en México de acuerdo con la página de la Embajada Francesa. Están los centros de investigación como el Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos (CEMCA) y el Instituto de Investigación para el Desarrollo (IRD); los centros docentes y los liceos franceses; la Federación de Alianzas Francesas; el Instituto Francés de América Latina (IFAL); las instituciones gastronómicas como SOPEXA y Cordon Bleu; las entidades económicas como la Cámara Franco-Mexicana de Comercio e Industria (CFMCI); las instituciones turísticas y varias asociaciones.

Por otro lado, Meyer (2011: 41) comenta que México se ha preocupado por abrirse a Europa. Hay varias empresas francesas dentro del país, pertenecientes a distintos sectores como Renault y Peugeot en el sector automovilístico; L'Oréal en cosmetología; Sanofi y Aventis en el sector farmacéutico y AXA en seguros, entre otras.

Para fines de este trabajo, cuyo objetivo es mostrar la presencia de instituciones francófonas en México, sólo se han mencionado instituciones francesas aunque también existen belgas, suizas y canadienses francófonas, por ejemplo las empresas belgas Agfa, Alcatel-Indetel y Janssen Farmacéutica, el Colegio Suizo o la Delegación de Québec en México. Por lo que se puede concluir, que lo francés y lo francófono forman parte de nuestra vida cotidiana en México. Además de las situaciones culturales y comerciales, a las que los jóvenes mexicanos se podrían enfrentar existe otra fuente, interesante de explorar como lo son las actividades a las que se dedican en su tiempo libre y que se explorarán en el apartado siguiente.

I.2.2. Las actividades de ocio

Hoy en día, las actividades a las que se entregan los jóvenes mexicanos en su tiempo libre están relacionadas con los medios de comunicación tales como ver televisión, escuchar música en diversos formatos y navegar en internet (Becerra, 2015: 70). Esto incluye ver películas, jugar videojuegos en línea e interactuar con otras personas mediante redes sociales. Todas estas actividades pueden ser una fuente de contacto con otras lenguas y por lo tanto de aprendizaje de las mismas.

La mayoría de películas y series de televisión son originarias de Estados Unidos o Canadá, así como muchas de las canciones de moda. Gérard Bonnet (2002: 69), en su estudio sobre competencias en inglés en ocho países (Alemania, Dinamarca, Finlandia, Francia, España, Noruega, Países Bajos y Suecia), demuestra que el nivel de comprensión oral del inglés es más bajo en países donde las películas están dobladas como es el caso de España y de Francia. Esto muestra que se desarrolla la competencia de comprensión oral al ver películas en su lengua original. En México, las películas en lengua extranjera generalmente están subtituladas, excepto las destinadas a los niños y las de ciertos canales de televisión nacional que están dobladas. Consecuentemente, las personas que ven cine internacional pueden desarrollar competencias de comprensión oral del inglés y de otros idiomas. Aunque la producción de películas en francés es mucho menor que la de películas en inglés, existe el Tour de Cine Francés cada año y durante la Muestra Internacional de Cine se proyectan películas en francés aquí en el país. En lo que se refiere a películas francesas, UniFrance (2014: 37) reporta que en América Latina, hubo un aumento en la venta de entradas del 119% entre 2013 y 2014, destacando México con 5.4 millones de entradas para las obras francesas.

Francia Terrazas-Bañales *et al.* (2013: 122) llevaron a cabo un estudio sobre aprendizajes informales de música en poblaciones universitarias mexicanas. Su investigación parte del hecho que los jóvenes son el grupo

poblacional que más consume música porque ésta contribuye al desarrollo de su identidad. Sockett (2014: 39-40) señala que escuchar música tiene una diversidad de formas ya que se puede hacer a través de servicios como Spotify, ventas en iTunes o simplemente a través de YouTube. Aunque el autor no lo mencione de manera explícita, los jóvenes también escuchan radio del mundo entero gracias a estaciones en línea o aplicaciones tipo Tunelln Radio o aplicaciones propias de las estaciones de cada país. Estas formas de escuchar llevan a un rol más activo por parte de quién escucha: selección del contenido musical, mayor control en el modo de escucha y mayor cantidad de recursos para comprender las letras. Así, dice Sockett (2014: 46) que es común que al escuchar se lean las letras de las canciones lo que conduce a ilustrar: “*how learners can subconsciously create learning systems for themselves in unique combinations.*”⁸

De este modo, los jóvenes tienen acceso al conocimiento de otras lenguas mediante la tecnología. Nicolas Guichon (2012) hace hincapié en que pocos estudios sobre el aprendizaje de lenguas asistido por computadoras (llamado CALL, del inglés *Computer Assisted Language Learning*) se centran en el aprendiente. Además éstos no consideran, por la misma denominación, otros dispositivos que hoy en día son usados para aprender lenguas ni tampoco el papel que juega la tecnología para permitir acceso remoto a fuentes de aprendizaje no presenciales por lo cuál prefiere denominar ALMT (en francés, *Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies*). El autor propone un acercamiento pluridisciplinario para estudiar este fenómeno.

Otra de las actividades de ocio de los jóvenes es la de jugar videojuegos. Anita Gramigna y Juan-Carlos González Faraco afirman que

Cuando videojugamos se hace necesaria la utilización y la activación de estímulos relacionados con los dos hemisferios del cerebro, de manera interactiva y

⁸ “cómo los aprendientes pueden de manera subconsciente crear sus propios sistemas de aprendizaje con combinaciones únicas.”

mutuamente reforzada. La emoción, el instinto, la fantasía y el desorden nos ofrecen la oportunidad de razonar, deducir, analizar y sintetizar con rigor. Sólo así podemos llegar a comprender cómo las tradicionales categorías lógicas no son por sí solas capaces de explicar la complejidad de nuestro convulso mundo y su fascinante universo simbólico (2009: 163).

Muchos videojuegos comerciales que no están diseñados con propósitos educativos existen en decenas de lenguas y pueden ser jugados en diversos dispositivos (Sykes y Reinhardt, 2013: 4). Éstos ponen al alcance del jugador la posibilidad de desarrollar nuevas competencias en otras lenguas, cuando el sujeto participa en comunidades conformadas por personas de diversas nacionalidades y que hablan distintas lenguas (Sykes y Reinhardt, 2013: 6).

Además de realizar las actividades ya mencionadas (ver series y películas, escuchar música o radio y jugar) los jóvenes recurren a la internet para la búsqueda de información y la lectura; la comunicación a través de redes sociales; y la compra de bienes y servicios. Todas estas actividades se pueden realizar también en otras lenguas. La lengua más usada en internet según Internet World Stats (2017) es el inglés con 952 millones de usuarios, le siguen el chino y el español, mientras que el francés se encuentra en el noveno lugar. En cuanto al porcentaje de páginas de internet según la página web w3techs (2017), en 2017, el 51.5% está en inglés, el 5.1% en español y el 4.2% en francés mientras que el 2.0% en chino. Es necesario hacer notar que aunque el francés está en noveno lugar de lenguas más usadas en internet, éste tiene un porcentaje de páginas equivalente a las que están en español. En su investigación, Sockett (2014: 61) concluye que: *“it must be stressed that the vast range of affordances of current online technologies allows highly individualized activities in the target language, which can lead to equally individualised outcomes.”*⁹

⁹ “Se debe destacar la amplia gama de posibilidades de las tecnologías en línea actuales, que dan lugar a actividades altamente individualizadas en la lengua meta, las cuales también pueden llevar a resultados personalizados.”

Evidenciar la adquisición de la lengua meta se torna complicado con parámetros tradicionales ya que el material en lengua meta es desconocido y particular a cada individuo (películas, videos, guiones, textos en blogs, noticias, comunicaciones en redes sociales etc.). Por otro lado, las actividades realizadas resultan complejas de estudiar. Según Sockett (2014: 111), es necesario acercarse desde una perspectiva semasiológica¹⁰ para analizar las percepciones de las personas sobre sus prácticas y desde un punto de vista onomasiológico¹¹ con el fin de entender cómo ocurre el aprendizaje. La adquisición se puede relacionar con procesos de detección de patrones e imitación de estos; o con el hecho de intentar darle sentido a lo que se está viendo, leyendo o escuchando e incluso escribiendo o haciendo.

Durante su tiempo libre, muchos jóvenes realizan actividades relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación. El uso de éstas les da acceso a una gran diversidad de actividades como informarse, jugar, ver videos o películas, escuchar música y generalmente éstas llevan al contacto con otras lenguas. Los modelos de *input* y autonomía son observables durante el desempeño de actividades realizadas en línea donde la persona que navega se encuentra en una situación informal de aprendizaje.

Si bien durante sus actividades de ocio el joven tiene la oportunidad de seguir aprendiendo una lengua extranjera, también se le puede presentar posibilidad de tener un contacto directo con esta lengua de manera más continua y por lo tanto aprenderla en inmersión.

I.2.3. El aprendizaje de lengua en inmersión

En la actualidad, las oportunidades de conocer otros lugares o incluso de vivir en otros sitios se han vuelto más comunes. En un mundo globalizado y moderno, se facilitan los viajes y, así, se incrementan las ocasiones de hablar

¹⁰ Proceso llevado a cabo por el receptor al descodificar el mensaje del emisor. (Relación significante- significado o palabra- concepto). (Luna et al., 2005)

¹¹ Proceso llevado a cabo por el emisor al codificar su mensaje. (Relación significado- significante o concepto- palabra). (Luna et al., 2005)

en lengua meta. Si bien el viajar no está al alcance de todos, existe la posibilidad de tener contacto con hablantes nativos de lenguas extranjeras por las inmigraciones a nuestro país. El número de franceses en México ascendía en 2014 a más de treinta mil, de los cuáles el 66.1% corresponde a binacionales. México representa el segundo país en América con mayor población francesa (Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères, 2017).

Acerca de los principios teóricos de la metodología de inmersión, Josu Sierra (1994: 85) menciona los siguientes elementos: exposición temprana e intensiva a la lengua meta; construcción de un “entorno imitativo natural”; interferencia y transferencia entre lenguas; enseñanza contextualizada y estrategia comunicativa. Aunque suele asociarse al aprendizaje precoz la adquisición no sólo de aspectos comunicativos sino también de otros aspectos como la pronunciación, la entonación y el acento; la inmersión para los adultos llega también a resultados positivos.

Al estar en un medio en el que se habla en forma común la lengua meta, el aprendiente está expuesto a un tiempo generalmente mayor que el de una clase de lengua y por lo tanto tiene una mayor cantidad de *input*. María Juan Garau (2008: 59) afirma que “la concentración de tiempo que los aprendices disfrutan en la comunidad de habla de la lengua meta potencialmente puede conducir a ganancias lingüísticas significativas y genera en consecuencia altas expectativas.” La estrategia comunicativa implica por lo tanto, no sólo el *input* sino que la construcción de un significado de éste así como la manera de lograr comunicación. En inmersión, el enfoque se centra en la lengua meta y el aprendizaje se da en situaciones comunicativas verdaderas.

El “entorno imitativo natural” que se trata de crear en metodologías de inmersión se refiere al hecho de exponer al individuo no sólo a un mayor tiempo sino también a elementos culturales, ya que lengua y cultura son indisolubles. Al estar el aprendiente continuamente expuesto a la lengua extranjera, el proceso de adquisición se parece al de la lengua materna: se entiende antes de hablar y es un proceso de ensayo y error. En el caso de un viaje o de

intercambios con extranjeros, la persona se expone a situaciones y contextos distintos de los suyos y conoce otras formas de hacer, pensar y vivir circunstancias.

Sierra (1994: 87) se refiere a los fenómenos de interferencia y transferencia entre lenguas. Afirma por ejemplo que la interferencia de la lengua materna puede frenar la adquisición de la otra lengua por el hablante, al tratar de generalizar o asociar fenómenos entre las dos lenguas, además de permitir la transferencia gracias a elementos comunes.

Juan Garau asevera que el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos naturales

Al mismo tiempo, la producción permite a los aprendices formular hipótesis sobre el funcionamiento del sistema gramatical de la L2 y verificar si estas hipótesis son correctas a partir del feedback obtenido durante la negociación del significado en el transcurso de una conversación. Asimismo, la producción posibilita la automatización de las destrezas lingüísticas en proceso de adquisición. (2008: 51)

Si los aprendizajes de lengua extranjera en situaciones informales han sido poco estudiados hasta ahora, existe otro fenómeno que ha sido menos tratado aún que es el aprendizaje de lenguas a través del juego.

I.3. El aprendizaje en situaciones lúdicas

Dentro de las situaciones de aprendizaje informal parece interesante abocarse específicamente a situaciones lúdicas puesto que el juego es una actividad de esparcimiento muy frecuente, sobre todo en niños y jóvenes. El juego en la infancia es una fuente para aprender a través de la simulación de tareas, actividades y roles que se desarrollarán posteriormente en la edad adulta. Es también una manera de reafirmarse y de distinguirse de los otros por lo que se convierte en una acción recurrente en la adolescencia. Aparece, por lo tanto, como una herramienta potencial para el aprendizaje.

Jean-Marie Lhôte (2010: 1) señala la dificultad de remontar a los orígenes del juego puesto que anteceden a los comienzos de la humanidad: se

sabe que los animales juegan. El juego, según Roger Caillois (1967: 9), se opone al trabajo y evoca una actividad sin restricciones a las que el sujeto se entrega por su propia voluntad y por placer. El mismo autor (1967: 42-43) menciona seis características del juego como actividad libre (el jugador no es obligado a jugar); aislada (se da en un tiempo y lugar definidos previamente); incierta (no se conoce el resultado); improductiva (no crea ganancias ni pérdidas, el jugador sale del juego como lo inició); regulada (con reglas determinadas) y; ficticia (actividades de segundo plano). No obstante, el concepto de improductividad podría ser cuestionable puesto que existen juegos como los de azar en los que se apuesta y hay ganancias o pérdidas de dinero; el hecho de jugar puede permitir al individuo relajarse y, por lo tanto, disminuir su estrés y también lleva a un aprendizaje. Para Caillois, el juego tiene una característica civilizadora ya que permite transformar el instinto en lo social y, lo natural en lo cultural (Metra, 2006: 5). Brougère (2005: 42) rechaza la posibilidad de definir la palabra juego más allá de la descripción de los distintos usos de la palabra pero propone cinco pautas (segundo grado, reglas, toma de decisiones, frivolidad e incertidumbre) para asir esta actividad.

En esta parte se verá la estrecha relación entre el juego y el aprendizaje; enseguida se mostrará una posible clasificación de los juegos.

1.3.1. El juego y el aprendizaje

Existe un mito de que el juego permite un aprendizaje en forma natural; sin embargo, Brougère (2016) subraya el hecho de que lo que con seguridad se aprende jugando es a jugar. El juego ha sido sobrevalorado por algunas corrientes educativas y rechazado por otras.

El juego por sí mismo no se relaciona con un contenido específico de enseñanza-aprendizaje y, sea cual sea su contenido, tiene cinco características principales que según Brougère (2005: 145) se vinculan con la educación: el segundo grado, la presencia de reglas, la toma de decisiones, frivolidad y la incertidumbre. Para entender lo que es el segundo grado, hay que

definir el marco del primer grado, el cual que se refiere a las actividades cotidianas que son parte de la rutina y las costumbres de cada quién. El segundo grado son estas mismas actividades que se realizan en un nivel ficticio que le dan un sentido al primero y se relacionan con el esparcimiento, el juego o la educación. En el marco de la educación y en particular en la enseñanza de lengua se simulan situaciones a las que los aprendientes se enfrentarán fuera de las aulas. Se trata por lo tanto de la transformación de una actividad específica confiriéndole ciertas características que faciliten un aprendizaje.

En ambas situaciones existen reglas que respetar. Las instituciones escolares tienen reglamentos propios que los alumnos tienen que conocer y cumplir para favorecer el buen desarrollo de las actividades dentro de la institución. El juego en su definición misma implica la palabra “regla”, ya que las reglas son las que son las que permiten la toma de decisiones en un ámbito de segundo grado.

La decisión se da en distintos momentos en el juego desde que se decide integrarse a la actividad lúdica o no o cuando se decide avanzar el peón o contestar una pregunta etc. durante el desarrollo de un juego dependiendo de las reglas. En la educación también se toman decisiones desde incorporarse a las actividades como en la manera de desarrollarlas o bien al escoger algunas materias u orientaciones. Alumnos y jugadores deben tomar decisiones que pueden favorecer o no su desempeño.

La frivolidad se refiere a una realidad de segundo plano, se pueden cometer errores que no trascienden: las consecuencias no son graves en lo inmediato. Por ejemplo, se puede tener una mala calificación en una evaluación o perder en el juego sin que haya grandes repercusiones. En cuanto a la incertidumbre, hay que mencionar que tanto en el aula como en el juego los resultados son impredecibles. En la escuela, se puede aprender otra cosa de lo previsto, entender un concepto de manera distinta o no cumplir con los objetivos de aprendizaje. En el juego, se puede ganar o perder, divertirse o no pero también se puede aprender.

El término *Stealth Learning* o aprendizaje sigiloso (de Freitas, Maharg, 2011: 111) describe cómo los jugadores asimilan información o aprenden habilidades por el simple hecho de jugar. El resultado de estos aprendizajes es inesperado y no está relacionado con los objetivos del diseñador del juego. Esto puede tener repercusiones en distintos ámbitos sociales, psicológicos, educativos e incluso físicos. Estudiar estos fenómenos abre nuevas vías para entender cómo aprenden los seres humanos.

El juego permite mostrar la lógica de aprendizajes en situaciones informales. Mucho de lo que se aprende a través de éste es de manera inconsciente como la sociabilización que implica el acto de jugar. Algunas veces se aprende de manera fortuita, es decir, que pese a que el objetivo del juego no es aprender: algo de su contenido lleva al aprendizaje del jugador y éste se vuelve consciente de que adquirió un conocimiento. Algunos buscan el juego como una forma de progresar, de aprender algo. Entonces, resultaría útil una tipología del juego que permita esclarecer la relación entre juego y aprendizaje.

1.3.2. Los tipos de juegos

Existe una infinidad de variedades de juegos así como de clasificaciones de los mismos. En este apartado se presentan dos clasificaciones que pueden ser de utilidad para este estudio. La primera clasificación es una muy general que abarca todo tipo de juegos incluyendo los de bebés. La segunda tipología está orientada a los juegos potenciadores de enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua.

Un sistema de clasificación de juegos al que se recurre en la actualidad es el ESAR (Garon, 2017), basado tanto en factores de desarrollo psicoafectivo del niño como en la revisión de literatura especializada. El sistema está dividido en un análisis del juego desde seis perspectivas. La primera permite clasificar el juego en las cuatro grandes categorías ESAR, acrónimo donde la E remite al ejercicio (se refiere a ejercicio sensorial y motor repetido); la S a lo simbólico (permite simular, imitar, crear escenarios), la A al ensamblaje (*assemblage* en

francés; reunir, combinar, montar) y la R a las reglas (código preciso que tienen que respetar los jugadores). La segunda faceta clasifica el juego según las habilidades cognitivas requeridas para jugarlo. La tercera se relaciona con habilidades funcionales; la cuarta con la participación social del jugador. El quinto punto se refiere a las habilidades lingüísticas requeridas y el sexto con los procesos afectivos involucrados. De manera más detallada los juegos entran en otras cinco facetas relacionadas con las dimensiones del desarrollo psicológico del jugador como lo son habilidades cognitivas, habilidades funcionales, tipos de actividades sociales, habilidades lingüísticas y conductas afectivas.

Como lo podemos ver, el uso de la lengua puede estar presente en cada una de las cuatro categorías de la primera faceta aunque en especial está más presente en los juegos clasificados como simbólicos y de reglas. Por otro lado, la lengua también estaría presente en cuatro de las cinco facetas mencionadas, omitiendo las habilidades funcionales.

Por su parte, Julie Sykes y Jonathon Reinhardt (2013: 4) que se interesan por los juegos digitales en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, clasifican los juegos facilitadores de procesos de enseñanza/aprendizaje de segunda lengua en dos tipos. Los primeros son juegos comunes o comerciales, en principio no diseñados para la enseñanza de idiomas pero que permiten mejorar dichos procesos. Los segundos son los juegos basados en contextos que están específicamente diseñados con características destinadas a facilitar la enseñanza/aprendizaje de ciertos contenidos de índole lingüística o comunicativa. Estos juegos se basan en procesos de enseñanza/aprendizaje de segunda lengua previamente definidos. El jugar juegos comerciales, cuyo objetivo no es promover procesos de aprendizaje de una lengua, puede generar un conocimiento de la lengua extranjera cuando el jugador busque sólo divertirse. Este aprendizaje puede ser consciente o no, pero en ninguno de los casos es voluntario. En cambio, cuando un jugador decide jugar para aprender

se piensa en un proceso de autodidaxia. Ambas circunstancias se ubican en situaciones informales.

Se retomarán elementos de ambas tipologías en el acercamiento a los aprendizajes lúdicas en situaciones informales por parte de los alumnos del CCH, tema del siguiente capítulo.

En este capítulo se presentaron nociones de aprendizaje formal, informal y no formal para entender mejor la relevancia de los aprendizajes en situaciones formales e informales. También se mencionaron algunas circunstancias en las que se podría aprender una lengua extranjera, en este caso sería el francés: contacto cultural y comercial, actividades de ocio e inmersión. Se habló del aprendizaje en situaciones lúdicas. En el siguiente capítulo, se explicará y se reportará la investigación sobre las actividades de esparcimiento de ciertos alumnos de francés de CCH Sur que podrían llevarlos al aprendizaje de esta lengua, particularmente en situaciones informales.

Capítulo II. Exploración del aprendizaje del francés de los alumnos del CCH Sur en situaciones formales e informales

Este capítulo expone la investigación realizada entre agosto y diciembre de 2016 (periodo correspondiente al semestre 2017-1 del ciclo escolar de la UNAM) para explorar el aprendizaje del francés de los alumnos del CCH Sur en diversos contextos. Primero se muestra la metodología de investigación utilizada; en segundo lugar se presenta el cuestionario aplicado y por último se comunican los resultados obtenidos.

II.1. Metodología de investigación

La presente es una investigación descriptiva, es decir, que consiste según Thouin (2014: 66) en describir y analizar comportamientos y eventos en un ambiente particular. En este caso, el comportamiento por estudiar se refiere a las prácticas de esparcimiento en general y de juego en particular que declaran realizar los alumnos de CCH cuando están fuera del ámbito escolar, y que los llevan a aprender francés de manera informal. De este modo, la primera parte de esta investigación consiste en hacer visibles las prácticas en situaciones informales y en analizar su impacto en el aprendizaje de la lengua. La metodología es de tipo cualitativo, por lo que interesa aquí es saber qué y cómo aprenden francés los alumnos, fuera de los cursos impartidos en el CCH (Thouin, 2014: 133) y no cuánto aprenden. Además, la población estudiada no es lo suficientemente amplia como para permitir un estudio cuantitativo que sea representativo.

El tamaño de la muestra dependió de dos factores: por un lado, la disponibilidad de grupos al momento de realizar el estudio; por otro lado, el principio de saturación, según el cual a partir de cierto momento una mayor cantidad de sujetos estudiados no aporta información extra. La muestra en la que está basada este trabajo consta de un grupo de francés I y otro de francés

III del CCH Sur, con 22 y 27 alumnos respectivamente, siendo un total de 49 alumnos.

El instrumento es un cuestionario destinado a conocer los comportamientos, las opiniones o las actitudes de los alumnos. En este caso, el propósito era explorar entre los alumnos de francés de CCH Sur las prácticas de aprendizaje de francés en situaciones informales, principalmente aquellas relacionadas con el juego y el esparcimiento.

Siguiendo el proceso descrito por Thouin (2014: 144, 157, 187), en esta investigación, tras haber elaborado una primera versión del cuestionario se solicitó a un grupo de pares o expertos que lo revisaran y se hizo un ajuste del instrumento. En este punto se modificaron cuestiones de fondo pensando en los resultados que se buscaba obtener. Posteriormente, se aplicó el cuestionario como una prueba piloto con alumnos de primer ingreso de la Facultad de Filosofía y Letras y se hicieron las modificaciones pertinentes al instrumento. Estos cambios estaban relacionados mas bien con aspectos de redacción. Se trató de utilizar un lenguaje simple y con poca posibilidad de interpretaciones múltiples con el fin de que las respuestas obtenidas correspondieran a la información solicitada.

Enseguida, se aplicaron los cuestionarios a la muestra seleccionada. Luego, se procesaron y se analizaron los resultados. El procesamiento de dichos resultados se hizo de la manera más objetiva posible a través de gráficas o textos que permitieron ver los resultados en su conjunto. El análisis de los resultados es una guía para que el lector conozca los datos independientemente de si ha visto los resultados o no y se prepare para la interpretación (Thouin, 2014: 157). Finalmente, se llevó a cabo la interpretación y la discusión de los resultados. Esta etapa es la que le dio sentido a la presente investigación. En este caso se trató de una investigación descriptiva de corte deductivo por lo que la interpretación mostró las tendencias más pertinentes de los datos presentados (Thouin, 2014: 185). Aquí se sacaron

conclusiones sobre las prácticas en situaciones informales que llevaron a los alumnos a un aprendizaje del francés.

II.2. Cuestionario

El cuestionario (ver anexo 1) está constituido por un total de 29 preguntas (17 de ellas cerradas) que se distribuyen en tres secciones: la primera permite obtener información en cuanto al aprendizaje del francés en el continuum de contextos formales e informales; la segunda indaga sobre las actividades lúdicas y finalmente la última sección solicita datos generales de los encuestados. El cuestionario fue aplicado se presenta en los anexos de este trabajo. El instrumento se construyó con base en el conocimiento de la población adolescente: sus intereses y sus actividades más comunes y en preguntas inspiradas en el cuestionario de una investigación sobre aprendizajes informales de francés en el ámbito de educación superior llevada a cabo por Haydée Silva y Gilles Brougère (2016).

La sección I del cuestionario, “Mi aprendizaje de francés como lengua extranjera”, consta de trece preguntas en las que se solicita a los participantes información tal como su nivel de francés en el CCH, número de horas de clase a la semana tomadas dentro y fuera del CCH, número de horas a la semana dedicadas al estudio del francés o simplemente al uso de la lengua en otros contextos, razones por las que eligieron el francés e iniciativas o situaciones que los llevan a seguir teniendo contacto con la lengua meta fuera del aula de francés. Seis preguntas implican una respuesta abierta, cuatro son de opción múltiple y tres son una matriz con varias opciones.

La sección II “El juego y yo”, tiene siete preguntas, cinco de matrices con varias opciones y dos de opción múltiple. En esta sección se trata de obtener información sobre las actividades lúdicas, el idioma y el contexto en el que se desarrollan. Aquí nos interesamos por la lengua materna, el inglés y el francés así como otras lenguas, en su caso. Las tres últimas preguntas se centran en el

francés y la percepción de mejora en el nivel de dominio de dicho idioma al jugar.

Finalmente, la sección III, “Mi perfil”, está constituida por nueve preguntas que nos permiten conocer información general sobre los participantes tal como género, edad, semestre, lenguas habladas, proyectos de estudios y trabajo, en su caso.

II.3. Representaciones y prácticas de los alumnos de CCH Sur

En esta sección se muestran los resultados globales de las respuestas plasmadas en los cuestionarios así como su interpretación y discusión.

II.3.1. Resultados

Los alumnos que contestaron al cuestionario son alumnos inscritos en Francés I y III del CCH plantel Sur, turno vespertino. Cabe recordar que al final de Francés IV los alumnos del CCH deben alcanzar un nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Los alumnos encuestados poseen entonces un nivel de idioma ligeramente inferior o superior al A1.

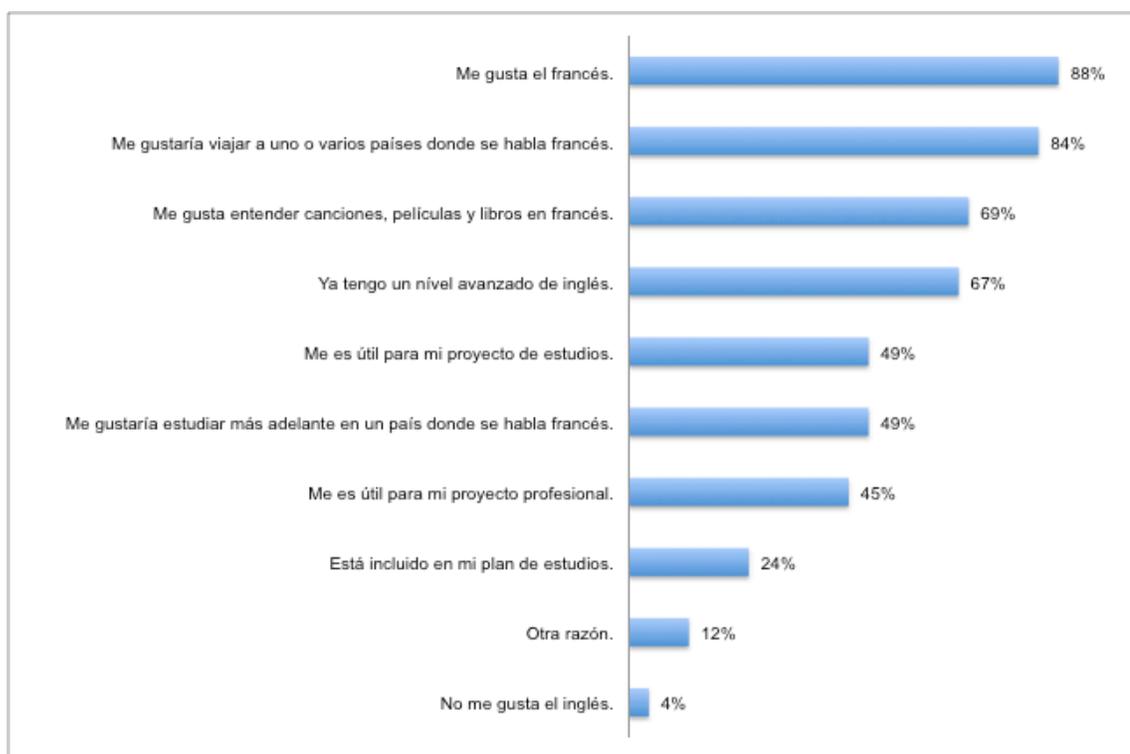
En total respondieron 49 alumnos de los cuáles (21 hombres, 43% y 28 mujeres, 57%) de entre 14 y 17 años de edad.

Todos los alumnos estaban inscritos en primer y tercer semestre. La mayoría, 94% (46) vivía con sus padres y 7% (3) con otros familiares. Cuatro trabajaban además de estudiar. Todos tenían contemplado estudiar una licenciatura después de terminar sus estudios de educación media superior. Las carreras consideradas son diversas, siendo más recurrentes las de medicina, química y derecho pero también se mencionaron artes y literatura. Cuatro alumnos aseveraron no saber la carrera que elegirán. De los 49 encuestados, el 18% (9) declara no tener conocimiento de otro idioma aparte del español; 2% (1) afirma saber irlandés. 80% (39) manifiesta conocer el inglés y, entre ellos, 16% (8) dice saber además algún otro idioma como: japonés, portugués, alemán, coreano o ruso.

El total de los estudiantes encuestados toma cuatro horas de clase de francés en el CCH como lo indica su plan de estudios y sólo un alumno reportó tomar dos horas extra de clases particulares de francés.

En promedio, los alumnos estudian por su cuenta una hora con diecinueve minutos a la semana y declaran usar el francés fuera de clase unos 42 minutos a la semana.

Los motivos por los que los encuestados estudian francés se presentan en la siguiente gráfica:

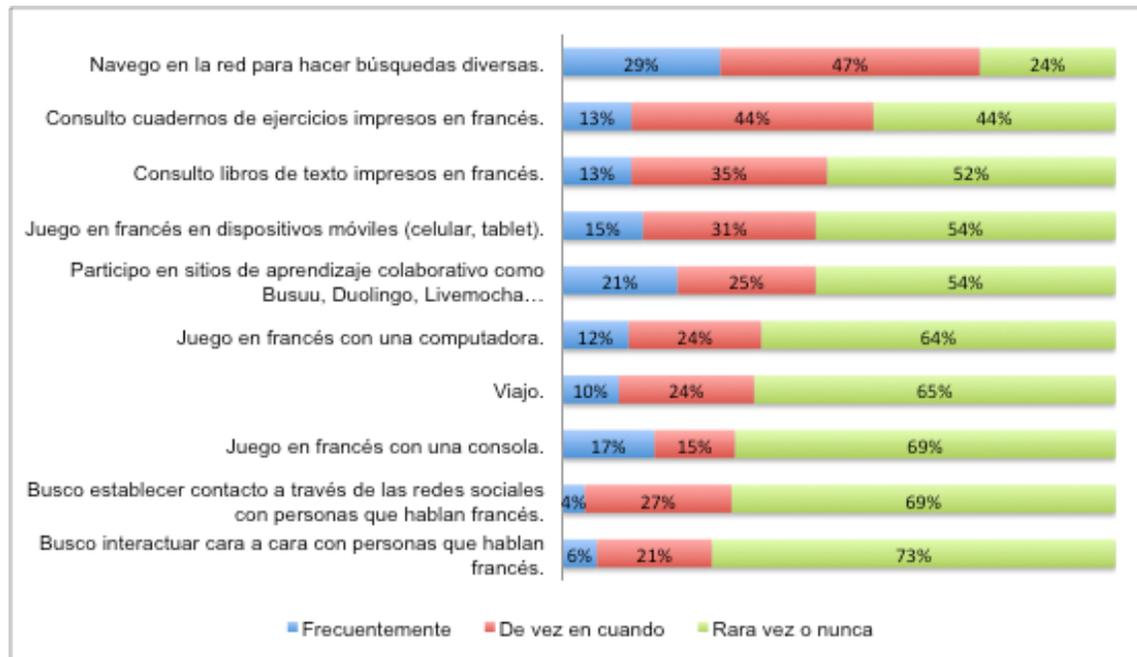


Gráfica 1. Motivos por los que los alumnos del CCH Sur eligen el francés como lengua extranjera.

La principal razón de estudiar francés, como se puede notar en la gráfica, es por gusto por la lengua. Cabe destacar que en esa pregunta los alumnos podían aportar varias respuestas. En segundo lugar, los alumnos responden que les gustaría viajar a países donde se habla francés.

77% (38) declaran tomar iniciativas para seguir aprendiendo francés fuera de sus horas de clase.

En la siguiente gráfica, se presentan las actividades que los alumnos realizan fuera de sus horas de clase con este fin:



Gráfica 2. Actividades realizadas por los alumnos de CCH Sur para seguir aprendiendo francés fuera de clase.

Según se puede observar, en ningún caso la respuesta mayoritaria fue “frecuentemente” pero las actividades que los alumnos realizan de vez en cuando para seguir aprendiendo son en primer lugar navegar por internet para hacer búsquedas diversas (47%); en segundo lugar, consultar cuadernos de ejercicios impresos en francés (44%); y, en tercer lugar, consultar libros de texto impresos en francés (35%). La actividad que menos realizan es la de interactuar con personas de habla francesa. Las otras maneras que mencionan para seguir aprendiendo son interactuar con familiares, tomar cursos por su cuenta o clases particulares, usar aplicaciones, traducir textos, ir a la mediateca de la escuela, ver películas en francés, escuchar música, jugar videojuegos hablar con personas al viajar a países francófonos.

En cuanto a la respuesta a las horas de uso del francés sin intención deliberada de mejorar su aprendizaje se obtuvieron los resultados siguientes: 10% (5) afirman usar el francés sin intención deliberada de mejorar su aprendizaje de manera frecuente, 72% (35) dicen que lo usan de vez en cuando y 18% (9) reportan que lo usan rara vez o nunca.

En cuanto al uso del francés fuera de las horas de clase, las respuestas al cuestionario remiten a una gama diversificada de actividades:



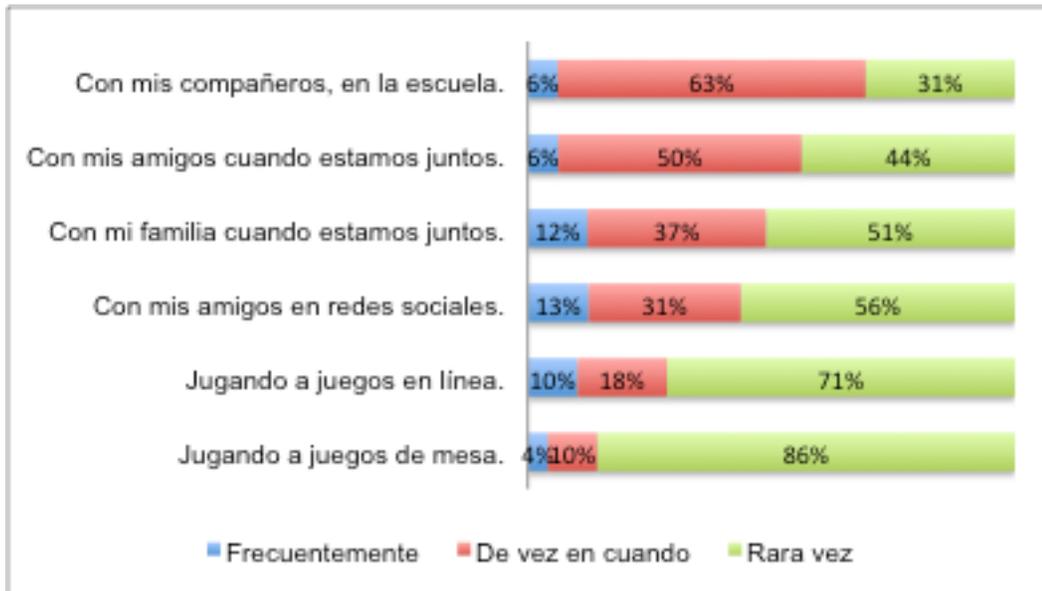
Gráfica 3. Uso del francés fuera de las horas de clase.

Los alumnos reportan usar el francés fuera de sus horas de clase escuchando frecuentemente música en francés (47%); viendo películas, videos y/o programas de televisión en francés subtitulados en francés (51%) o subtitulados en español (47%) de vez en cuando. Aquí se esboza un interés por un entretenimiento cultural.

Los jóvenes mencionan usar el francés en otras situaciones como viajes, para saludar, para maldecir, hablando con amigos o con familiares,

comunicándose con extranjeros, enseñándole francés a sus conocidos, jugando en línea o haciendo compras en línea, usando el teléfono y empleando aplicaciones.

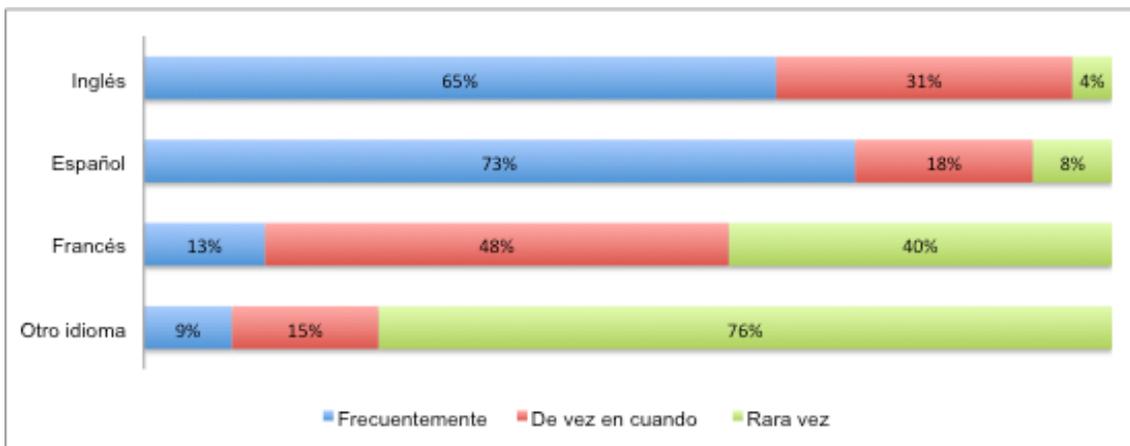
Los adolescentes que contestaron el cuestionario mencionan usar el francés para interactuar con otras personas según diversas configuraciones:



Gráfica 4. Uso del francés para interactuar con otras personas.

Los jóvenes dicen usar el francés en situaciones distintas a las del juego ya que responden que rara vez lo usan al jugar en línea o jugar a juegos de mesa. Más de 60% respondió que lo usa de vez en cuando para hablar principalmente con sus compañeros en la escuela, más de 50% con amigos al estar juntos y menos de 40% con su familia. Esto parece confirmar que los alumnos usan el francés para distinguirse de los demás en situaciones comunicativas con sus pares.

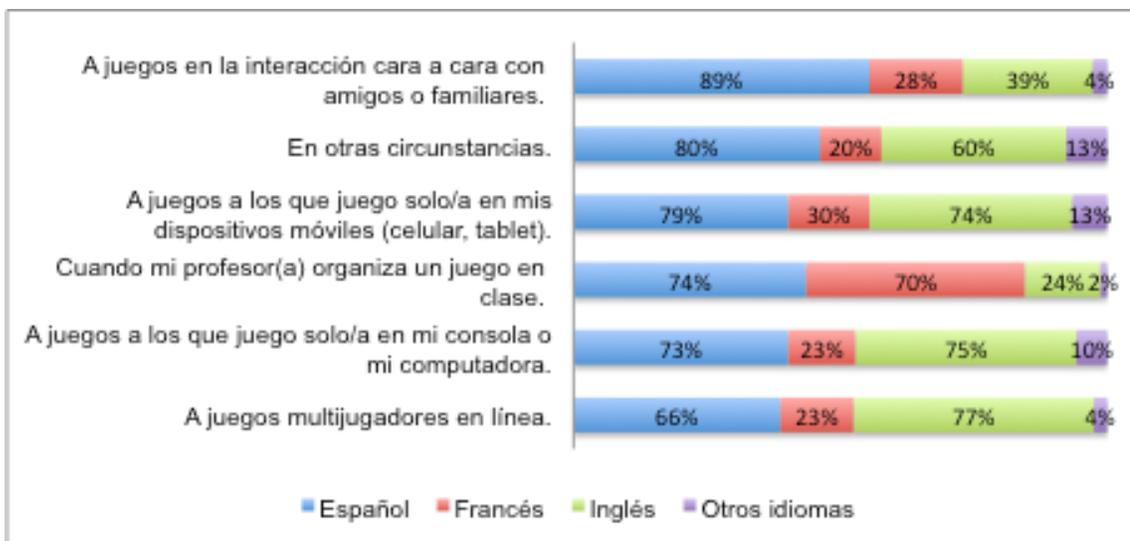
Los idiomas en los que los alumnos afirman jugar se presentan a continuación:



Gráfica 5. Idiomas en los que juegan los alumnos del CCH Sur.

Al jugar, el idioma de elección más frecuente es el inglés y en segundo lugar el español. De vez en cuando usan el francés y rara vez o nunca otros idiomas.

Las situaciones en las que juegan los alumnos son las siguientes:



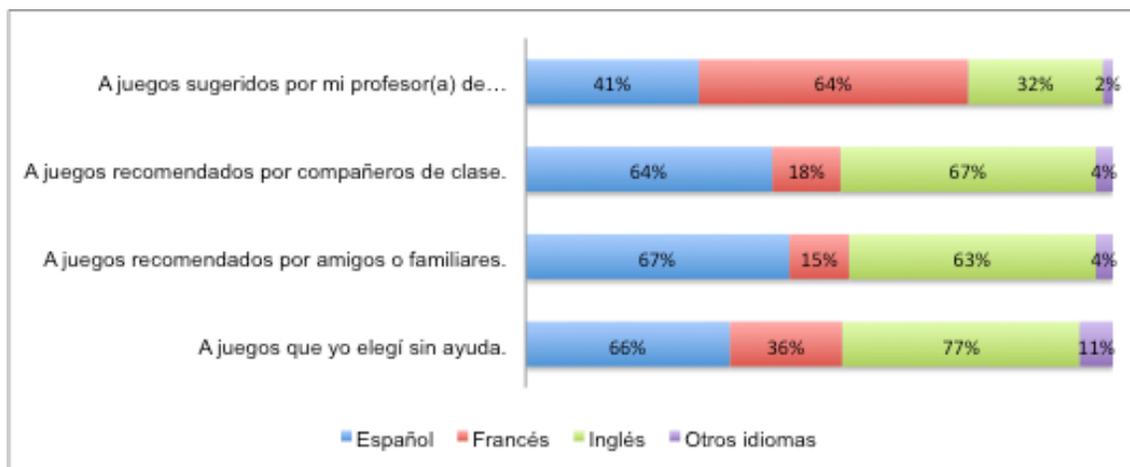
Gráfica 6. Juegos a los que juegan los jóvenes según idioma.

Los alumnos juegan en español en diversas circunstancias, ya que todas las respuestas están por encima de 66%: cuando su profesor organiza un juego (74%), a juegos que juegan solos en su consola o computadora (73%), a juegos

que juegan en sus dispositivos móviles (79%) y a juegos en la interacción cara a cara con amigos y familiares (89%). En el caso del francés, los alumnos juegan principalmente cuando su profesor organiza juegos (70%) y menos del 30% para los otros tipos de juegos. Para el inglés los resultados son superiores al español en juegos de computadora o consola (75%) o juegos multijugadores en línea (77%) y casi equivalente al español para los juegos jugados en solitario en sus dispositivos móviles (74%) siendo para los juegos en clase sólo un (24%).

En español, los alumnos juegan en todo tipo de escenarios. En inglés, los alumnos juegan primordialmente a juegos multijugadores en línea. En cuanto al francés, los estudiantes juegan en varias situaciones pero especialmente en clase. En cuanto a los otros idiomas juegan muy poco.

En la gráfica siguiente se muestran los juegos jugados por los alumnos en distintos idiomas en función de quién se los recomendó, incluyendo como respuesta la elección personal:

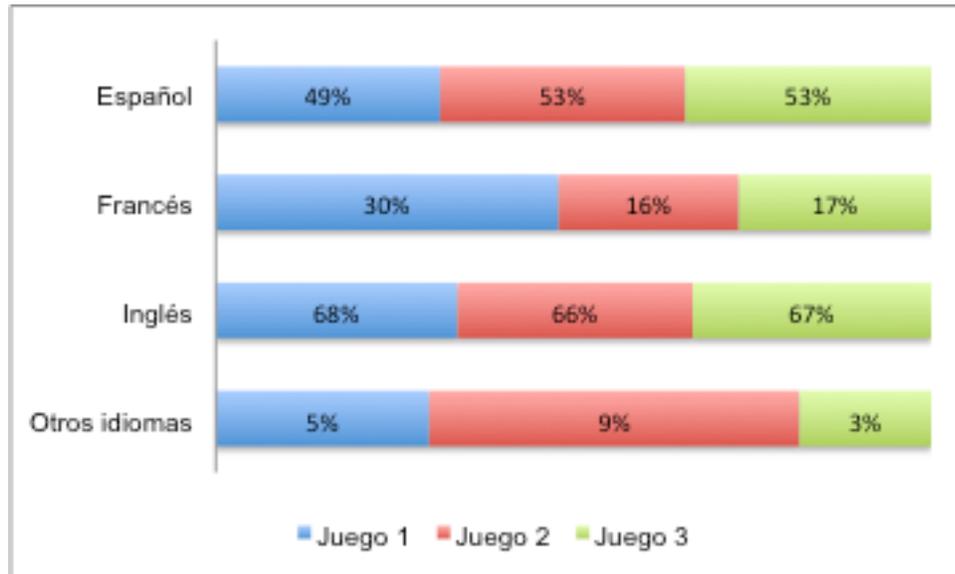


Gráfica 7. Juegos a los que los alumnos juegan según los idiomas.

En general, se esboza el siguiente comportamiento a la hora de seleccionar juegos: en español, 67% escoge los que les han sido recomendados por familiares o amigos; en inglés, son juegos recomendados por sus compañeros (67%) o elegidos por ellos mismos (77%); en francés, emplean juegos sugeridos por sus profesores de francés (64%). Esto último conduce a pensar

que el profesor tiene una influencia significativa en las prácticas de sus alumnos en situaciones informales ya que los juegos en francés no se encuentran al alcance como los que están en inglés o en español.

Los idiomas de los tres principales juegos a los que juegan los alumnos se presentan en la tabla a continuación.



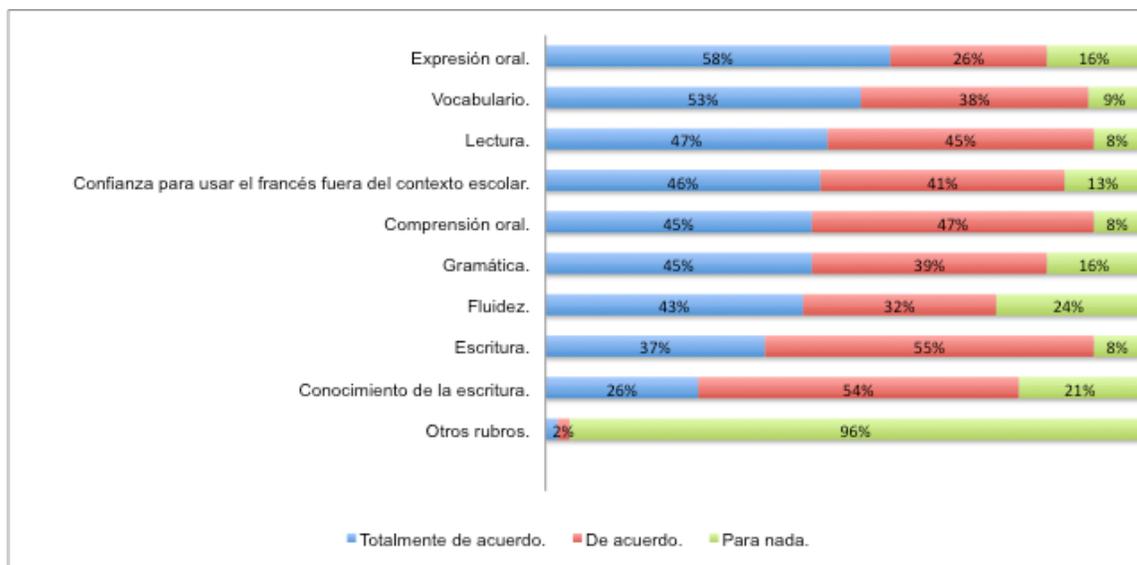
Gráfica 8. Idiomas de los tres principales juegos de los alumnos de CCH Sur.

Los alumnos mencionan 64 juegos, a los que juegan en inglés, español, francés y otros idiomas. La mayoría de los juegos citados son videojuegos como *Call of Duty*, *Gears of War*, *Halo* o *Fifa*. *Call of Duty* es jugado por cuatro personas en inglés y por una persona en los tres idiomas. *Gears of War* es jugado en inglés por dos personas, en español por una y en inglés y español por dos. Cuatro jóvenes reportan jugar *Halo* en inglés o tres idiomas y otros cuatro *Fifa* en inglés, en español o en tres idiomas. Los otros juegos mencionados son a los que juegan en sus móviles como *Candy Crush* por tres personas. Algunos mencionan juegos de mesa de manera aislada como *Monopoly*, *Turista*, *Lince* y *Adivina quién*.

En cuanto a los juegos que juegan en francés, sólo 16 alumnos declaran jugar a juegos electrónicos en francés. Juegan a ellos en promedio dos horas por semana. Mencionan diferentes nombres de juegos; cuatro alumnos citan

Duolingo, los demás no se repiten pero se encuentran 4 *images 1 mot*, *El alfabeto*, *Tierry Perrolo* (sic), *Rompecabezas*, “de aprendizaje” (sic), *Civilization*, *Madden*, *Dragon City*, *Smashbros*, *Animal Crossing*, *Uncharted* y *God of War*. Aunque el hecho de jugar en francés muestra una intención deliberada de practicar la lengua es de notar que algunos usan juegos didácticos y otros juegos comerciales que se pueden configurar en distintos idiomas. Esto confirma la intención de aprender en situaciones informales.

Finalmente se presentan los aspectos de la lengua en las que los alumnos tienen la impresión de mejorar al jugar en francés.



Gráfica 9. Impresiones de mejora por aspecto de la lengua.

Los encuestados afirman estar “totalmente de acuerdo” con la idea de que cuando juegan en francés mejoran en fluidez, gramática, lectura, expresión oral y vocabulario. La mayoría está de acuerdo con la idea de que también mejoran en comprensión oral, lo que les brinda confianza para usar el francés fuera del contexto escolar y en escritura.

II.3.2 Análisis de resultados y discusión

La población estudiada no es una muestra estadística como tal, ya que no se siguió ningún procedimiento de muestreo y más bien fue determinada por el

acceso. Sin embargo, las respuestas a los cuestionarios aportan una idea de lo que hacen los jóvenes en relación con el aprendizaje de otras lenguas en situaciones informales. Aunque hay una gran variedad de respuestas a algunas preguntas, otras apuntan hacia un patrón de prácticas comunes entre estos jóvenes.

Tomando en cuenta lo que dice Schugurensky (2007: 20) acerca del riesgo de que el sujeto no esté consciente del aprendizaje adquirido o que provea respuestas “políticamente correctas”, en este caso, podría suceder que los alumnos por agrandar al profesor sesguen sus respuestas mostrando un mayor interés por el estudio de su materia. No obstante, se les pidió absoluta honestidad; no siendo yo su profesora y dadas las respuestas podemos concluir que sí procuraron ser sinceros. Por ejemplo, sólo el 10% declararon usar el francés fuera de sus horas de clase sin intención deliberada de mejorar su habilidad lingüística, respuesta que podría ser una de las más sesgadas para satisfacer al profesor. Además, existe cierta congruencia generalizada en los resultados obtenidos por lo que considero posible sacar algunas conclusiones sobre los comportamientos de los alumnos en torno a sus prácticas de aprendizaje del francés en situaciones informales.

Aunque los alumnos manifestaron estudiar francés por gusto y 77% busca seguir aprendiendo fuera de clase, rara vez realizan actividades que impulsen el desarrollo de las competencias lingüísticas en este idioma. Las actividades que hacen de vez en cuando con este fin son la de navegar en internet en búsqueda de información, lo que parece bastante predecible en esta era de tecnología:

[teniendo] en cuenta el peso de los factores socioeconómicos en los distintos niveles de exposición a la tecnología de estas generaciones en diversas partes del mundo pero, a pesar de ello, muchos de estos jóvenes son usuarios de múltiples dispositivos – ordenadores, teléfonos móviles, cámaras digitales, consolas de juegos, PDAS [Personal Digital Assistant], reproductores de audio y video portátiles– que permiten el acceso a Internet y con él a software de apoyo a la creación y participación en redes sociales y otras actividades de tipo informal, relacionadas en general con su tiempo de ocio (Escofet, 2011: 1184).

En segundo lugar, las actividades que realizan de vez en cuando son la consulta de libros de texto y cuadernos de ejercicios en francés impresos. Ello se debe quizá al hecho de que los tienen a su alcance, ya que forman parte del material que usan en el CCH y generalmente estos textos diseñados *ex profeso* para los jóvenes son bastante atractivos. Cabe mencionar que los libros de texto seleccionados por la institución son *Pourquoi pas! 1 y 3* de Michèle Bosquet y Yolanda Rennes (2008) editados por la editorial Maison des Langues y enfocados a un público adolescente. Estos libros muestran en las distintas unidades situaciones reales con adolescentes de 15 o 16 años de edad por lo que los alumnos se pueden sentir identificados. Como ellos, los jóvenes que aparecen en los manuales se encuentran en situaciones escolares, familiares y en actividades típicas de los adolescentes como tomar un café, ir de compras etc. Además tienen una sección llamada *Quartier libre* que se presenta como una revista para adolescentes.

Los alumnos suelen usar el francés de vez en cuando con sus amigos o sus compañeros de clase. Probablemente se trata de una manera de distinguirse de los compañeros que toman inglés y de sentirse originales. José Antonio Marina *et al.* (2015: 40) mencionan que los adolescentes “prefieren un aprendizaje activo a uno pasivo, prefieren la interacción con los pares.” Así, siguen aprendiendo entre ellos; siendo el francés una lengua menos difundida que el inglés, su dominio los hace diferentes de los demás. Los encuestados también mencionan usar de vez en cuando el francés con familiares; en tales casos, es probable que los interlocutores sean de personas que estudiaron francés en su juventud o que tienen contacto con ese idioma, ya sea por cuestiones laborales o ya sea por alguna relación con el mundo francófono.

En sus respuestas, los jóvenes declaran usar rara vez el francés para jugar en línea o juegos de mesa. Esto probablemente se deba a una menor disponibilidad de juegos en francés en línea, por un lado, y por otro, a la escasa disponibilidad de juegos de mesa, así como a su costo elevado y a la dificultad

para encontrar jugadores con quien compartir tales juegos. Esta hipótesis está también respaldada por el hecho de que, según se verá más adelante, cuando los alumnos juegan en francés suelen hacerlo de manera individual y desde un dispositivo móvil.

En las respuestas de la siguiente pregunta, relativa a los idiomas en los que juegan, se confirma el hecho de que los alumnos suelen jugar en español o en inglés. Los alumnos afirman jugar en español y en inglés con 73% y 65% de respuestas como “frecuentemente” respectivamente. En cuanto a jugar en francés, dicen hacerlo “de vez en cuando” un 48%. Esto se debe probablemente a la accesibilidad de los juegos en los idiomas español e inglés pero también podría estar relacionado con el conocimiento de la lengua.

Para los jóvenes, jugar es un pasatiempo de varias horas a la semana. En español, éstos suelen jugar en distintas circunstancias como al estar con amigos y familiares, en línea, en sus computadoras o consolas, dispositivos móviles, en clase y entre otras circunstancias. Siendo el español su lengua materna, parece natural su presencia en diversas situaciones lúdicas. En cuanto al inglés, los alumnos juegan más bien en consolas, computadoras, en línea y en dispositivos móviles, dada la gran oferta de juegos en este idioma así como su disponibilidad casi inmediata. En el caso del francés, los alumnos suelen jugar principalmente en clase con juegos propuestos por sus profesores así como en sus dispositivos móviles. Esto se debe, por un lado, a la menor disponibilidad de juegos en este idioma pero también quizá al hecho de que un conocimiento rudimentario de la lengua conlleva la necesidad de ser guiado por una persona con mayor nivel. El hecho de tener juegos en francés en sus dispositivos móviles muestra su interés hacia esta lengua y, de manera implícita, hacia el hecho de seguir aprendiéndola y practicándola.

Al hablar de los juegos a los que los alumnos juegan, los resultados entre el inglés y el español son muy similares, ya que juegan a juegos que ellos seleccionaron solos, a juegos recomendados por amigos o familiares y por compañeros de clase. Se confirma el hecho de que los juegos en estos idiomas

están más al alcance de los usuarios potenciales. Finalmente, para el caso del francés, los estudiantes suelen jugar a juegos que el profesor les ha recomendado. Así vemos nuevamente el papel central del profesor de francés y el hecho que éste sí puede incidir en las prácticas de sus alumnos, en situaciones informales.

En cuanto a los tres principales juegos a los que juegan, los alumnos responden que son juegos en inglés ya que los tres primeros juegos en este idioma rebasan en conjunto el 66%, mientras que, en español el porcentaje oscila entre 49% y 53%. En cambio, sólo un 30% de los alumnos tiene como primer juego uno en francés. Los juegos en otros idiomas prácticamente no figuran en las respuestas. Una vez más esto puede atribuirse al hecho de disponibilidad y lo atractivo de los juegos en inglés y en español con respecto a los que están en francés o en otros idiomas. Quizás también influya que muy pocos juegos tienen un tema central relacionado con países francófonos. Sin embargo, Francia siempre se ha destacado como una comunidad *gamer* y como desarrolladora de videojuegos. Según Paul Mc Queen (2016) en la página The Culture Trip, Francia fue en 2014, el segundo país desarrollador de videojuegos detrás de los Estados Unidos de Norteamérica y es la creadora de uno de los juegos más populares, *Assasin's Creed*.

La mayoría de los juegos mencionados son videojuegos. Lo que es atribuible al hecho que éstos, en su mayoría, tienen la opción de un sólo jugador. Algunos de ellos, además de su versión para consola, están disponibles para dispositivos móviles. Asimismo, hoy en día, los videojuegos son ampliamente comercializados. Según la clasificación ESAR, una gran parte de los juegos nombrados por los alumnos se categorizan en simbólicos (simulación virtual) o juegos de reglas (virtuales), congruentemente con la etapa de desarrollo cognitivo de Jean Piaget. Con respecto a la clasificación de Reinhardt y Sykes, muchos de los juegos seleccionados por los jóvenes no tienen como objetivo principal el desarrollar competencias lingüísticas en otra lengua aunque algunos alumnos sí escogen jugar *Duolingo*. Por lo tanto ,se

puede inferir que la intención principal es la de jugar y no la de aprender. Así se puede hablar de un aprendizaje fortuito.

Finalmente, los jóvenes declaran estar totalmente de acuerdo en que mejoran sus competencias de vocabulario, expresión oral, lectura, gramática, fluidez y confianza al usar el francés fuera del contexto escolar; y de acuerdo en que el juego ayuda a perfeccionar la escritura, el conocimiento de la escritura y la comprensión oral. En muy pocos casos estiman no progresar para nada. Los alumnos están por lo tanto conscientes de que realizar actividades relacionadas con la lengua fuera de clase les permite optimizar sus competencias.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran claramente que en sus actividades de esparcimiento, los alumnos de CCH tienen contacto con otras lenguas. También se observa que los jóvenes buscan de manera deliberada mejorar sus competencias lingüísticas en francés. Así, en el siguiente capítulo, se esbozan algunas pautas para que los profesores de francés de CCH promuevan buenas prácticas de aprendizaje, en situaciones informales, fortaleciendo así el trabajo realizado en el aula.

Capítulo III. Pistas para fortalecer los aprendizajes en situaciones formales apoyándose en los aprendizajes en situaciones informales

Estudiar los procesos de aprendizaje es una ardua tarea para los investigadores del campo de las ciencias de la educación. Se han desarrollado instrumentos probados, como lo confirma la amplia gama de evaluaciones que permiten medir de manera confiable los aprendizajes adquiridos en situaciones formales. En cuanto a los aprendizajes en situaciones informales, es difícil efectuar una medición certera ya que implica el trabajo en torno a saberes de los cuales las personas no siempre están del todo conscientes. Asimismo, la información recabada a través de cuestionarios o entrevistas puede verse sesgada por el hecho de que el encuestado o entrevistado oriente sus respuestas a lo que cree que el investigador quiere oír o simplemente por su interpretación de las preguntas. Si bien el aprendizaje de una lengua suele ser certificado por instituciones formales, mediante instrumentos validados por expertos en el gremio, el hecho de hablarla y utilizarla en contexto puede llegar a ser una prueba fehaciente de su adquisición.

Tal vez los alumnos no siempre aprenden en clase lo que está contemplado en el programa pero aprenden otras cosas con el profesor. Quizás aprenden lo que se suponía debían aprender pero en el contexto en el que se desenvuelven, no les sirve o no lo pueden aplicar y por ende, no genera un aprendizaje significativo. No obstante, toda situación puede resultar en un aprendizaje. *“Une situation éducative peut ne produire aucun effet éducatif et une situation «ordinaire» peut avoir des effets éducatifs.”* (Brougère 2005: 153)¹² Por lo tanto, aunque se puede aprender siempre, depende mucho del aprendiente aprovechar de las oportunidades que se le presenten para seguir aprendiendo; y pese a la importancia del papel del profesor, no todo depende

¹² “Una situación educativa puede no producir ningún efecto educativo y una situación “común” puede tener efectos educativos.”

de él. En la enseñanza de lenguas, la adquisición de éstas es tangible a medida que los aprendientes se hacen conscientes de su aprendizaje al lograr usarlas para comunicarse y realizar actividades en situaciones reales.

En este capítulo se revisarán las características ideales que debe tener un aprendiente de lengua según Rod Ellis¹³ y se presentarán algunas pautas para desarrollar una competencia lingüística dentro y fuera del contexto educativo para un público adolescente de educación media superior (EMS), basándose en los resultados de la investigación mostrados en el capítulo II de este trabajo.

III.1. El buen aprendiente de lenguas

En los años 1980, Rod Ellis describió al buen aprendiente de lenguas mencionando diversas características que incidían en el aprendizaje de una lengua distinta de la materna. Algunas de éstas se vinculan con la edad, otras con el carácter, la motivación y diversos aspectos cognitivos. El autor indica que el adolescente o el adulto tienen mayor facilidad para aprender la gramática de la otra lengua. Las características del aprendiente son también un factor que puede promover o no el aprendizaje de otra lengua. Éste se favorece por aspectos personales como carencia de inhibiciones, aceptación de la equivocación, ausencia de ansiedad y de sentimientos negativos y adaptabilidad. Por lo tanto, existen factores inherentes a las personas y otros que pueden ser modificados por el contexto y por el profesor. En este apartado se profundizará sobre los aspectos modificables de manera más directa por el profesor de lengua como lo son la motivación, la metacognición y la literacidad.

III.1.1. La motivación y los procesos de aprendizaje

Los aprendizajes en situaciones informales parecen tener un gran efecto en el conjunto de conocimientos de los seres humanos, en todas sus etapas de

¹³ Se retoman aquí los puntos resumidos por el Centro Virtual Cervantes (1997-2017) sobre lo que dijo este autor.

desarrollo, porque “Los participantes pueden enfocarse en la información y la actividad que les interesa y procesarla y avanzar a su propio ritmo.” (Mejía, 2005b: 9). En estos contextos, los aprendientes están motivados intrínsecamente porque le encuentran un sentido a lo que están haciendo y sobre todo actúan libremente; por su propia voluntad; de manera autodirigida y en forma gradual.

Las personas con motivación intrínseca “toman el aprendizaje en sí mismo como una finalidad y los incentivos para aprender se encuentran en la propia tarea, por lo cual persiguen la resolución de ella y « tienden a atribuir los éxitos a causas internas como la competencia y el esfuerzo »” (Ospina, 2006: 159). El profesor suele trabajar con la motivación extrínseca, pero cuando se recurre de manera exclusiva a esta última, sucede lo que dice Ospina (2006: 159): “el alumno extrínsecamente motivado asume el aprendizaje como un medio para lograr beneficios o evitar incomodidades. Por ello, centra la importancia del aprendizaje en los resultados y sus consecuencias.” La meta de los profesores no debe ser que el alumno aprenda para aprobar exámenes sino que aprenda para su propio desarrollo como ser humano y para la vida. Así pues, el rol del profesor no reside en fomentar la motivación extrínseca sino que “sus acciones pertinentes desde lo metodológico y lo didáctico, en relación con el enfoque de currículo y el modelo pedagógico seleccionados para el programa, deben estar orientada a favorecer principalmente la motivación intrínseca en el estudiante” (Ospina, 2006: 159-160).

La motivación para aprender una segunda lengua se traduce según Ortega (2013: 189) en el deseo de aprender y continuar aprendiendo la segunda lengua. En el caso de los alumnos del CCH encuestados, se puede decir que en su mayoría están motivados de manera intrínseca puesto que declararon aprender el francés por gusto. Otro aspecto relacionado con la motivación tiene que ver con el interés auténtico por acercarse a la comunidad hablante de la lengua meta (Gardner, 2001: 5). Una vez más, los alumnos del CCH Sur mostraron interés por aspectos culturales relacionados con el francés

ya que dicen realizar frecuentemente actividades como escuchar música en francés o ver videos y películas en francés subtituladas en español. Además declararon aprender el francés para poder viajar a o estudiar en algún país francófono. Por otro lado, el juego es una actividad que los jóvenes del CCH realizan de manera espontánea, principalmente en español y en inglés, por lo que se puede decir que están intrínsecamente motivados para jugar. En el caso del francés, reportan jugar a juegos que el profesor propone, por lo que se les motiva también de manera extrínseca.

Los resultados obtenidos indican que los alumnos ya están intrínsecamente motivados, por lo que el profesor tiene la labor de mantenerlos así, al fomentar ambientes de aprendizaje agradables, mostrar un compromiso y definir metas precisas en función de las expectativas de los alumnos.

III.1.2. Los procesos cognitivos y metacognitivos del aprendiente de lenguas

Para aprender a aprender existen dos dimensiones importantes que son la cognición y la metacognición. Según Ortega (2013: 82-83), la cognición es todo lo referente a la manera en que la mente humana procesa y aprende una información dada. Dichos procesos mentales son los que se producen entre el *input* (la información o datos) y el *output* (resultado del aprendizaje). Para la autora, lo cognitivo está hecho de representaciones y acceso al conocimiento; además, los procesos mentales se pueden realizar de manera automática o de manera voluntaria y controlada.

En cuanto a Jean Piaget, éste describió las diferentes etapas de desarrollo cognitivo del ser humano:

According to his theory, adolescents are motivated to understand their world because doing so is biologically adaptive. Adolescents actively construct their own cognitive worlds; information doesn't just pour into their minds from the environment. To make sense of the world, adolescents organize their experiences, separating important ideas from less important ones and connecting one idea to another. They also adapt their thinking to include new ideas because the

additional information furthers their understanding (Santrock ,2014: 93).¹⁴

La adolescencia es la cuarta etapa relacionada con las operaciones formales donde el joven empieza a desarrollar el pensamiento hipotético deductivo y el razonamiento abstracto. Según Piaget, a los 15 años, el adolescente es capaz de trabajar con una lógica formal y abstracta al igual que el adulto. Si bien se habla de las ventajas de un aprendizaje de lenguas en etapa temprana se ha visto que a edades mayores, en contextos escolares, los resultados pueden ser más rápidos (Sierra: 1994: 85) y justamente podría deberse, por un lado, a procesos metacognitivos aprendidos a lo largo de escolaridad previa pero también justamente a esta nueva capacidad de deducción que puede favorecer la comprensión de otra lengua.

En cuanto al entrenamiento cognitivo, Elosuá (1993: 3) pretende que se deben desarrollar en el alumno capacidades, procedimientos o estrategias para adquirir, elaborar y recuperar información o conocimiento. El entrenamiento metacognitivo, por su parte, conduce al conocimiento sistemático y deliberado de aquellas estrategias cognitivas necesarias para el aprendizaje eficaz y a la autorregulación de dichas estrategias. Enseñar a pensar es un proceso que exige tiempo y metodología. Según la autora, hay dos tipos de estrategias por desarrollar como:

realizar programas paralelos al currículum académico del alumnado o incorporar la enseñanza y aprendizaje de las estrategias cuando se trabajan con contenidos curriculares de las diversas áreas o asignaturas, con el fin de facilitar la transferencia (Elosuá, 1993: 8).

Asimismo, es recomendable explicitar en clase las estrategias que se usan para aprender o resolver alguna situación; y, tratar de mostrarle a los alumnos que también las usan o las pueden usar cuando desarrollan actividades fuera del

¹⁴ “Según su teoría, los adolescentes están motivados a entender su mundo porque hacerlo es parte de la adaptación biológica. Los adolescentes construyen activamente sus propios mundos cognitivos; la información no cae del entorno a sus mentes. Para darle sentido al mundo, los adolescentes organizan sus experiencias, separando las ideas importantes de las menos importantes e interconectándolas. También adaptan su pensamiento para incluir nuevas ideas porque la información nueva mejora su comprensión.”

aula. Una vez más se puede observar que los dos grupos de alumnos tienen una intención de seguir aprendiendo francés fuera de sus horas de clase, porque dos de las actividades que realizan, de vez en cuando, son la consulta de libros de texto y cuadernos de ejercicios en francés, así como navegando en la red. Al hacer a los alumnos conscientes de su procesos cognitivos, se les provee de herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

Según los expertos del Banco Mundial (2005) para el perfeccionamiento de habilidades metacognitivas es fundamental:

- Integrar el aprendizaje formal e informal, conocimientos declarativos y conocimientos procedimentales.
- Acceder y aplicar distintas formas de inteligencia más allá de procesos estrictamente cognitivos.
- Trabajar y aprender con eficacia y en equipo.
- Enfrentar, transformar y resolver conflictos pacíficamente, lo que incluye habilidades ciudadanas participativas y activas.
- Crear, reorganizar y transferir conocimientos.
- Manejar situaciones ambiguas, problemas imprevistos y circunstancias imprevisibles.
- Hacer frente a múltiples carreras, aprendiendo a posicionarse en un mercado de trabajo y a elegir y generar la educación y la formación relevante.

Los aspectos metacognitivos están, por lo tanto, relacionados con la capacidad de analizar elementos de la otra lengua como detectar, clasificar y memorizar rasgos de ésta; ser autónomo y monitorearse; aprovechar toda ocasión para usar y aprender más de la lengua meta. Así pues, a través del juego, el participante puede desarrollar y fortalecer habilidades metacognitivas relacionadas con la lengua.

Aquí se ve la importancia de no deslindar de manera categórica lo formal de lo informal sino percibirlo como una continuidad. De ahí la necesidad de no sólo valorar el trabajo hecho en clase sino también mostrar interés por lo que

los alumnos hacen fuera de ella. El interés por las actividades de esparcimiento de los jóvenes estrecha el vínculo profesor-alumno. Para el adolescente, sentirse valorado y escuchado es potenciador de aprendizajes significativos. El aula se puede convertir en un espacio de intercambio de ideas y experiencias entre pares.

III.1.3. La literacidad

Según la UNESCO, existen varias interpretaciones de la palabra *literacy*, en un principio traducida al español como “alfabetización” que significa saber leer y, más ampliamente, haber recibido una educación formal. Hablar de “literacidad” en relación con aprendizajes en situaciones informales se justifica no sólo por la valoración actual de éstos, sino por la evolución del término que implica un manejo de un sistema complejo de significados. Aunque al describir las características del buen aprendiente Ellis (citado por CVC, 2017) no se refiere a la literacidad, al adquirir el conocimiento de una lengua se accede a un sistema complejo de significados que van más allá de lo meramente lingüístico.

A partir de finales del siglo XIX, el término *literacy* comenzó a relacionarse con las habilidades de lectura y escritura de un texto y, en un sentido más amplio, con el hecho de estar informado o estar educado en un campo particular. Desde mediados del siglo XX, se ha llevado a cabo un debate controvertido desde varias disciplinas sobre el significado y la definición de *literacy*, por lo que puede decirse que se trata de un concepto que se encuentra en continua evolución. Así, *literacy* a veces se refiere sólo a la lectura; otras, se relaciona con la habilidad de leer y escribir según un nivel apropiado. Sin embargo, varios teóricos, como Lawton y Gordon (1996) han refutado la existencia de un estándar universal de alfabetización por lo que es claramente muy difícil llegar a una definición. Meek señala que el término *literacy* forma parte de la historia (1991) y afirma que cambia a medida que las sociedades evolucionan. En español, el término tiene varias traducciones como

“alfabetización”, “literacia”, “escrituralidad”, “cultura escrita”, “lectura”, pero varios autores favorecen el vocablo “literacidad” ya que se considera transparente y acepta la formación de derivados como “multiliteracidad” o “biliteracidad” (Cassany, 2005: 1).

La UNESCO considera cuatro significados principales relacionados con literacidad: ya sea como un conjunto autónomo de habilidades; como actividad aplicada, practicada y situada; como un proceso de aprendizaje; o como texto.

Becta (2010) summarises digital literacy as: ‘the combination of skills, knowledge and understanding that young people need to learn in order to participate fully and safely in an unceasingly digital world.’ They describe ‘digital literacy’ as a combination of:

- *functional technology skills*
- *critical thinking*
- *collaborative skills*
- *social awareness.*

The term ‘digital literacy’ relates to:

- *the functional skills of knowing about and using digital technology effectively*
- *the ability to analyse and evaluate digital information*
- *knowing how to act sensibly, safely and appropriately online -*
- *understanding how, when, why and with whom to use technology (Cambridge Assesment, 2013: 17-18).¹⁵*

La literacidad implica entonces, además de las habilidades lectoras, otras habilidades que permiten participar en procesos colaborativos. Esto se relaciona con el manejo de la tecnología: como comprender y saber cómo funciona pero también poder participar de manera asertiva y segura. Así como la tecnología facilita muchas tareas, en especial la de comunicación, puede ser

¹⁵ “Becta (2010) resume la literacidad digital como «la combinación de habilidades, conocimientos y comprensión que los jóvenes necesitan aprender para participar de manera plena y segura en un mundo incesantemente digital.» Ellos describen la «literacidad digital» como: habilidades funcionales de tecnología; pensamiento crítico; habilidades colaborativas; conciencia social.

El término «literacidad digital» se refiere a las habilidades funcionales de conocer y utilizar la tecnología digital de manera efectiva; la capacidad de analizar y evaluar información digital; saber actuar de manera sensata, segura y apropiada en línea; comprender cómo, cuándo, por qué y con quién utilizar la tecnología.”

riesgosa para quien no sepa discriminar información o no entienda el alcance de su acciones y de sus posibles consecuencias

Gee (2007: 19-20) habla de literacidad en el juego ya que cuando las personas aprenden a jugar videojuegos no sólo adquieren experiencia para jugarlos sino que, a través de ellos, amplían procesos cognitivos en torno a conceptos simbólicos que van más allá de los meramente lingüísticos.

Because literacy requires more than being able to “decode” (words or images for instance) and because it requires people to be able to participate in –or at least understand– certain sorts of social practices, we need to focus on not just “codes” or “representations” (like language, equations, images, and so forth) but the domains in which these codes or representations are used as well (Gee, 2007: 20).¹⁶

En el videojuego existen otros sistemas de comunicación distintos de la lengua que son las imágenes, los gráficos y los símbolos entre otros y llevan a una multiplicidad de formas de lectura y de escritura. Lo que implica que distintas áreas de conocimiento estén involucradas. En la saga de *Resident Evil*, por ejemplo, para completar misiones, el jugador debe leer cartas, descifrar acertijos en función de imágenes y textos, saber leer mapas además de manejar los controles del juego para moverse. Al jugar se apela a una gran diversidad de procesos cognitivos y metacognitivos, así como a aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales.

Justamente, la literacidad no sólo equivale a la habilidad lectora, sino que es una práctica social que se relaciona con varios ámbitos del conocimiento incluyendo los distintos medios y los juegos. La literacidad contemporánea está en constante cambio en nuestra era digital donde la propagación de la comunicación entre los seres humanos debería conducir a un replanteamiento escolar no sólo porque las formas escritas se diversifican sino también la

¹⁶ “Porque la literacidad va más allá de la capacidad de «descodificar» (palabras o imágenes por ejemplo) y porque requiere de gente capaz de participar en –o al menos de entender– cierto tipo de prácticas sociales en las que nos tenemos que enfocar y no sólo en «códigos» o «representaciones» (como lengua, ecuaciones, imágenes y otros), sino también en las áreas en las que estos códigos o representaciones se manifiestan.”

semántica y los soportes tecnológicos son cada vez más complejos y variados (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012: 1). Es decir que la educación formal debe tener en cuenta estos fenómenos y adaptar sus prácticas a esta nueva era puesto que siendo parte de la realidad cotidiana de los jóvenes, se vuelven más accesibles e interesantes para todos. Por ejemplo, Monique Lebrun (2012: 40) recomienda apostar en la enseñanza de francés (lengua materna) por artefactos y conceptos de la cultura popular que los alumnos ya dominan. La investigadora menciona que la literacidad de éstos incluye habilidades de lectoescritura relacionadas tanto con soportes en papel como electrónicos vehículos de la cultura popular a la que tienen los jóvenes y por lo tanto se puede hablar de multimodalidad.

On parle de multimodalité, car un même «document» peut contenir à la fois du texte, du son et des images (fixes ou mobiles), selon des combinaisons variées. La multimodalité est toujours au moins à deux niveaux: premièrement, on a une juxtaposition ou combinaison de différents modes et, deuxièmement, ces mêmes modes ont une nature multimodale (une séquence vidéo, par exemple, comprend des images animées et du son, les deux étant livrés conjointement). (Lebrun, 2012: 41)¹⁷

Saber “leer” estos múltiples soportes trasciende la lengua materna y puede transferirse al aprendizaje de otras lenguas o adquirirse en el transcurso del aprendizaje de éstas mismas tanto en situaciones formales como informales.

III.2. Pautas para profesores de lenguas

En el aula, los alumnos no siempre aprenden o, mejor dicho, no siempre aprenden lo que se supone deberían aprender según los objetivos de la materia. El aprendizaje es un fenómeno multifactorial pero también individual donde la responsabilidad recae en diversos actores. Varios factores

¹⁷ “Se habla de multimodalidad, puesto que un mismo «documento» puede contener a la vez texto, sonido e imágenes (fijas o en movimiento), según combinaciones variadas. La multimodalidad existe siempre al menos en dos niveles: primeramente en una juxtaposición o combinación de diferentes modos y, en segundo lugar, estos mismos modos tienen una naturaleza multimodal (una secuencia de video, por ejemplo, comprende imágenes animadas y sonido, los dos se muestran conjuntamente).”

ambientales y contextuales influyen en el aprendizaje desde el contexto social, familiar y escolar.

Desde mediados del siglo pasado, se reconoce casi por consenso que los alumnos deben tener el papel central dentro del proceso de aprendizaje y son la razón de ser de los docentes. Lo que lleva a los jóvenes a aprender o no aprender está relacionado con su situación personal, su nivel socio-económico, su cultura, sus conocimientos del mundo, sus habilidades propias, sus procesos de aprendizaje, sus expectativas de la materia, sus perspectivas del aprendizaje y lo que esperan del profesor. Los primeros puntos no son modificables; pero, el docente sí puede influir y ayudar a los alumnos en sus procesos cognitivos si adapta su práctica considerando su situación y sus formas de aprender.

En el caso de los alumnos adolescentes es necesario tener en consideración los siguientes puntos pertenecientes al Nuevo Paradigma del Adolescente:

- a.- La adolescencia tiene como función biológica y social el aprendizaje. El cerebro adolescente cambia para aprender más y más de prisa, con lo que se amplían las posibilidades de cada adolescente.
- b.- Esas posibilidades no se van a aprovechar si no aumentamos nuestras expectativas (confianza + exigencia) respecto de la adolescencia.
- c.- La tarea educativa debe dirigirse a fomentar el talento adolescente, es decir, el necesario para realizar con éxito las tareas evolutivas de esta edad.
- d.- El talento adolescente puede desarrollarse con programas adecuados, cuya característica esencial es fomentar el empoderamiento de los adolescentes: el fomento y la asunción de su autonomía (Marina *et al.*, 2015: 12).

Justamente, el alumnado del nivel medio superior está en una de las mejores etapas para aprender. La actitud del profesor hacia sus alumnos tiene un papel crucial puesto que debe creer en las capacidades de los aprendientes así como plantearles retos reales pero alcanzables para motivarlos, contribuir a desarrollar la confianza en ellos mismos y fomentar su autonomía, con el fin de ayudarlos a convertirse en adultos funcionales.

III.2.1. Recomendaciones para el trabajo en contexto formal

Los contextos formales son percibidos por los alumnos como alejados de su realidad ya que a menudo carecen de

una discusión conceptual sobre cómo integrar analíticamente sus necesidades de distinto tipo, sus capacidades intelectuales, sus objetivos al estar en la escuela, las relaciones que establecen entre contextos sociales (urbanos y rurales) y sus proyecciones hacia el presente y el futuro, entre otros aspectos (Crovi, López, 2012: 5).

El programa de francés del CCH, basado en el MCERL, indica la importancia de la ejecución de tareas ya que éstas “forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional” (Consejo de Europa, 2002: 155). La clase de lengua es un universo idóneo para el desarrollo de estrategias metacognitivas puesto que:

Las tareas del aula, bien reflejen el uso de la “vida real”, bien sean de carácter esencialmente “pedagógico”, son comunicativas, ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados, con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo (Consejo de Europa, 2002: 156).

Para esto es importante conocer los intereses de los alumnos, sus gustos, sus actividades fuera de clases y orientar actividades a partir de esta información:

Porque a ellos se dirigen los procesos de enseñanza aprendizaje y de formación como individuos escolarizados. No conocer sus preocupaciones, sus maneras de apropiarse lo que se les enseña o sus formas de vivir en los contextos escolares tiene serias implicaciones para el diseño de los planes de estudio y para la organización de la propia escuela (Crovi, López, 2012: 5).

Es importante considerar lo que Prensky (2001: 1) señala al decir que los sistemas escolares y las formas de enseñar ya no están adaptados a los estudiantes, nativos digitales quienes crecieron rodeados y han usado desde siempre computadoras, teléfonos celulares, escuchado música digital y jugado video juegos. La ubicuidad, la capacidad de desarrollar múltiples actividades a la vez y la autonomía son tan sólo unas de las características de estos y en las que se puede apoyar fortalecer la práctica del docente actual.

Para conocer mejor a los alumnos, se puede aplicar un cuestionario solicitando información general como edad, género, dirección, secundaria de proveniencia pero también sondear las actividades extraescolares y pasatiempos. Dentro del marco de los programas de Francés I y II, se pueden realizar actividades compatibles con las primeras unidades, a saber “Primeros contactos” y “Presentarse”. Por ejemplo, se podría proponer un pequeño cuestionario o formulario que fomente comprensión y expresión escrita y a la vez permita recabar información personalizada. Las respuestas podrían dar información valiosa al profesor para adaptar su práctica docente y lograr motivar a los alumnos. A los adolescentes les encanta hablar de ellos mismos pues viven la etapa del desarrollo del “yo” narcisista. Se recomiendan actividades que promuevan el conocimiento y aceptación de sí mismo, así como la potenciación y descubrimiento de distintas capacidades (Álvarez: 2010, 7). Así propongo también hacer con los alumnos pruebas sobre estilos de aprendizaje que incluso podrían llevarse a cabo en francés para los grupos más avanzados¹⁸. Los resultados obtenidos nos permitirían conocer cómo aprenden mejor nuestros alumnos y podríamos desarrollar actividades que faciliten su aprendizaje. Aunque considero importante tomar en cuenta los estilos de aprendizaje creo que el diversificar las actividades resulta de gran apoyo para obtener buenos resultados en el desarrollo de competencias en lengua extranjera en nuestros alumnos y mantenerlos interesados en clase.

El hecho de mantener a los alumnos motivados en aprender y seguir aprendiendo francés en contexto formal tiene una fuerte relación con la actitud de los profesores, la forma de impartir la clase, los materiales seleccionados y el ambiente en el aula.

Attitudes towards the formal learning context have been shown to exert a lasting and important influence on motivation. In particular, positive attitudes towards the learning context as well as the L2

¹⁸ Enlaces con tests en pdf para estilos de aprendizaje en español: <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/09/TEST-ESTILO-DEAPRENDIZAJES.pdf> y en francés: http://www.aqisep.qc.ca/archives/colloque/an2008/JA-3/Activit4_4.pdf consultados el 04/02/2018

community and culture (developed through prior positive learning experiences) and current satisfaction with teachers and instruction can boost motivation considerably (Ortega, 2013: 189).¹⁹

Los profesores de francés del CCH pueden procurar cumplir con varias pautas para optimizar su práctica docente. La primera pauta es la de tener una actitud positiva hacia la materia que se imparte. El profesor, siendo una figura de autoridad, puede influir en el gusto por la lengua y la cultura que enseña. La autoridad aquí referida es la que “surge de la confianza que el alumno deposita en él. Esta confianza facilita la introducción de una disciplina” (Pilatosky: s.f., 45). El profesor de lengua debe tener una actitud positiva hacia la lengua y las culturas correspondientes. Así el profesor puede contagiar el interés por la cultura francófona y así suscitar las ganas de aprender francés. Además, es necesaria la doble formación del maestro tanto en la disciplina a impartir como en el desarrollo de competencias para enseñar y el entendimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Más allá de los programas cursados por los profesores en su formación disciplinar, Perrenoud (2000) asevera que la formación y la socialización profesional construyen una cultura que homogeniza tanto la percepción de los contenidos de las materias y los objetivos de la enseñanza como la representación y la aplicación de los textos. Según él, se necesita:

Une formation centrée sur la maîtrise des savoirs et la normalisation des pratiques privilégie une identification de la discipline à ses contenus intellectuels généraux et sous-estime la part de l'enseignant et de son rapport au savoir dans la transposition didactique.²⁰

¹⁹ “Las actitudes hacia el contexto de aprendizaje formal han demostrado ejercer una influencia duradera e importante en la motivación. En particular, las actitudes positivas hacia el contexto de aprendizaje y hacia la comunidad y la cultura de la L2 (desarrolladas a través de experiencias de aprendizaje positivas previas), así como la satisfacción respecto de los maestros y su instrucción, pueden potenciar la motivación de manera considerable.”

²⁰ “Una formación centrada en el dominio de los saberes y la normalización de las prácticas privilegia la asociación de la disciplina a sus contenidos intelectuales generales y subestima la parte del docente y su relación con el saber en la transposición didáctica.”

De este modo, subraya que el hecho de centrar la enseñanza en los contenidos no permite evidenciar las cualidades docentes ni las habilidades en la transmisión real del conocimiento. Muchos maestros, por lo tanto, se dedican a dar cátedras en la que exponen su sabiduría sobre los contenidos de sus materias sin pensar si el alumno está realmente aprendiendo. Pablo Latapí (2003:16) menciona que además de la sólida preparación en las disciplinas a enseñar, el maestro debe tener

los conocimientos y habilidades relacionados con el desarrollo del aprendizaje, pues este será el oficio del docente: didáctica general y didácticas especiales, métodos y herramientas, incluyendo técnicas de evaluación y [...] una introducción a la práctica de la enseñanza, generalmente a través de un “practicum”, bajo la guía de un maestro experimentado

Precisamente, el profesor debe tener una sólida formación como docente que le permita planear e impartir las sesiones para cumplir los objetivos establecidos; y las competencias para manejar grupos numerosos conformados por un público adolescente. Desde el punto de vista legal en México, el Diario Oficial, en su “acuerdo 447” (2008) establece las principales competencias y atributos del docente de EMS. Éste:

1. organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional;
2. domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo;
3. planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios;
4. lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora en su contexto institucional;
5. evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo;
6. construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo;
7. contribuye en la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes y;
8. participa en proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Como se puede ver, la labor del docente ante la ley es compleja y amplia. Está sujeta no sólo al desarrollo profesional continuo, desempeño en el aula y aspectos institucionales y sociales. Desde un punto de vista académico, Perrenoud describe al buen profesor debe tener las siguientes competencias:

- Organización de las oportunidades de aprendizaje del alumno.
- Gestión de los progresos del aprendizaje del alumno.
- Aceptación de la heterogeneidad del estudiantado.
- Fomento de la voluntad de trabajo y aprendizaje del estudiante.
- Trabajo en equipo.
- Participación en el plan de estudios y el desarrollo de la organización de la escuela
- Promoción del compromiso con la escuela de los padres y la comunidad.
- Uso cotidiano de nuevas tecnologías.
- Capacidad de hacer frente a los deberes profesionales y los dilemas éticos.
- Gestión del propio desarrollo profesión (OCDE, s.f.)

Como se vio anteriormente, la motivación es clave para cualquier aprendizaje. Al estar motivado en un contexto formal, el aprendiente de una lengua tratará de multiplicar el contacto con la lengua meta en diversos contextos y así aumentar sus oportunidades para aprender. El docente debe tener en cuenta que la motivación es dinámica y no estática, como lo dice Ortega (2013: 189) por lo que puede haber periodos de mayor y de menor motivación según la etapa de desarrollo, así como el momento del semestre y de los factores externos.

En el caso de la adolescencia, se presentan grandes cambios emocionales, fisiológicos y físicos por lo que la motivación es aún más variable. El profesor como adulto debe estar capacitado para “leer” a sus alumnos, aceptarlos y tratar de motivar o relanzar la motivación en relación a la materia que imparte. Las actividades propuestas deben ser variadas, de interés para los jóvenes y que representen un reto. La variedad de contenidos, tareas y de materiales multiplica las oportunidades de aprender ya que evita el

aburrimiento, la mecanización; fomenta el interés y atiende a los diversos gustos o procesos de aprendizaje.

Como docentes en educación media superior es necesario tomar en cuenta la etapa de desarrollo cognitivo en la que se encuentran los alumnos de CCH. Elosuá (1993: 8-9) opina que es importante que los profesores tengan actitudes de tolerancia y respeto; valoren el pluralismo y escuchen opiniones distintas; fomenten el trabajo colaborativo; promuevan el cuestionamiento y el desarrollo de ideas nuevas; muestren la capacidad de cambiar de opinión; desarrollen la autoestima positiva del alumnado.

III.2.2. Recomendaciones para el acompañamiento del aprendizaje en situaciones informales

En realidad, no existe un aprendizaje formal y uno informal sino que es preferible hablar de un continuum que va de la formalidad a la informalidad en las situaciones de aprendizaje, en función de los contextos en el que dicho aprendizaje se da (Silva, Brougère, 2016: 58). El objetivo que deben plantearse los maestros no es formalizar lo informal ni tratar de “dictar” tareas para que los alumnos las realicen fuera de clase, sino despertar el interés y la curiosidad con respecto al aprendizaje del francés e incidir en ciertas prácticas para que el alumno siga aprendiendo fuera del contexto escolar como una competencia más para aprender durante toda su vida. Por ejemplo, saber hacer búsquedas en internet, determinar si la información es confiable, actual y recurrir a textos en su lengua original.

Un punto significativo mencionado por varios autores está relacionado con el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ya que se han vuelto de uso cotidiano:

analizar al estudiante como sujeto social, como joven que responde a los parámetros de una generación que ha desarrollado nuevas estructuras de pensamiento, producto de una cultura digital, en la cual, entre otras muchas cosas, se identifican novedosas formas de aprendizaje, de lectura, de creación del conocimiento y de modos de trabajar. Este conocimiento es indispensable para el rediseño y actualización de los planes de estudio y espacios de formación

educativa [...], pero también es fundamental para visualizar las prácticas cotidianas de los jóvenes en materia de entretenimiento, trabajo, relaciones familiares y sociales, mediadas por tecnologías digitales (Crovi, López, 2012: 9).

Las TIC permiten extender el espacio áulico. Como se vio en el apartado anterior, conocer al alumno permite mantenerlo interesado en la materia al proponer tareas significativas. El adolescente necesita diálogo, responsabilidades, sentimiento de pertenencia y reconocimiento así como la presencia del adulto (Marina, 2015: 16). Muchos alumnos llegan a tener un mayor dominio del uso de las TIC que sus docentes, por lo que el intercambio de roles en este ámbito puede aumentar la autoestima del adolescente y por ende su motivación. El profesor puede, consecuentemente, trabajar a distancia mediante el uso de redes sociales proponiendo la participación de todos a través de sus propias propuestas de sitios, videos y juegos previamente analizados por él y solicitando, a su vez, que los alumnos compartan sus propios descubrimientos. De este modo se promueve un aprendizaje colaborativo fuera del contexto formal, se fomenta la comunicación entre pares y se desarrolla el sentimiento de pertenencia. Las redes sociales pueden convertirse en un punto de encuentro fundamental para dichos intercambios.

Los hallazgos de los alumnos, socializados ya sea en el aula o fuera de esta, mediante las redes sociales permiten valorar todo tipo de aprendizaje y, por lo tanto, el aprendizaje en contexto informal deja de ser relegado a segundo plano.

La valorisation des apprentissages informels permettrait aux individus de quitter ce qui leur est connu et de se lancer dans la découverte et la construction de situations et connaissances nouvelles (Peter, 2011).²¹

²¹ “La valoración de los aprendizajes informales permitiría a los individuos alejarse de lo que conocen para emprender en el descubrimiento y la construcción de situaciones nuevas.”

De hecho, abre espacio para hacer nuevas búsquedas y por lo tanto encontrar cosas nuevas que se pueden aprender desde procesos metacognitivos como saberes declarativos, procedimentales o actitudinales.

Otro punto que se debe tomar en cuenta es el del pensamiento creativo, el cual es más susceptible de aparecer cuando el adolescente trabaja en actividades de manera independiente (Santrock, 2014: 112). De este modo, el docente puede introducir a sus alumnos a ambientes que estimulen su creatividad como aquellos que les generen curiosidad en forma natural. Es importante no controlar todo y favorecer el desarrollo de la autoconfianza. A continuación se señalan algunas pistas de actividades que podrían promover aprendizajes del francés en situaciones informales.

Como se vio en el capítulo I, una manera de aprender una lengua es estar en contacto continuamente con ésta. De este modo, el profesor podría recomendar a sus alumnos poner sus dispositivos móviles en francés. Esto puede además marcar su individualidad siendo el francés menos común que el inglés. También se puede exhortar a ver sus películas favoritas con subtítulos en francés y jugar sus videojuegos cambiando el idioma a francés, ya que éstas son actividades que realizan en sus tiempos libres los alumnos del CCH Sur.

Otra manera de favorecer el aprendizaje del francés en situaciones informales por medio de redes sociales es el intercambio de videos y sitios de interés. Se podría abrir un grupo cerrado en Facebook, Twitter, Whatsapp o similares en el que compartan: videos, canciones, sitios con noticias sobre sus artistas favoritos, información de su interés o incluso sitios para aprender francés. Y fomentar que den su opinión. En este caso es importante que el profesor no juegue un rol directivo sino el de un participante más. Aquí se favorece la colaboración y el sentido de pertenencia.

Como los alumnos reportan jugar en francés principalmente a juegos organizados por sus profesores en clases de francés habría que promover la elaboración de juegos. El profesor podría jugar juegos en clase que sean atractivos y fáciles de reproducir. Por ejemplo, realizar tarjetas con verbos de

acción o adjetivos en francés para hacer adivinar su contenido mediante mímicas. Otra variante con tarjetas que contengan sustantivos sería la de hacer que los adivinen esculpiendo figuras con plastilina o haciendo dibujos en un papel. Conforme los alumnos vayan desarrollando sus competencias lingüísticas en francés se pueden desarrollar juegos más complejos como juegos de preguntas y respuestas sobre cultura general u otros que consistan en la creación de cuentos. Al apelar a su creatividad y al trabajo en equipo, en efecto se estimula a los alumnos. Estas actividades pueden completarse con materiales digitales, tales como Brainscape²², Quizlet²³, Kahoot²⁴, Socrative²⁵, y similares. Brainscape y Quizlet son plataformas que permiten realizar *flashcards*, por lo tanto en ellas se puede trabajar principalmente léxico. En lo personal, me parece que Quizlet es más completa. En ella, el profesor puede crear sus propias fichas en las que escribe palabras en la lengua meta, graba su pronunciación, agrega imágenes y su equivalente en español o puede utilizar material elaborado por otros profesores (aunque recomiendo que se revisen bien porque contienen muchos errores). En automático se generan ejercicios, actividades y juegos para que el alumno pueda aprender o revisar vocabulario. El alumno aprende contenidos nuevos que lee en una tabla o ve unas *flashcards*. Después, el alumno puede realizar ejercicios de escritura, de dictado o hacer un examen. También puede jugar unos juegos con el mismo vocabulario e incluso competir contra sus compañeros. Kahoot es una aplicación en la que se pueden crear preguntas de opción múltiple aquí se puede trabajar la comprensión oral: los alumnos pueden ver un video o escuchar una grabación y contestar preguntas. De la misma forma se podría trabajar comprensión lectora poniendo un texto y sus respectivas preguntas o aspectos culturales. En Kahoot jumble se trata de ordenar elementos por lo que

²² <https://www.brainscape.com/packs>

²³ <https://quizlet.com/es/teachers>

²⁴ <https://create.kahoot.it/>

²⁵ <https://www.socrative.com/>

podemos trabajar aspectos gramaticales. La ventaja es que se puede utilizar con dispositivos móviles y se puede trabajar de manera individual o de manera colaborativa en tiempo real o de manera asíncrona. Socrative básicamente genera cuestionarios. La ventaja de todas estas plataformas es que pueden ser usadas dentro y fuera del aula por los alumnos, además de que resultan ser muy atractivas para los nativos de la era digital.

Finalmente, el profesor puede informar sobre eventos relacionados con países francófonos como las jornadas de la Francofonía, la *Fête de la Musique*, el Tour de cine francés, exposiciones temporales, entre otras. De esta forma se puede generar curiosidad en sus alumnos y tal vez las ganas de asistir con sus amigos o familiares.

La idea de este apartado no es la de ser prescriptivo con respecto a la práctica docente, sino la de plantear propuestas. El docente debe estar atento en no buscar formalizar las prácticas y representaciones en situaciones informales, puesto que no se trata de controlar todo aprendizaje relacionado con el francés. El propósito es alimentar la curiosidad del alumno, ayudándolo a manifestar interés y sentirse motivado hacia actividades que impliquen el uso de la lengua. El éxito del profesor reside en fomentar la autonomía y el desarrollo de procesos metacognitivos en sus alumnos. Al seguir dichas prácticas, el joven sigue leyendo y escribiendo fuera del contexto escolar; así, practica una literacidad más amplia, rica y variada que la usualmente asociada a la idea de “alfabetización”. Es importante formar a los alumnos para que se puedan desenvolver de manera óptima en el entorno multimodal del cual forman parte, integrando aspectos que la escuela por mucho tiempo no ha tomado en cuenta. La meta es que los aprendizajes obtenidos en diferentes situaciones se vuelvan significativos y, por ende, tengan efectos a lo largo de la vida entera, incluso más allá de los ámbitos escolar y profesional.

Conclusiones

Los aprendizajes en situación informal han sido poco estudiados en el campo de investigaciones educativas. Hasta hace poco, eran considerados como aprendizajes “menores”. Sin embargo, el descubrimiento del lugar que ocupa el aprendizaje en situaciones informales, 80% según Tough (2002: 3), muestra que el análisis del aprendizaje formal sólo atañe a “la punta del iceberg” en materia del desarrollo cognitivo del ser humano. Por lo tanto, los investigadores se han interesado por este fenómeno que permite entender de manera más amplia los procesos de aprendizaje. La investigación en este campo se complica por las dificultades que implica una observación directa, exigiendo seleccionar de manera precisa la muestra y diseñar instrumentos que permitan obtener resultados confiables. Es importante considerar que las respuestas a cuestionarios y entrevistas pueden verse sesgadas tanto por la forma en que se plantean, el momento o circunstancia en la que se preguntan. Los encuestados pueden interpretar las preguntas y contestar según lo que entendieron, también pueden no estar en condiciones de contestar ruido ambiental o estado de ánimo o podrían orientar sus respuestas de acuerdo con lo que creen que el investigador está buscando como resultado. La investigación se ve igualmente obstaculizada por “la falta de consciencia” de cada quien acerca de su proceso de aprendizaje personal o también, por la limitante de la propia memoria o por las dificultades para expresar lo que se sabe, entre otros factores. A este respecto, es importante subrayar que los cuestionarios o guiones de entrevista así como el análisis y la interpretación de resultados deben considerar dichos factores.

En cuanto a la didáctica de lenguas y culturas, es preciso tener presente que el aprendizaje de una lengua se puede dar en todo momento y en distintas situaciones, ya sea formales o informales, por lo tanto no existen como tal los “aprendizajes formales” o “informales”, sino situaciones con un grado altamente variable de formalidad. Aprender una lengua no sólo se reduce a aprender

léxico y estructuras gramaticales en un contexto escolar, sino que lleva a aprender a comunicarse y realizar tareas con los demás en diferentes ámbitos personales, educativos, profesionales y sociales. Fuera del contexto escolar existen varios momentos en los que se puede aprender una lengua extranjera como lo puede ser el contacto cultural y comercial que existe entre el país del aprendiente y el o los países que hablan esa lengua. La presencia de las otras culturas genera intercambios interculturales, conocimiento de otras costumbres y formas de hacer. Desde el punto de vista de los intercambios comerciales éstos pueden implicar, además de los aspectos culturales ya mencionados, reales contactos cotidianos con hablantes de la otra lengua y por ende la necesidad de comunicarse con el otro.

En la era de la información y de la comunicación, el contacto de los individuos con otras lenguas es frecuente e inmediato. Los jóvenes, grandes usuarios de las TIC, tienen acceso a una inmensa diversidad de información y de medios para seguir aprendiendo más allá de las instituciones escolares. Autores como Sockett reportan el impacto de actividades de ocio en el aprendizaje de una lengua extranjera; Silva y Brougère han investigado sobre la influencia de las TIC y el juego en el aprendizaje de una lengua y Gee demuestra que los videojuegos desarrollan una nueva literacidad.

Esta investigación sobre las representaciones y prácticas sobre aprendizajes del francés en situaciones informales permitió empezar a conocer el tipo de población que asiste a francés así como sus actividades fuera de clase que podrían influir en el aprendizaje de otra lengua y en particular del francés. Los resultados obtenidos revelan que las TIC y los juegos son recursos utilizados comúnmente por los jóvenes para acercarse de manera intencional o no a la otra lengua y que, por lo tanto, pueden convertirse en herramientas potenciadoras para la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

Aunque se suelen asociar los aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales de una lengua suelen dentro de una situación de un aprendizaje en situación formal, se pudo observar en el desarrollo de este trabajo de

investigación que existen diversas situaciones fuera del contexto escolar en las que los aprendientes tienen contacto con la lengua meta y que se convierten en una fuente de aprendizaje de la misma. Las actividades de esparcimiento y juegos que realizan los jóvenes, lejos de ser meramente de ocio se convierten en aprendizajes significativos. El poder conocer las prácticas de los alumnos que los llevan a un aprendizaje de lenguas en situaciones informales, se vuelven herramientas para los profesores quienes pueden por ende impulsarlas, reforzarlas y acompañar a los jóvenes en el proceso de aprendizaje desde lo formal.

Desde el contexto formal, es necesario romper con el paradigma negativo que se tiene del adolescente como lo es, por ejemplo, el hecho de asociarlo con irresponsabilidad, nocturnidad, promiscuidad, conductas antisociales, problemas familiares y psicológicos (Marina, 2015: 8-10). La etapa de la adolescencia es idónea para aprender, ya que el pensamiento lógico formal está desarrollado, la curiosidad y el interés por sí mismo de adoptar una identidad distinta de los adultos que lo rodean conducen a la búsqueda de actividades independientes y a utilizar su creatividad. Aprovechar esta etapa para mantener su motivación por aprender, desarrollar habilidades metacognitivas y generar un nuevo tipo de literacidad permitiría cumplir con la misión de formar jóvenes que sigan aprendiendo para y a lo largo de la vida.

Bibliografía

- Álvarez, J.J.M. (2010, marzo). Características del desarrollo psicológico de los adolescentes. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 28. Recuperado el 9 de noviembre de 2015 de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/JUANA_MARIA_ALVAREZ_JIMENEZ_01.pdf
- Becerra, A. T. (2015). Jóvenes e internet. Realidad y mitos. *Nóesis: Revista de ciencias sociales y humanidades*, 24, 65-75.
- Berry, V., Brougère, G., Silva, H. (2016, abril). *Nouvelles perspectives sur le jeu et l'éducation*. Mesa redonda llevada a cabo en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Beynon, C., Wright, R., & Younker, B. A. (2016). *21st Century Music Education: Informal Learning and Non-Formal Teaching*: Canadian Music Educators' Association. Recuperado el 5 de febrero de 2018 de: https://books.google.com.mx/books?id=UbwtDwAAQBAJ&pg=PT85&lpg=PT85&dq=valentina+manna+y+pisanti&source=bl&ots=pFrpmzY9xp&sig=fWcco-ghy4MbhvXVZT6pK5MBHw8&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwie5IK1_5HZA hXNmVkkHdjEBuIQ6AEIQTAI#v=onepage&q=valentina%20manna%20%20pisanti&f=false
- Bézille, H. (2008). De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'éducation tout au long de la vie [versión electrónica]. en Lucette Colin y Jean-Louis Le Grand (Coords.) *L'éducation au long de la vie*. Paris: Anthropos. Recuperado el 15 de junio de 2015 de: <http://cma-lifelonglearning.org/frenchbis/pdf/H%20Bezille%20INFORMEL%20ET%20AUTOFORMATIONLIVRECOL.pdf>
- BIE con la colaboración del IE y de la UNESCO (s.f.). Taller 4 Calidad de la educación y papel fundamental de los docentes. Recuperado el 20 de agosto de 2017 de: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Organisation/Workshops/Background%20at-4%20SPA.pdf>
- Blanco, N., Alvarado, M. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social [versión electrónica]. *Revista de Ciencias Sociales*, septiembre-diciembre, 537-544.
- Bonnet, G. (2002). *The assessment of pupils' skills in english in eight european countries*. Recuperado el 9 de junio de 2017 de:

<https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:d426c134-5c58-44f0-8641-3b5e4354ed37/habilidadesingles2002-1.pdf>

Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris: Economica, Anthropos.

Brougère, G., Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 58, 117–160.

Cambridge Assesment (2013). *What is literacy? An investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English, literacy and 'being literate'*. Recuperado el 23 de junio de 2017 de: <http://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/130433-what-is-literacy-an-investigation-into-definitions-of-english-as-a-subject-and-the-relationship-between-english-literacy-and-being-literate-.pdf>

Caillois, R. (1967). *Les Jeux et les hommes*. Paris: Gallimard.

Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre la literacidad: multiliteracidad, internet y criticidad*. Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura. Recuperado el 19 de julio de 2017 de: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>

CCH (2012). Mediatecas del CCH: espacios para el dominio de lenguas extranjeras. *Gaceta CCH*, 1285, 13/02/2012, 2. Recuperado el 12 de febrero de 2016 de: <http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/1285130212.pdf>

CCH (2012 b). Estudiar una lengua extranjera beneficia a los estudiantes. *Gaceta CCH*, 1300, 1, 27/08/2012. Recuperado el 12 de febrero de 2016 de: <http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/1300270812.pdf>

CCH (2013). Bloque 3. Recursos para aprender. ¿Qué idiomas se aprenden en el CCH? Tutorial de estrategias de aprendizaje. México: UNAM / CCH, México. Recuperado el 13 de febrero de 2016 de: <http://tutorial.cch.unam.mx/bloque3/arealdiomas>

CCH (2016). *Programas de estudio*. Recuperado el 15 de mayo de 2017 de: <http://www.cch.unam.mx/programasestudio2016>

CCH (2016). *Segundo acercamiento a los programas de francés I a IV*. Recuperado el 15 de abril de 2017 de:

<http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Segundo%20Acercamiento%20de%20Franc%C3%A9s%20I%20a%20IV.pdf>

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. [versión electrónica]. Madrid: Instituto Cervantes.

Centro Virtual Cervantes (1997-2017). El buen aprendiente de lenguas. Recuperado el 7 de julio de 2017 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/buena-prendientelenguas.htm

Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J., (2003). *Informality and Formality in Learning: a Report for the Learning and Skills Research Center* London: Learning and Skills Research Center. Recuperado el 20 agosto de 2017 de: <https://kar.kent.ac.uk/4647/3/Informality%20and%20Formality%20in%20Learning.pdf>

Crovi, D., López, R., (2012, marzo). Tejiendo voces. Jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación del internet en la vida académica. *Chasqui*, 117.

Diario oficial, (2008, 29 de octubre). Acuerdo 447. Recuperado el 4 de febrero de: 2017 de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_4_acuerdo_447_competencias_docentes_ems.pdf

Diario oficial de la Unión Europea, (2012). *Recomendaciones*. Recuperado el 19 de febrero de 2017 de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2012:398:FULL&from=ES>

Eraut, M. (2004). Informal learning at the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26: 2, 247–273. Recuperado el 21 de febrero de 2016 de: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/158037042000225245>

Elosúa, R. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar* [versión electrónica]. Madrid: Narcea. Recuperado el 11 de mayo de 2016 de: http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/ELOSUA.PDF

Embajada de Francia en México. (2017). *Instituciones francesas en México*. Recuperado el 3 de marzo de 2017 de: <http://www.ambafrance-mx.org/Instituciones-francesas-en-Mexico,2695>

- Escofet, A., García, I., Gros, B. (2011). Las nuevas culturas de aprendizaje y su incidencia en la educación superior. *RMIE*, Vol. 16, 51, 1177-1195.
- Escudé, P., & Janin, P. (2010). *L'intercompréhension clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.
- Escuela Nacional Preparatoria (1996). Plan de estudios. Recuperado el 25 de septiembre de 2017 de: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/index.html>
- Freitas, S. y Maharg, P. (2011). *Digital Games and Learning*. India: Continuum.
- Gajardo, M. (1993). Ivan Illich. *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*. Vol. XXIII, 3-4, 733-743. Paris, UNESCO: Bureau international d'éducation. Recuperado el 20 de septiembre de 2017 de : <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/illichf.PDF>
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei and R. Schmidt (eds), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1–19). Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center.
- Garon, D., Fillion, R. y Doucet, M. (2017). ESAR c'est quoi? Cégep de Sainte-Foy, Québec, Système ESAR. Recuperado el 14 de julio de 2017 de: <http://www.systeme-esar.org/index.php?id=23679>
- Gee, J.P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gramigna, A., González-Farraco, J. C. (2009). Videojugando se aprende: renovar la teoría del conocimiento y la educación. *Comunicar*. Vol. XVII, 33, *Revista Científica de Edocomunicación* 157-164.
- Guichon, N. (2012). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic*, *Alsic*. Vol. 15, 3. Recuperado el 1 de octubre de 2017 de <http://alsic.revues.org/2539>
- Horrocks, J. E. (1984). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.
- Juan Garau, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. IN. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, 0, pp. 47-66. Recuperado el 28 de febrero de 2017 de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/maria_garau/index.html

- Latapí, S. P. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros? [versión electrónica]. Recuperado el 20 de agosto de 2016 de: <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds06.pdf>
- Lebrun, M. (2012). Culture populaire et littératie médiatique multimodale. *Québec français*, (166), 40–41.
- Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.-F., (2012) La Littératie médiatique multimodale, De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école. Canadá: *Presse de l'univers du Québec*.
- Lhôte, J.-M. (2010). *Les jeux de société au fil de l'histoire*. Conférence de Jean-Marie L'hôte. Montpellier: Agglomération Montpellier 25 novembre 2010. Recuperado el 15 de agosto de 2016 de: http://www.montpellier3m.fr/medias/fichier/conference-de-jm-l-hote-montpellier-25-nov-2010_1291132942134.pdf
- Luna, E., Viguera, A., Báez, G. (2005). *Diccionario básico de lingüística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MADEMS (s.f.). Objetivo. Recuperado el 17 de septiembre de 2017 de: <http://madems.posgrado.unam.mx/portada/objetivo.html>
- Manna, V., Pisanti, O. (2016). Roots in Action Project: A Music Intercultural Trip for Youth Development and Agency Towards Social Change and Inclusion. (C7) *21st Century Music Education: Informal Learning and Non-Formal Teaching*: Canadian Music Educators' Association. Recuperado el 5 de febrero de 2018 de: <https://books.google.com.mx/books?id=UbwtDwAAQBAJ&lpg=PT85&ots=pFrpmzY9xp&dq=valentina%20manna%20y%20pisanti&hl=es&pg=PT85#v=onepage&q=valentina%20manna%20y%20pisanti&f=false>
- Marina, J., A., Rodríguez de Catro, M., T., Lorente, A., M. (2015). *El nuevo paradigma de la adolescencia*. España: Centro Reina Sofía. Recuperado el 12 de abril de 2017 de: <https://convivencia.files.wordpress.com/2015/04/nuevo-paradigma-de-la-adolescencia.pdf>
- Mc Queen, P. (2016). How France became a world leader in video games. Culture trip. Recuperado del 9 de septiembre de 2017 de <https://theculturetrip.com/europe/france/paris/articles/how-france-became-a-world-leader-in-video-games/>

- Mejía, R. (2005a). Aprendizaje informal. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*. Recuperado el 11 de junio de 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815914001>
- Mejía, R. (2005b). Tendencias actuales en la investigación del aprendizaje informal. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, pp. 4-11. Recuperado el 11 de julio de 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815914002>
- Metra, M. (2006 5–2). *Approches théoriques du jeu*. Recuperado el 20 de mayo de 2107 de http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/bourg2/IMG/pdf/Approches_theoriques_du_jeu.pdf
- Meyer, J. (2011). *Dos siglos, dos naciones: México y Francia 1810-2010*. Documentos de trabajo CIDE n°72. Recuperado el 15 de junio de 2017 de: <http://www.libreriacide.com/librospdf/DTH-72.pdf>
- Miniwatts Marketing Group (2017). Internet World Users by languages, Top ten languages. Recuperado el 19 de junio de 2107 de: <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>
- Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (2017). France Diplomatie, Recuperado el 28 de febrero de 2017 de <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/services-aux-citoyens/preparer-son-expatriation/dossiers-pays-de-l-expatriation/mexique/>
- Naffi, N. Davidson, M.-L. (2011, noviembre). Adolescent's perception about their learning through their use of social media. Recuperado el 5 de febrero de 2018 de: https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy_files/asset/Adolescents_perception.pdf
- Narro, J., Martuscelli, J. y Barzana, E. (Coord.) (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [versión electrónica]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado el 10 de junio de 2017 de <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 57-72.
- Ortega, L. (2013). *Understanding Second Language Acquisition*. London and New-York: Routledge.

- Ospina, J. (2006, octubre). La motivación motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, (4). Recuperado el 4 de junio de: <http://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Perrenoud, P. (2000). Le rôle de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires. Recuperado el 20 de agosto de 2016 de: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_23.
- Peter, J. (2011). « Les apprentissages informels », un concept à l'épreuve de la recherche en formation: les enjeux du débat: Compte rendu de la journée d'étude organisée par la revue *Savoirs*, le 6 avril 2011. Les apprentissages informels: continent caché de la formation tout au long de la vie. *Savoirs*, 26,(2), 123-133. doi: 10.3917/savo.026.0123.
- Pilatowsky, M. (s. f.). Sobre el significado de una autoridad productiva en la educación. *Revista de la universidad hebraica*.
- Prensky, M., (2001, octubre). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. Recuperado el 4 de febrero de 2018 de <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Q success (2017). Usage of content languages for websites. Recuperado el 19 de junio de 2017 de: https://w3techs.com/technologies/overview/content_language/all
- Santrock, J. (2014). *Adolescence*. Dallas. Mc Graw Hill.
- SEMS (2017). La educación media superior en el sistema educativo nacional. Recuperado el 10 de junio de 2017 de: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional
- Sockett, G. (2014). *The Online Informal Learning of English*. New York, Palgrave Macmillan.
- Schugurensky, D. (2007). "Vingt mille lieues sous les mers": les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie* (160), 13–27. Recuperado el 30 de enero de 2016 de <http://rfp.revues.org/583>
- Sierra, J. (1994). *Metodología y práctica en programas de inmersión*. Comunicación, lenguaje y educación 22, CL&E, pp. 85-95.

- Silva, H. y Brougère, G. (2016). Jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères. *Synergies Mexique* (6), pp. 57-68.
- Sykes, J. y Reinhardt, J. (2013). *Language at Play. Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning*. Estados Unidos, Pearson.
- Terrazas-Bañales, F., Lorenzo, O., González-Moreno, P. (2013). Consumo musical de estudiantes universitarios de México. Una comparación entre alumnos de distintas facultades de una universidad mexicana. *Revista Electrónica de Música en la educación* (32). Recuperado de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/terrazasetal13.pdf>
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Canada, Editions Multimonde.
- Tough, A. (2002). The Iceberg of Informal Adult Learning: New Approaches to Lifelong Learning. *Working Paper n°49*, University of Toronto.
- UNAM (2016, junio). La vida fructífera del CCH en 45 años de historia. *Gaceta de la UNAM*, n°4,774. Ciudad Universitaria. Recuperado el 18 de septiembre de 2017 de: <http://www.gaceta.unam.mx/20160411/wp-content/uploads/2016/04/110416.pdf>
- UniFrance (2014). Bilan 2014 du cinéma français. Recuperado el 17 de septiembre de 2017 de: http://medias.unifrance.org/medias/207/85/153039/piece_jointe/bilan-2014-du-cinema-francais-a-l-international.pdf
- Willoughby, T., Wood, E. (2008) Children learning in a digital world. Recuperado el 5 de febrero de 2018 de: [2017http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470696682.part1/pdf](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470696682.part1/pdf)

Anexos

Anexo 1. Cuestionario

El aprendizaje de francés en situaciones formales e informales por parte de los alumnos del CCH

¡Muchas gracias por responder este cuestionario! Tu participación nos será muy útil para entender mejor cómo aprendes y para elegir mejores estrategias de apoyo.

Sección I. Mi aprendizaje de francés como lengua extranjera

1. En el CCH, estoy inscrito en Francés... (indica el número de nivel): _____
2. Si además de estudiar francés en el CCH, estudio francés en clases particulares o en otra escuela, indico dónde _____
3. En total, tomo ____ horas de clases de francés a la semana.
4. Fuera de mis horas de clase, le dedico en promedio ____ horas a la semana al estudio del francés.
5. En mis actividades personales, uso el francés ____ horas a la semana.
6. Aprendo francés porque (elige una o varias opciones):
 - Está incluido en mi plan de estudios.
 - Me es útil para mi proyecto de estudios.
 - Me es útil para mi proyecto profesional.
 - Me gusta el francés.
 - Me gusta entender canciones, películas y libros en francés.
 - Me gustaría estudiar más adelante en un país donde se habla francés.
 - Me gustaría viajar a uno o varios países donde se habla francés.
 - No me gusta el inglés.
 - Ya tengo un nivel avanzado de inglés.
 - Otra razón. ¿Cuál? _____
7. Fuera de mis horas de clase, tomo iniciativas para seguir aprendiendo francés:
 - Sí.
 - No.
8. Para seguir aprendiendo francés fuera de mis horas de clase (elige la mejor respuesta para cada opción):

	Frecuentemente	De vez en cuando	Rara vez o nunca
Busco establecer contacto a través de las redes sociales con personas que hablan francés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Busco interactuar cara a cara con personas que hablan francés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consulto cuadernos de ejercicios impresos en francés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consulto libros de texto impresos en francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Juego en francés con una consola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Juego en francés en computadora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Juego en francés en dispositivos móviles (celular, tablet).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Navego en la red para hacer búsquedas diversas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo en sitios de aprendizaje colaborativo como Busuu, Duolingo, Livemocha...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**El aprendizaje de francés en situaciones formales e informales
por parte de los alumnos del CCH**

9. Tengo otras maneras de seguir aprendiendo francés.

- Sí. ¿Cuáles? _____
 No.

10. Fuera de mis horas de clase, uso el francés sin la intención deliberada de mejorar mi aprendizaje:

- Frecuentemente.
 De vez en cuando.
 Rara vez o nunca.

11. Fuera de mis horas de clase, uso el francés (elige la mejor respuesta para cada opción):

	Frecuentemente	De vez en cuando	Rara vez o nunca
Escuchando música en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escuchando programas de radio en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intercambiando correos en francés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugando en francés juegos en computadora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugando en francés juegos en la consola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugando en francés juegos en un dispositivo móvil (celular, tablet...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leyendo documentos en francés en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leyendo libros de texto en francés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leyendo libros en francés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participando en foros en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizando redes sociales en francés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viendo películas, videos y/o programas de televisión en francés <i>subtitulados en español</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viendo películas, videos y/o programas de televisión en francés <i>subtitulados en francés</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. También uso el francés en otras situaciones (indica cuáles):

13. Uso el francés para interactuar con otras personas (elige la mejor respuesta para cada opción):

	Frecuentemente	De vez en cuando	Rara vez o nunca
Con mis amigos, cuando estamos juntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con mi familia, cuando estamos juntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con mis compañeros, en la escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con mis amigos, en redes sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugando a juegos de mesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugando a juegos en línea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

El aprendizaje de francés en situaciones formales e informales por parte de los alumnos del CCH

Sección II. El juego y yo

14. Los idiomas en los que juego son (elige la mejor respuesta para cada opción):

	Frecuentemente	De vez en cuando	Rara vez o nunca
Español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros idiomas (indica cuáles):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Juego ... (varias opciones son posibles):

	Español	Francés	Inglés	Otros idiomas
Cuando mi profesor(a) organiza un juego en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A juegos a los que juego solo/a en mi consola o mi computadora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A juegos a los que juego solo/a en mis dispositivos móviles (celular, tablet).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A juegos multijugadores en línea.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A juegos en la interacción cara a cara con amigos o familiares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En otras circunstancias (indica cuáles):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. En general cuando juego, juego ... (varias opciones son posibles)

	Español	Francés	Inglés	Otros idiomas
A juegos sugeridos por mi profesor(a) de...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A juegos recomendados por compañeros de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A juegos recomendados por amigos o familiares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A juegos que yo elegí sin ayuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Los tres principales juegos a los que juego (indica el nombre del juego) y los juego en (indica el idioma)...

Nombre del juego	Español	Francés	Inglés	Otros idiomas
Juego 1:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Juego 2:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Juego 3:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Juego a juegos electrónicos en francés...

- Sí. ¿Cuáles? _____
 ¿Cuántas horas a la semana? _____
- No.

19. Cuando juego en francés siento que mejoro mi nivel de francés:

- Sí
 No

**El aprendizaje de francés en situaciones formales e informales
por parte de los alumnos del CCH**

20. Cuando juego en francés, siento que mejoro en...

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Para nada
Comprensión oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confianza para usar el francés fuera del contexto escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de la cultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escritura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fluidez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expresión oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vocabulario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros rubros (indica cuáles)			

Sección III. Mi perfil

21. Soy:

- Hombre
- Mujer

22. Tengo _____ años. (indica tu edad con letra y número)

23. Vivo con:

- Mis papás.
- Otros familiares.
- Solo/a.
- Otro.

24. Estoy inscrito en el CCH en: _____ semestre. (indica el número del semestre)

25. Además del español y el francés, hablo otro(s) idioma(s):

- Sí (indica cuál[es]): _____
- No.

26. Tengo planeado seguir estudiando después del bachillerato.

- Sí (indica qué carrera): _____
- No.

27. Trabajo:

- Sí (indica en qué): _____
- No.

28. Me llamo: _____
(tus respuestas permanecerán anónimas y sólo serán utilizadas en el marco de la investigación)

29. Estaría dispuesto/a contestar a una entrevista más detallada y, para ello, proporciono ya sea un teléfono, ya sea un correo electrónico de contacto: _____
(tus datos de contacto sólo serán utilizados en el marco de la investigación y no serán proporcionados a terceros)

Anexo 2. Ejemplo de cuestionario contestado

c2

El aprendizaje de francés en situaciones formales e informales por parte de los alumnos del CCH

¡Muchas gracias por responder este cuestionario! Tu participación nos será muy útil para entender mejor cómo aprendes y para elegir mejores estrategias de apoyo.

Sección I. Mi aprendizaje de francés como lengua extranjera

- En el CCH, estoy inscrito en Francés... (indica el número de nivel): 3
- Si además de estudiar francés en el CCH, estudio francés en clases particulares o en otra escuela, indico dónde no estudio en otro lado.
- En total, tomo 4 horas de clases de francés a la semana.
- Fuera de mis horas de clase, le dedico en promedio 1 horas a la semana al estudio del francés.
- En mis actividades personales, uso el francés 1 horas a la semana.
- Aprendo francés porque (elige una o varias opciones):
 - Está incluido en mi plan de estudios.
 - Me es útil para mi proyecto de estudios.
 - Me es útil para mi proyecto profesional.
 - Me gusta el francés.
 - Me gusta entender canciones, películas y libros en francés.
 - Me gustaría estudiar más adelante en un país donde se habla francés.
 - Me gustaría viajar a uno o varios países donde se habla francés.
 - No me gusta el inglés.
 - Ya tengo un nivel avanzado de inglés.
 - Otra razón. ¿Cuál? _____
- Fuera de mis horas de clase, tomo iniciativas para seguir aprendiendo francés:
 - Sí.
 - No.
- Para seguir aprendiendo francés fuera de mis horas de clase (elige la mejor respuesta para cada opción):

	Frecuentemente	De vez en cuando	Rara vez o nunca
Busco establecer contacto a través de las redes sociales con personas que hablan francés.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Busco interactuar cara a cara con personas que hablan francés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Consulto cuadernos de ejercicios impresos en francés.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consulto libros de texto impresos en francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Juego en francés con una consola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Juego en francés en computadora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Juego en francés en dispositivos móviles (celular, tablet).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Navego en la red para hacer búsquedas diversas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo en sitios de aprendizaje colaborativo como Busuu, Duolingo, Livemocha...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Viajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

1

El aprendizaje de francés en situaciones formales e informales por parte de los alumnos del CCH

9. Tengo otras maneras de seguir aprendiendo francés.

- Sí. ¿Cuáles? libros, cursos
 No.

10. Fuera de mis horas de clase, uso el francés sin la intención deliberada de mejorar mi aprendizaje:

- Frecuentemente.
 De vez en cuando.
 Rara vez o nunca.

11. Fuera de mis horas de clase, uso el francés (elige la mejor respuesta para cada opción):

	Frecuentemente	De vez en cuando	Rara vez o nunca
Escuchando música en internet.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escuchando programas de radio en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Intercambiando correos en francés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Jugando en francés juegos en computadora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Jugando en francés juegos en la consola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Jugando en francés juegos en un dispositivo móvil (celular, tablet...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Leyendo documentos en francés en internet.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leyendo libros de texto en francés.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leyendo libros en francés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Participando en foros en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Utilizando redes sociales en francés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Viendo películas, videos y/o programas de televisión en francés <i>subtitulados en español</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viendo películas, videos y/o programas de televisión en francés <i>subtitulados en francés</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. También uso el francés en otras situaciones (indica cuáles):

cuando encuentro personas que hablan francés

13. Uso el francés para interactuar con otras personas (elige la mejor respuesta para cada opción):

	Frecuentemente	De vez en cuando	Rara vez o nunca
Con mis amigos, cuando estamos juntos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con mi familia, cuando estamos juntos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con mis compañeros, en la escuela	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con mis amigos, en redes sociales	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugando a juegos de mesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Jugando a juegos en línea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

**El aprendizaje de francés en situaciones formales e informales
por parte de los alumnos del CCH**

Sección II. El juego y yo

14. Los idiomas en los que juego son (elige la mejor respuesta para cada opción):

	Frecuentemente	De vez en cuando	Rara vez o nunca
Español	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Inglés	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros idiomas (indica cuáles):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Juego ... (varias opciones son posibles):

	Español	Francés	Inglés	Otros idiomas
Cuando mi profesor(a) organiza un juego en clase.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A juegos a los que juego solo/a en mi consola o mi computadora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A juegos a los que juego solo/a en mis dispositivos móviles (celular, tablet).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A juegos multijugadores en línea.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A juegos en la interacción cara a cara con amigos o familiares.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En otras circunstancias (indica cuáles): <i>en clase</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. En general cuando juego, juego ... (varias opciones son posibles)

	Español	Francés	Inglés	Otros idiomas
A juegos sugeridos por mi profesor(a) de...	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A juegos recomendados por compañeros de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A juegos recomendados por amigos o familiares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A juegos que yo elegí sin ayuda.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Los tres principales juegos a los que juego (indica el nombre del juego) y los juego en (indica el idioma)...

Nombre del juego	Español	Francés	Inglés	Otros idiomas
Juego 1: <i>manapati</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Juego 2: <i>dots</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Juego 3: <i>smash hit</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Juego a juegos electrónicos en francés...

- Sí. ¿Cuáles? _____
¿Cuántas horas a la semana? _____
- No.

19. Cuando juego en francés siento que mejoro mi nivel de francés:

- Sí
 No

**El aprendizaje de francés en situaciones formales e informales
por parte de los alumnos del CCH**

20. Cuando juego en francés, siento que mejoro en...

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Para nada
Comprensión oral	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confianza para usar el francés fuera del contexto escolar	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de la cultura	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escritura	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fluidez	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gramática	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lectura	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expresión oral	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vocabulario	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros rubros (indica cuáles)			

compresion

Sección III. Mi perfil

21. Soy:

- Hombre
 Mujer

22. Tengo 17 diecisiete años. (indica tu edad con letra y número)

23. Vivo con:

- Mis papás.
 Otros familiares.
 Solo/a.
 Otro.

24. Estoy inscrito en el CCH en: 3 tercer semestre. (indica el número del semestre)

25. Además del español y el francés, hablo otro(s) idioma(s):

- Sí (indica cuál[es]): _____
 No.

26. Tengo planeado seguir estudiando después del bachillerato.

- Sí (indica qué carrera): arquitectura
 No.

27. Trabajo:

- Sí (indica en qué): _____
 No.

28. Me llamo: Mitzi Marilu
(tus respuestas permanecerán anónimas y sólo serán utilizadas en el marco de la investigación)

29. Estaría dispuesto/a contestar a una entrevista más detallada v. para ello. proporciono ya sea un teléfono, ya sea un correo electrónico de contacto: _____
(tus datos de contacto sólo serán utilizados en el marco de la investigación y no serán proporcionados a terceros)