

**IMPLEMENTACIÓN DE UNA GUIA PARA FACILITAR EL PROCESO DE E-A-E
DEL SUBJUNTIVO PRESENTE DEL FRANCÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA BASADA EN LAS TRANSFERENCIAS**

**VIVIANA CRUZ SARRIA
ANA MARÍA SALAMANDO AGUIRRE**

**UNIDAD CENTRAL DEL VALLE DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
LENGUAS EXTRANJERAS
TULUÁ - VALLE
2014**

**IMPLEMENTACIÓN DE UNA GUIA PARA FACILITAR EL PROCESO DE E-A-E
DEL SUBJUNTIVO PRESENTE DEL FRANCÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA BASADA EN LAS TRANSFERENCIAS**

**VIVIANA CRUZ SARRIA
ANA MARÍA SALAMANDO AGUIRRE**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE
Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras**

**DIRECTOR DE TESIS:
GERARDO FERNANDEZ**

**UNIDAD CENTRAL DEL VALLE DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
LENGUAS EXTRANJERAS
TULUÁ - VALLE
2014**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Tuluá, Valle. _____

DEDICATORIA

En primer lugar, a todos los docentes que nos brindaron su conocimiento, ayuda y consejos durante toda la carrera, a nuestro director Gerardo Fernández por su tiempo y dedicación en esta investigación la cual es muy importante para nosotras, y finalmente a nuestros familiares y compañeros los cuales siempre estuvieron dándonos apoyo para cumplir con nuestro sueño.

AGRADECIMIENTOS

*En primer lugar a Dios por el don de la vida,
a nuestros padres, hermanos y familia, por su apoyo incondicional durante
todo este proceso de aprendizaje,
el cual nos sentimos bendecidas
por tener la oportunidad de cumplir
con una meta más de nuestra vida.*

CONTENIDO

	Página
RESUMEN	11
INTRODUCCIÓN	13
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
2. MARCO TEÓRICO	21
3. DISEÑO METODOLÓGICO	39
4. TABULACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....	47
4.1 ANÁLISIS Y RESULTADOS DEL CUESTIONARIO	47
4.2 REJILLA DE OBSERVACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA GUÍA	62
4.2.1 Sesión 1.....	62
4.2.2 Sesión 2	63
4.2.3 Sesión 3	64
5. CONCLUSIONES.....	66
6. RECOMENDACIONES	69
BIBLIOGRAFIA	71

LISTA DE CUADROS

	Página
Cuadro 1. Razones de estudiar francés.....	47
Cuadro 2. Importancia de aprender una lengua extranjera	48
Cuadro 3. Estrategia de aprendizaje y comunicación más utilizada.....	48
Cuadro 4. Producción de actos del habla en francés	49
Cuadro 5. Falencias en la producción oral y escrita en francés:	50
Cuadro 6. Mayor debilidad lingüística en francés	51
Cuadro 7. Categoría gramatical de mayor dificultad	51
Cuadro 8. Tiempo verbal de mayor dificultad	52
Cuadro 9. Similitud entre el español y el francés	52

LISTA DE GRÁFICAS

	Página
Gráfica 1. Datos sociodemográficos (Edad)	53
Gráfica 2. Datos sociodemográficos (Estrato).....	53
Gráfica 3. Datos sociodemográficos (Genero).....	54
Gráfica 4. Dominio de otros idiomas	55
Gráfica 5. Contraste entre lenguas	55
Gráfica 6. Tiempo de estudio	59
Gráfica 7. Proceso de aprendizaje.....	60
Gráfica 8. Visita a un país de habla francesa	60
Gráfica 9. Identificación de los tiempo gramaticales	61

ANEXOS

	Página
Anexo A. Cuestionario.....	80
Anexo B. Guía	87
Anexo C. Plan de aula de la sesión 2	113
Anexo D. Diarios de campo.....	115
Anexo E. Rejilla de observación	118
Anexo F. Evidencia fotográfica.....	119
Anexo G. Evidencia Aplicación de Cuestionario	123
Anexo H. Evidencia evaluación sesión 1	128
Anexo I. Tabla de autoevaluación de la sesión 1.....	129
Anexo J. Evidencia actividad escrita sesión 3	130
Anexo K. Evidencia evaluaciones sesión 3.....	131
Anexo L. Tabla de autoevaluación sesión 3	132
Anexo M. Evidencia autoevaluaciones	133

GLOSARIO

E-A-E: siglas de Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: forma parte de la explicación que la psicología cognitiva proporciona sobre el proceso de aprender.

INTERFERENCIA: es un término usado en didáctica de la lengua extranjera y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la lengua extranjera o segunda lengua, supuestamente originados por su contacto con la L1.

LENGUA MATERNA O L1: la primera lengua que uno aprende, la lengua en la que uno empieza a conocer el mundo.

LENGUA EXTRANJERA O LE: se adquiere en espacios donde esta lengua no se habla en la comunidad y se adquiere, principalmente, en el aula.

SEGUNDA LENGUA O L2: es aquella que se adquiere cuando el sujeto de que se trata vive en una comunidad donde se habla esa lengua.

TRANSFERENCIA: es el empleo en una lengua extranjera de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1) En el aprendizaje de una LE.

RESUMEN

Dentro del abordaje del presente trabajo investigativo se tuvieron en cuenta antecedentes nacionales e internacionales, los cuales conllevaron a la delimitación del tema a tratar y sirvieron de guía para la construcción de este estudio.

En primer lugar, se inició con la aplicación de un cuestionario adaptado de Carmen Solsona, se pudo distinguir la estrategia de aprendizaje más utilizada por los estudiantes de la licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras de la UCEVA, además de detectar el tema y la habilidad que les causa mayor dificultad en francés. En segundo lugar, con base en los resultados obtenidos, se procedió a la creación de una guía pedagógica basada en las transferencias para la enseñanza del francés como lengua extranjera para facilitar la enseñanza del subjuntivo presente. Además, el cuestionario permitió establecer la población que hizo uso de dicha guía, teniendo en cuenta su ubicación en la malla curricular de la licenciatura, lo que confluó en una población de cinco estudiantes de cuarto semestre.

Finalmente, se realizaron tres intervenciones y por medio de una rejilla, se pudo categorizar la información obtenida durante la implementación de la guía, Asimismo se procedió a analizar el impacto de la misma y se pudo determinar que ésta tuvo un impacto positivo, puesto que se observó una mayor motivación frente al tema abordado lo cual se reflejó en los resultados de las evaluaciones propuestas por la guía, por lo que se concluyó que la implantación de una guía con base en las transferencias como estrategia de aprendizaje para la enseñanza del subjuntivo en francés, es una buena técnica para la enseñanza de temas causantes de dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación del francés como lengua extranjera.

Palabras claves: Lengua extranjera, guía, motivación, aprendizaje, estrategia, transferencia, lengua materna, lengua extranjera, categoría.

ABSTRACT

Within the approach of this research work national and international investigations were taken into account, which led to the definition of the topic and provided a blueprint for the continuation of this study.

First of all, it started with the implementation of an adapted survey in order to identify the most used learning strategy, the most difficult topic and ability when learning French by the students of the degree in basic education with emphasis on foreign languages at UCEVA. Secondly, based on the results obtained, a pedagogical handbook based on transfers for teaching French as a foreign language has been created to facilitate teaching the subjunctive tense in present. In addition, the survey allowed the study to establish the population that made use of the handbook, given its location in the curriculum of the degree, which converged in a population of five students from fourth semester.

Finally, three interventions were led and through a grid, the information obtained could be categorized during the implementation of the handbook, also the impact of it could be analyzed. Moreover, it has been found that it had a positive impact, since a greater motivation towards the topic addressed was observed and it was reflected in the results of the assessments proposed by the handbook. So, as a conclusion it can be said that the implementation of a handbook based on transfers as a learning strategy for the process of teaching-learning-evaluating French, is a good technique for teaching issues causing difficulty while learning French as a foreign language.

Keywords: Foreign language, handbook, motivation, learning strategy, transfer, mother tongue, foreign language, category.

INTRODUCCIÓN

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera requiere que los estudiantes hagan uso de ciertas herramientas o estrategias las cuales le faciliten su trabajo. Sin embargo, el desconocimiento de las estrategias, afecta el proceso de aprendizaje de un código lingüístico diferente al de su lengua materna. Asimismo, la ausencia de la implementación de las estrategias de enseñanza se puede ver reflejada en los resultados obtenidos por los estudiantes.

Ahora bien, el uso de la lengua materna como estrategia de aprendizaje de una LE, ha sido observado de manera negativa, en razón de que se estima que la lengua materna interfiere, puesto que esta conlleva a cometer mayor cantidad errores en el aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, se han podido determinar ciertos fenómenos en los cuales se resalta la importancia del uso de las transferencias como estrategia de aprendizaje, con el fin de emplear la lengua materna de manera positiva en la adquisición de una lengua extranjera por medio de la vinculación de los elementos idénticos o similares entre ambas lenguas, para así facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera para el estudiante.

El presente estudio se basó en la implementación de una guía pedagógica del subjuntivo presente en francés basada en la estrategia más utilizada por los estudiantes de la facultad de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras de la UCEVA, la cual se elaboró por medio de la recolección y selección de la documentación teórica, metodológica, y de los diferentes tipos de estrategias que se consideraron relevantes y con mayor afinidad para este trabajo investigativo.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con el fin de determinar el planteamiento del problema se consideraron varios estudios nacionales e internacionales acerca de temas afines a las estrategias de aprendizaje, desde los cuales se pudieron consultar varios planteamientos conceptuales que contribuyeron a conformar los **antecedentes** de este trabajo investigativo. Entre las investigaciones regionales, un primer estudio indagado fue el del profesor Juan de la Cruz Rojas de la Universidad del Valle, quien publicó en su artículo “análisis de errores como recurso pedagógico en la enseñanza aprendizaje de idiomas extranjeros”, en la revista Lenguaje número 11 de la Universidad de Valle en Cali, Colombia. En mencionado documento, él examina la actitud de dos orientaciones diferentes (la audio oral y la cognoscitiva) frente al problema de los errores; además, él trato de demostrar cómo un cambio de actitud ante los errores, puede conducir a un manejo racional de los mismos, incorporándolos al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Al terminar, el profesor opina que dado que la interferencia aparece en el aprendizaje de una lengua extranjera y por consiguiente gran parte de la enseñanza se ha dedicado a la prevención y/o a la corrección de los errores. Él propone como contra argumento, que desde la perspectiva cognitiva, los errores se miran desde un punto de vista diferente, ya que los errores no deben verse como infracciones sino más bien como etapas del proceso de aprendizaje, igualmente, estos deben ser vistos como una de las tantas estrategias que el estudiante puede utilizar para aprender o como síntomas reveladores que les permiten diagnosticar lo que está ocurriendo en el proceso mismo citando las bases teóricas de Sellinker en 1972.

Un segundo estudio abordado fue el de Johann Timarán Rengifo y Geovany Valencia Vente, dentro del marco de la licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle en el año 2007, en su estudio nombrado “descripción de estrategias cognitivas de aprendizaje en el curso de composición escrita en francés” nombran todos los estudios internacionales que se han llevado a cabo acerca de las estrategias de aprendizaje y comunicación, entre los cuales los autores resaltan las investigaciones de Joan Rubin en 1987 “Learner strategies in language learning” la cual resalta el uso de las transferencias para predecir nuevas palabras o para completar la información. Los autores realizaron su trabajo con una muestra accidental de 327 alumnos de noveno grado de la enseñanza general básica en donde se pudo notar que los estudiantes hacen poco uso recurrente y consciente de las estrategias de aprendizaje. Los investigadores concluyeron su estudio notando una muy baja capacidad de los estudiantes para interpretar y para transferir la información lo que conllevó a un alto índice de fracaso escolar y deserción en las instituciones educativas.

Un tercer estudio abordado fue el de la estudiante Aura Magdalena Núñez Escobar, dentro del marco de la licenciatura en lenguas modernas de la Universidad del Valle en Cali, titulado “análisis de errores en el discurso escrito en un curso de francés VIII del plan de lenguas modernas de la Universidad del Valle” llevado a cabo en la facultad de humanidades en agosto de 1995. La estudiante analizó los posibles motivos por los cuales su población objeto de estudio cometía errores dentro del discurso escrito en octavo semestre de la licenciatura anteriormente mencionada. Su análisis la llevó a observar que la lengua materna generaba errores ya que los estudiantes se dedicaban a traducir palabra por palabra. Además de esto, ella afirmó que en el aprendizaje de una lengua extranjera, es necesario hacer un estudio profundo de todos los elementos que componen tanto la lengua extranjera como la lengua materna con el fin de disminuir las interferencias y potenciar más bien el uso de las transferencias que lleven al estudiante a hacer uso de su lengua materna de una manera positiva. Este análisis de errores pudo entonces servir como punto de referencia para el logro de una metodología que permita aprender el francés como lengua extranjera teniendo en cuenta el contexto lingüístico y social del aprendiz. Finalmente, la autora concluye resaltando la importancia de la práctica continua de la lengua extranjera como algo útil y efectivo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Ahora bien, entre los estudios internacionales en primera instancia se consultó el de Olda Cano, de la universidad autónoma de Chiquirí en la República de Panamá acerca de “¿Cómo mejorar el uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de segunda lengua?” estudió la posibilidad de brindar la oportunidad de entrenar a treinta estudiantes para que ellos pudieran hacer uso de las estrategias de aprendizaje. En un primer lugar, ella identificó cuales eran las estrategias de aprendizaje más usadas por los participantes, por medio de la adaptación del cuestionario establecido por Rebecca Oxford en 1990 “Strategy inventory for lenguaje learning” y en segundo lugar, Olda Cano aplicó una entrevista para saber lo que los estudiantes sabían acerca de las estrategias de aprendizaje. Estos dos pasos le permitieron concluir que los estudiantes usan efectivamente las estrategias pero no muy a menudo, además del hecho que ellos ignoraban la eficacia del uso de ellas en la mejora del proceso de aprendizaje. Durante el entrenamiento, se hizo consciencia en los estudiantes sobre sus estilos de aprendizaje y la manera en que las estrategias podrían ser utilizadas, así, ellos se sintieron más seguros en la realización de actividades y su desempeño dentro de las clases mejoró notablemente. Un ejemplo de ello fue que ellos terminaban las actividades más rápido que sus demás compañeros, lo que por efecto de bola de nieve creó interés en los demás. Por tanto su estudio reflejó los principios sugeridos por Rebecca Oxford en cuanto a considerar las actitudes, creencias y necesidades de los estudiantes; a la necesidad de entrenar a los estudiantes en el uso de las estrategias de aprendizaje regularmente y a transferir el uso de las estrategias a futuras actividades del uso de la lengua.

En segunda instancia, se indagó en la universidad de Hong Kong, los autores Mathew Peacock y Belinda Ho en su artículo del "International Journal of Applied Linguistics" volumen 13 de 2003 contrastaron las estrategias de aprendizaje en 1066 estudiantes de una escuela académico profesional de inglés medidas a través del cuestionario de Rebecca Oxford y realizaron 48 entrevistas para investigar si los estudiantes las usan o no en su diario vivir. Su investigación arrojó que entre mayores eran los estudiantes, usaban más las estrategias sociales y afectivas y por otro lado, se pudo ver que las mujeres hacían mayor uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Ellos cierran su artículo mencionando la importancia de la concientización de los profesores sobre la existencia, el uso y la eficacia de las estrategias de aprendizaje para así poder entrenar a los estudiantes en el caso que sea necesario.

Por último, en tercera instancia, la investigadora Carmen Solsona de la Universidad de Zaragoza de España, realizó un trabajo investigativo titulado como "Estrategias empleadas por el Hispanohablante de italiano/L2" el cual tuvo como objetivo analizar cuáles eran las estrategias más empleadas por el aprendiz hispanohablante de italiano/L2. Siendo así, por medio de las respuestas obtenidas en un cuestionario, desde donde la autora pudo determinar que los resultados obtenidos fueron de gran importancia para implantar cuales fueron las estrategias de aprendizaje y comunicación más utilizadas por dicha población, además de establecer la homogeneidad del grupo en cuanto a una serie de factores como, lengua materna, edad, estudios, motivación, aptitud, etc... lo cual resultó muy útil para su práctica docente, ya que según sus palabras cuanto mejor se conoce al aprendiz así como los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de una LE, mejor se puede orientar el proceso de enseñanza.

A partir de los antecedentes presentados, se puede ver cómo el uso de las estrategias de aprendizaje tales como la transferencia o el manejo de errores se puede relacionar ya sea con dificultades académicas y con fracaso escolar o por el contrario, con el progreso y el éxito académico según el grado de conocimiento acerca de ellas del cual dispongan tanto estudiantes como docentes de lengua extranjera. Por otra parte, cabe resaltar que el nivel de destreza en lengua materna por parte de los aprendices constituye una base fundamental para el desarrollo de un buen proceso de aprendizaje de lengua extranjera y más aún si se tiene en cuenta el uso de las transferencias como estrategia de aprendizaje. De la misma forma, los casos expuestos aportaron algunas ideas metodológicas en cuanto a la recolección de datos por medio de cuestionarios y encuestas además de dar un indicio sobre los autores relacionados con el presente estudio.

Dentro del marco de este estudio de investigación, se tuvieron en cuenta las relaciones de cooperación y crecimiento llevadas a cabo por la agencia internacional de desarrollo presidencial de Colombia y Francia, en donde se establecieron ciertas alianzas estratégicas, entre las cuales se encuentran las alianzas educativas y culturales para incentivar la reintroducción del francés en los colegios públicos colombianos. La finalidad de dicho movimiento es la de facilitar la movilidad de docentes y estudiantes entre ambos países, más específicamente dentro del contexto universitario y post universitario en donde se establecieron un sistema de becas para los colombianos, con el fin de mejorar la calidad educativa del país. Teniendo en cuenta que en la actualidad, el francés como lengua extranjera hace parte del currículo académico del país además de formar parte de la licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras de la UCEVA, éste se convierte así en un pilar importante para los estudiantes colombianos en general.

Es necesario resaltar que el presente estudio tiene como **propósito** la apropiación por parte de los estudiantes de la licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras de un tema específico por medio de la implementación de una guía pedagógica basada en la estrategia de aprendizaje más utilizada por los un grupo aleatorio de los mismos. De igual modo, se destaca que la problemática de la presente investigación se centra en mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación propuestos actualmente en la carrera lo cual se conseguiría por medio del uso de las estrategias de aprendizaje con las cuales se puede contribuir al mejoramiento del francés.

Por causa del desconocimiento en cuanto a las ventajas ofrecidas por las estrategias de aprendizaje, como por ejemplo las transferencias lingüísticas, se encuentran las siguientes causas: en primer lugar un bajo rendimiento en las evaluaciones aplicadas y en segundo lugar, una baja motivación en cuanto al acercamiento del tema. Por tal razón, este estudio busca intervenir la problemática con base en la implementación de una guía pedagógica basada en las estrategias de aprendizaje, las cuales por medio de un ciclo didáctico contribuirían a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación de un tema específico del francés como lengua extranjera y de este modo se espera que este trabajo logre responder a unas necesidades puntuales de los estudiantes de la licenciatura.

Por tal motivo, y resaltando el uso de las estrategias de aprendizaje como método para facilitar los resultados definidos en el currículo de francés, se establece la siguiente pregunta, **¿Qué influencia tiene la implementación de una guía para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de un tema específico del francés como lengua extranjera desde la identificación de la estrategia de aprendizaje más empleada por un grupo aleatorio de estudiantes de la licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras de la UCEVA?** Esta pregunta se podrá resolver por medio de un conjunto de **objetivos** de los cuales se destaca el principal siendo la implementación una guía pedagógica de enseñanza del francés con base en la estrategia de aprendizaje más utilizada por un grupo aleatorio de estudiantes, con la intención de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de un tema específico del francés de la licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras de la UCEVA de Tuluá-Valle Colombia.

Con el fin de lograr el objetivo general, se hizo necesario desarrollar los siguientes objetivos específicos: en primer lugar diagnosticar las estrategias de aprendizaje empleadas un grupo aleatorio de estudiantes de la licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras, en segundo lugar diseñar una guía pedagógica con el fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de un tema específico en francés haciendo uso de la estrategia más utilizada por los estudiantes y finalmente, aplicar la guía pedagógica a un grupo aleatorio de usuarios de la licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras.

En este orden de ideas, este trabajo fue **presentado para ser aplicado en la Unidad Central del Valle** ubicada en Colombia en el departamento del Valle en el municipio de Tuluá, en un grupo aleatorio de estudiantes de la licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras de los cuales se seleccionaron los usuarios de la guía pedagógica. Finalmente, se implementó la guía y se observaron los comportamientos motivacionales, cognitivos y metacognitivos de los estudiantes frente a ella para analizar su impacto en la enseñanza de un tema causante de dificultades en francés.

Para llevar a cabo este estudio, fue necesario resaltar dos **factores que obstaculizan** la implementación de guías pedagógicas basadas en las estrategias de aprendizaje para la enseñanza del francés como lengua extranjera. El primer factor, es la falta de interés con las actividades académicas que pueden presentar algunos estudiantes de la licenciatura y esto se interpone como una dificultad a superar puesto que la implantación de estrategias de este tipo requiere que los aprendices sean proactivos en su proceso de aprendizaje con el fin de

obtener mejores resultados, de no ser así, la autonomía que dichas estrategias le brindan al estudiante pueden llegar a convertirse en trabas en lugar de ventajas para él.

El segundo factor limitante son las falencias que los estudiantes de la licenciatura pueden presentar partiendo del español como lengua materna. En otras palabras, el uso de las transferencias como estrategia de aprendizaje para el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación del francés, requiere que los estudiantes posean buenos conocimientos de su lengua materna. De no ser así, el proceso de transferencia podría verse convertido en interferencia y entorpecer así el buen uso de la guía pedagógica, así como también, el proceso de enseñanza aprendizaje que se propone.

Las anteriores limitaciones son retos que deben ser enfrentados en primer lugar desde la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del francés como lengua extranjera, con base en las ventajas presentadas posteriormente en este trabajo. Y en segundo lugar, desde la evaluación de los conocimientos previos de los estudiantes en su lengua materna, esto con el fin de enmendar las fallas que puedan encontrarse desde un principio y tratar de llevar a cabo procesos homogéneos en el área de francés.

La realización del presente estudio investigativo **encuentra su validez** puesto que dentro del marco de un mundo en constante evolución, se introdujeron políticas de bilingüismo en Colombia, las cuales, si bien es cierto se habían centrado en un inicio principalmente en la lengua inglesa, le han ido abriendo paso a nuevas opciones tales como la de la reintroducción de la enseñanza del francés en los colegios públicos del país. Esta iniciativa, comenzó en el año 2009 con un proyecto piloto llevado a cabo en conjunto por el Ministerio de Educación Nacional, la embajada francesa en Bogotá y las Alianzas Colombo-francesas que se encuentran situadas en todo el territorio nacional así como los departamentos de lenguas extranjeras de varias universidades colombianas según lo establecido por la embajada francesa en el 2010. Se debe saber que el francés es una lengua romance, que se habla alrededor de todo el planeta en aproximadamente 50 países, lo que demuestra una gran presencia global. Con aproximadamente 169 millones de francófonos a nivel mundial, la reintroducción del francés dentro de la enseñanza pública colombiana ofrece grandes ventajas a los aprendices además de aquellas propuestas por el gobierno, dentro del marco educativo. Efectivamente, el francés es lengua de negocios y cultural, además de ser una lengua de turismo que le permitirá al estudiante colombiano tener acceso a una gran variedad de oportunidades con un amplio panorama educativo a su disposición.

De éste modo, el estudiante de francés puede ver en el francés una puerta abierta que le permite tener acceso a todas las ventajas que dicha lengua le puede ofrecer y evitar a toda costa que la nueva lengua se convierta en una carga más para el aprendiz ya que esto conlleva a efectos contrarios a los de las intenciones gubernamentales que los gobiernos tanto francés como colombiano, se encuentran promoviendo actualmente.

Y finalmente, el presente trabajo aborda las estrategias de aprendizaje que son un tema que está siendo estudiado actualmente a nivel mundial, si se observa por los trabajos recientes de los investigadores citados en los antecedentes presentados. Dichas estrategias vienen a sustentar acciones que contribuyen al mejoramiento del currículo del francés como lengua extranjera en la UCEVA, además de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación no sólo de las lenguas sino también de dicho proceso en general, lo cual puede ser beneficioso en un campo más amplio.

2. MARCO TEÓRICO

Dentro del abordaje teórico conceptual de este estudio investigativo, se definió el aprendizaje desde varias perspectivas con el fin de abordar el aprendizaje de una lengua extranjera partiendo de los distintos modelos y herramientas que existen para ello. Teniendo en cuenta que en la licenciatura en lenguas extranjeras de la UCEVA se trabaja con base en el enfoque comunicativo, se proponen ciertos ajustes para los cuales se analizaron las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación del francés como lengua extranjera, además de equiparar el programa con aquellas tendencias que se encuentran actualmente vigentes a nivel mundial.

Como primer aspecto, se hace necesario aclarar que al hablar del francés en Colombia, se hace referencia a él como lengua extranjera (LE) para diferenciarlo del concepto de segunda lengua (L2), significaciones que suelen ser utilizadas erróneamente de manera reduccionista en muchas ocasiones. Se habla de lengua extranjera cuando una lengua no es L1 ni lengua propia del país en que se estudia o se aprende, en el caso presente se hablaría de FLE que son las siglas que hacen referencia al francés como lengua extranjera, siglas que se han venido utilizando desde los años 60¹. Ellas hicieron su aparición en la lengua francesa paulatinamente hasta llegar en 1982 a ser reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional francés pasando así, a ser una disciplina o un campo de estudio como tal.

Es necesario esclarecer que desde un punto de vista teórico la definición del aprendizaje se puede ver desde varias perspectivas que se deben tener en cuenta a la hora de establecer un aserto claro y completo de dicho concepto. Para empezar, cabe definir el “aprendizaje” desde el diccionario de la real academia española², el cual indica que aprender se trata de adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia. En otras palabras, el diccionario da una definición específica que implica tanto el término de “adquisición”, que según el mismo diccionario involucra conseguir y de igual modo, menciona la palabra “conocimiento” que conlleva a su vez a la “inteligencia”. Por tanto, se hace necesario ampliar la definición de aprendizaje desde esta triada con el fin de conseguir una visión más amplia del mismo.

¹ ROBERT, Jean Pierre. Definición de FLE. (2011). Consultado 31 de marzo de 2014. Disponible en: <http://jeanpierrerober.fr/2011/02/17/fle/>

² Diccionario de la Real Academia española. Definición de aprendizaje, adquisición y conocimiento. Consultado 28 de marzo de 2014. Disponible en: < <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=aprendizaje> >

En primer lugar, aparece Jean Piaget, quien en la primera mitad del siglo XX definió el aprendizaje desde sus teorías de asimilación y acomodación. Según el teórico, el aprendizaje es en definitiva un proceso continuo de equilibrio (adaptación, asimilación y acomodación) que se produce entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer. De hecho, Piaget considera que el sujeto se desarrolla porque construye sus propias estructuras cognitivas en un proceso interno basado en la dinámica de asimilación y acomodación de las estructuras cognitivas. Dichas estructuras le permiten asimilar la realidad en función de los conocimientos que éste ya posee. En otras palabras, el sujeto va a “chocar” contra la realidad y por lo tanto, la va a acomodar según sus conocimientos previos. De este modo, el proceso de aprendizaje sería dependiente del proceso de desarrollo del individuo lo que sería lo mismo que decir que el aprendizaje difiere según las vivencias y los conocimientos previos de cada estudiante.

En segundo lugar, otro autor relevante es Lev Vygotsky quien propone las herramientas psicológicas que son aquellas que contribuyen a la formación del aprendizaje. Al referirse a herramientas psicológicas, el teórico hace alusión a todas aquellas cosas que sirven de “puente entre las funciones mentales inferiores y las funciones mentales superiores y, dentro de estas, de puente entre las habilidades interpsicológicas (sociales) y las intrapsicológicas (personales)”³. Es decir que para el autor, el aprendizaje va de la mano con la interacción social de las personas, lo que conlleva a su teoría de la zona de desarrollo próximo. Ésta última, implica que el aprendiz requiere de la presencia de un círculo social para desarrollar sus habilidades y que por medio de éstas, él podría comprender mejor los ámbitos del conocimiento. Así pues, se pretende por medio de este trabajo que el estudiante pueda basarse tanto en sus habilidades como individuo como en sus habilidades sociales, con el fin de construir por él mismo su propio aprendizaje.

En tercer lugar y en la misma línea, partiendo de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, quien a su vez se basó en los postulados anteriores de Jean Piaget, éste afirma que “el factor que más influye sobre el aprendizaje, es lo que el alumno ya sabe”⁴ además propone que éste se debe identificar y se debe usar con el fin de enseñarle nuevos conceptos al estudiante. Para Ausubel, “un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe”⁵. De este modo, se le reconoce al estudiante sus experiencias previas según Piaget, o

³ CARAZAS, Valentina. LEYVA, Diana. MORALES, María José. SANTANDER, Roxana, STOHMANN, Nicole. Teoría de Vygotsky. Universidad Católica Boliviana San Pablo. (2013). Página 5. Consultado 18 de junio de 2014. Disponible en:

< <http://www.virtual.ucb.edu.bo/pluginfile.php/1/blog/attachment/605/Trabajo%20Vygotsky.docx> >

⁴ TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Por DAVID AUSUBEL. Pág. 6. Consultado 5 de mayo de 2014. Disponible en: <http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf>

⁵ IBID p.18.

su “estructura cognitiva” en palabras de Ausubel, como un factor que puede afectar su proceso de aprendizaje y puede ser usado para su beneficio. Partiendo de este razonamiento, se piensa que para el estudiante de lenguas extranjeras de la UCEVA, es de gran relevancia que sus conocimientos previos sean tenidos en cuenta con el fin de iniciar un proceso de aprendizaje del francés para que éste pueda establecer una relación entre los nuevos conceptos por aprender en la lengua extranjera y los conocimientos que él ya posee. Así pues, se cree que se hace imprescindible en la licenciatura, la implementación de evaluaciones diagnosticas al inicio de cada semestre con el objetivo de detectar falencias o lagunas desde un inicio y así poder trabajar en su mejora a lo largo del semestre en curso.

Dentro del abordaje de la conceptualización, se debe destacar la diferencia existente entre las nociones de adquisición y aprendizaje de una lengua. En efecto, Krashen hace uso de ambos conceptos de distinto modo. La adquisición es para él “un proceso espontaneo de interiorización de reglas que resulta del uso natural del lenguaje, mientras que el aprendizaje consiste en el desarrollo del conocimiento consciente de la LE a través de un estudio formal”⁶. Por su parte Bruce R. Joyce y Marsha Weil en su libro Modelos de Enseñanza, “aprender equivale a cambiar, y cambiar resulta, con frecuencia, incómodo”. Se debe entonces estudiar de qué manera “inducir a los estudiantes a adoptar estilos más complejos de aprendizaje y cómo crear "desajustes óptimos" entre su conducta en el presente y su potencial para desarrollar para ellos mismos un poder mayor y una capacidad más integrada como aprendices”⁷. Por tal motivo, se habla en este trabajo de aprendizaje y no de adquisición de una lengua extranjera y de igual modo se proponen los posibles cambios que aportan “desajustes óptimos” con el fin de lograr cautivar a los estudiantes en su propio desarrollo del conocimiento.

Como segundo aspecto, se puede determinar que existen estrategias para contribuir al proceso de aprendizaje. En primer lugar es necesario mencionar que a lo largo de los años, el concepto estrategia ha sido empleado en diversos contextos, tales como el militar, el empresarial y el deportivo entre otros; sin embargo, sus orígenes se remontan mayormente al ámbito militar. De acuerdo con el diccionario Etimológico de la Lengua Castellana, el término estrategia proviene del griego “stratos, ejército, y hégeomai, yo guio, conduzco o dirijo”⁸.

⁶ HURTADO SANTON, María Teresa. HURTADO SANTON, Piedad. Teorías sobre el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. Influencia del español en el aprendizaje del inglés. Pág. 1. Consultado 8 de agosto de 2014. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2281686.pdf>>

⁷ JOYCE, Bruce; WEIL, Marsha; CALHON, Emily. Modelos de Enseñanza. Traducido por Gabriela Ventureira. Barcelona: Editorial Gedisa S. A. (2002) 605 pág. Consultado 7 de julio de 2014.

⁸ Diccionario etimológico de la lengua castellana. Consultado 2 de febrero de 2014. Disponible en: <<http://etimologias.dechile.net/?estrategia>>

Partiendo de la anterior definición, se puede acordar que cada uno de los diferentes contextos conserva la esencia de dicho término, tal es el caso del militar, donde el general crea planes que se ejecutarán en el campo de batalla; de igual forma, en el contexto empresarial, el jefe formula ciertos objetivos y metas para poder superar a la competencia; y finalmente, en el contexto educativo también se emplean las estrategias, con el fin de facilitar un proceso de enseñanza o aprendizaje. De acuerdo con Tobón, R. “el término estrategia puede ser entendido como una competencia que, de un modo general y sistemático, permite el logro de determinados fines”⁹. Para Rubin J., las estrategias se definen cómo “las operaciones o pasos utilizados por parte del alumno para facilitar la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de la información”¹⁰. En vista de lo previamente mencionado, se puede precisar que para ambos autores, las estrategias cuentan con un objetivo en común, en el cual dicho objetivo tiene determinadas finalidades, que por medio de su ejecución y/o desarrollo, permiten facilitar el proceso de aprendizaje y en esta medida alcanzar una meta o un propósito en particular.

Ahora bien, haciendo un mayor énfasis en el ámbito del aprendizaje de las lenguas extranjeras, se puede plantear que “el aprendiz desarrolla estrategias con el propósito de hacer más liviana la carga cognitiva que implica recordar y usar dos o más sistemas lingüísticos diferentes”¹¹. Partiendo de ello, se determina, que es por esta razón que el estudiante hace uso de diversas estrategias, por tal motivo, es pertinente mencionar que existe una clasificación de las mismas.

Inicialmente, Oxford. R.¹² plantea seis tipos de estrategias: las estrategias cognitivas, las de memoria, las metacognitivas, las de compensación o comunicación, las afectivas y finalmente las estrategias sociales. Partiendo de esta clasificación, se logró evidenciar ciertas inconsistencias en la categorización ya mencionada, tal es el caso de las estrategias cognitivas y las de memoria, las

⁹ TOBON, Rogelio. Estrategias comunicativas en la educación: hacia un modelo semiótico pedagógico. Pág. 4. Consultado 4 de marzo de 2014. Disponible en: <<http://books.google.com.co/books?id=LIRkYXX-gbUC&pg=PA4&dq=competencia+que,+de+un+modo+general+y+sistem%C3%A1tico,+permite+el+logro+de+determinados+fin+es%E2%80%9D&hl=es-419&sa=X&ei=Ke1qU7T1B4OuyATQhoCYCw&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q=competencia%20que%2C%20de%20un%20modo%20general%20y%20sistem%C3%A1tico%2C%20permite%20el%20logro%20de%20determinados%20fines%E2%80%9D&f=false>>

¹⁰ RUBIN, Joan. Language use language teaching and the curriculum. Chapter. How learner Strategies can inform language teaching. Pág. 273. (1990). Consultado 8 de junio de 2014. Disponible en: <<http://www.workingnet.com/joanrubin/pdfs/HowLSsCanInform0001.pdf>>

¹¹ CORVALAN, Silvia. ARIAS, Carmen. ENRIQUE, Andrés. Sociolingüística y Pragmática del Español. Cap. VII. Lenguas en contacto y bilingüismo. Georgetown. University Press. Washington D.C. (2001). Consultado 3 de mayo de 2014. Disponible en: <http://books.google.com.co/books/about/Socioling%C3%BC%C3%ADstica_y_pragm%C3%A1tica_del_esp.html?id=OY3cngEACAAJ&redir_esc=y>

¹² Oxford, R. L. 1990: *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle and Heinle. Citado por DORNYEI, Zoltan. Individual differences in second language learning. Pag. 20. Consultado 28 de septiembre de 2014. Disponible en: <<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2003-dornyei-skehan-hsla.pdf>>

cuales fueron clasificadas por separado, sin tener presente que una es subordinada de la otra. Con base en lo mencionado, O'malley y Chamot¹³ ofrecieron una nueva categorización de las estrategias, teniendo como referencia las falencias presentadas en la clasificación anterior. Sin embargo, sus clasificaciones contaban con ciertas similitudes a las ya planteadas por Oxford en 1990; dichos puntos en común fueron: en primer lugar, las estrategias cognitivas que corresponden a la categoría cognitiva y de memoria de Oxford; en segundo lugar, las metacognitivas las cuales cumplían la misma función en ambos planteamientos, y por último, las socio/afectivas que hacían referencia a las otras tres categorías de Oxford (las sociales, las afectivas y las comunicativas). De esta manera, se puede determinar que tanto la taxonomía formulada por Oxford como aquella propuesta por O'malley y Chamot, contaron con tres grandes semejanzas las cuales le permitieron a Dornyei Z. y Skehan P. en el 2003, el planteamiento de cuatro clases principales de estrategias de aprendizaje: las estrategias cognitivas, las metacognitivas, las sociales, y finalmente las afectivas.

A continuación, se explicarán algunos aspectos de cada una de las categorías previamente planteadas por Dornyei y Skehan, puesto que es importante tener clara la función de cada una de éstas. Sin embargo, en esta investigación solo se hizo uso de dos de las estrategias ya mencionadas a saber, las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas, puesto que estas dos fueron las que más se adecuaron al perfil de la investigación. Asimismo, dichas estrategias se ajustaron con mayor facilidad al proceso de aprendizaje respecto a lo gramatical y a los procesos de escritura del francés, habilidad en la cual se basó este trabajo, y es por ello que se hará mayor énfasis en el esclarecimiento de estas dos.

En primer lugar, las estrategias cognitivas conforman cada una de las taxonomías planteadas por Oxford. R, por O'malley y Chamot y por Dornyei y Skehan. Éstos últimos estipulan el contenido de las estrategias cognitivas como la manipulación o transformación de los materiales de aprendizaje o en sus palabras "Las estrategias cognitivas, implican la manipulación o transformación de los materiales de aprendizaje / entrada (por ejemplo, la repetición, el resumen, el uso de imágenes)"¹⁴. Asimismo, Derry y Murphy citados por Rubin, plantean que "Las estrategias cognitivas son conductas, técnicas o acciones utilizadas por los alumnos en una situación de aprendizaje en particular para facilitar la adquisición de conocimientos o habilidades"¹⁵. Es decir que estas estrategias le permiten a

¹³ O'Malley, J. M. and Chamot, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press. Citado por DORNYEI, Zoltan. Individual differences in second language learning. Pag. 20. Consultado 28 de septiembre de 2014. (1990) Disponible en: <<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2003-dornyei-skehan-hsla.pdf>>

¹⁴ DORNYEI, Zoltan. Individual differences in second language learning. Pag. 609. Consultado 28 de septiembre de 2014. Disponible en: <<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2003-dornyei-skehan-hsla.pdf>>

¹⁵ Derry, S.J., & Murphy, D.A. Designing systems that train learning ability: From theory to practice. Review of Educational Research, vol. 56, pp. 1-39. (1986) Citados por RUBIN, Joan. Language use language teaching and the curriculum. How

los aprendices a emplear técnicas en situaciones de aprendizaje particulares para facilitar su proceso de aprendizaje. Teniendo como referencia los anteriores acercamientos conceptuales, se puede determinar que éste tipo de estrategias son las que involucran materiales de aprendizaje, los cuales crean una relación con los conocimientos previos que posee el aprendiz, y asimismo, este tipo de estrategias cognitivas son empleadas con el fin de facilitar la adquisición del conocimiento y permitirle al estudiante que durante una situación particular de aprendizaje cree y desarrolle técnicas para desarrollar un aprendizaje propio y significativo.

En segundo lugar, la segunda de las cuatro taxonomías de Dornyei y Skehan son las estrategias metacognitivas, las cuales son definidas como “Las estrategias que implican un objetivo de orden superior como analizar, supervisar, evaluar, planificar y organizar el propio proceso de aprendizaje”¹⁶. Lo anterior permite que el alumno pueda planificar, regular, dirigir y realizar una autoevaluación de su proceso de aprendizaje. De igual forma, Derry y Murphy citados por Rubin J. mencionan y reafirman lo planteado previamente por Dornyei y Skehan. reiterando de este modo, que las estrategias metacognitivas permiten al estudiante crear conocimiento a través de su propio proceso de aprendizaje, y así permitir que éste logre controlar la evolución del mismo.

En tercer lugar, las estrategias sociales, tienen como finalidad llevar al alumno a un incremento en la interacción con la lengua extranjera. Además de esto, éstas le permiten contar con las capacidades para facilitar la interacción entre los estudiantes y practicar en una lengua extranjera haciendo uso de elementos como el trabajo cooperativo entre los alumnos, respondiendo preguntas y/o haciendo parte de conversaciones en la lengua extranjera. Lo anteriormente mencionado, se puede consolidar con lo planteado por Dornyei y Skehan en su documento “Individual Differences in Second Language Learning”, en el cual los autores afirman lo dicho en sus propios términos “las estrategias sociales, implican los comportamientos interpersonales dirigidos a aumentar la cantidad de comunicación en LE y obligan al alumno a practicar”¹⁷.

Por último, las estrategias afectivas tienen cierta relación con las estrategias sociales ya mencionadas, puesto que su función va dirigida especialmente a los procesos de producción oral. Ahora bien, respecto a las estrategias afectivas se

learner strategies can inform language teaching. Pag.274. consultado 13 de junio de 2014. Disponible en <<http://www.workingnet.com/joanrubin/pdfs/HowLSsCanInform0001.pdf>>

¹⁶ ZOLTAN, Dornyei. Individual differences in second language learning. Pag. 609. Consultado 28 de junio de 2014. Disponible en: <<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2003-dornyei-skehan-hsla.pdf>>

¹⁷ Ibid p.29.

puede iniciar con lo planteado por Stern citado por Rodríguez Mayra, quien menciona que las estrategias afectivas “son aquellas que se relacionan con la actitud que muestran los aprendices hacia la lengua extranjera, sus hablantes y su cultura”¹⁸. Siendo así, las estrategias afectivas las que permiten que el aprendiz se involucre directamente en el proceso que encamina el aprendizaje de otro idioma, especialmente en el aspecto comunicativo oral, el cual depende fundamentalmente de la parte emotiva del alumno, pues es esto lo que conlleva al aprendiz a que pueda controlar sus sentimientos, actitudes y motivaciones las cuales se encuentran relacionadas en el aprendizaje de la lengua extranjera. Finalmente, Dornyei y Skehan afirman que las estrategias afectivas, se encuentran involucradas con el control de las emociones afectivas, al igual que con las condiciones y las experiencias las cuales se encuentran involucradas en el aprendizaje, logrando así determinar que el aspecto afectivo cumple con un papel elemental en todo proceso de aprendizaje; más específicamente, en este caso en el aprendizaje de la lengua extranjera, en el cual la confianza y la motivación tienen gran valor, para poder lograr el objetivo de aprendizaje planteado por la estrategia.

No obstante, partiendo de los acercamientos conceptuales ya mencionados sobre el término estrategia y los de sus diferentes categorías, se dará inicio a la conceptualización de las estrategias de aprendizaje, las cuales fueron de gran relevancia en el desarrollo de la presente investigación. En primera instancia, el término de estrategia de aprendizaje se puede definir como “las conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de decodificación”¹⁹. Weinstein y Mayer citados por Rodríguez M.²⁰ y de igual manera, Rubin J. afirman que “ las estrategias de aprendizaje son el proceso que los estudiantes utilizan para aprender un idioma y para dar sentido a la información que se le presenta”²¹; siendo así, las estrategias de aprendizaje son aquellas que contribuyen en el desarrollo y aprendizaje de una lengua por medio de unos pasos y acciones determinadas los cuales son mayormente actos intencionales, que le permiten al alumno lograr una apropiación y de este modo ayudarse para facilitar el almacenamiento y retener la nueva información.

¹⁸ STERN, H.H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP. citado por RODRIGUEZ, Mayra. GARCIA, Emilio. *Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras*. Pág. 3. Consultado 13 de marzo de 2014. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>>

¹⁹ RODRIGUEZ, Mayra. GARCIA, Emilio. *Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras*. Pág. 3. Consultado 13 de marzo de 2014. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>>

²⁰ Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. *The teaching of learning strategies*. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan. (1986) citados por RODRIGUEZ, Mayra. GARCIA, Emilio. *Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras*. Pág. 3. Consultado 13 de marzo de 2014. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>>

²¹ RUBIN, Joan. *Language use language teaching and the curriculum*. How learner Strategies can inform language teaching. Pág. 273. Consultado 12 de abril de 2014. Disponible en: <<http://www.workingnet.com/joanrubin/pdfs/HowLsCanInform0001.pdf>>

Cabe señalar que por medio de este estudio se pudo determinar que los estudiantes de la licenciatura no escapan al uso de las estrategias en su proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera. Además de esto, es importante mencionar que dichas estrategias suelen ser utilizadas en otros contextos dado que son un elemento fundamental durante todo proceso de aprendizaje. Ahora bien, dentro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, se logró determinar que existe una relación y complementación entre diversas estrategias de aprendizaje, como lo son las estrategias cognitivas y las metacognitivas y de cierta manera, ambas se encuentran correlacionadas en el sentido que el estudiante crea conscientemente las estrategias específicas para cada tarea que se le asigna. Sin embargo, se pudo determinar, que a pesar de que los estudiantes hacen efectivamente uso de dichas estrategias de aprendizaje, la mayoría de ellos no las usan de manera completamente consciente. Por tal motivo, se propuso el entrenamiento al uso de ellas con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje del francés por medio de la implementación de una guía pedagógica la cual se mencionará a continuación.

Efectivamente, la creación de una guía pedagógica referente a un tema específico de francés se llevó a cabo y se resaltó que el uso de dicha guía en el aula, no exime en ningún momento la presencia de un docente. Se habla aquí de un soporte con base en el cual los estudiantes de la licenciatura pudieron desarrollar mayores conocimientos durante el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Vale aclarar que según la fundación Educacional Arauco de Chile “Una guía didáctica es una herramienta con ciertas condiciones que media la interacción entre el docente y el alumno. Además cumple un objetivo que debe ser conocido por ambos agentes”²². En este sentir, el objetivo principal de dicho documento es el de guiar el aprendizaje del estudiante, en la medida en que a través de la guía se le ofrecieron los elementos informativos suficientes y propios de un ciclo didáctico tales como determinar qué es lo que se pretende que aprenda, cómo se va a hacer, bajo qué condiciones y cómo va a ser evaluado además de establecer paralelos entre su lengua materna²³ y la lengua extranjera por aprender. Del mismo modo, se propuso que la guía pedagógica fuera concebida con el fin de crear en los estudiantes, ciertas necesidades, las cuales lo llevaron a apropiarse de su proceso de aprendizaje de una manera consciente y en cierto modo autónoma.

²² C. Alba. Fundación Educacional Arauco de Chile. Consultado 10 de octubre de 2014. Disponible en: <<http://www.fundacionarauco.cl/informacion.asp?idq=1383&parent=1328>>

²³ Es necesario aclarar que cuando se hace referencia a la lengua materna se entiende como la primera lengua de la cual hizo uso el sujeto para comunicarse con su entorno.

Partiendo de lo anterior, se deben tener presente algunos factores que se tuvieron en cuenta para la implementación de la guía. En primera instancia, se observó el hecho de que los estudiantes de la licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras están siendo formados para que ellos a su vez puedan formar y por tal motivo se estimó necesario que estos manejaran perfectamente todas las herramientas de enseñanza-aprendizaje-evaluación (E-A-E)) que se encuentran a su disposición. En efecto, según el perfil profesional del licenciado en lenguas extranjeras de la UCEVA éste es un “profesional competente tanto en la lengua materna como en lenguas extranjeras (inglés y francés) para establecer y generar una interacción efectiva con el mundo que lo rodea y con el contexto educativo”²⁴.

Por tal motivo, se cree que es imperativo un uso efectivo y apropiado de su tiempo de formación académica durante el cual el estudiante debe poder sacar el mayor provecho de cada situación que le permita aproximarse de uno u otro modo a las lenguas extranjeras y en el caso de este trabajo de investigación, al francés más específicamente. Durante su proceso de formación, se determinó que el aprendiz dispone principalmente de cuatro herramientas de apoyo clave, en las cuales éste se puede basar para un mejor entendimiento de los temas abordados y éstas son: el acceso a internet (y las distintas aplicaciones móviles), el libro guía, el diccionario bilingüe y monolingüe (según el semestre en el que el estudiante se encuentre) y su cuaderno de apuntes. De este modo, se propone que durante la utilización de la guía pedagógica, el estudiante desarrolle sus propias técnicas referentes a las herramientas de las cuales él dispone con el fin de que su aprendizaje sea lo más significativo y duradero para él.

Sumándose a esta perspectiva, Humberto Hernández en su ensayo sobre el uso del diccionario en el aula de clase, afirma que la universidad tiene la obligación de “ir por delante de los acontecimientos en cuanto a las verdaderas demandas de la sociedad”²⁵. Inclusive, el autor propone la reestructuración de “los planes de estudio obsoletos y encorsetados” así como la inclusión de cuestiones de didáctica y lexicografía dado que sin estas, según Hernández, las nuevas generaciones de diplomados o licenciados “poco podrán hacer”. Partiendo de esta postura, se fundó en segunda instancia la base para una propuesta evolutiva del enfoque del francés de la licenciatura basado actualmente en el enfoque comunicativo, el cual tuvo su auge en los años 70 y fue propuesto inicialmente por Hymes, en oposición a la competencia lingüística propuesta por Chomsky en los

²⁴ Unidad Central del Valle. Licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras. Consultado el 3 de septiembre de 2014. Disponible en <<http://facultades.uceva.edu.co/index.php/perfil-profesional-lenguas>>

²⁵ HERNANDEZ, Humberto. “De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula”. Centro Virtual Cervantes. ASELE. 1991. Pág. 1. Consultado 14 octubre de 2014. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0187.pdf>

años sesenta²⁶. Consecuentemente, se debe saber que en la actualidad, el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y de las Alianzas Francesas se encuentran basados en el enfoque accional, el cual no revoluciona la enseñanza por medio del enfoque comunicativo sino que más bien sugiere un cambio en la manera de trabajar las actividades de la lengua, pasando así de la intención comunicativa a la acción comunicativa, según las palabras de Blas Martínez Salido²⁷.

De acuerdo a lo anterior, aparece aquí la necesidad de aclarar algunos de los enfoques y modelos de enseñanza. Haciendo un breve recorrido histórico, se partirá hablando del constructivismo, siendo éste una corriente que contiene un amplio cuerpo de teorías que comparten la idea de que las personas construyen su aprendizaje de manera individual o colectiva. Efectivamente, la corriente constructivista entiende el conocimiento como un resultado de un proceso de construcción y reconstrucción de la realidad, lo que le permite al ser humano adaptarse a su entorno. Dentro de esta corriente, se encuentran los autores citados anteriormente como Jean Piaget, Lev Vygotsky y David Ausubel a los que viene a sumarse Ana Isabel Blanco la cual define el aprendizaje desde la perspectiva del cambio²⁸.

Con base en estos postulados, que además hacen aparecer al estudiante como eje central del proceso de aprendizaje, se sentaron las bases teóricas de este trabajo de investigación. Ciertamente es que desde el constructivismo, han aparecido toda una serie de enfoques y métodos que han ido evolucionando a través de la historia y siempre se han encontrado ligados a las necesidades de cada momento específico. Así pues, en un inicio se comenzó por el método de gramática traducción dado que la necesidad era la de transmitir mensajes textuales en épocas de guerra. Luego, apareció el método tradicional seguido de los métodos directo, audio oral, situacional, de respuesta física total, natural y de sugestopedia entre otros, hasta que finalmente se llegó al enfoque comunicativo. Éste último vino a suplir una necesidad de un mundo rápidamente cambiante en el que se encontraron los aprendices desde la época de la industrialización neoclásica, hasta la actualidad, enfoque en el cual se basa la enseñanza del francés según el proyecto educativo del programa 2004 de la licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras de la UCEVA.

²⁶ PÉREZ DE AYALA, Miguel. BECERRIL, Enrique. ALCARAZ, Varó. PÉREZ AYALA, José Luis. Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas. Ediciones Rialp. Pág. 118. (1993). Consultado 23 de agosto de 2014. Disponible en: <http://books.google.com.co/books?id=afbgN7uHRJEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_vpt_reviews#v=onepage&q&f=false>

²⁷ PATO, Enrique. FERNÁNDEZ DOBAO, Ana. La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec. (Actas del CEDELEQ II, 10-13 de mayo de 2007). Montréal : Université de Montréal/ Tinkuy7. ISSN: 1913-0481 citado por MARTINEZ SALIDO, Blas. ¿QUÉ SIGNIFICA APRENDER A TRAVÉS DE LA ACCIÓN? Pág. 8. (2007). Consultado 17 de agosto de 2014. Disponible en: <<http://www.cre.umontreal.ca/cedeleq/documents/2BMS.pdf>>

²⁸ BLANCO, Ana Isabel. El error en el proceso de aprendizaje. Instituto Cervantes en Varsovia, (2010). Consultado 18 de julio de 2014. Disponible en: <http://www.cuadernosocervantes.com/art_38_error.html>

Se debe entender que el enfoque comunicativo aborda el aprendizaje de la lengua extranjera como su nombre lo indica desde las habilidades comunicativas del aprendiz. Así pues, éste último es sometido a la realización de actividades haciendo uso de materiales auténticos con el fin de mejorar sus habilidades escritas, de escucha, orales y de habla²⁹. Dicho esto, desde los años 70 el enfoque comunicativo se ha visto evolucionar hacia el enfoque accional. Éste último, fue propuesto por el Consejo de Europa y se mencionó por primera vez en un simposio sobre La Enseñanza de Lenguas Modernas en la Educación de los Adultos en 1971. En breve, el enfoque accional o la perspectiva accional como la nombra Christian Puren en su documento de contraste entre el enfoque por tareas y la perspectiva accional³⁰ se entiende como un avance del enfoque comunicativo que viene a proporcionar elementos enriquecedores para la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras haciendo una distinción entre los actos del habla o actividades (óptica lingüística) y las acciones o tareas (óptica social).

Por su parte, según el Consejo Europeo, en la enseñanza por medio del enfoque accional se debe esclarecer lo referente a las tareas. En un principio, las tareas fueron actividades que el estudiante debía poder realizar ya sea en clase o en casa basándose en lo aprendido en clase. En contraste, a lo que el Consejo se refiere ahora es a las tareas vistas como acciones. En otras palabras, en el enfoque accional el docente debe establecer actividades que conlleven a sus aprendices a realizar acciones, semejantes a aquellas situaciones comunicativas a las cuales el estudiante podría tener que enfrentarse en su cotidianidad como por ejemplo realizar una compra en un centro comercial o tomar un medio de transporte, situaciones que deben ser simuladas o recreadas en el aula de clase y en las cuales cada alumno deberá hacer uso de sus conocimientos previos (óptica lingüística) con el fin de lograr realizar tal acción (óptica social).

Específicamente dentro de este enfoque, se requiere una cierta autonomía dado que aquí, el estudiante es visto como un ser que vive en sociedad y necesita realizar ciertas tareas, que en muchos casos serán diferentes a las de sus semejantes. Por tanto se asume así, una asimilación y acomodación propia a cada individuo retomando los conceptos piagetianos citados anteriormente en éste trabajo. De este modo, el uso de las herramientas de apoyo tales como la guía pedagógica basada en las transferencias, son un instrumento clave dado que

²⁹ Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (capítulo 2.1.). Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002. Disponible en: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm>

³⁰ PUREN, Christian. Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. Universidad de Saint Etienne (Enero, 2004). Consultado 13 de septiembre de 2014. Disponible en: <http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf>

ésta y las otras herramientas anteriormente mencionadas le permiten al estudiante autorregularse en su proceso de aprendizaje. Se cree, que mediante la autorregulación, el estudiante puede elegir el mejor modo para él de asimilar los nuevos conceptos así como lo menciona Ana Isabel Blanco del instituto Cervantes de Varsovia: “la enseñanza se centra ahora en las necesidades e intereses de los alumnos; son ellos los que deciden qué quieren aprender y cómo”³¹. Partiendo de esta concepción, el papel del docente de francés en la licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras cambia de perspectiva dado que ahora “lo fundamental es aprender, no enseñar” lo que implica que él debe ahora “enseñar a aprender” mientras que los alumnos deben a su vez deben “aprender a aprender”. Así pues, se piensa que el estudiante de la licenciatura por medio de su autonomía y haciendo uso de la guía basada en el enfoque accional, además de las otras herramientas ya antes nombradas, puede regular su proceso de aprendizaje con el fin de optimizarlo según sus necesidades.

En tercera instancia, para la creación de la guía se tuvo en cuenta de igual modo el uso de la lengua materna de los estudiantes de la licenciatura y por tal motivo, es necesario en este punto, hacer un acercamiento conceptual al término lengua materna la cual además, ha sido un elemento de gran relevancia en los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras ya mencionados. Basados en la definición del Centro Virtual Cervantes, por lengua materna o L1 se tomó en este trabajo “la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación”³² la cual también se denomina, aunque en menor instancia, lengua nativa o lengua natal a saber, en este caso el español.

Aquí nuevamente es importante recordar que en los enfoques pedagógicos anteriores al enfoque comunicativo, el uso de la lengua materna siempre fue un tema delicado en cuanto a su uso o no en el aula de LE por varios motivos, entre los cuales se pueden citar su disponibilidad así como, el aspecto comercial de cada enfoque. Sin embargo, teniendo en cuenta que en el programa de licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras ambos,

³¹ BLANCO, Ana Isabel. El error en el proceso de aprendizaje. Instituto Cervantes en Varsovia, (2010). Consultado 18 de julio de 2014. Disponible en: <http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html>

³² Lengua Materna: la lengua propia de la madre;

1. la lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación;
2. la primera lengua que uno aprende, la lengua en la que uno empieza a conocer el mundo;
3. la lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo, y, por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad;
4. la lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad

Diccionario de la Real Academia Española. Versión digital. Consultado 1 de septiembre de 2014. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm>

docente y estudiante, comparten la misma lengua materna, se considera útil hacer uso de ésta dentro del proceso de E/A del francés como lengua extranjera. Además de esto, no se debe ignorar el hecho de que tanto el francés como el español parten originalmente de las mismas raíces, puesto que son lenguas romance; por tanto, ambas comparten una gran variedad léxica, fonológica, etimológica, sintáctica y gramatical y por tal motivo su uso dentro del aula de clase constituye un recurso muy útil tanto para el docente como para el estudiante. En palabras de José Miguel Martín Martín, el proceso de E/A puede beneficiarse de muy diversas formas. Por otra parte, el autor resalta cuatro ventajas relevantes en el hecho de que tanto profesor como estudiante compartan la misma L1 y se haga uso de ella en el aula de clase. En efecto, teniendo en cuenta que el profesor no es nativo de la lengua que enseña, éste puede:

- Enseñar estrategias de aprendizaje con más efectividad, ya que ha pasado por la experiencia de su propio aprendizaje
- Proporcionar más información sobre la LE puesto que este ha tenido que estudiar y reflexionar más aún que el profesor nativo
- Prever mejor las dificultades con las que van a encontrarse los aprendices
- Tener un mayor grado de empatía con los alumnos puesto que él mismo debe esforzarse para mejorar sus propios conocimientos de la lengua que enseña, lo que lo hace más comprensivo con sus alumnos³³

Sin embargo, tal y como se dijo anteriormente el uso de la lengua materna dentro del aula de aprendizaje de una lengua extranjera ha sido un tema de discusión a lo largo de la historia dado que existen posturas opuestas en cuanto su utilidad en el proceso. Entre los opositores, se puede citar a Stephen Krashen³⁴, siendo el mayor representante de la teoría del monitor³⁵. Éste le apostó a la exclusión de la lengua materna durante el proceso de aprendizaje de un idioma nuevo, utilizando como su mayor argumento la aparición de las interferencias. Éstas últimas son para Krashen transferencias negativas o partes de la lengua materna que se inmiscuyen a la hora de producir actos del habla en la lengua extranjera, siendo éstos “los que utiliza el lenguaje para realizar cualquier tipo de intervención oral o escrita”³⁶. En sus propias palabras, “Esto implica que los conocimientos que se

³³ MARTIN MARTIN, José Miguel. La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua. Editorial Universidad de Sevilla. (2000). Pág. 138. Consultado 27 de agosto de 2014.

³⁴ Stephen Krashen se muestra convencido de que cuando se presenta un *input* inteligible, que el estudiante pueda comprender y el filtro afectivo lo permita, la adquisición es inevitable, pues el *órgano mental* del lenguaje funciona automáticamente como cualquier otro. Su *enfoque* natural está dentro de la concepción mentalista del lenguaje de Chomsky. Laboratorio de Idiomas en Secundaria. Teorías de adquisición de segundas lenguas. Consultado 9 de mayo de 2014. Disponible en: <<http://jlcabello.wordpress.com/2007/04/04/teorias-de-adquisicion-de-segundas-lenguas/>>

³⁵ “Hipótesis del monitor: el aprendizaje consciente – conocimiento explícito- sólo puede actuar como monitor, es decir, como corrector o revisor y nunca como iniciador de mensajes” mencionado por MARTIN MARTIN, José Miguel. La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua. Editorial Universidad de Sevilla. (2000). Pág. 48. Consultado 27 de agosto de 2014.

³⁶ MESA PATIÑO, Magda Marisol. LONDOÑO PINTO, Luis Alberto. Características de los actos del habla de los comerciantes de la galería en Manizales. Universidad de Manizales. (2002). Pág. 17. Consultado 29 de octubre de 2014. Disponible en:

adquieren de la lengua materna se ponen realmente en el camino cuando tratamos de hablar un segundo idioma. De ser cierto, ésto significa que tenemos que luchar contra esta interferencia”³⁷. Así pues para el autor, las interferencias³⁸ provienen de aquella parte de la lengua materna que crea dificultades al convertirse en fuente de confusión en ciertos casos puesto que para él, “se adquiere una lengua [...] con base en escucharla o leerla, por lo que cualquier actividad que incluya el uso directo de la L1 debe ser desechada”³⁹.

Se debe saber que desde la introducción del enfoque comunicativo la lengua materna pasó a ser uno de los cinco principios importantes que sustentaron su desarrollo según Canale y Swain⁴⁰. Es por esto que Carlos Lomas, Amparo Tason y Arturo Osoro afirman que la finalidad de enseñar a los estudiantes su lengua materna es la de proporcionarles “los recursos de expresión, comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas”⁴¹. Según los autores, el objetivo de la enseñanza de la lengua materna es que el estudiante pueda adquirir una serie de herramientas que le permitan expresarse correctamente y de igual modo, hacerse entender sin importar el contexto ni el modo en que se le requiera. De aquí parte, la base del enfoque comunicativo en el cual según William Littlewood⁴² se debe dotar a los estudiantes, además de las funciones gramaticales y el vocabulario, de oportunidades que se acerquen a la

<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/590/2/170_Mesa_%20Pati%C3%B1o_Magda_Marisol_2002.pdf>

³⁷ Krashen, S. “Some issues relating to the Monitor Model”. En H. Brown, C. Yorio y R. Crymes (Eds.), *On TESOL’77*. Washington D.C.: TESOL. (1977). Citado por MARTÍNEZ AGUDO, Juan de Dios. Reflexiones psicolinguísticas sobre la naturaleza y la dinámica del fenómeno de la interferencia durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. Universidad de Extremadura. Departamento de Lengua Inglesa. Pág. 19. (1999). Consultado 25 de octubre de 2014. Disponible en: <[file:///D:/Users%20Data/Downloads/Dialnet-ReflexionesPsicolinguisticasSobreLaNaturalezaYDina-342%20\(1\).pdf](file:///D:/Users%20Data/Downloads/Dialnet-ReflexionesPsicolinguisticasSobreLaNaturalezaYDina-342%20(1).pdf)>

³⁸ Por interferencia se entiende el fenómeno de transferencia negativa. Odlin, T. *Language transfer: crosslinguistic influence in language learning*. Cambridge. (1989) citado por MARTIN MARTIN, José Miguel. *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Editorial Universidad de Sevilla. (2000). Pág. 112.

³⁹ MARTIN MARTIN, José Miguel. *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Editorial Universidad de Sevilla. (2000). Pág. 132. Consultado 1 de marzo de 2014.

⁴⁰ GONZÁLEZ GÓMEZ. VÁZQUEZ CEDEÑO. ABREUS GONZÁLEZ. *El desarrollo de la expresión oral en inglés con fines específicos (IFE) en los profesionales de Gastronomía en Cienfuegos: Sistema de tareas*, Edición electrónica gratuita. 109 páginas. (2011). Consultado 20 de septiembre de 2014. Disponible en línea en: <www.eumed.net/libros/2011a/908/>

⁴¹ LOMAS, Carlos. TUSÓN VALLS, Amparo. OSORO, Andrés. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Fragmento, debidamente adaptado para su publicación en SIGNOS, de un texto más amplio que un año más tarde publicó la editorial Paidós bajo el título *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua* (Barcelona, 1993). Página 2. Consultado 1 de mayo de 2014. Disponible en: <http://biblioteca.ucn.edu.co/repositorio/ComLicenciaturas/ComunicacionConSentido/documentos/U1-5ciencias_lenguaje_competencia_comunicativa.pdf>

⁴² LITTLEWOOD, William T. *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. (2002). Página X. Consultado 20 de julio de 2014. Disponible en: <http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=BhdN2X0aCx0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=enfoque+comunicativo+lengua+materna&ots=owjKrd1oL7&sig=bN_ounijLRrLoGzZoiscFmMk7oQ#v=onepage&q=enfoque%20comunicativo%20lengua%20materna&f=false>

realidad, con el fin de que este último logre desempeñar sus habilidades y pueda comunicarse haciendo uso del lenguaje.

Por su parte, Dulay y Burt mencionan que durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, los adultos “parecen estar más expuestos a la influencia de la L1, o lengua materna, en comparación con los niños”⁴³. Basados en esta teoría y teniendo en cuenta que los estudiantes de la licenciatura en lenguas extranjeras de la UCEVA tienen de 15 años en adelante con base en el primer cuestionario aplicado en este estudio (ver anexo A), lo cual según las etapas evolutivas de Piaget corresponde a la etapa de las operaciones formales o la adultez⁴⁴, se hace necesario tener en cuenta la L1 como un factor relevante en el proceso de E-A-E del francés. A pesar de que muchos autores tales como Chomsky se oponen al uso de la L1 en el aula, argumentando que el lenguaje se aprende por medio del dispositivo de adquisición del lenguaje, el cual no necesita o necesita de muy poca influencia de factores externos por el hecho de ser un dispositivo innato, se resalta de nuevo la diferencia existente entre los conceptos de adquisición y de aprendizaje establecidos anteriormente en este trabajo. Por tal motivo, se apoya el uso de la L1 en el proceso de E-A-E de los usuarios de la guía pedagógica (ver anexo B), basados en el concepto de “aprendizaje” propuesto anteriormente por Krashen y por tal motivo se hace énfasis en los conceptos básicos en español, a la hora de afianzar los nuevos conocimientos propuestos en la guía.

Por otra parte y partiendo de la finalidad de la enseñanza de la lengua materna, se hizo un paralelo en cuanto a la enseñanza de una lengua extranjera, que es para este trabajo la enseñanza del francés. Basados en las propuestas de enseñanza de la psicología cognitiva de Ausubel, el cual, como se mencionaba anteriormente tiene en cuenta los aspectos afectivos del estudiante al igual que su motivación y sus conocimientos previos, se piensa que el hecho de permitirle al estudiante de hacer uso de su lengua materna contribuye a darle más confianza sobre sus capacidades en la realización de una tarea y esto por razones “afectivas y pedagógicas” según las palabras de José Miguel Martín Martín⁴⁵. Por tanto, se puede decir que la enseñanza de una lengua extranjera debe de tener en cuenta estas variables con el fin de lograr una mejor finalidad comunicativa desde el enfoque propuesto por la universidad y más aún desde el enfoque accional el cual se sugiere en este trabajo.

⁴³ DULAY, H. BURT, M. “Natural sequences in child second language acquisition”. *Language learning*. Citado por GARCÍA GONZALEZ, José Enrique. Estudio descriptivo del papel de la transferencia lingüística en la adquisición de la L2: principales aportes teóricos de a mitad del siglo XX. *Filología Hispalensis*. 12. (1998). Pág. 9. Consultado 30 de mayo de 2014.

⁴⁴ Datos arrojados por la encuesta diagnóstico realizada para este trabajo de investigación. Ver anexo 1.

⁴⁵ MARTÍN MARTÍN, José Miguel. *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Editorial Universidad de Sevilla. (2000). Pág. 136. Consultado 27 de octubre de 2014.

En un cuarto aspecto y en vista de lo mencionado acerca de la lengua materna además de las estrategias de aprendizaje, es de gran relevancia ahora hacer referencia al término de transferencia, el cual es empleado en diversos campos; sin embargo se hará alusión a este término, en el ámbito del aprendizaje del francés como lengua extranjera. Según el cuestionario inicial que se le aplicó al grupo aleatorio de estudiantes de la licenciatura, se pudo determinar que la estrategia de aprendizaje que los estudiantes de la licenciatura emplean más a menudo en los procesos de aprendizaje del francés es la transferencia lingüística, la cual consiste en el traslado de los diversos rasgos tales como los morfológicos, pragmáticos, fonéticos, sintácticos o léxicos de la L1 a la LE. Lo anteriormente planteado, se puede reafirmar, de acuerdo con la definición propuesta por el Centro Virtual Cervantes, el cual define que las transferencias lingüísticas consisten en “el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera) de elementos propios de otra lengua (L1). En el aprendizaje de una LE el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de aprendizaje”⁴⁶. Partiendo de lo anterior, se puede decir que las transferencias le permiten al estudiante aprovechar y hacer uso de sus conocimientos lingüísticos previamente adquiridos en su lengua materna, con el fin de emplearlos como estrategia de aprendizaje de una nueva lengua. Asimismo, se hace necesario la concientización del proceso de transferencia a la hora de aplicar procesos pedagógicos basados en él, dado que se debe partir de buenas bases en L1 con el fin de que el estudiante pueda equiparar los conocimientos de ambas lenguas y así la transferencia, se convierta para el estudiante en una herramienta útil en lugar de tener efectos perversos como los que temen los autores que promueven la interferencia como Krashen.

Además de esto, según las teorías de Chomsky, éste afirma que los errores “son necesarios e inevitables”⁴⁷ en el proceso del desarrollo lingüístico del aprendiz. Los errores a su vez, fueron posteriormente nombrados de diversos modos tales como el dialecto idiosincrático de Gorder, el sistema aproximativo de Nemser, la competencia transitoria de Corde o la interlingua de Selinker citados por María Rosa Manchón Ruiz⁴⁸ en su análisis de errores. Dichos errores, fueron tildados de perversos en ciertos momentos históricos de la pedagogía, puesto que ellos se consideraban como algo intolerable y derivaban por ende en valoraciones negativas tanto por parte del aprendiz como del docente según las palabras de Ana Isabel Blanco⁴⁹. Sin embargo, con base en las propuestas de Selinker desde

⁴⁶ GALINDO MERINO, Ma. Mar. La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. Universidad de Alicante. Centro Virtual Cervantes. (2005). Consultado 11 de septiembre de 2014. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0287.pdf>

⁴⁷ IBID, pág. 10.

⁴⁸ MANCHÓN RUIZ, María Rosa. Estudios de Interlingua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. Universidad de Murcia. Pág. 7. Consultado 5 de marzo de 2014. Disponible en: <[file:///C:/Users/Mu%C3%B1ek/Downloads/Dialnet-EstudiosDeInterlingua-1962912%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Mu%C3%B1ek/Downloads/Dialnet-EstudiosDeInterlingua-1962912%20(7).pdf)>

⁴⁹ Op. Cit. Pág. 9.

su teoría de la interlingua, el concepto que se tenía hasta hace poco acerca de los errores dio un giro y paso a ser de un aspecto negativo a una oportunidad y una etapa dentro del proceso de E-A-E de una lengua extranjera concordando así con los propósitos Chomskianos.

No obstante, a partir del hecho que la transferencia consiste en los elementos transferidos de una lengua a otra, es importante aclarar que no siempre la estructura transferida es exactamente igual, ya que en el proceso de transferencia se trata de mantener la forma más o menos estable de la lengua receptora. De igual manera, Carmen Silva Corvalán autora del libro “tipos de transferencias”⁵⁰, planteó que el termino de transferencia puede ser involucrado en el concepto de bilingüismo social, en relación con la psicología cognitiva. En otras palabras, los estudiantes desarrollan diferentes estrategias con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje de una LE y en este caso la estrategia es la transferencia la cual contribuye a disminuir la carga cognitiva, es decir, el tener que recordar y usar dos sistemas lingüísticos diferentes (L1 y LE) y de esta manera relacionar algunos de los elementos (tales como: ítems léxicos, estructuras sintácticas entre otras) que se puedan transferir entre dichas lenguas. En síntesis, se puede determinar que las transferencias son mucho más que un préstamo ocasional de una L1 a una LE, puesto que los elementos que son transferidos se adaptan y se integran de tal modo en la lengua receptora que éstos llegan a considerarse parte de ella. Por ésta razón y teniendo en cuenta los propósitos de Fries cuando éste afirma que “los materiales más eficientes son aquellos que se elaboran tras un estudio comparado de las dos lenguas en contacto”⁵¹, se determina que el uso de las transferencias en la guía pedagógica, permite alivianarle el proceso al estudiante a la hora de aprender nuevos conceptos.

En definitiva, se establece que si al estudiante de la licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras se le enseña a aprender autónomamente por medio de las transferencias, se le permite hacer uso de todas las herramientas de apoyo a su disposición y además utilizar su lengua materna en el aula de LE con el fin de fortalecer el proceso de autorregulación, éste último minimizará sensiblemente las ocasiones en las cuales pudiera equivocarse y de hacerlo, el estudiante podrá poner en marcha su proceso de asimilación y acomodación por medio del cual éste podrá aprender de sus errores y así

⁵⁰ CORVALAN, Silvia. ARIAS, Carmen. ENRIQUE, Andrés. Sociolingüística y Pragmática del Español. Cap. VII, Lenguas en contacto y bilingüismo. Georgetown, University Press. Washington D.C. (2001). Consultado 25 de octubre de 2014. Disponible en: <http://books.google.com.co/books/about/Socioling%C3%BC%C3%ADstica_y_pragm%C3%A1tica_del_esp.html?id=OY3cngEACAAJ&redir_esc=y>

⁵¹ Fries, C. Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor: University of Michigan Press (1945) citado por GONZALEZ, Jorge. ALAGARA, Andrés. Modelos teórico-metodológicos sobre la adquisición de la fonología de la L2: Descripción, validez y vigencia. Lengua y habla n°14. Enero – diciembre (2010), Disponible en: <<file:///D:/Users%20Data/Downloads/Dialnet-ModelosTeoricometodologicosSobreLaAdquisicionDeLaF-4003819.pdf>>

probablemente ya no los cometerá en ocasiones futuras, tal y como sucede al corregir los errores gramaticales de un niño que se encuentra en proceso de adquisición de su lengua materna. Éste proceder, permitirá un mejor desempeño del futuro docente de lengua francesa con el fin de cumplir a cabalidad con las expectativas del perfil al cual su diploma de licenciado en lenguas extranjeras le acredita.

Dicho esto, se piensa que el aprendizaje de una lengua extranjera es una forma generadora de emociones por medio del cual los seres humanos pueden expresar sentimientos, evidenciar valores, orientarse en la adquisición de saberes, y que en el él se deben incluir una amplia gama de actividades donde deben interactuar el placer, la creatividad y el conocimiento según las palabras de Cecilia Olivia Ledo⁵². Por tal motivo, se cree que se hace necesario el establecimiento de materiales didácticos que sean pertinentes con el contexto en donde se está enseñando el francés, con el fin que de dicho material logre impactar al estudiante tanto desde sus conocimientos previos, que son en este caso, sus conocimientos en lengua materna (L1) y de igual modo, que éste logre mezclar el aprendizaje del nuevo idioma con las necesidades que la comunicación le requiere, tanto a nivel gramatical como comunicativo y/o afectivo.

⁵² LEDO VALCÁRCEL, Cecilia Olivia. Cuadernos de educación y desarrollo. Vol. 3. Nr. 28. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García", Cuba
Facultad Humanidades. (2011). Disponible en: <<http://www.eumed.net/rev/ced/28/colv.htm>>

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Según Sampieri los estudios investigativos se dividen entre los exploratorios, los explicativos, los correlacionales y los descriptivos. Este último, tiene la propiedad de describir fenómenos en ciertas situaciones para encontrar características de los grupos analizados. Dichos fenómenos se describen partiendo del estudio de una serie de cuestiones, recolectadas por distintos medios y entre ellos el cuestionario según (Danhke, 1989) 53. Teniendo en cuenta, que este trabajo de investigación se encargó de recolectar los datos sobre el tipo de estrategia de aprendizaje más empleada por los estudiantes de la licenciatura para aprender una lengua extranjera y que además, esta información se analizó detalladamente con el fin de construir una guía pedagógica basada en ella, se abordó este escrito con base en el concepto de un estudio descriptivo.

Según lo propuesto por Sampieri R., se puede determinar que el enfoque metodológico de esta investigación es mixto, puesto que el presente estudio contó con una entrada cuantitativa, es decir que implicó una recolección de datos por medio de un cuestionario inicial y con base en los resultados obtenidos, se logró llevar a cabo la creación de la guía. Por otra parte, una vez concluida esta etapa, se dio inicio al enfoque cualitativo, el cual consistió en el análisis de la aplicación de la guía pedagógica con el fin de analizar su impacto por medio de una observación en tres sesiones. De acuerdo a Sampieri, “el enfoque mixto de la investigación implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder un planteamiento del problema”⁵³. Partiendo de lo anterior, es importante aclarar que el enfoque mixto cuenta con un diseño en dos etapas, es decir que a pesar que se hace uso de dos enfoques en una misma investigación, cada enfoque se aplica en momentos diferentes, desarrollándose primero uno y después el otro. Tal y como se planteó previamente, el primer enfoque que se empleó en la investigación fue el cuantitativo y de manera secuencial la investigación implementó el enfoque cualitativo, determinando de esta manera que cada técnica y cada etapa de la investigación corresponde a un enfoque pertinente.

Por otra parte, en cuanto a la población que hizo parte de ambas etapas ésta se puede delimitar teniendo en cuenta que en Colombia, según El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) existen 9800 programas de educación superior repartidos en 286 instituciones a nivel nacional. De los 9800 programas, 752 se encuentran situados en el área de las ciencias de la educación. De estos, existen alrededor de 55 programas que ofrecen idiomas de

⁵³ SAMPIERI, Roberto. Metodología de la Investigación, Cuarta edición. Capítulo 17, pág. 751. Consultado 10 de septiembre de 2014.

acuerdo a la página de la guía académica online⁵⁴ de la superintendencia de industria y comercio en Colombia. Específicamente en Tuluá, municipio del departamento del valle existen cinco instituciones que ofrecen estudios en educación superior, estas son: la corporación universitaria Remington, la corporación universitaria de investigación y tecnología, la Universidad del Valle, la Universidad Católica de Manizales y la Unidad Central del Valle (UCEVA) . De estas cinco instituciones, sólo la UCEVA ofrece programas de pregrado presenciales y a distancia en ciencias de la educación. En primer lugar, los pregrados a distancia son la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana y la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Por otra parte, los pregrados presenciales son: la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte y la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lenguas Extranjeras. Ahora bien, este estudio en su primera etapa abarca específicamente a un grupo aleatorio de estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lenguas Extranjeras quienes cuentan con ciertos conocimientos gramaticales de la lengua francesa. El programa anteriormente mencionado en el periodo académico enero-junio del 2014 contó con un total de 186 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: I semestre 31 estudiantes; II semestre 15 estudiantes; III semestre 31 estudiantes; IV semestre 17 estudiantes; V semestre 27 estudiantes; VI semestre 15 estudiantes; VII semestre 18 estudiantes; IX semestre 21 estudiantes; X semestre 11 estudiantes. Basados en estos datos, se seleccionó un grupo de manera aleatoria simple de estudiantes desde III hasta X semestre para aplicar el cuestionario inicial.

Por su parte, el universo en palabras de Sánchez Aranda, hace referencia en este trabajo al “cuerpo más largo el contenido que puede examinarse, al caracterizar una o más unidades de registro”⁵⁵. De este modo, basados en un número total de 186 estudiantes en toda la facultad de lenguas extranjeras, se decidió reducir la población debido al tema del estudio. Así pues, teniendo en cuenta que en el cuestionario se mencionarían temas relativos al francés, los cuales nos han sido abordados ni en primero ni en segundo semestre, dicha población fue excluida antes de la realización de la estimación de la media muestral⁵⁶. Una vez esto hecho, el cálculo de la media muestral aparece con precisión indicando el número de personas a encuestar, en este caso, se trató de un total de tres personas por salón. Con el fin de tratar de limitar los errores que pudiesen aparecer en la

⁵⁴ Guía Académica de la Superintendencia de Industria y Comercio Colombiana en Bogotá. Consultado 16 de agosto de 2014. Página disponible en: <<http://www.guiaacademica.com/educacion/que-estudiar/home/detalleCarrera.aspx?CARR=5TSzYqEUHjo=>>

⁵⁵ SANCHEZ ARANDA, citado por SAMPIERI, Roberto. Metodología de la Investigación, Cuarta edición. Capítulo 9, pág. 357. Consultado 10 de septiembre de 2014.

⁵⁶ FERNANDEZ, Pita. Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario Universitario de A Coruña CAD ATEN PRIMARIA (1996). Consultado 4 de febrero de 2014. Disponible en: <<https://www.fisterra.com/mbe/investiga/9muestras/9muestras2.asp>>

realización del cuestionario, la docente asesora Paola Andrea Mina, recomendó aplicar el cuestionario a cuatro estudiantes por salón, llegando así a realizar veintiocho encuestas efectivamente. No obstante, para la aplicación de la posterior guía pedagógica la población que se tuvo en cuenta fue únicamente aquella de cuarto semestre dado que en él se imparte el tema que aparece como tema de mayor dificultad cuando se trata de aprender francés, según los datos arrojados por el cuestionario inicial. Con base en lo anterior, se seleccionó nuevamente otra media muestral con el fin de delimitar la población total de cuarto semestre lo que conllevó a identificar de manera aleatoria simple a un total de cinco estudiantes de dicho semestre a los cuales se les nombró grupo de usuarios de la guía.

Según Mario Bunge⁵⁷, la investigación científica hace uso de teorías, conceptos e instrumentos, con el fin de recolectar la información necesaria a la consecución de los objetivos investigativos. La definición de Herrera⁵⁸ en cuanto a los instrumentos de medición hace alusión a aquellas técnicas que permiten una medición por medio de cuestionarios, test e inventarios entre otros. Basados en estos datos, este estudio hizo uso de un cuestionario. Dicho instrumento, sirvió para obtener los datos de análisis con el fin de describir un fenómeno sociológico en la licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras de la UCEVA. El objetivo principal de dicho cuestionario fue el de averiguar cuáles estrategias de aprendizaje utilizan los estudiantes para aprender una lengua extranjera, en este caso el francés y sirvió para la identificación del temas que causa mayor dificultad a la hora de aprender francés lo cual fue relevante para la creación de la guía pedagógica (ver anexo B) que se aplicó en el grupo de usuarios de la guía, con el fin de observar su impacto desde las categorías cognitivas, motivaciones, y metacognitivas.

Se debe saber que para la primera parte de este estudio, se hizo uso de un cuestionario ya existente creado por la doctora Carmen Solsona (ver anexo A), profesora de la universidad de Sevilla quien llevó a cabo un estudio investigativo en dicha universidad. Con el fin de utilizar el mismo cuestionario en el contexto descrito anteriormente en el área de estudio, se hicieron varias adaptaciones tales como el cambio de registro de lengua, la especificación de los datos demográficos

⁵⁷ Bunge, M. (1989). *La Investigación Científica* (2ª ed. Corregida). Barcelona: Ariel. Clark-Carter, D. (2002) *Investigación Cuantitativa en Psicología: Del diseño experimental al reporte de investigación*. México: Oxford University Press. Citado por, ESPINOSA, Juan Carlos. Documento para la Subdirección de Evaluación y Tratamiento del INPEC en el marco del Convenio Interadministrativo de Cooperación Académico-Científico No. 29. Universidad Pontificia Bolivariana. (2008). Pág. 1. Consultado 12 de septiembre de 2014. Disponible en: <<http://extension.upbbga.edu.co/web2/pagina2/archivos/VYInstrumentos.pdf>>

⁵⁸ HERRERA, A.N. (1998) *Notas sobre psicometría*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia. Citado por ESPINOSA, Juan C. Validación y estandarización de instrumentos. Pág. 2. Consultado 12 de septiembre de 2014. Disponible en: <<http://extension.upbbga.edu.co/web2/pagina2/archivos/VYInstrumentos.pdf>>

y finalmente la modificación específica del tema a tratar. En primer lugar, dado que el cuestionario original se aplicó en Sevilla España, el registro de lengua se encontraba redactado en segunda persona del singular, lo cual en Colombia implica cierta falta de respeto hacia las personas encuestadas y por tanto, se debió hacer el cambio para escribirlo en la segunda persona del plural, a saber “usted”; en segundo lugar, se adaptaron los datos demográficos con el fin de que los estudiantes encuestados pudieran establecer su pertenencia a la población objeto de estudio de este trabajo; y finalmente, teniendo en cuenta que el cuestionario de la doctora Solsona estudiaba la relación existente entre el español y el italiano, se realizó el cambio puesto que este trabajo apunta a relacionar el español y el francés, que son enseñados en la licenciatura. Se debe saber que el motivo por el cual se optó por el francés es debido a que es una de las dos lenguas que ofrece el programa de licenciatura en la UCEVA y además de esto, es una de las lenguas más ofrecidas por la mayoría de programas de licenciatura en lenguas modernas en Colombia basándose en las estadísticas del tiempo⁵⁹. Efectivamente en Colombia, existen tres programas de licenciatura acreditados en lenguas modernas⁶⁰ que son ofrecidos por la Universidad Javeriana de Bogotá, la Universidad del Cauca en Popayán y la Universidad del Quindío en Armenia y todos ofrecen la lengua francesa como una de sus opciones principales al lado del inglés al igual que de los otros programas en lenguas ofrecidos en Colombia quienes apuntan principalmente al francés y al inglés si se tiene en cuenta los datos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en su página online. Por otra parte, por medio de la firma del memorando de entendimiento en el año 2010, en donde se estipula la reintroducción de la enseñanza del francés en las instituciones públicas oficiales a nivel nacional, se puede decir que el francés dejó de ser lengua exclusiva convirtiéndose en una realidad que le permite a los estudiantes comunicarse con otras personas y tener acceso a documentos y datos culturales propios de la cultura francesa en medio de un mundo globalizado⁶¹.

El instrumento de recolección del cual se hizo uso en la primera parte de esta investigación fue entonces el cuestionario adaptado, dado que de acuerdo con Sampieri, este instrumento es el más utilizado para la recolección de datos. En vista de lo mencionado, con base en la cuarta edición del libro Metodología de la Investigación⁶², se analizará los tipos de preguntas que conforman el cuestionario

⁵⁹ Qué estudiar. Licenciatura en lenguas modernas. El Tiempo. 31 de mayo de 1998. Consultado el 26 de mayo de 2014. Disponible en: <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-806199>>

⁶⁰ Página del Consejo Nacional de Acreditación. Ministerio de Educación Nacional. Consultado 14 de mayo de 2014. Disponible en: <<http://menweb.mineducacion.gov.co/cna/Buscador/BuscadorProgramas.php?>>

⁶¹ Centro de Investigación para el desarrollo CID. Documento guía de la evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002. Consultado 17 de septiembre de 2014. Publicado por el Ministerio de Educación Nacional en: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-212330_archivo_pdf.pdf>

⁶² SAMPIERI, Roberto. Metodología de la Investigación. Editorial McGraw-Hill/Interamericana Editores. (2008). Consultado 27 de agosto de 2014.

del presente estudio. Este instrumento está conformado por 14 preguntas. En primer lugar, se pueden identificar las preguntas cerradas, las cuales son las que permiten delimitar las opciones de respuesta. Asimismo, se encuentran las preguntas pre codificadas, las cuales consisten en ofrecer diversas opciones de respuesta asignadas con un símbolo o valores numéricos y además de esto, entre estas opciones se encuentra una que le permite al sujeto especificar su respuesta en caso que no se encuentre en ninguna de las anteriores opciones. Finalmente, se encuentran las preguntas por escalamiento tipo Likert, las cuales consisten en presentar una afirmación para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías.

En este punto, es pertinente explicar la distribución del cuestionario el cual se encuentra conformado por cuatro segmentos. La primera parte, permite obtener datos demográficos, los cuales facilitan el proceso para identificar y clasificar la población, esta sección ofrece datos como género, edad, semestre entre otros. La segunda parte del cuestionario, se conforma desde la pregunta 2 hasta la 7. Esta sección facilita el proceso para obtener información sobre los motivos de estudiar francés y de cómo el alumno ha considerado el proceso de aprendizaje del mismo. La tercera parte del cuestionario inicia en la pregunta 8, la cual posibilita la identificación de las estrategias de aprendizaje empleadas por los aprendices y de este modo, con base en ésta se logró identificar cual fue la estrategia más usada por los alumnos y finalmente, a partir de la pregunta 9 hasta la 14, se pudo establecer los temas, las falencias y las habilidades lingüísticas que le causan mayor dificultad a los aprendices, con base en ello se vinculó dicha información en la implementación de la guía pedagógica.

Conjuntamente, se llevó a cabo la elaboración de la guía (ver anexo B), la cual se estructuró con base en un ciclo didáctico de la siguiente manera: presentación de la guía, en la cual se planteó una introducción acerca de lo que pretende abordar y lograr con la misma; luego de esto, se realizaron los acercamientos conceptuales, lo cual le permite tanto al docente como al alumno aclarar algunos de los términos con los que se trabajó en la guía, tales como lengua extranjera, lengua materna, enseñanza, aprendizaje, estrategias entre otros; seguidamente se plantearon los objetivos, tanto el general como los específicos, con el fin de hacer evidente la intencionalidad de dicha guía; además de esto, fue necesario hacer una contextualización, la cual le permite al lector tener una visión más concisa acerca de la población a la cual va a ser dirigida la guía y asimismo resaltar la estrategia que se empleó para el desarrollo de la misma; igualmente se mencionó acerca de la importancia y el uso de las herramientas durante el desarrollo de la misma, puesto que se considera fundamental tener ayudas tales como aquellas que se encuentran en la red, los diccionarios, y el cuaderno de apuntes con el objetivo de contribuir al proceso de aprendizaje por parte de los

estudiantes; seguidamente, se planteó la metodología de la guía, la cual se evidenció en una tabla, donde se mencionan las tres sesiones, se plantean las actividades a realizar, las competencias a trabajar, y de igual manera las estrategias de evaluación que se emplearan; finalmente, la guía termina con el contenido de la misma, en la cual se pueden encontrar definiciones del tema, es decir la teoría tanto en español y en francés, las reglas gramaticales, listas de verbos, ejercicios y actividades a realizar para concluir con una autoevaluación de la guía que los estudiantes deben realizar con la intencionalidad de darle una calificación al proceso y a la efectividad de la guía.

En cuanto a la práctica, el proceso de aplicación de la guía se dividió en tres sesiones. La primera sesión tuvo una duración de 30 minutos, en la cual se aplicó una evaluación inicial (ver anexo H) con el fin de identificar las dificultades del subjuntivo presente en francés, la evaluación estaba conformada por dos puntos, el primero consistía en completar unas oraciones con los verbos conjugados en subjuntivo y el segundo punto radicaba en clasificar las oraciones de un texto de acuerdo a los valores correspondientes del subjuntivo. En este mismo sentir, se pudo observar la competencia actitudinal del estudiante y la capacidad de atender y responder ante esta prueba inicial. Para identificar la competencia actitudinal se empleó una encuesta de 2 puntos donde se le dio una valoración a la dificultad de los ejercicios por escalamiento tipo Likert de (MD) "Muy Difícil", (D) "Difícil" y (F) "Fácil", Además, se formuló la pregunta "¿cómo se sintió realizando los ejercicios?" donde los estudiantes tenían la opción de clasificar con una escala de "Bien", "Regula" y "Mal".

La segunda sesión, tuvo una duración de 2 horas. En esta sesión se explicó el tema de la guía (el subjuntivo presente en francés), haciendo uso de las transferencias, es por ello que se dio la explicación del tema en español con el fin de aclarar las dudas y los vacíos de conocimiento existentes en los estudiantes desde su lengua materna; seguidamente, se explicó el tema, sus usos y conjugaciones en francés, y finalmente se realizaron unos ejercicios prácticos, con el fin de analizar e identificar la comprensión del tema. Para finalizar esta sesión, se realizó una encuesta de satisfacción con el fin de identificar las fortalezas y debilidades de los ejercicios realizados y de la estrategia empleada.

Finalmente, la tercera sesión, duro 1 hora y 30 minutos. En esta última, se realizó una actividad la cual era relacionada con el subjuntivo en francés (ver anexo J). En dicha actividad, a los participantes les correspondía hacer un escrito en el cual ellos debían involucrar el subjuntivo. Además de esto, se aplicó la encuesta de satisfacción con el fin de identificar las fortalezas y debilidades de la actividad realizada. Por último, se realizó una evaluación final con la intencionalidad de

identificar y analizar la evolución de los estudiantes frente al tema después de la aplicación de la guía, y a su vez identificar la actitud de los estudiantes frente a la elaboración de las actividades.

Durante las tres sesiones, se realizó un diario de campo con el fin de documentar todos los eventos que sucedieron y se observaron durante cada una de las sesiones, y de esta manera poder clasificar dicha información en una rejilla según las siguientes categorías: COGNITIVA, MOTIVACIONAL y METACOGNITIVA (ver anexo E).

CATEGORIA MOTIVACIONAL: esta categoría se emplearon dos subcategorías de análisis, en primer lugar la motivación de logro, la cual de acuerdo con McClelland⁶³, se centra en el deseo de obtener éxito en una acción lo cual le brinda a la persona la sensación de orgullo por lo logrado. Por otra parte, la otra subcategoría fue el estímulo a la participación la cual se ve relacionada con la afectación al valor motivacional ya sea de manera positiva o negativa, dependiendo si la participación es autónoma o si es obligada por parte del profesor, lo cual en algunos casos puede conllevar a la desmotivación de los alumnos tímidos.

CATEGORIA COGNITIVA: se emplearon las subcategorías de memorización y comprensión, dichas subcategorías permitieron determinar si los alumnos recurrieron a la memorización para la elaboración de los ejercicios a realizar, o si recurrieron a la comprensión para hacer conciencia del aprendizaje, y de los elementos que están usando para facilitar la adquisición de la información.

CATEGORIA METACOGNITIVA: se observan las subcategorías de técnicas y la procedimental empleadas por los estudiantes. En primer lugar, la técnica permite determinar y evaluar la estrategia que es empleada por los estudiantes. En segundo lugar, la procedimental permite identificar como se llevan a cabo los procesos y tareas a desarrollar durante cada una de las sesiones. Lo anteriormente planteado se puede confirmar con base en lo indicado por

⁶³ McClelland, D.C (1989). Estudio de la motivación humana. Madrid: Editorial Narcea. Citado por PERILLA, Lyria, David C. McClelland (1917-1998) . Pag.530. consultado 28 de septiembre de 2014. Disponible en <<http://www.redalyc.org/pdf/805/80530309.pdf>>

Svarzman, J.⁶⁴, quien determina que para aprender algo, se debe hacer con los propios saberes, con base en las experiencias propias y con las propias manos, lo cual permite al estudiante superar los errores que se hayan cometido y así modificar el error y volver a intentarlo, logrando de esta manera proceder mejor en el proceso de aprendizaje.

⁶⁴ SVARZMAN, J. (1998): La enseñanza de los contenidos procedimentales. El taller de Ciencias sciales. Ed. Novedades educativas, Bs. As. Citado por TRAVI, Bibiana. El proceso de enseñanza-Aprendizaje de los contenidos procedimental es en la asignatura trabajo social II. Pag.7. consulado 30 de septiembre de 2014. Disponible en <file:///Users/anamariasalamando/Downloads/Dialnet-EIProcesoDeEnsenanzaaprendizajeDeLsoContenidosProc-2002404.pdf >

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 ANÁLISIS Y RESULTADOS DEL CUESTIONARIO (Ver anexo A)

Cuadro 1. Razones para estudiar francés

Razones de los estudiantes para estudiar el francés	
El placer de estudiar un idioma	18
Poder viajar a Francia y comunicarme con la gente	17
Para ampliar mis conocimientos sobre lenguas y/o lingüística	20

Con este cuadro se logra saber cuál es la motivación principal de los estudiantes frente al aprendizaje del francés, pregunta en la cual resaltan tres respuestas. En primer lugar, se encuentra la opción que hace referencia a ampliar los conocimientos sobre lenguas y/o lingüística con 20 respuestas, en segundo lugar, por el placer de estudiar un idioma con 18 respuestas y finalmente, para poder viajar a Francia y comunicarse con la gente con 17 respuestas. Basados en estos datos, se puede decir que la motivación principal de los estudiantes de francés de la licenciatura se relaciona principalmente con estimulaciones intrínsecas. Con base en las teorías del filtro afectivo de Krashen, se establece pues que basados en estas respuestas, los estudiantes de la licenciatura no poseen barreras afectivas que le impidan aprender el francés, lo que es una gran ventaja tanto para el aprendiz⁶⁵ como para el docente, al cual le corresponde hacer uso en sus clases de esta valiosa información con el fin de tratar de mantener dicho filtro estable.

⁶⁵ GONZALES, Paula. Villarrubia, Marisol. La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de la L2. Instituto Cervantes de Leeds. Documento disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/07_gonzalez_villarrubia.pdf

Cuadro 2. Importancia de aprender una lengua extranjera

¿Qué es lo más importante al aprender una lengua extranjera?	
Conseguir comunicarme con un interlocutor nativo	21
Hablar y escribir correctamente	21

El propósito de esta pregunta es identificar lo que el estudiante considera más importante al aprender una lengua extranjera, donde se le ofrecían diversas opciones a los estudiantes. Ahora bien, 21 de los 28 encuestados respondieron que su principal objetivo al aprender el francés es el de poder comunicarse con un interlocutor nativo además de lograr hablar y escribir correctamente. Por tal motivo, este estudio se enfocó en el uso de la transferencia con el fin de enseñar conceptos gramaticales que les permita a los estudiantes hacer uso de su lengua materna para comprender con mayor facilidad ciertos temas que hasta el momento causan dificultad e impiden que su principal motivo comunicacional no se cumpla a cabalidad, además de encaminar la guía hacia la habilidad escrita.

Cuadro 3. Estrategia de aprendizaje y comunicación más utilizada

Estrategias de aprendizaje y comunicación más utilizadas por los estudiantes	Recurrencia
Repito e imito estructuras, elementos de vocabulario, pronunciación	17
Memorizo las reglas gramaticales que he aprendido	17
Creo asociaciones mentales entre francés y español	17
Para deducir el significado de palabras o expresiones recorro al contexto	17

Por medio del análisis de este cuadro, se pudo distinguir que la mayoría de técnicas de las cuales el aprendiz de francés hace uso, son asociadas al uso de las transferencias lingüísticas lo que da fuerza a la propuesta estratégica de la implementación de una guía pedagógica basada en ellas además de la propuesta del enfoque accional. Este último, busca relacionar tareas prácticas de la vida cotidiana dentro del contexto del francés. Por otra parte, la identificación de la estrategia más usada, se vincula con las prioridades que tienen los alumnos al aprender una lengua extranjera, las cuales se lograron identificar en la pregunta precedente, además, teniendo en cuenta que la mayoría de estudiantes de la licenciatura en lenguas extranjeras son de género femenino, se hace evidente la información encontrada por Mathew Peacock y Belinda Ho en donde se afirma que las mujeres suelen hacer más uso de las estrategias metacognitivas según su estudio llevado a cabo en Hong Kong.

Cuadro 4. Producción de actos del habla en francés

Al momento de producir actos del habla el estudiante...	Recurrencia
...pronuncia correctamente los sonidos de la lengua	17
...hace uso de sinónimos para hacerse entender	15
...siente incomodidad al equivocarse	12
...no logra recordar las palabras de vocabulario exactas	12

Se puede notar que los estudiantes sienten mayor confianza al momento de hacer uso de la competencia oral dado que la mayoría afirmaron sentirse cómodos pronunciando correctamente los sonidos de la lengua, además, ellos resaltan la necesidad de hacer uso de sinónimos al hablar y la dificultad para recordar palabras de vocabulario en ciertos casos. Se piensa que por medio de las transferencias, se les puede proveer a los estudiantes un acercamiento de la lengua francesa a su lengua materna, lo que les facilitará el uso de palabras similares o semejantes en francés y en español, para que el aprendiz evite tener que memorizar palabras ajenas a aquellas que él ya usa en su cotidianidad. Y finalmente, en cuanto a la incomodidad que el estudiante siente al equivocarse, tal y cómo se abordó en el marco teórico del presente trabajo investigativo, basados en las teorías de la interlingua de Selinker, es importante que el estudiante se concientice de que cometer errores, en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, ya no es considerado como algo negativo como en épocas antiguas,

dado que ahora se le considera como una etapa necesaria dentro del proceso de formación.

Cuadro 5. Falencias en la producción oral y escrita en francés

Los estudiantes creen que los errores que cometen al hablar o escribir francés son debidas a...	Recurrencia
...la falta de estudio	22
..."lagunas" que trae de semestres anteriores	19

Este cuadro refleja los resultados a la pregunta sobre las falencias en la producción oral y escrita en francés. Partiendo de esto, se logró determinar que la mayor parte de los estudiantes, atribuyen sus falencias al hablar o escribir en francés a la falta de estudio, lo que no concuerda con la pregunta cinco en donde se resalta una motivación intrínseca al abordar el estudio del francés. En segundo lugar, los encuestados afirman traer falencias de semestres anteriores, lo que corrobora la respuesta precedente, una falta de estudio o de interés individual por esclarecer sus dudas. Y finalmente, los estudiantes piensan que la mezcla con otros idiomas, notablemente el español los lleva a cometer ciertos errores, lo que puede ser cierto en los casos de lagunas en la lengua materna, sin embargo y de acuerdo con los estudios nombrados anteriormente sobre las transferencias, dado que el español y el francés son lenguas romance, las interferencias deberían darse en un nivel muy mínimo. Por tanto, se cree que si se les demuestra a los estudiantes que por medio de un buen uso de su lengua materna pueden acercarse con mayor precisión a la lengua francesa, esto podría convertirse en un factor de ayuda en su proceso aprendizaje.

Cuadro 6. Mayor debilidad lingüística en francés

Habilidad lingüística con mayor debilidad	Recurrencia
Expresión escrita (redacciones)	20
Comprensión oral (comprender lo que otros dicen, "écoute")	18

El propósito de la pregunta correspondiente a este cuadro permitió determinar la habilidad lingüística en la cual los estudiantes consideran tener mayor debilidad, A partir de esto se puede notar que los estudiantes sienten una mayor debilidad en la habilidad escrita con una recurrencia de 20 repuestas entre los 28 encuestados y por tal motivo este estudio, se enfocó en la creación de la guía pedagógica con miras a mejorar la habilidad con mayor falencia, lo cual también se hizo evidente en la pregunta 2.1 donde se determinó que los estudiantes presentan una mayor debilidad en la habilidad escrita si se compara con la L1 y el inglés.

Cuadro 7. Categoría gramatical de mayor dificultad

Categoría gramatical que causa mayor dificultad	Recurrencia
Morfología verbal (desinencias, verbos irregulares, doble auxiliar)	22
Concordancias (determinante – sustantivo, sustantivo – adjetivo)	14
uso del presente / subjuntivo	11

El propósito de la pregunta era identificar la categoría gramatical que causaba mayor dificultad a la hora de aprender francés. Como resultado se puede ver que las categorías gramaticales que causan mayor dificultad entre los estudiantes son de mayor a menor: la morfología verbal (desinencias, verbos irregulares, doble auxiliar), las concordancias (determinante – sustantivo, sustantivo – adjetivo) y el uso del presente / subjuntivo. Este cuadro permitió enfocar la creación de la guía pedagógica hacia éste ultimo como tema de enseñanza, por medio de las transferencias como estrategia de aprendizaje.

Cuadro 8. Tiempo verbal de mayor dificultad

Tiempos verbales que causan mayor dificultad	Recurrencia
Le subjonctif présent	21
Le conditionnel passé	19
Le conditionnel présent	14

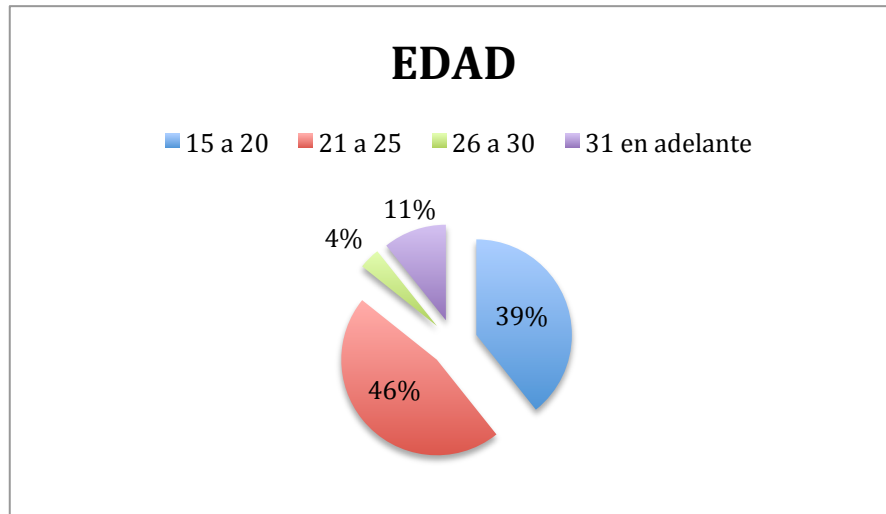
El propósito de la pregunta es identificar el tiempo verbal que causa mayor dificultad en los estudiante de francés, donde se pudo observar que tienen el mismo orden en relación con la tabla anterior: le subjonctif présent, le conditionnel passé, le conditionnel présent. Partiendo de éstos datos, en la guía pedagógica se abordará el subjuntivo presente y sus usos, dentro del marco de la proposición de acciones con un objetivo contextualizado para que éste sea significativo para los estudiantes.

Cuadro 9. Similitud entre el español y el francés

grado de cercanía o de similitud entre el español y el francés	Recurrencia
Género y número	14
Sintaxis	13

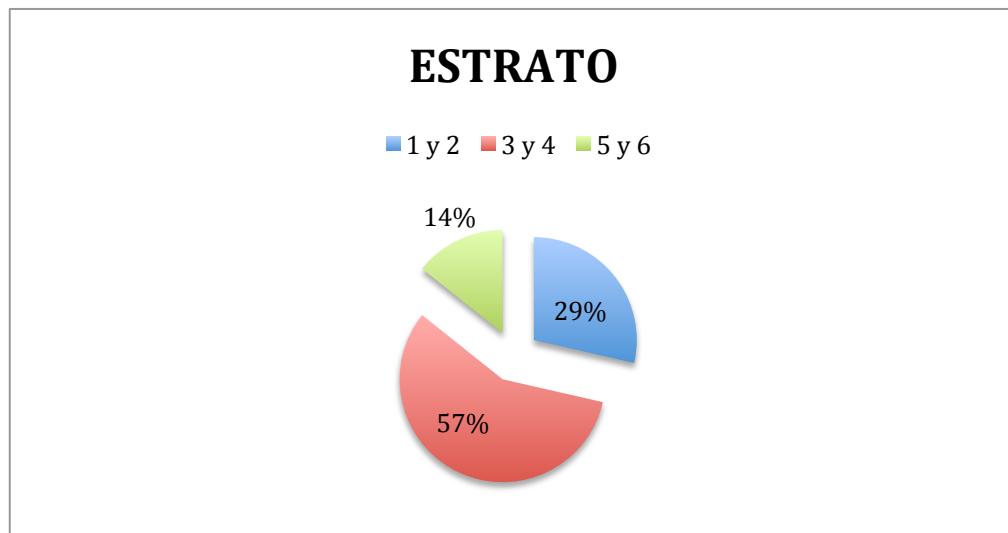
Aquí, se les pidió a los estudiantes que determinaran el grado de cercanía o similitud entre el español y el francés en una escala de 1 a 5 siendo el 1 mínimo y 5 máximo. Por medio de las respuestas se determinó que la sintaxis, el género y el número tienen mayor similitud entre el español y el francés, debido a que éstas opciones fueron las que tuvieron mayor clasificación entre el rango 4 y 5.

Gráfica 1. Datos sociodemográficos (Edad)



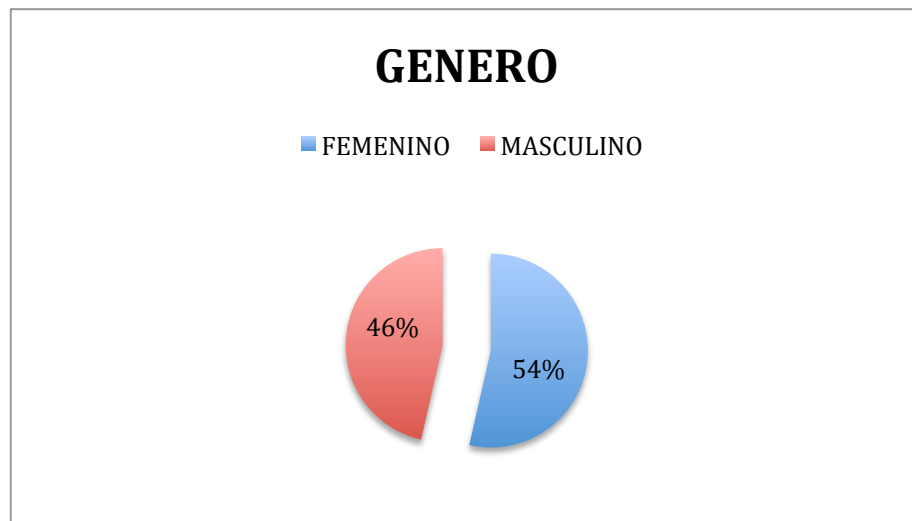
Por medio de esta pregunta se puede ver que los estudiantes del grupo aleatorio están distribuidos entre los 15 y los 31 años en adelante. Ahora bien, de acuerdo a la variable de edad, la gráfica permite corroborar que todos los estudiantes se encuentran en la etapa de la adultez, lo que sirvió para la elaboración de la guía, acorde con las necesidades propias a dicha etapa, basadas en las etapas de desarrollo propuestas por Piaget.

Gráfica 2. Datos sociodemográficos (Estrato)



La variable socioeconómica del grupo aleatorio de estudiantes está distribuida entre el estrato 1 al 5. Se pudo observar que el 14% pertenecen a los estratos 5 y 6, el 57% al estrato 3 y el 29% a los estratos 1 y 2. Partiendo de lo anterior se puede determinar que la universidad brinda pues un servicio educativo a una mayoría de estudiantes provenientes de estrato medio.

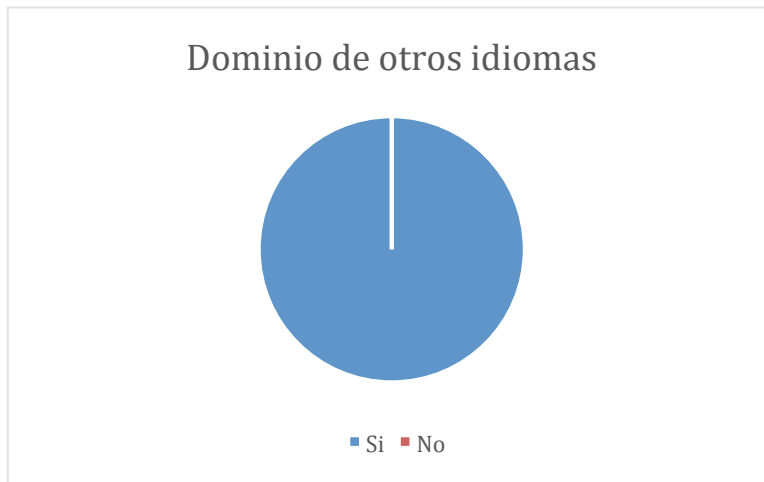
Gráfica 3. Datos sociodemográficos (Genero)



En la variable género se muestra una predominancia de 54% de estudiantes de género femenino en la licenciatura, lo cual confirma lo planteado por el diario EL TIEMPO⁶⁶, el cuál afirma que “Más del 65 por ciento de los docentes en Colombia, por lo menos en el sector oficial, son mujeres según el Ministerio de Educación” y lo que además permite corroborar el uso de las estrategias metacognitivas en la guía pedagógica con base en los estudios de Mathew Peackick y Belinda Ho citados anteriormente.

⁶⁶ Autor: EL TIEMPO. Muchas profesoras, pero menos reconocimientos. Mayo de 2013. Disponible en línea en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12799405>

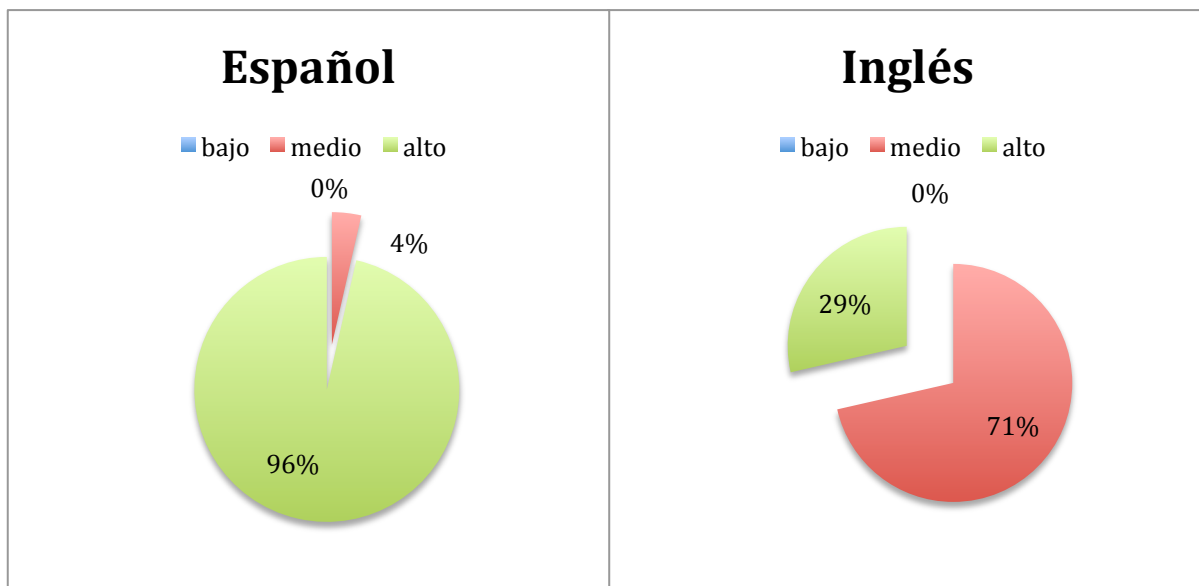
Gráfica 4. Dominio de otros idiomas

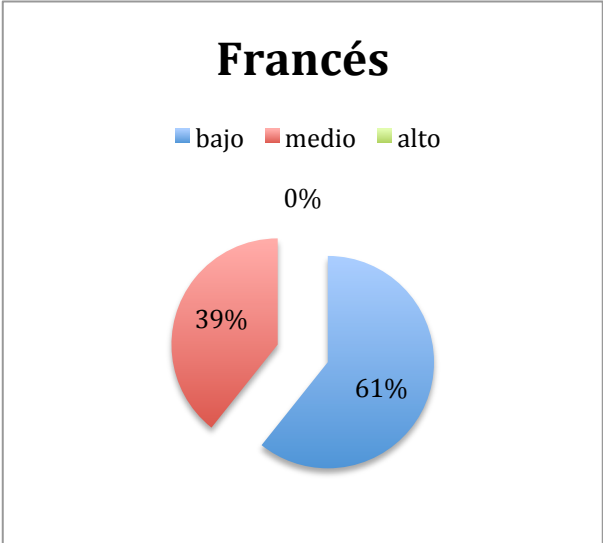


El propósito de esta pregunta es indagar sobre si los estudiantes tienen dominio de otros idiomas. Teniendo en cuenta el área de estudio del trabajo investigativo, el 100% de los estudiantes encuestados respondieron afirmativamente a la pregunta al determinar que si dominaban otros idiomas en donde se destacaron el inglés y el francés tal y como puede verse a continuación.

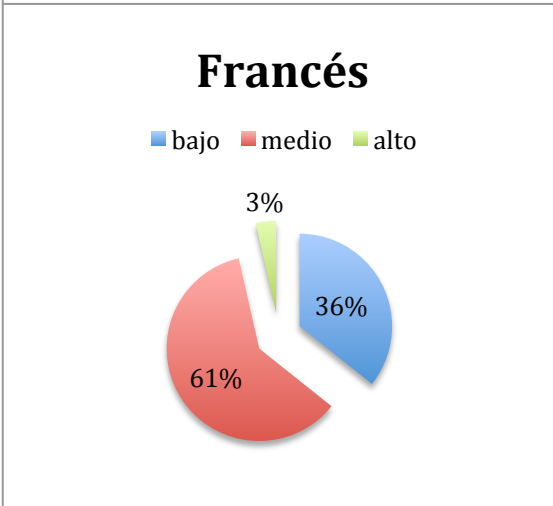
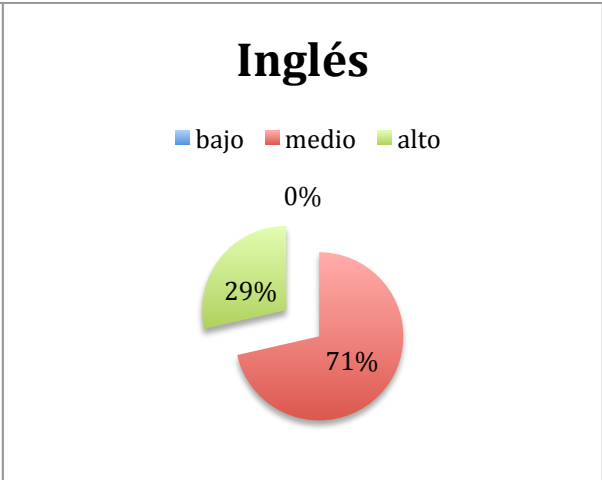
Gráfica 5. Contraste entre lenguas

ESCUCHA

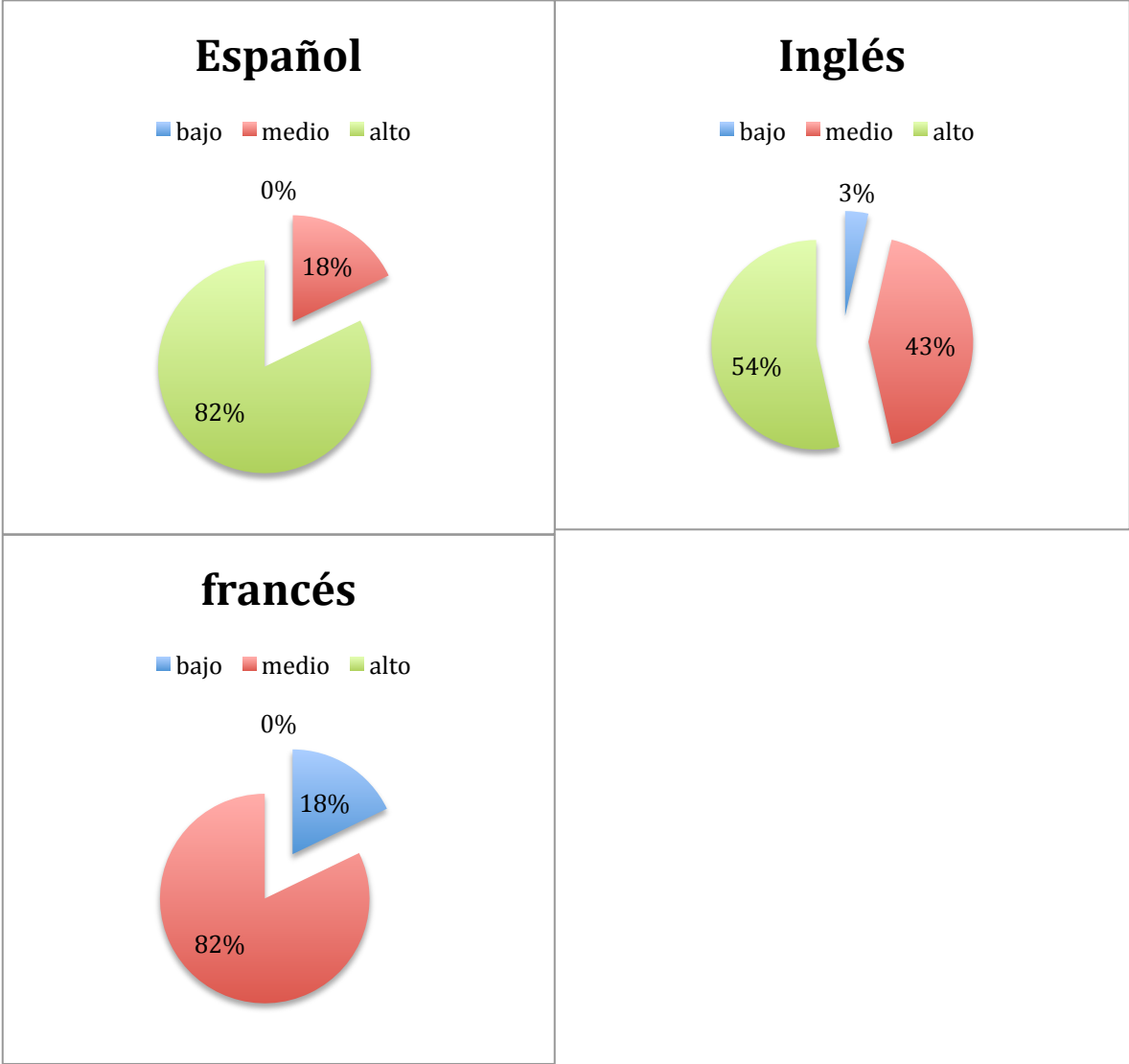




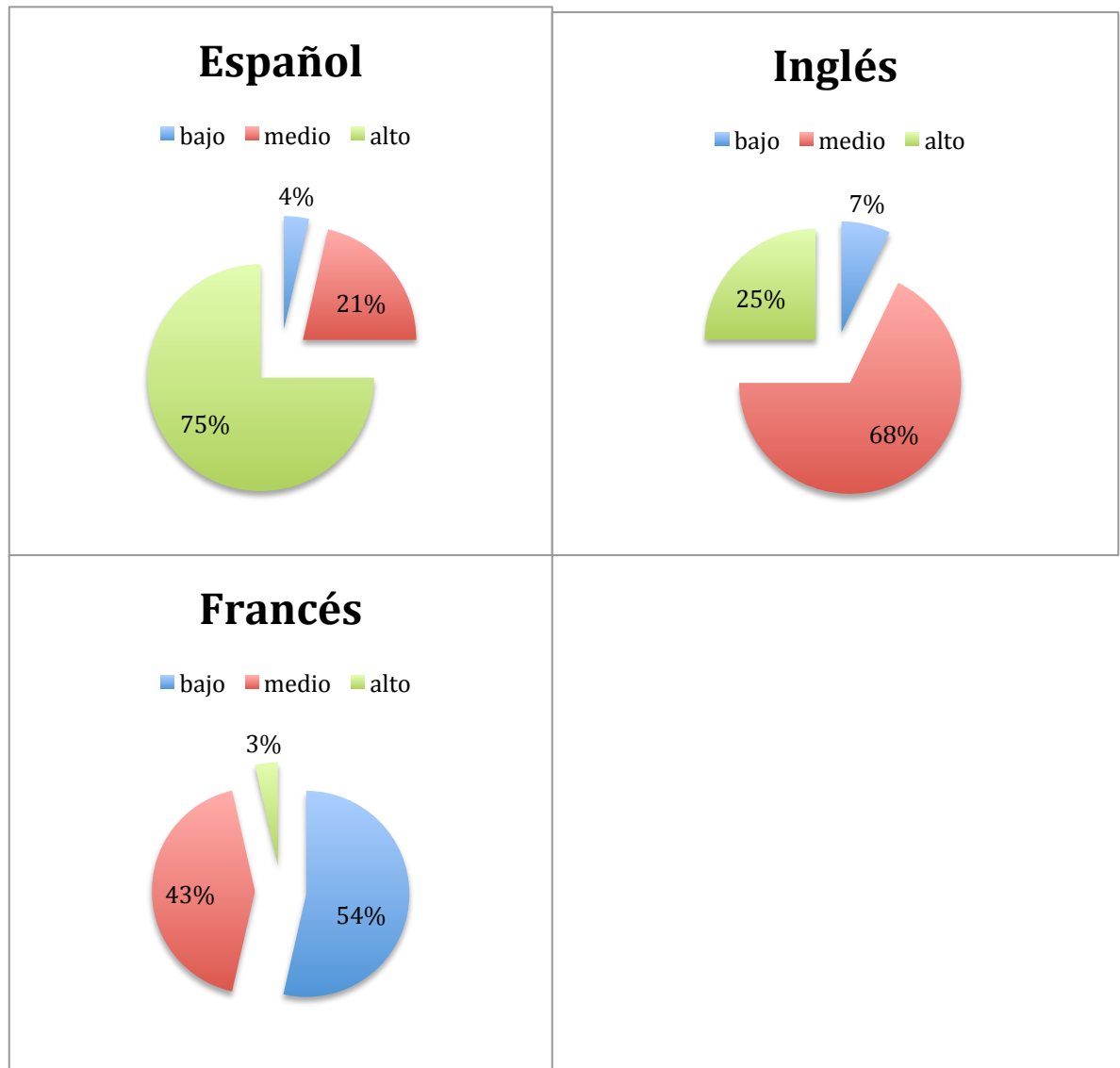
HABILIDAD ORAL



HABILIDAD LECTORA



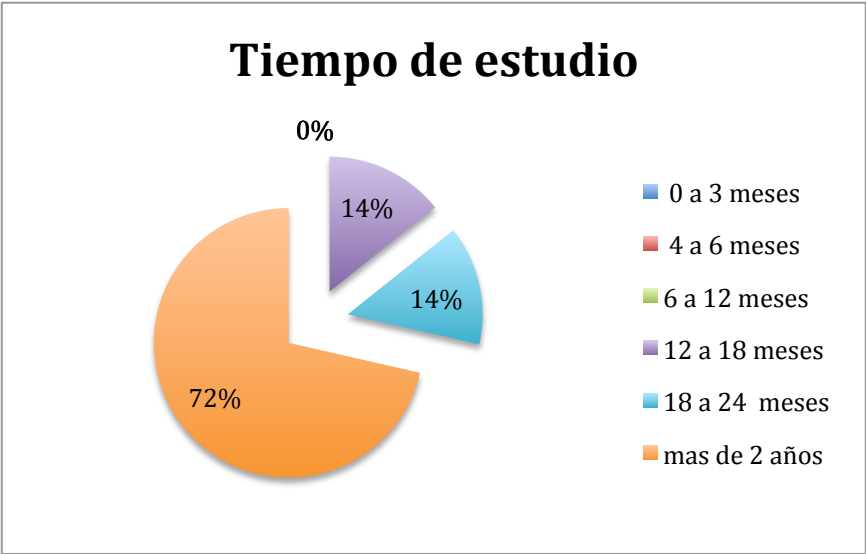
HABILIDAD ESCRITA



El objetivo de esta pregunta es realizar un contraste respecto a las habilidades de habla, de lectora, de escrita y de escucha entre el español como L1 y el inglés y el francés, ofrecidos por el programa de la licenciatura. Partiendo de los resultados obtenidos se hace evidente el buen dominio de la lengua materna (el español) comparado con las lenguas extranjeras, en donde se pudo observar que el inglés presenta en las cuatro habilidades (oral, lectora, escrita y de escucha) un mayor promedio en relación con el francés, convirtiéndose así en la segunda lengua dominante en el programa. A partir de esto, se puede determinar que existe un

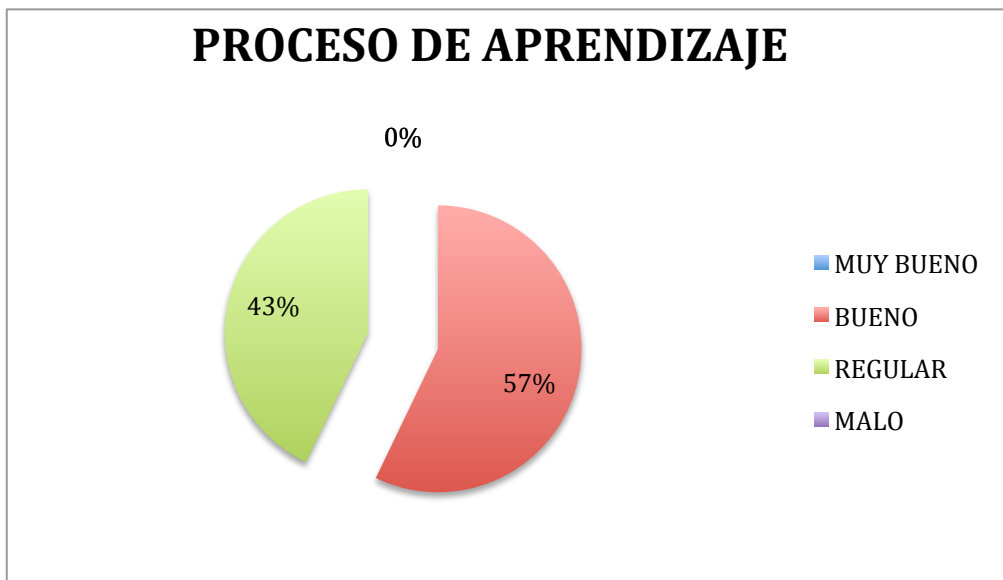
bajo nivel de francés en los estudiantes encuestados. Asimismo, respecto al francés, se pudo concluir que de las cuatro habilidades, la que mayor dificultad presenta es la habilidad escrita, puesto que es la que tiene un promedio más bajo en relación con las otras dos lenguas. Partiendo de lo anterior, se pudo seleccionar el francés y la habilidad escrita como elementos de investigación para elaborar este trabajo.

Gráfica 6. Tiempo de estudio



En el cuestionario, el tiempo de estudio estaba distribuido ente los 0 a los 2 años y más. El 72% de los estudiantes encuestados aseguran haber estudiado el francés durante más de dos años, lo que se explica por el hecho de que el presente cuestionario fue aplicado únicamente a estudiantes de la licenciatura desde tercer semestre hasta decimo, con el fin de que las respuestas tuvieran un buen grado de comprensión y de objetividad.

Gráfica 7. Proceso de aprendizaje



El propósito de esta gráfica es el de determinar cómo consideran los estudiantes su proceso de aprendizaje del francés en la licenciatura. Por ello, se les dio opciones diversas opciones tales como “muy bueno” , ”bueno”, “regular” y “malo”. Así se puede ver que el 43% de los estudiantes considera dicho proceso regular, lo que puede dar explicación al contraste de calificación de la pregunta 2.1 en donde el idioma francés aparece como siendo aquel con menor dominio, si se compara con el inglés y con el español.

Gráfica 8. Visita a un país de habla francesa



Según el cuestionario, ninguno de los encuestados afirmó haber visitado alguna vez un país de habla francesa por lo cual se piensa que el enfoque comunicativo utilizado actualmente en la licenciatura debe reforzar la parte del uso del idioma, dado que la población encuestada nunca ha tenido la oportunidad de enfrentarse con situaciones reales en donde se requiera el uso de la lengua francesa. Teniendo en cuenta que el enfoque accional propuesto en este estudio lleva al estudiante un paso más allá que el enfoque comunicativo en cuanto a las acciones que éste debe desarrollar, se piensa que se trata pues de una buena opción para suplir la necesidad que aquí surge

Gráfica 9. Identificación de los tiempos gramaticales



Aquí, se indagó sobre la facilidad de identificación de los tiempos gramaticales por los estudiantes, Al parecer, el 61% de los encuestados tienen claros los conceptos. Se cree que el hecho de que el 39% restante no tenga claros los tiempos gramaticales, se debe a que en el cuestionario, se tuvieron en cuenta estudiantes de tercero, cuarto y quinto semestre, los cuales aún se encuentran en el proceso de aprendizaje de la gramática francesa, sin embargo, teniendo en cuenta que el subjuntivo presente es un tema que se aborda en cuarto semestre y es el tema que más recurrencia tiene en cuanto a dificultad, se demuestra una vez más la necesidad de abordar dicho tema desde una nueva perspectiva con el fin de esclarecerle las dudas a los estudiantes.

4.2. INTERPRETACIÓN DATOS OBTENIDOS EN REJILLA DE OBSERVACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA GUÍA

4.2.1 Sesión 1 (Ver anexo D y I)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
MOTIVACIONAL	Motivación de logro	Se pudo determinar que los estudiantes se sintieron frustrados durante el desarrollo de la prueba, puesto que se sentían inseguros sobre el conocimiento y el uso del subjuntivo en francés.
COGNITIVA	Comprensión	Los estudiantes expresaron su confusión durante varias oportunidades al realizar la prueba, en lo cual se pudo concluir que el proceso de comprensión fue fallido debido a que no se evidenció que se realizó un proceso de concientización de aprendizaje.
COGNITIVA	Memorización	Los estudiantes recurrieron a su memoria para intentar recordar las reglas gramaticales y los usos del subjuntivo en francés
METACOGNITIVA	tecnica	Se consideró que las estrategias empleadas por los estudiantes no tuvieron resultados favorables, lo cual se evidenció en los resultados obtenidos en la prueba.
METACOGNITIVA	procedimental	Los alumnos mencionaron lo difícil que fue para ellos los puntos a desarrollar durante la prueba.

4.2.2 Sesión 2 (Ver anexo C y D)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
MOTIVACIONAL	Participación	Los estudiantes participaron activamente durante toda la sesión, realizando preguntas, respondiendo a inquietudes planteadas por el docente, participando en el desarrollo de los ejercicios. Por lo cual se determinó que esta participación beneficia a la aclaración de dudas y a la confirmación de las ideas sobre el tema, en los cual se puede determinar que la participación tuvo un efecto positivo.
MOTIVACIONAL	Motivación de logro	Se sintieron satisfechos con el desempeño de lo logrado en la elaboración de los ejercicios propuestos en la guía. Lo anterior se pudo evidenciar en la encuesta de satisfacción realizada al final de la sesión.
COGNITIVA	Comprensión	Los estudiantes crearon asociaciones mentales entre la L1 y la LE, lo cual se hizo evidente cuando realizaron los ejercicios de la guía, en el cual se imitaron la estructura del subjuntivo entre ambas lenguas.
METACOGNITIVA	técnica	Se demostró que el estudiante hizo uso de las transferencias al comparar su lengua materna con la lengua extranjera y se vieron afectados positivamente los resultados en la realización de los ejercicios propuestos.
METACOGNITIVA	procedimental	Se hizo evidente que durante el desarrollo de los ejercicios los estudiantes tuvieron una respuesta positiva, lo cual se pudo observar

		cuando todos respondieron correctamente a los ejercicios planteados en la guía. Asimismo, cuando ellos identificaron las diferencias entre una oración en subjuntivo y una en indicativo, lo cual se hizo evidente en la elaboración del ejercicio 3 de la guía, y finalmente cuando expresaron de manera acertada la estructura del subjuntivo presente en francés en el punto 4.
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4.2.3 Sesión 3 (Ver anexo D y L)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
MOTIVACIONAL	Motivación de logro	Los estudiantes, se observaron más confiados al realizar el ejercicio escrito, no expresaron frustración ni confusión a la hora de la elaboración de la actividad escrita, ni durante la elaboración de la prueba final.
COGNITIVA	Comprensión	Se evidenció durante la elaboración del panfleto que durante la redacción del mismo los estudiantes en la gran mayoría al hacer las oraciones en subjuntivo lo hicieron de manera correcta, por consiguiente, se determinó que se hizo uso de las transferencias como un proceso consiente durante la realización de los ejercicios de escritura propuestos.

METACOGNITIVA	Técnica	Además de la técnica memorística (estrategia cognitiva) ellos implementaron el uso de las transferencias para la realización del ejercicio escrito y de la prueba final, puesto que se evidenció que recurrieron a la lengua materna para recordar la estructura del subjuntivo presente en francés. Además de esto se determinó que tuvo un buen resultado puesto que la actividad escrita y la evaluación presentaron pocos errores.
METACOGNITIVA	procedimental	Se observó que después de la elaboración de las actividades, los alumnos realizaron el proceso reflexión sobre posibles errores que cometieron durante la primera sesión, lo cual les permitió que no cometieran los mismos errores en el futuro, lo que fue evidenciado en la prueba final, donde estos cometieron menos errores en comparación con lo analizado en la prueba inicial.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión del primer cuestionario aplicado a los estudiantes de la licenciatura, se destacó que una de las principales dificultades en el Francés es el aprendizaje del subjuntivo presente y más particularmente en la habilidad escrita, lo cual permitió determinar la población que haría parte de la aplicación de la guía pedagógica y lo más importante, dicho cuestionario inicial contribuyó en la identificación de la estrategia de aprendizaje más utilizada por los estudiantes, a la hora de abordar el aprendizaje del francés. Por tal motivo, se hizo uso de las transferencias como estrategia de aprendizaje con el fin de contribuir al mejoramiento de dicho tema por medio de la implementación y aplicación de una guía pedagógica para los estudiantes de cuarto semestre de la licenciatura.

Teniendo en cuenta que las transferencias necesitan del uso de la lengua materna en los materiales de enseñanza aprendizaje, se corroboran los principios de José Miguel Martín Martín, en cuanto a la importancia del uso de la lengua materna dentro del aula de lengua extranjera por varios motivos. El primero fue un motivo afectivo, puesto que los estudiantes se vieron muy interesados en la explicación del tema, el cual en principio era un tema causante de dificultades, desde el momento en que se les dejó claro el mismo partiendo del español. El segundo fue un motivo cognitivo, teniendo en cuenta que por medio de las explicaciones en español, los estudiantes se notaron espontáneos al relacionarlo con el tema en lengua extranjera. El tercero fue un motivo estratégico dado que los estudiantes se hicieron conscientes de la relación existente entre su lengua materna y el francés. Y el cuarto fue un motivo de meta cognición ya que ellos recurrieron al análisis y a la comparación de estructuras sintácticas, con el fin de resolver problemas relativos al uso del subjuntivo presente en francés.

Además, teniendo en cuenta que el estudiante de la licenciatura será un futuro docente de francés como lengua extranjera, se le permitió hacer uso de todas las herramientas a su disposición con el fin de que éste pudiera interiorizar de la mejor manera los conceptos que más tarde éste mismo será llevado a reproducir en un contexto, ya no de aprendizaje sino de enseñanza. En consecuencia, el grupo usuario de la guía población demostró un cambio tanto en lo conceptual como en lo motivacional desde las observaciones que se realizaron en las sesiones dos y tres, lo que permite afirmar que los propósitos de Ana Isabel Blanco sobre el cambio de perspectiva del aprendizaje en donde se la da mayor importancia a “aprender a aprender”, deben ser tenidos en cuenta dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación actuales.

En este mismo sentir, dentro de la ejecución del diagnóstico inicial que propone la guía se estableció que cuando los estudiantes sólo pudieron recurrir a métodos memorísticos con el fin de resolver un problema, éstos se vieron confundidos y desmotivados dado que no se sentían seguros en el proceso. Por tal motivo, el uso de las herramientas se vio como un apoyo para hacer del aprendizaje del francés algo no memorístico sino algo significativo para ellos. En palabras de José Alberto Negrete en su libro sobre estrategias para el aprendizaje⁶⁷, el autor determina que “el verdadero aprendizaje debe ser significativo y no memorístico” lo que conllevó a la necesidad de un cambio de enfoque pedagógico para la creación de la guía. Efectivamente, el diseño de la guía pedagógica, basado en el enfoque accional se vio reflejado en su presentación, la cual partió de actividades contextualizadas propuestas para el estudiante con el fin de que éste pudiera relacionar o solucionar cierto tipo de problemas conexos con el subjuntivo. Así pues, la guía sirvió como facilitadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, lo cual como bien se había estipulado anteriormente, no eximió la presencia del docente sino que exigió de igual modo de éste último, un cambio de perspectiva puesto que su rol principal aquí no fue el de explicar un tema en particular, sino el de mediador para guiar al estudiante dentro del proceso de aprendizaje.

A partir de la aplicación de la guía pedagógica, basada en las transferencias sintácticas entre el francés y el español se pudo determinar que la implementación de una guía, apoyada en dichas estrategias y en explicaciones claras que parten de la lengua materna permitió a los estudiantes de lenguas extranjeras, una buena y rápida asimilación del tema. Además, ésta guía permitió un mejor acercamiento a la habilidad escrita, la cual hace parte del propósito de la embajada francesa en sus alianzas con el gobierno colombiano por medio de las cuales se quiere incrementar la calidad de la educación con intercambios educacionales entre estudiantes. Igualmente, a través de la encuesta de satisfacción aplicada en el grupo de usuarios de la guía, se pudo notar cómo los estudiantes intervenidos se sintieron satisfechos por la realización de las actividades en las cuales, ellos mismos pudieron percibir su evolución y mejora en un corto lapso de tiempo.

Al terminar el proceso se concluyó que el uso de las estrategias de aprendizaje mejora varios aspectos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de una lengua extranjera, además de hacerse útil dentro de otros procesos académicos. Por medio de la concientización de los estudiantes al uso de las estrategias de aprendizaje, se consiguen mejores logros académicos y además se

⁶⁷ NEGRETE, José Antonio. Estrategias para el aprendizaje. Editorial: LIMUSA NORIEGA EDITORES. Edición: 01. (2006). Consultado 29 de marzo de 2014. Disponible en: <<http://www.lectura-online.net/libro/estrategias-para-el-aprendizaje-jorge-alberto-negrete-pdf.html>>

le brindan herramientas al futuro docente de la licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras de la UCEVA con el fin de que éste a su vez pueda desempeñarse en su futuro rol de docente. Así pues, la implementación de guías pedagógicas basadas en las transferencias como estrategia de aprendizaje aporta beneficios cognitivos y motivacionales en los aprendices de francés como lengua extranjera.

Y para terminar, se puede decir que durante el desarrollo de este trabajo investigativo se pudo observar que las estrategias meta cognitivas permitieron a los estudiantes tener cierto control sobre sus procesos de pensamiento lo que por medio de actividades de autorregulación, lo conducen a hacer uso de las estrategias de aprendizaje para mejorar sus procesos cognitivos. Así pues, aparece desde esta investigación el proceso mental como un ciclo por medio del cual los estudiantes pueden incrementar sus conocimientos, en este caso de la lengua francesa. Se resalta entonces la importancia de las estrategias dentro del aprendizaje de las lenguas extranjeras y más particularmente la de las estrategias meta cognitivas cuando se enfatiza en los procesos de escritura.

Por medio de las conclusiones obtenidas, se pudo hacer ciertas recomendaciones entre las cuales se encuentra la implementación del uso y creación de guías pedagógicas contextualizadas, basadas en las transferencias como estrategia de aprendizaje con el fin de crear en los estudiantes un aprendizaje significativo y duradero del francés.

6. RECOMENDACIONES

Partiendo de la guía implementada y aplicada a los estudiantes de cuarto semestre, se recomienda el establecimiento de guías pedagógicas relativas a los temas que el docente debe abordar y que se consideren como críticos dentro del proceso de escritura de la lengua francesa. Dichas guías, basadas en las transferencias desde un punto de vista accional, deben ser enfocadas a la realización de actividades contextualizadas que les permitan a los estudiantes hacer conexiones entre sus conocimientos previos y los nuevos conocimientos por desarrollar. Esto con el fin de crear en el estudiante un aprendizaje significativo y duradero del cual él pueda hacer uso a lo largo de su futura carrera docente.

Por otra parte, según los postulados de Krashen el cual se apoya en la aparición de interferencias en el aprendizaje de una lengua extranjera para excluir el uso de la L1 uso dentro del aula, se sugiere establecer un paralelo entre la asignatura de español I y II que se dictan en la universidad, con aquellos temas que propone la asignatura de francés dentro de la misma. La finalidad de ésta propuesta es que todos los estudiantes de la licenciatura puedan partir con los mismos conocimientos previos al dar inicio al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera con base en los propósitos piagetianos citados en este trabajo. De éste modo, al introducir los conceptos de estrategias de aprendizaje y más específicamente aquellos de transferencia dentro de los procesos de escritura, los alumnos podrán proceder a realizar asociaciones correctas y homogéneas dentro del aula de clase y ver así facilitado su proceso de aprendizaje.

Por medio de la guía pedagógica, se pudo notar la importancia que tiene el papel de las transferencias dentro del aprendizaje de una lengua extranjera y en especial cuando se trata de abordar temas relativos a la competencia escrita del francés. Además de esto, por medio del análisis de los antecedentes de éste estudio investigativo, se determinó que las estrategias de aprendizaje, además de ser de gran relevancia dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras, pueden ser utilizadas en otros contextos de aprendizaje. Con base en lo anteriormente dicho se propone que dichas estrategias puedan ser enseñadas a los estudiantes de la licenciatura, con el fin de que éstos consigan, además de mejorar sus conocimientos en lenguas, aplicarlas en otros ámbitos del conocimiento. En efecto, el hecho de que las estrategias de aprendizaje sean utilizadas por los estudiantes de la licenciatura de manera consciente se puede convertir en una herramienta que ellos podrán poner en práctica posteriormente para ayudar a sus futuros estudiantes a su vez en su proceso de aprendizaje.

De igual modo, cabe resaltar que las estrategias de aprendizaje son un tema que debería ser profundizado en otros proyectos de grado por los estudiantes proyectistas de la licenciatura puesto que se considera importante continuar por ejemplo con el abordaje de las transferencias como estrategia de aprendizaje dentro de un contexto local y abordando otras habilidades tales como la oral, la auditiva y la lectora, teniendo en cuenta los beneficios que estas pueden tener frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación, basados en los resultados obtenidos en este trabajo.

Además, teniendo en cuenta que las estrategias meta cognitivas necesitan de un uso consciente de los procesos cognitivos, se propone un cambio de perspectiva en cuanto los errores. Ciertamente, partiendo de los principios de Chomski y de Selinker, los cuales proponen que los errores son etapas normales dentro del aprendizaje de una lengua extranjera y no, infracciones graves que deban conllevar a sanciones sino más bien a la toma de acciones correctivas conscientes por parte de los estudiantes, con el fin de asimilar y adaptar el nuevo conocimiento para crear su propio aprendizaje en palabras de Piaget. Se propone así, la implementación del uso de las herramientas de aprendizaje dentro del aula durante todo el proceso con el fin de crear seguridad y motivación en los aprendices de la lengua francesa. Asimismo brindarles de éste modo un contacto permanente con la lengua ya que como bien se vio en el cuestionario inicial, ninguno de los estudiantes de la licenciatura ha tenido contacto con algún país de habla francesa lo que puede convertirse en una desventaja para su aprendizaje.

Y por último, desde las guías pedagógicas propuestas anteriormente y partiendo del perfil profesional del licenciado en lenguas extranjeras de la UCEVA, se sugiere una repartición de las horas de enseñanza del francés con el propósito de incluir en ellas, como mínimo una hora semanal de didáctica de la lengua francesa relativa a cada uno de los temas que se aborden en las clases dentro del marco del enfoque accional, lo que le permitirá al estudiante de francés no sólo determinar conscientemente si cada tema le ha quedado claro, sino que también, éste pueda ponerse en el papel del docente de francés y hacer uso de las estrategias para tratar de proponer a su vez un método de enseñanza pertinente, el cual porque no, podrá ser utilizado por él mismo posteriormente con sus futuros aprendices.

BIBLIOGRAFIA

- 1) AUSUBEL, David. Teoría del aprendizaje significativo. Pág. 6. Consultado 5 de mayo de 2014. Disponible en: <http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf>
- 2) BLANCO, Ana Isabel. El error en el proceso de aprendizaje. Instituto Cervantes de Varsovia, (2010). Consultado 12 de septiembre de 2014. Disponible en: <http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html>
- 3) CARAZAS, Valentina. LEYVA, Diana. MORALES, María José. SANTANDER, Roxana, STOHMANN, Nicole. Teoría de Vitgosky. Universidad Católica Bolivariana San Pablo. (2013). Página 5. Consultado 18 de junio de 2014. Disponible en: <<http://www.virtual.ucb.edu.bo/pluginfile.php/1/blog/attachment/605/Trabajo%20Vygotsky.docx>>
- 4) C. Alba. Fundación Educacional Arauco de Chile. Consultado 10 de octubre de 2014. Disponible en: <<http://www.fundacionarauco.cl/informacion.asp?idq=1383&parent=1328>>
- 5) Centro de Investigación para el desarrollo CID. Documento guía de la evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002. Consultado 17 de septiembre de 2014. Publicado por el Ministerio de Educación Nacional en: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-212330_archivo_pdf.pdf>
- 6) CORDOBA FREYRE, Fernando. “Estrategias y enfoques de aprendizaje”. Grupo de investigación de la meta cognición. Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú. (2010). Pág. 7. Consultado 11 de abril de 2014. Disponible en: <http://es.slideshare.net/alethias48/estrategias-y-enfoques-de-aprendizaje>
- 7) CORVALAN, Silvia. ARIAS, Carmen. ENRIQUE, Andrés. Sociolingüística y Pragmática del Español. Cap. VII, Lenguas en contacto y bilingüismo. Georgetown, University Press. Washington D.C. (2001). Consultado 25 de octubre de 2014. Disponible en: <http://books.google.com.co/books/about/Socioling%C3%BC%C3%ADstica_y_pragm%C3%A1tica_del_esp.html?id=OY3cngEACAAJ&redir_esc=y>

- 8) Cuestionario adaptado con la autorización de la Dra. Carmen Solsona, profesora de la Universidad de Sevilla, sobre el análisis de errores (ae) y de la interlingua (il) en el aprendizaje de las preposiciones propias italianas por parte de aprendices hispanohablantes de italiano/le. Documento publicado en la universidad de Sevilla. (2007)
- 9) Los *actos de habla* surgen cuando se utiliza el lenguaje para realizar cualquier tipo de intervención oral o escrita. Jhon Langshaw.
- 11) DANHKE, G. L (1982). Investigación y comunicación. En C. Fernandez-Collado y G. L. Danhke (eds.). La comunicación humana: Ciencia social (pp 385-454). México: McGraw-Hill. Citado por, SAMPIERI, Roberto. Metodología de la Investigación, Cuarta edición. Capítulo 5, pág. 102. Consultado 10 de septiembre de 2014.
- 12) Derry, S.J., & Murphy, D.A. (1986). Designing systems that train learning ability: From theory to practice. *Review of Educational Research*, vol. 56, pp. 1-39. Citados por RUBIN, Joan. Language use language teaching and the curriculum. How learner strategies can inform language teaching. Pag.274. Consultado 13 de junio de 2014. Disponible en <http://www.workingnet.com/joanrubin/pdfs/HowLSsCanInform0001.pdf>
- 13) Diccionario de la Real Academia española. Definición de aprendizaje, adquisición y conocimiento. Consultado 28 de marzo de 2014. Disponible en: < <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=aprendizaje> >
- 14) Diccionario etimológico de la lengua castellana. Consultado 2 de febrero de 2014. Disponible en: <<http://etimologias.dechile.net/?estrategia>>
- 15) DORNYEI, Zoltan. Individual differences in second language learning. Pag. 609. Consultado 28 de septiembre de 2014. Disponible en: <<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2003-dornyei-skehan-hsla.pdf>>
- 16) DULAY, H. BURT, M. "Natural sequences in child second language acquisition". *Language learning*. Citado por GARCÍA GONZALEZ, José Enrique. Estudio descriptivo del papel de la transferencia lingüística en la adquisición de la L2: principales aportes teóricas de a mitad del siglo XX. *Filología Hispalensis*. 12. (1998). Pág. 9. Consultado 30 de mayo de 2014.

- 17) EL TIEMPO. Muchas profesoras, pero menos reconocimientos. Mayo de 2013. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12799405>
- 18) ESPINOSA, Juan Carlos. Documento para la Subdirección de Evaluación y Tratamiento del INPEC en el marco del Convenio Interadministrativo de Cooperación Académico-Científico No. 29. Universidad Pontificia Bolivariana. (2008). Pág. 1. Consultado 12 de septiembre de 2014. Disponible en:
<<http://extension.upbbga.edu.co/web2/pagina2/archivos/VYEInstrumentos.pdf>>
- 19) FERNANDEZ, Pita. Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario Universitario de A Coruña CAD ATEN PRIMARIA (1996). Consultado 4 de febrero de 2014. Disponible en:
<<https://www.fisterra.com/mbe/investiga/9muestras/9muestras2.asp>>
- 20) GALINDO MERINO, Ma. Mar. La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. Universidad de Alicante. Centro Virtual Cervantes. (2005). Consultado 11 de septiembre de 2014. Disponible en:
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0287.pdf>
- 1) Guía Académica de la Superintendencia de Industria y Comercio Colombiana en Bogotá. Consultado 16 de agosto de 2014. Página disponible en: <<http://www.guiaacademica.com/educacion/que-estudiar/home/detalleCarrera.aspx?CARR=5TSzYqEUHjo=>>>
- 22) GONZALES, Paula. VILLARRUBIA, Marisol. La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de la L2. Instituto Cervantes de Leeds. Consultado 22 de marzo de 2014. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/manchester_2011/07_gonzalez_villarrubia.pdf
- 23) GONZÁLEZ GÓMEZ. VÁZQUEZ CEDEÑO. ABREUS GONZÁLEZ. *El desarrollo de la expresión oral en inglés con fines específicos (IFE) en los profesionales de Gastronomía en Cienfuegos: Sistema de tareas*, Edición electrónica gratuita. 109 páginas. (2011). Consultado 20 de septiembre de 2014. Disponible en línea en: <www.eumed.net/libros/2011a/908/>

- 24) HERNANDEZ, Humberto. "De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula". Centro Virtual Cervantes. ASELE. (1991). Pág. 1. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0187.pdf
- 25) HERRERA, A.N. (1998) Notas sobre psicometría. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia. Citado por ESPINOSA, Juan C. Validación y estandarización de instrumentos. Pág. 2. Consultado 12 de septiembre de 2014. Disponible en: <http://extension.upbbga.edu.co/web2/pagina2/archivos/VYEinstrumentos.pdf>
- 26) HURTADO SANTON, María Teresa. HURTADO SANTON, Piedad. Teorías sobre el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. Influencia del español en el aprendizaje del inglés. Pág. 1. Consultado octubre 15 de 2014. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2281686.pdf>
- 27) JOYCE, Bruce; WEIL, Marsha; CALHON, Emily. Modelos de Enseñanza. Traducido por Gabriela Ventureira. Barcelona: Editorial Gedisa S. A. (2002) 605 pág. Consultado 7 de julio de 2014.
- 28) Judith T. Batista Ojeda¹, Beatriz Arrieta de Meza y Rafael Meza. "Transferencia de reglas sintáctico-semánticas aplicadas a la traducción del discurso científico-técnico escrito en inglés. Departamento de Dibujo y Enseñanzas Generales, Facultad de Ingeniería, Universidad del Zulia. Venezuela. (2008). Consultado 27 de abril de 2014. Documento disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1012-15872008000200002&script=sci_arttext
- 29) KRASHEN, Stephen. Laboratorio de Idiomas en Secundaria. Teorías de adquisición de segundas lenguas. Consultado 9 de mayo de 2014. Disponible en: <http://jlcabello.wordpress.com/2007/04/04/teorias-de-adquisicion-de-segundas-lenguas/>

- 30) KRASHEN, S. "Some issues relating to the Monitor Model". En H. Brown, C. Yorio y R. Crymes (Eds.), On TESOL'77. Washington D.C.: TESOL. (1977). Citado por MARTÍNEZ AGUDO, Juan de Dios. Reflexiones psicolinguísticas sobre la naturaleza y la dinámica del fenómeno de la interferencia durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. Universidad de Extremadura. Departamento de Lengua Inglesa. Pág. 19. (1999). Consultado 25 de octubre de 2014. Disponible en: [file:///D:/Users/Data/Downloads/Dialnet-ReflexionesPsicolinguisticasSobreLaNaturalezaYDina-342%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Data/Downloads/Dialnet-ReflexionesPsicolinguisticasSobreLaNaturalezaYDina-342%20(1).pdf)
- 31) LEDO VALCÁRCEL, Cecilia Olivia. Cuadernos de educación y desarrollo. Vol. 3. Nr. 28. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García", Cuba Facultad Humanidades. (2011). Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/28/colv.htm>
- 32) LITTLEWOOD, William T. La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. (2002). Página X. Consultado 20 de julio de 2014. Disponible en: http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=BhdN2X0aCx0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=enfoque+comunicativo+lengua+materna&ots=owjKrd1oL7&sig=bN_ounijLRrLoGzZoiscFmMk7oQ#v=onepage&q=enfoque%20comunicativo%20lengua%20materna&f=false
- 33) LOMAS, Carlos. TUSÓN VALLS, Amparo. OSORO, Andrés. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Fragmento, debidamente adaptado para su publicación en SIGNOS, de un texto más amplio que un año más tarde publicó la editorial Paidós bajo el título Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua (Barcelona, 1993). Página 2. Consultado 1 de mayo de 2014. Disponible en: http://biblioteca.ucn.edu.co/repositorio/ComLicenciaturas/ComunicacionConSentido/documentos/U1-5ciencias_lenguaje_competencia_comunicativa.pdf
- 34) MARTIN MARTIN, José Miguel. La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua. Editorial Universidad de Sevilla. (2000). Pág. 48. Consultado 27 de agosto de 2014.

- 35) MARTIN MARTIN, José Miguel. La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua. Editorial Universidad de Sevilla. (2000). Pág. 132, 136, 138 Consultado 1 de marzo de 2014.
- 36) MANCHON RUIZ, María Rosa. Estudios de Interlingua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. Universidad de Murcia. Pág. 7. Consultado febrero 25 de 2014. Disponible en: <[file:///C:/Users/Mu%C3%B1ek/Downloads/Dialnet-EstudiosDeInterlengua-1962912%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Mu%C3%B1ek/Downloads/Dialnet-EstudiosDeInterlengua-1962912%20(7).pdf)>
- 37) McClelland, D.C (1989). Estudio de la motivación humana. Madrid: Editorial Narcea citado por Perilla, Lyria, David C. McClelland (1917-1998) . Pag. 530. Consultado 28 de septiembre de 2014. Disponible en <<http://www.redalyc.org/pdf/805/80530309.pdf>>
- 38) MESA PATIÑO, Magda Marisol. LONDOÑO PINTO, Luis Alberto. Características de los actos del habla de los comerciantes de la galería en Manizales. Universidad de Manizales. (2002). Pág. 17. Consultado 29 de octubre de 2014. Disponible en: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/590/2/170_Mesa_%20Pati%C3%B1o_Magda_Marisol_2002.pdf>
- 39) NAVARRO SERRANO, Pedro. El enfoque por competencias orientado a la acción. Consultado 13 de marzo de 2014. Disponible en: <http://www.brandnewroutes.com.br/2008/nuevasrutas/pasaporte/pdf/enfoque_competencias.pdf>
- 40) NEGRETE, José Antonio. Estrategias para el aprendizaje. Editorial: LIMUSA NORIEGA EDITORES. Edición: 01. (2006). Consultado 29 de marzo de 2014. Disponible en: <<http://www.lectura-online.net/libro/estrategias-para-el-aprendizaje-jorge-alberto-negrete-pdf.html>>
- 41) OXFORD, R. L. 1990: *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle and Heinle. Citado por DORNYEI, Zoltan. Individual differences in second language learning. Pag. 20.

Consultado 28 de septiembre de 2014. Disponible en:
<<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2003-dornyei-skehan-hsla.pdf>>

- 42) O'Malley, J. M. and Chamot, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press. Citado por DORNYEI, Zoltan. Individual differences in second language learning. Pág. 20. Consultado 28 de septiembre de 2014. Disponible en:
<<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2003-dornyei-skehan-hsla.pdf>>
- 43) Página del Consejo Nacional de Acreditación. Ministerio de Educación Nacional. Consultado 14 de mayo de 2014. Disponible en:
<<http://menweb.mineducacion.gov.co/cna/Buscador/BuscadorProgramas.php?>>
- 44) PATO, Enrique. FERNÁNDEZ DOBAO, Ana. La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec. (Actas del CEDELEQ II, 10-13 de mayo de 2007). Montréal. (2007). Université de Montréal. ISSN: 1913-0481 citado por MARTINEZ SALIDO, Blas. ¿QUÉ SIGNIFICA APRENDER A TRAVÉS DE LA ACCIÓN? Pág. 8. Consultado 9 de julio de 2014. Disponible en:
<<http://www.cre.umontreal.ca/cedeleq/documents/2BMS.pdf>>
- 45) PÉREZ DE AYALA, Miguel. BECERRIL, Enrique. ALCARAZ, Varó. PÉREZ AYALA, José Luis. Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas. Ediciones Rialp. Pág. 118. (1993). Consultado 9 de septiembre de 2014. Disponible en:
<http://books.google.com.co/books?id=afbgN7uHRJEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_vpt_reviews#v=onepage&q&f=false>
- 46) PURREN, Christian. Del enfoque por tareas a la perspectiva co accional. En *lingua Portarum*. Universidad de Granada. (2006). Consultado 22 de junio de 2014. Consultado 27 de febrero de 2014. Disponible en línea en
<http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf>
- 47) Qué estudiar. Licenciatura en lenguas modernas. *El Tiempo*. 31 de mayo de 1998. Consultado el 26 de mayo de 2014. Disponible en:
<<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-806199>>

- 48)ROBERT, Jean Pierre. Definición de FLE. (2011). Consultado 31 de marzo de 2014. Disponible en:< <http://jeanpierrerober.fr/2011/02/17/fle/>>
- 49)RODRIGUEZ, Mayra. GARCIA, Emilio. Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. Pág. 6, 13. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>>
- 50)RUBIN, Joan. Language use language teaching and the curriculum. How learner Strategies can inform language teaching. Pág. 273-274. Consultado 12 de abril de 2014. Disponible en:<<http://www.workingnet.com/joanrubin/pdfs/HowLSsCanInform0001.pdf>>
- 51)SAMPIERI, Roberto. Metodología de la Investigación. Editorial McGraw-Hill/Interamericana Editores. (2008). Consultado 27 de agosto de 2014.
- 52)SANCHEZ ARANDA, citado por SAMPIERI, Roberto. Metodología de la Investigación, Cuarta edición. Capítulo 9, pág. 357. Consultado 10 de septiembre de 2014.
- 53)STERN, H.H. 1992. Issues and Options in Language Teaching. Oxford: OUP. citado por RODRIGUEZ, Mayra. GARCIA, Emilio. Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. Pág. 3. Consultado 13 de marzo de 2014. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>>
- 54)SVARZMAN, J. (1998): La enseñanza de los contenidos procedimentales. El taller de Ciencias sciales. Ed. Novedades educativas,Bs. As. Citado por TRAVI, Bibiana. El proceso de enseñanza-Aprendizaje de los contenidos procedimentales en la asignatura trabajo social II. Pag.7. consulado 30 de septiembre de 2014. Disponible en <file:///Users/anamariasalamando/Downloads/Dialnet-ElProcesoDeEnsenanzaaprendizajeDeLsoContenidosProc-2002404.pdf>
- 55)TOBON, Rogelio. Estrategias comunicativas en la educación: hacia un modelo semiótico pedagógico. Pág. 4. Consultado 4 de marzo de 2014. Disponible en: <<http://books.google.com.co/books?id=LIRkXYX->

[gbUC&pg=PA4&dq=competencia+que,+de+un+modo+general+y+sistem%C3%A1tico,+permite+el+logro+de+determinados+fines%E2%80%9D&hl=es-419&sa=X&ei=Ke1qU7T1B4OuyATQhoCYCw&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q=competencia%20que%2C%20de%20un%20modo%20general%20y%20sistem%C3%A1tico%2C%20permite%20el%20logro%20de%20determinados%20fines%E2%80%9D&f=false](http://www.uceva.edu.co/index.php/perfil-profesional-lenguas)

56) Unidad Central del Valle. Licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras. (2014). Consultado 20 de agosto de 2014. Disponible en: <http://facultades.uceva.edu.co/index.php/perfil-profesional-lenguas>

57) Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C.

58) WITTRÖCK (Ed.), Handbook of research on teaching. New York: McMillan. citados por RODRIGUEZ, Mayra. GARCIA, Emilio. Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. Pág. 3. Consultado 13 de marzo de 2014. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>

59) ZOLTAN, Dornyei. Individual differences in second language learning. Pag. 609. Consultado 28 de junio de 2014. Disponible en: <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2003-dornyei-skehan-hsla.pdf>

ANEXOS

Anexo A (Cuestionario)

Cuestionario de identificación de las estrategias de aprendizaje y comunicación en el idioma francés⁶⁸.

El presente cuestionario, tiene por objetivo recoger información con el fin de identificar las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes de la licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras de la UCEVA.

Por favor, le solicitamos que conteste a estas preguntas con la máxima atención:

1. Datos sociodemográficos:

Marque con una X:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
- El semestre de francés que cursa actualmente:	3°	4°	5°	6°	7°	9°	
10°	<input type="checkbox"/>						
- Rango de edad: de 15 a 20	<input type="checkbox"/>	de 21 a 25	<input type="checkbox"/>	- de 26 a 30	<input type="checkbox"/>	- de 31 en adelante	<input type="checkbox"/>
- Estrato:	1 <input type="checkbox"/>	- 2 <input type="checkbox"/>	- 3 <input type="checkbox"/>	- 4 <input type="checkbox"/>	- 5 <input type="checkbox"/>	- 6 <input type="checkbox"/>	
- Genero:	masculino <input type="checkbox"/>	- femenino	<input type="checkbox"/>				

2. ¿Domina usted otros idiomas? Sí No

(En caso de responder “sí” continúe con la pregunta 2.1 si su respuesta es “no”, pase a la pregunta nro. 3)

⁶⁸ Cuestionario adaptado con la autorización de la Dra. Carmen Solsona, profesora de la Universidad de Sevilla, sobre el análisis de errores (ae) y de la interlingua (il) en el aprendizaje de las preposiciones propias italianas por parte de aprendices hispanohablantes de italiano/le. Documento publicado en la universidad de Sevilla. (2007)

2.1. **Escriba cuales idiomas domina (incluyendo su lengua materna) y especifique su nivel comparado con su dominio de lengua materna, para cada una de las habilidades:**

3. ¿Cuánto tiempo lleva estudiando francés?

Idioma:

1.	Escucha	bajo	Habla	bajo	Lectura	bajo	Escritura	bajo
		___		___		___		___
		medio		medio		medio		medio
		___		___		___		___
		alto		alto		alto		alto
		___		___		___		___

2.	Escucha	bajo	Habla	bajo	Lectura	bajo	Escritura	bajo
		___		___		___		___
		medio		medio		medio		medio
		___		___		___		___
		alto		alto		alto		alto
		___		___		___		___

3.	Escucha	bajo	Habla	bajo	Lectura	bajo	Escritura	bajo
		___		___		___		___
		medio		medio		medio		medio
		___		___		___		___
		alto		alto		alto		alto
		___		___		___		___

- a) de 0 a 3 meses
- b) de 4 a 6 meses
- c) de 6 a 12 meses
- d) de 12 a 18 meses
- e) de 18 a 24 meses
- f) más de 2 años – especificar

4. ¿Cómo considera que ha sido su proceso de aprendizaje del francés?

Muy bueno bueno regular malo

5. ¿Por qué ha decidido estudiar francés? (puede escoger más de una opción)

- a. Por ser obligatorio su estudio en el plan de estudios del programa
 - b. Porque dentro de los idiomas ofertados es el que considero más fácil
 - c. Por el placer de estudiar un idioma
 - d. Porque el inglés me parece muy difícil
 - e. Por su utilidad en el mundo laboral
 - f. Para poder viajar a Francia y comunicarme con la gente
 - g. Porque tengo amigos / conocidos franceses
 - h. Porque el francés es una lengua de cultura
 - i. Para poder irme a Francia con una beca académica y/o de intercambio lingüístico
 - j. Para ampliar mis conocimientos sobre lenguas y/o lingüística
 - k. Por ser una lengua instrumental: permite el acceso a bibliografía, fuentes de investigación en general, periódicos, etc.
 - l. Para entender canciones y cine en Francés
 - m. Otros: especificar por favor
-
-

6. ¿Ha estado alguna vez en algún país de habla francesa? Sí No

(En caso de responder “sí” continúe con la pregunta 6.1 si su respuesta es “no”, pase a la pregunta nro. 7)

6.1. ¿Cuánto tiempo en total?

- a) hasta un mes
 - b) de 1 a 3 meses
 - c) de 3 a 6 meses
 - d) de 6 a 9 meses
 - e) de 9 a 12 meses
 - f) más de un año – especificar por favor
-

7. A la hora de aprender una lengua extranjera, ¿qué es lo más importante para usted?

(Puede escoger más de una opción)

- a) Conseguir entender a un interlocutor nativo
- b) Conseguir comunicarme con un interlocutor nativo
- c) Hablar y escribir correctamente
- d) Conocer la lengua como parte de la cultura del país
- e) Poder leer a los autores franceses en su lengua original
- f) Comprender el funcionamiento de la lengua
- g) Otros: especificar por favor

7.1. ¿Qué es lo más importante para usted al aprender una lengua extranjera?

Establezca un orden de prioridades numerando de 1 a 6 (de 1 mínimo a 6 máximo)

- a) Conseguir entender a un interlocutor nativo _____
- b) Conseguir comunicarme con un interlocutor nativo _____
- c) Hablar y escribir correctamente _____
- d) Conocer la lengua como parte de la cultura del país _____
- e) Poder leer a los autores franceses en su lengua original | _____
- f) Comprender el funcionamiento de la lengua _____
- g) Otros: especifique por favor _____

8. ¿Qué estrategias pone en funcionamiento para aprender francés o comunicarse en dicha lengua? Señale con una cruz todas las que use y subraye las dos principales

- a. Repito e imito estructuras, elementos de vocabulario, pronunciación
- b. Memorizo las reglas gramaticales que he aprendido
- c. Creo asociaciones mentales entre francés y español
- d. Analizo y reflexiono sobre lo aprendido
- e. Interactúo con hablantes nativos
- f. Interactúo con hablantes no nativos pero que aprenden también francés
- g. Recorro a la gramática en caso de duda

- h. Evito los problemas y me centro en practicar lo que sé
 - i. Acudo a mi lengua para conseguir expresarme
 - j. Uso grabaciones, televisión, películas en francés
 - k. Hago traducciones más o menos literales desde mi lengua materna
 - l. Utilizo recursos no verbales (gestos, etc) para conseguir expresarme o expresarme mejor
 - m. Lo que no sé (sobre todo vocabulario) lo invento partiendo de mi lengua materna
 - n. Para deducir el significado de palabras o expresiones recorro al contexto (sin buscar la traducción o explicaciones)
 - o. Necesito escribir todo para entenderlo y estudiarlo en casa
 - p. Memorizo el vocabulario escribiéndolo y / o repitiéndolo mentalmente
 - q. Leo en francés (novelas, revistas, periódicos, etc.)
 - r. Otras: especificar por favor
-
-
-

9. Al momento de producir actos del habla⁶⁹ en francés, con cuales de las siguientes opciones se identifica: (Puede señalar más de una opción)

- a. Siento incomodidad al equivocarme
 - b. No me gusta cuando me corrigen
 - c. No logro recordar las palabras de vocabulario exactas
 - d. Hago uso de sinónimos para hacerme entender
 - e. Confundo los tiempos verbales
 - f. Pronuncio correctamente los sonidos de la lengua
 - g. Analizo y corrijo mis propios errores
 - h. Siento vergüenza
 - i. Otra, especifique por favor:
-
-
-

10. ¿A qué cree usted que se deben los errores que comete al hablar o escribir francés?

⁶⁹ Los *actos de habla* surgen cuando se utiliza el lenguaje para realizar cualquier tipo de intervención oral o escrita. Jhon Langshaw.

(Puede señalar más de una opción)

- a) Mezcla con el español
- b) Falta de estudio
- c) Dificultad en corregirlos debido a que los he automatizado
- d) Contacto en clase con otros estudiantes que cometen los mismos errores
- e) “Lagunas” que arrastro de semestres anteriores
- f) Mezcla con otros idiomas que domino
- g) Otros: especifique por favor

11. ¿Qué habilidades lingüísticas le resultan más difíciles en el aprendizaje del francés?

(Puede señalar más de una opción)

- a. Expresión oral (hablar), fonética y pronunciación
- b. Expresión escrita (redacciones)
- c. Comprensión oral (comprender lo que otros dicen, “listening”)
- d. Comprensión escrita (comprender lo que leo)
- e. Otros: especificar por favor

12. ¿Qué categorías gramaticales le resultan más difíciles en francés?

(Puede señalar más de una opción)

- a. Morfología verbal (desinencias, verbos irregulares, doble auxiliar)
- b. Uso de las preposiciones
- c. Concordancias (determinante – sustantivo, sustantivo – adjetivo)
- d. Uso del presente / subjuntivo
- e. Artículos definidos
- f. Pronombres relativos
- g. Pronombres posesivos
- h. Artículos indefinidos
- i. Otros: especifique por favor

13. ¿Cuáles son los tiempos verbales que le causan mayor dificultad en el aprendizaje del francés?

- a) Le présent simple
- b) Le présent continu
- c) L'imparfait
- d) Le passé composé
- e) Le plus que parfait
- f) Le futur
- g) Le conditionnel passé
- h) Le conditionnel présent
- i) Le subjonctif présent

13.1. ¿Cree usted que pudo identificar con claridad cada uno de los tiempos verbales mencionados en la pregunta 13?

Sí No

14. Qué grado de cercanía o de similitud en términos globales señalaría entre el español y el francés? (de 1 mínimo a 5 máximo)

- a) Pronunciación _____
- b) Género y numero _____
- c) Negación _____
- d) Sintaxis _____
- e) Cognados _____
- f) Vocabulario _____
- g) Tiempos verbales _____
- h) Preposiciones _____
- i) Artículos _____
- j) Pronombres _____

Le agradecemos mucho el interés tomado en la realización de este cuestionario

GUÍA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

1. PRESENTACIÓN DE LA GUÍA

Es necesario saber que desde hace aproximadamente treinta años, dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje (A/E) de las lenguas extranjeras, se vienen mencionando las estrategias de comunicación y aprendizaje las cuales si bien hacen parte de una categoría muy amplia, se pueden adaptar a cada individuo con el fin de contribuir y llegar a facilitarle su proceso de A/E en este caso de la lengua francesa.

La presente guía pretende implementar nuevas estrategias de aprendizaje para mejorarlas descubrir las falencias dentro del conocimiento y uso del subjuntivo presente de la lengua francesa. Específicamente, en esta guía pedagógica se abordará la estrategia de las transferencias gramaticales basados en las semejanzas existentes entre dos lenguas provenientes de la misma familia lingüística tal y como lo son el francés y el español.

Así pues, se pretende que el estudiante tome conciencia de la posibilidad de hacer uso de su lengua materna para fines de aprendizaje de una lengua extranjera y de este modo, alivianar el proceso dentro del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras de la UCEVA.

2. ACERCAMIENTOS CONCEPTUALES

Se hace necesario, la especificación de los conceptos que se utilizarán en esta guía, con el fin de esclarecer dudas y partir de significados concretos y claros. En este sentido se pasa a definir qué se entiende por lengua materna, lengua extranjera, guía pedagógica, proceso de enseñanza/aprendizaje, estrategia de comunicación y aprendizaje y las transferencias.

Dentro de un primer aspecto, se especificará el concepto de lengua materna o L1. Se debe saber que cuando se hace referencia a la lengua materna se entiende como la primera lengua de la cual hizo uso el sujeto para comunicarse con su entorno, así pues, según el Centro Virtual Cervantes, encargado de definir los

términos claves dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera, se entiende por lengua materna o L1 “la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación”⁷⁰. Así pues, en el caso de la presente guía, se hará alusión a L1 o lengua materna cuando se haga referencia al español.

Dentro de un segundo aspecto, se define lo que se entiende como lengua extranjera partiendo de las definiciones propuestas por Enrique Pato y Giancarlo Fantechi de la universidad de Montreal en la revista electrónica “ReLigüística Aplicada”⁷¹ donde los autores proponen que “se habla de lengua extranjera cuando una lengua no es L1 ni lengua propia del país en que se estudia o aprende (es decir es lengua de otro país)”, Tal es el caso del francés en el contexto de la licenciatura propuesta por la UCEVA, teniendo en cuenta que dicha lengua no es L1 de Colombia, Por tal motivo, se hará referencia al francés como lengua extranjera dentro de esta guía.

Dentro de un tercer aspecto, se pasa a establecer lo que es una guía basados en la definición de la fundación educacional Arauco de Chile: ‘una guía pedagógica es una herramienta con ciertas condiciones que media la interacción entre el docente y el alumno. Además cumple un objetivo que debe ser conocido por ambos agentes’. En este sentir, el objetivo principal de dicho documento sería el de guiar el aprendizaje del estudiante, en la medida en que a través de la guía se le ofrecerán los elementos informativos suficientes como para determinar qué es lo que se pretende que aprenda, cómo se va a hacer, bajo qué condiciones, cómo va a ser evaluado además de establecer paralelos entre su lengua materna y la segunda lengua por aprender.

Dentro de un cuarto aspecto, se abordará el proceso de A/E concebido como “el espacio en el cual el principal protagonista es el alumno y el profesor cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje”⁷². Aquí juega un papel importante tanto el docente en su rol de intermediario de enseñanza, como el estudiante asumiendo una posición participativa y activa en su propio aprendizaje.

⁷⁰ Lengua Materna: la lengua propia de la madre; la lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación.

⁷¹ la primera lengua que uno aprende, la lengua en la que uno empieza a conocer el mundo;

⁷² la lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo, y, por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad;

Dentro de un quinto aspecto, se especificará que en el ámbito del aprendizaje de las lenguas extranjeras, “el aprendiz desarrolla estrategias con el propósito de hacer más liviana la carga cognitiva que implica recordar y usar dos o más sistemas lingüísticos diferentes”⁷³. Es por esta razón que se afirma que el estudiante de francés de la licenciatura en Educación Básica con énfasis en lenguas extranjeras de la UCEVA, hace uso de diversas estrategias en su proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera. Por su parte, Fernando Córdoba define las estrategias de aprendizaje como “los procesos de toma de decisiones en los cuales el estudiante elige y recupera conocimientos para poder cumplir una determinada tarea o demanda académica”⁷⁴. La manera como cada estudiante recupere dichos conocimientos dependerá específicamente de la estrategia metacognitiva a la cual este último recurra.

Por tal motivo se pasará finalmente a definir el concepto de las transferencias, que hacen parte de la categorización de las estrategias de aprendizaje, según Salazar, quien en 1998 las definió como la activación del conocimiento en las redes de la memoria a largo y a corto plazo. Lo que desde la psicología cognoscitiva se trata de cruzar la información y vincularla tanto en la memoria a corto plazo como en la de largo plazo. A esto, Anderson (1990) y Gagné (1993) adicionaron que entre más vínculos hayan entre las unidades de información, más probable será que la activación de una sirva como clave para activar la otra. Así pues, se pretende lograr que el aprendiz de francés de la licenciatura pueda vincular su aprendizaje a sus conocimientos lingüísticos previamente adquiridos. En otras palabras, se intentará hacer uso de los conceptos claves ya conocidos por el estudiante en su lengua materna, a saber el español, para facilitarle a este el aprendizaje de nuevos conceptos de la lengua francesa máxime que ambas lenguas provienen de una misma familia lingüística, lo que desde el punto de vista

⁷³ máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad; la lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad Diccionario de la Real Academia Española. Versión digital. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm 2
<http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm> Universidad Marista de Mérida. Disponible en <http://www.marista.edu.mx/p/6/proceso-de-ensenanza-aprendizaje>

⁷⁴ CORDOBA FREYRE, Fernando. “Estrategias y enfoques de aprendizaje”. Grupo de investigación de la meta cognición. Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú. (2010). Pág. 7. Consultado 11 de abril de 2014. Disponible en: <http://es.slideshare.net/aethias48/estrategias-y-enfoques-de-aprendizaje>

de Anderson y Gagné mencionados anteriormente harán más probable que la activación de una, sirva para activar la otra”⁷⁵.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Enseñar el subjuntivo presente en francés a partir de los verbos más usados para la habilidad escrita, partiendo de su relación con el español.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar una prueba diagnóstica para identificar vacíos en la aplicación del subjuntivo presente en francés.
- Comprender el subjuntivo presente en español y sus usos.
- Explicar el proceso de aprendizaje por medio de las transferencias.
- Entender el subjuntivo presente en francés y sus aplicaciones.
- Realizar ejercicios acerca del subjuntivo francés aplicando las transferencias.
- Llevar a cabo una actividad que implique el uso del subjuntivo en francés.
- Aplicar una evaluación final para contrastar con la evaluación diagnóstica.

4. CONTEXTUALIZACIÓN:

La presente guía hace parte del trabajo investigativo acerca de las transferencias como estrategia de aprendizaje y comunicación, empleada por los estudiantes de la licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras de la UCEVA, que se identificaron con base en una encuesta llevada a cabo el 29 de mayo de 2014 en la facultad de educación de la institución. Por otra parte la guía está dirigida a los estudiantes de francés de la licenciatura en Educación Básica con énfasis en lenguas extranjeras de la Uceva.

⁷⁵ Judith T. Batista Ojeda¹, Beatriz Arrieta de Meza y Rafael Meza. “Transferencia de reglas sintáctico-semánticas aplicadas a la traducción del discurso científico-técnico escrito en inglés. Departamento de Dibujo y Enseñanzas Generales, Facultad de Ingeniería, Universidad del Zulia. Venezuela. (2008). Consultado 27 de abril de 2014. Documento disponible en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1012-15872008000200002&script=sci_arttext>

5. HERRAMIENTAS: (cuaderno, diccionario, sitios web,...)

El estudiante podrá hacer uso de herramientas tales como diccionario, libros de francés y sitios Web con el fin de facilitar el proceso de la elaboración de las actividades a realizar en la guía. Teniendo en cuenta que los estudiantes de la licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras están siendo formados para que ellos a su vez puedan formar, se estima necesario que éste maneje perfectamente todas las herramientas de enseñanza/ aprendizaje (E/A) que se encuentran a su disposición. En efecto, según el perfil profesional del licenciado en lenguas extranjeras de la UCEVA este es un “profesional competente tanto en la lengua materna como en lenguas extranjeras (inglés y francés) para establecer y generar una interacción efectiva con el mundo que lo rodea y con el contexto educativo”⁷⁶. Por tal motivo, se hace necesario un uso efectivo y apropiado de su tiempo de formación académica durante el cual el estudiante debe poder sacar el mayor provecho de cada situación que le permita aproximarse de uno u otro modo a las lenguas extranjeras y en el caso de este trabajo de investigación, al francés más específicamente. Durante su proceso de formación, el aprendiz dispone principalmente de cuatro herramientas de apoyo clave, en las cuales este se puede basar para un mejor entendimiento de los temas abordados y estas son el acceso a internet, el libro guía, el diccionario bilingüe y monolingüe (según el semestre en el que se encuentre) y su cuaderno de apuntes.

Por su parte, Humberto Hernández en su ensayo sobre el uso del diccionario en el aula de clase, la universidad tiene la obligación de “ir por delante de los acontecimientos en cuanto a las verdaderas demandas de la sociedad”⁷⁷. Además, el autor propone la reestructuración de “los planes de estudio obsoletos y encorsetados” así como la inclusión de cuestiones de didáctica y lexicografía dado que sin estas, según Hernández, las nuevas generaciones de diplomados o licenciados “poco podrán hacer”. Partiendo de esta postura, se trae a colación la propuesta evolutiva del plan de estudios de francés de la licenciatura basado actualmente en el enfoque comunicativo, el cual tuvo su auge en el año de 1972 propuesto inicialmente por Hymes, en oposición a la competencia lingüística

⁷⁶ Unidad Central del Valle. Licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras. (2014). Consultado 20 de agosto de 2014. Disponible en: <<http://facultades.uceva.edu.co/index.php/perfil-profesional-lenguas>>

⁷⁷ HERNANDEZ, Humberto. “De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula”. Centro Virtual Cervantes. ASELE. (1991). Pág. 1. Disponible en : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0187.pdf

propuesta por Chomsky en el año de 1964⁷⁸. En la actualidad, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y las alianzas francesas se encuentran basados en el enfoque accional, el cual, si bien es cierto, no revoluciona la enseñanza sino que más bien sugiere un cambio en la manera de trabajar las actividades de la lengua y pasar así de la intención comunicativa a la acción comunicativa, según las palabras de Blas Martínez Salido⁷⁹.

Específicamente dentro de este enfoque, se requiere una cierta autonomía dado que este es visto como un ser que vive en sociedad y necesita realizar ciertas tareas, que en muchos casos serán diferentes a las de sus semejantes y por tanto se asume así, una asimilación y acomodación propia a cada individuo retomando los conceptos piagetianos citados anteriormente en éste trabajo. De este modo, el uso de las herramientas de apoyo mencionadas antes, serán un instrumento clave dado que estas le permitirán al estudiante autorregularse en su proceso de aprendizaje. Se cree, que mediante la autorregulación, el estudiante elegirá el mejor modo para él de asimilar los nuevos conceptos así como lo menciona Ana Isabel Blanco del instituto Cervantes de Varsovia: “la enseñanza se centra ahora en las necesidades e intereses de los alumnos; son ellos los que deciden qué quieren aprender y cómo”⁸⁰.

Partiendo de esta concepción, el papel del docente de francés en la licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras cambiaría de perspectiva dado que ahora “lo fundamental es aprender, no enseñar” y por tanto éste debería “enseñar a aprender” mientras que los alumnos deberían “aprender a aprender”. Así pues, se piensa que el estudiante de la licenciatura por medio de su autonomía y haciendo uso de las herramientas ya antes nombradas podría regular su proceso de aprendizaje por medio de las estrategias meta cognitivas de aprendizaje y más específicamente mediante las transferencias, las cuales hacen parte de este trabajo investigativo.

⁷⁸ PÉREZ DE AYALA, Miguel. BECERRIL, Enrique. ALCARAZ, Varó. PÉREZ AYALA, José Luis. Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas. Ediciones Rialp. Pág. 118. (1993). Consultado 9 de septiembre de 2014. Disponible en: <http://books.google.com.co/books?id=afbgN7uHRJEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_vpt_reviews#v=onepage&q&f=false>

⁷⁹ PATO, Enrique. FERNÁNDEZ DOBAO, Ana. La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec. (Actas del CEDELEQ II, 10-13 de mayo de 2007). Montréal. (2007). Université de Montréal. ISSN: 1913-0481 citado por MARTINEZ SALIDO, Blas. ¿QUÉ SIGNIFICA APRENDER A TRAVÉS DE LA ACCIÓN? Pág. 8. Consultado 9 de julio de 2014. Disponible en: <<http://www.cre.umontreal.ca/cedeleg/documents/2BMS.pdf>>

⁸⁰ BLANCO, Ana Isabel. El error en el proceso de aprendizaje. Instituto Cervantes de Varsovia, (2010). Consultado 12 de septiembre de 2014. Disponible en: <http://www.cuadernosocervantes.com/art_38_error.html>

Por otra parte, se hace necesario mencionar que en los enfoques pedagógicos anteriores al enfoque comunicativo, el uso de la lengua materna siempre fue un tema delicado por varios motivos entre los cuales se pueden citar su disponibilidad así como, el aspecto comercial de cada enfoque. Sin embargo, teniendo en cuenta que en el programa de licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras ambos, docente y estudiante, comparten la misma lengua materna, se considera útil hacer uso de esta dentro del proceso de E/A del francés como lengua extranjera. Además de esto, no se debe ignorar el hecho de que tanto el francés como el español parten originalmente de las mismas raíces, puesto que son lenguas romance; por tanto, ambas comparten una gran variedad léxica, fonológica, etimológica y gramatical y por tal motivo su uso dentro del aula de clase constituye un recurso muy útil tanto para el docente como para el estudiante.

En palabras de Dulay y Burt, durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, los adultos “parecen estar más expuestos a la influencia de la L1, o lengua materna, en comparación con los niños” (Brown, 1987). Basados en esta teoría y teniendo en cuenta que los estudiantes de la licenciatura en lenguas extranjeras de la UCEVA tienen de 15 años en adelante, lo cual según las etapas evolutivas de Piaget corresponde a la etapa de las operaciones formales o la adultez⁸¹, se hace necesario tener en cuenta la L1 como un factor relevante a la hora del proceso de E/A del francés. A pesar de que muchos autores tales como Chomsky se oponen al uso de la L1 en el aula, argumentando que el lenguaje se aprende por medio del dispositivo de adquisición del lenguaje, el cual no necesita o necesita de muy poca influencia de factores externos por el hecho de ser un dispositivo innato, se resalta la diferencia existente entre los conceptos de adquisición y de aprendizaje.

En efecto, Krashen hace uso de ambos conceptos de distinto modo. La adquisición sería “un proceso espontáneo de interiorización de reglas que resulta del uso natural de este lenguaje, mientras que el aprendizaje consiste en el desarrollo del conocimiento consciente de la Lengua Extranjera a través de un estudio formal”⁸². Por tal motivo se apoya el uso de la L1 en el proceso de E/A de la población objeto de estudio, basados en el concepto de “aprendizaje” propuesto anteriormente por Krashen. Además de esto, partiendo nuevamente de las teorías

⁸¹ Datos arrojados por la encuesta diagnóstica realizada para este trabajo de investigación. Ver anexo 1.

⁸² HURTADO SANTON, María Teresa. HURTADO SANTON, Piedad. Teorías sobre el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. Influencia del español en el aprendizaje del inglés. Pág. 1. Consultado octubre 15 de 2014. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2281686.pdf>>

de Chomsky, el cual afirma que los errores “son necesarios e inevitables”⁸³ en el proceso del desarrollo lingüístico del aprendiz, a lo que posteriormente se nombró de diversos modos tales como el dialecto idiosincrático de Gorder, el sistema aproximativo de Nemser, la competencia transitoria de Corde o la interlingua de Selinker citados por Maria Rosa Manchon Ruiz⁸⁴. Dichos errores, que fueron tildados de perversos en ciertos momentos históricos de la pedagogía en los que se consideraban como algo intolerable, derivaban por tanto en valoraciones negativas tanto por parte del aprendiz como del docente según las palabras de Ana Isabel Blanco⁸⁵.

Sin embargo, con base en las propuestas de Selinker con la interlingua, el concepto que se tenía hasta hace poco acerca de los errores dio un giro y paso a ser de un aspecto negativo a una oportunidad y una etapa dentro del proceso de A/E de una lengua extranjera. Por tal motivo, se piensa que si al estudiante de la licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras se le enseña a aprender autónomamente, se le permite hacer uso de las cuatro herramientas de apoyo y de su lengua materna por medio del proceso de autorregulación; este último minimizará sensiblemente las ocasiones en las cuales pudiera equivocarse y de hacerlo, el estudiante podría poner en marcha su proceso de asimilación y acomodación por medio del cual este podría aprender de sus errores y así probablemente ya no los cometería en ocasiones futuras, tal y como sucede al corregir los errores gramaticales de un niño que se encuentra en proceso de adquisición de su lengua materna.

6- DURACIÓN DE LA GUÍA:

La guía se desarrolla en 3 sesiones, la primera sesión de 30 minutos, la segunda sesión de 2 horas y finalmente la última sesión de 1 hora y 30 minutos, para una duración total de desarrollo de la guía de 4 horas.

⁸³ IBID, pág. 10.

⁸⁴ MANCHON RUIZ, María Rosa. Estudios de Interlingua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. Universidad de Murcia. Pág. 7. Consultado febrero 25 de 2014. Disponible en: <file:///C:/Users/Mu%C3%B1ek/Downloads/Dialnet-EstudiosDeInterlengua-1962912%20(7).pdf>

⁸⁵ Op. Cit. Pág. 4.

7- METODOLOGÍA

Sesiones	Acciones	Competencias	Evaluación de las acciones	Estrategias de evaluación
<p>Sesión #1</p>	<p>Que acción: desarrollar una prueba diagnóstica para identificar los dificultades en la aplicación del subjuntivo presente en francés.</p> <p>Con quien: estudiantes cuarto semestre</p> <p>Cuando y donde un día a la semana con una duración de 30 minutos, en un aula de clases del programa.</p> <p>Recursos: lápiz, borrador.</p>	<p>Identificar la competencia actitudinal del estudiante y la capacidad de atender y responder ante una prueba inicial.</p>		<p>Observación directa: hacer una encuesta al final de la actividad con el fin de identificar la satisfacción del estudiante.</p> <p>* Observar la reacción de los estudiantes frente al problema</p>

<p>Sesión #2</p>	<p>Que acciones: Explicar 1- el subjuntivo presente en español y sus usos. 2-el proceso de aprendizaje por medio de las transferencias. 3- el subjuntivo presente en francés y sus aplicaciones.</p> <p>Con quien: estudiantes cuarto semestre</p> <p>Cuando y donde: un día a la semana con una duración de 2 horas, en un aula de clases de la facultad.</p> <p>Recursos: diccionario, lápiz, borrador, agenda y los que requiera la actividad.</p>	<p>*Comprendo e identificó que es el subjuntivo y cuando debo hacer uso del mismo.</p> <p>*Reconozco la estructura gramatical del subjuntivo presente en mi lengua materna y en el francés como lengua extranjera.</p> <p>*Comprendo la intencionalidad del uso de las transferencias para facilitar el aprendizaje.</p>	<p>*Realizar una serie de ejercicios sobre el subjuntivo presente en francés haciendo uso de las transferencias.</p>	<p>Observación directa: *Hacer una encuesta de satisfacción con el fin de identificar las fortalezas y debilidades de los ejercicios realizados y asimismo de la estrategia empleada.</p> <p>* Observar la reacción de los estudiantes frente al problema</p>
-------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Sesión #3</p>	<p>Que acciones:</p> <p>* Realizar una actividad que implique el uso del subjuntivo en francés.</p> <p>* desarrollar una prueba del subjuntivo presente en francés.</p> <p>Con quien: estudiantes cuarto semestre.</p> <p>Cuando y donde: un día a la semana con una duración de 1 hora y 30 minutos, en un aula de clases de la facultad.</p> <p>Recursos: diccionario, lápiz, borrador, agenda, dispositivo con acceso a internet y los que requiera la actividad.</p>	<p>*Reconozco cuando hacer uso del subjuntivo presente para elaborar escritos en francés.</p> <p>* Participo con mis compañeros en actividades colaborativas enfocados en un tema en particular.</p> <p>* Utilizo las transferencias como estrategia de aprendizaje para la elaboración de las actividades escritas en francés.</p>	<p>* Realizar nuevamente la prueba del inicio guía.</p>	<p>Observación directa:</p> <p>*Hacer una encuesta de satisfacción de la guía con el fin de identificar las fortalezas y debilidades de la misma y asimismo de la estrategia empleada.</p> <p>*observar la actitud de los estudiantes</p> <p>* observar la reacción de los estudiantes frente al problema</p> <p>*Registros fotográficos y videos.</p>
-------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

8. CONTENIDO DE LA GUÍA

Unidad: LE SUBJONCTIF PRESENT

Objetivo: enseñar el subjuntivo presente en francés, partiendo de su relación con el español.

Nivel: _____ **Nombre:** _____
Semestre: _____ **Fecha:** _____

Instrucciones: (léidas en silencio y de manera individual)

- Lee atentamente esta guía.
- Trabajo individual.
- Tienes la posibilidad de hacer uso de herramientas tales como diccionario, lápiz, borrador, Internet, aplicaciones de teléfonos inteligentes, la presente guía pedagógica y los que requiera la actividad, para realizar los ejercicios y la actividad de la guía.

1-TEORIA DEL TEMA EN ESPAÑOL

Usamos el presente de subjuntivo (a menudo en construcciones exclamativas) para:

- Expresar deseos POSIBLES en el presente y en el futuro.

 ATENCIÓN

- expresamos deseos con verbos o expresiones como: desear, querer, esperar, tener ganas de, temer, apetecer + que + presente de subjuntivo

Ejemplos:

- ¡ojalá + (que) + presente de subjuntivo!
- ¡Te deseo que tengas un feliz y próspero año 2013!
- Quiero que seas muy feliz este nuevo año.
- Espero que acaben todos tus problemas.
- Tengo ganas de que nos veamos.
- Me apetece que podamos celebrar tus nuevos éxitos.
- ¡Ojalá (que) todo vaya fenomenal desde ahora!

Usos del Presente de Subjuntivo⁸⁶

- **Utilizamos el Subjuntivo para expresar probabilidad.**

Por ejemplo, con los adverbios: quizá(s), tal vez, posiblemente y probablemente.

Quizás estudie todos los días.

Tal vez llegue a tiempo

*Recuerda que después de "A lo mejor" utilizamos el Modo Indicativo:

A lo mejor salimos hoy por la noche.

*Recuerda también que si estos adverbios se colocan después del verbo, éste va en Indicativo. Por ejemplo:

Estudia todos los días quizás.

- **Utilizamos el Subjuntivo para expresar un deseo o exhortación.**

Por ejemplo:

¡**Que** tengas buen viaje!

¡**Que** lo pases bien!

¡**Ojalá** Carlitos salga bien en el examen!

- **Después de los verbos **creer**, **pensar**, y **parecer** se utiliza el Subjuntivo en la oración subordinada si la oración es negativa.**

Por ejemplo:

No creo que me comprenda bien.

* *Si la oración es interrogativa se puede utilizar el modo Subjuntivo o el Indicativo.*

¿**Crees** que me comprenda?

* *Indicativo Sí, creo que te comprende muy bien.*

⁸⁶ Tomado de Internet con fines pedagógicos de: <http://babelnet.sbg.ac.at/carlitos/ayuda/presente_de_subjuntivo.htm>

- **En las oraciones que expresan un juicio de valor u obligación personal.**

Por ejemplo:

Es absurdo **que** lo vendas.
Es importante **que** terminemos a tiempo.
Es lógico **que** estudie.
Es probable **que** lo haga hoy.
Es una pena **que** no puedas venir.
Es injusto **que** lo dejes.
Es posible **que** llegue hoy.
Es fantástico **que** lo hagas.
Es bueno **que** vayamos ya.

Es necesario **que** estudiéis.
Hace falta que lo traigas mañana.

**Recuerda que si la frase indica seguridad o algo verdadero, se utiliza el Indicativo.*

Es verdad que tiene muchos problemas.
Es cierto que no puede venir.

- **Utilizamos también el Subjuntivo en las oraciones subordinadas, cuando el verbo principal influye sobre el verbo subordinado. Estos verbos pueden expresar: **deseos, dudas, órdenes, consejos y reacciones emotivas.****

Quiero que me traigas algún regalo.
Dudo que llegue hoy.
Os **digo** que me escribáis.
Te **prohíbo** que fumes aquí.
Te **aconsejo** que estudies más.
Me **extraña** que no esté aquí hoy.
Me **gusta** que lo hagas así.

- **Los verbos que van precedidos de las locuciones: **antes (de) que, para que y sin que** SIEMPRE van en Subjuntivo.**

Te doy el libro **para que** estudies.
Ven **antes de que** termine.
Hazlo **sin que** nadie se enoje.

- **Utilizamos el Subjuntivo cuando el verbo de la oración subordinada expresa una acción no realizada.**

En las oraciones temporales, utilizamos el Subjuntivo con las conjunciones y locuciones: **cuando, apenas, después (de) que, en cuanto, hasta que, mientras, tan pronto como**, etc.

Llámame **cuando** termines el trabajo.
Díselo **apenas/en cuanto** lo hagas.
Le escribiré **después (de) que** lo termine.
Lo traeré **en cuanto** lo tenga.
Esperaremos **hasta que** salga.
No saldremos **mientras** llueva.
Hablabremos más, **tan pronto como** sepa algo.

Nota que cuando el verbo principal no indica una acción futura o un mandato, o sea se presenta como algo ya realizado, entonces el verbo estará en Indicativo. Por ejemplo:

Lo llamé cuando había terminado el trabajo.

- **En las oraciones concesivas utilizamos el Subjuntivo con las conjunciones y locuciones: aunque, a pesar de que, por más que**, etc.
Lo dejaré **aunque** me mate.
A pesar de que no tenga tiempo, estudiaré.
Por más que **llore**, no se lo perdonaré.

En las oraciones modales utilizamos el Subjuntivo con las conjunciones y locuciones: como, cuanto, de modo que, etc.

Por ejemplo:
Hazlo **como** quieras.
Come **cuanto** desees.
Hazlo **de modo que** nadie lo sepa.

2. THÉORIE GRAMATICALE SUR LE SUBJONCTIF PRESENT

Les deux formes réellement utilisées - le présent et le passé - s'opposent souvent par une différence aspectuelle (paragraphes et), et non proprement temporelle:

Je veux qu'il achève son travail aujourd'hui.

3. FORMATION DU “PRÉSENT DU SUBJONCTIF”

En cuanto se refiere al presente del subjuntivo en francés (subjunctif présent) no hay que hacer ninguna distinción entre los verbos que terminan en -er, -ir, -re y -oir. Se forma el “subjunctif présent” quitando a la tercera persona plural del presente simple, la terminación personal y añadiendo la terminación que corresponde.

Ejemplos:

Pronombre personal	Marcher (caminar)	Dormir (dormir)	Voir (ver)	Prendre (tomar)	Terminación
* Au présent	Ils/elles marchent	Ils/elles dorment	Ils/elles voient	Ils/elles prennent	
Je	march	dorm	Voi	prenn	E
Tu	march	dorm	voi	prenn	Es
Il/Elle	march	dorm	voi	prenn	E
Nous	march	dorm	voy	prenn	ions
Vous	march	dorm	voy	prenn	iez
Ils/Elles	march	dorm	voi	prenn	ent



RECUERDA:

que si la raíz del verbo termina en -i, es necesario reemplazar en el plural de la primera y segunda persona la -i por -y .

ejemplo:

- Ils voient
- Nous voyions

3.1 EXCEPCIONES DE VERBOS

Como de costumbre hay muchos verbos que son irregulares y son justamente los verbos más frecuentes⁸⁷.

		être (ser)	vouloir (querer)	pouvoir (poder)	faire (hacer)	avoir (tener)	aller (ir)
que je	sois	veuille	puisse	fasse	aie	aille	
que tu	sois	veilles	puisses	fasses	aies	ailles	
qu' il / elle	soit	veuille	puisse	fasse	ait	aille	
que nous	soyons	voulions	puissions	fassions	ayons	allions	
que vous	soyez	vouliez	puissiez	fassiez	ayez	alliez	
qu' ils / elles	soient	veulent	puissent	fassent	aient	aillent	

4. QUAND EMPLOIE-T-ON LE SUBJONCTIF PRÉSENT ?⁸⁸

Dans une phrase simple :

Pour exprimer l'ordre ou la défense.

exemple : surtout, qu'il vienne avec son passeport !

pour exprimer un souhait :

exemple : que ton voeu se réalise !

Dans une proposition subordonnée :

pour exprimer la volonté, la nécessité ou le refus

exemple : je ne veux pas que tu ailles seul en discothèque.

pour exprimer la restriction, le regret

exemple : je serai tellement désolée qu'elle ne puisse pas assister à cette soirée.

pour exprimer le but, l'éventualité, l'incertitude

⁸⁷ Tomado con fines pedagógicos de Internet de: <<http://recursosdele.com/content/usos-del-subjuntivo-1-expressar-deseos#sthash.XxIhiY0I.dpuf>>

⁸⁸ Tomado con fines pedagógicos de: <<http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-20151.php>>

exemple : je doute qu'elle puisse se déplacer.

pour exprimer la condition :

exemple : elle viendra à condition que tu t'excuses.

Après ' qu' ou que ' dans une proposition indépendante

exemple : que tu veuilles ou non, je me rendrai à Paris demain.

Après quel que, quoi que, qui que, où que ...

exemple : où que tu ailles, je te suivrai.

Après « avant que »

exemple : avant que tu n'arrives, j'irai faire les courses.

Dans ce cas, le verbe est généralement précédé de NE.

Après “jusqu'à ce que”

exemple : Paul sera suivi par un spécialiste jusqu'à ce qu'il guérisse.

Après la nécessité

Il faut que tu ailles à l'aéroport

5. EXERCICES

1. Choisissez la forme qui convient pour exprimer le subjonctif présent⁸⁹

1. Nous aimerions que les choses _____ (être) claires.
2. Il ne faut pas que tu _____ (avoir) de la peine.
3. Il faut que tu _____ (être) avec nous.
4. Il est possible que je _____ (être) en retard.
5. C'est dommage qu'il n'y _____ (avoir) plus de place pour nous.
6. C'est incroyable que ce _____ (être) si loin.

⁸⁹ Tomado de Internet con fines pedagógicos de:
<http://leconjugueur.lefigaro.fr/exercice/conjugaison/present_subjonctif_1.html>

7. Il est indispensable que tu _____ (avoir) ton déguisement.
8. Vous voudriez qu'ils _____ (avoir) raison ?

2. Complétez les phrases en conjuguant les verbes au subjonctif présent⁹⁰

A) Qu'est-ce qu'il faut faire ?

1. Il faut que je _____ (rencontrer) madame Biron.
2. Il faut que tu _____ (organiser) tes vacances.
3. Il faut que nous _____ (téléphoner) à nos copains.
4. Il faut qu'il _____ (laver) ses chaussettes.
5. Il faut que vous _____ (mettre) de l'ordre dans vos chambres.
6. Il faut qu'elles _____ (acheter) un cadeau pour Anne-Marie.
7. Il faut que je _____ (commander) des fournitures.
8. Il faut qu'elle _____ (étudier) à la bibliothèque du collège.
9. Il faut que nous _____ (établir) un projet pour le congé des Fêtes.
10. Il faut que tu _____ (emprunter) de l'argent à tes parents.

B) Exprimez la possibilité, la probabilité ou la certitude à l'aide du subjonctif présent.

1. Il est possible que nous _____ (rentrer) tard.
2. Il est peu probable qu'elle _____ (arriver) à temps.
3. Il est certain que je _____ (vendre) ma voiture.
4. Il n'est pas impossible qu'il _____ (réussir) à rencontrer le ministre.

3. Comparaisons

Comparez les deux phrases suivantes, qu'observez-vous en ce qui concerne les sujets de la phrase?

-Je voudrais que tu saches.....

- Je voudrais savoir.....

-J'ai peur qu'ils soient malheureux

- J'ai peur d'être malheureuse

⁹⁰ Tomado de Internet con fines pedagógicos de: <http://www.er.uqam.ca/nobel/m205160/subjonctifpresent.htm>

4. Observation de la formation du subjonctif (pour les verbes réguliers)

Observez les phrases suivantes. Y a-t-il des points communs entre les deux temps ?

Indicatif présent	Subjonctif présent
Les enfants boivent du lait	Il faut que tu boives du lait
Les Dupont vendent leur maison	Il faut qu'on vende notre maison, nous aussi
Tous les salariés prennent des vacances	Il faut que je prenne des vacances
Nos voisins répondent aux petites annonces	Il faut que mon mari y réponde
Les Français disent qu'ils sont individualistes	Il faut que mon fils le dise
Les lecteurs écrivent au journal	Il faut que tu écrives au journal
Nos voisins partent en Italie	Il faut que je parte en Italie

Expliquez la règle de formation des verbes réguliers au subjonctif :

5. Observations de la formation du subjonctif (pour les verbes irréguliers)

Observez le tableau suivant et écrivez quels sont les infinitifs des verbes conjugués :

Subjonctif	Infinitifs
Il faut que je fasse	
Il faut que je puisse	
Il faut que je sache	
Il faut que je veuille	
Il faut que j'aie	
Il faut que je sois	
Il faut que j'aie	

6. EXPRESSION ÉCRITE POUR FIXER LE POINT GRAMMATICAL

Instructions :

- Élabore un pamphlet dans lequel tu sollicites aux étudiants de langues, la participation à l'événement de Culture et Civilisation qui va se réaliser dans la faculté de langues de l'université
- Souviens-toi de faire usage du Subjonctif pour exprimer des désirs ou des pétitions
- Quantité de mots demandés : 180-200
- Temps d'élaboration : 40 minutes

Instrucciones:

- Elabora un panfleto en el cual solicites a los estudiantes de idiomas, la participación al evento de Cultura y Civilización que se realizará en la facultad de Idiomas de la universidad.
- Recuerda hacer uso del subjuntivo para expresar deseos o peticiones.
- Cantidad de palabras requeridas: 180-200
- Tiempo de elaboración: 40 minutos

Califique el nivel de dificultad de los ejercicios realizados. Siendo MD (muy difícil), D (difícil), F (fácil).	Como me sentí realizando los ejercicios (bien, regular, mal)	Fueron los ejercicios de gran utilidad para complementar el proceso de aprendizaje (SI-NO)	Observaciones

EVALUACIÓN

Nom : _____

Sujet : le subjonctif présent

1. Il faut absolument que nous n'(arriver) _____ pas en retard à ce rendez-vous.
2. Mes enfants, il est temps que vous (arrêter) _____ de faire des bêtises.
3. Il aurait souhaité que nous lui (acheter) _____ un nouveau canapé, Le sien est trop usé.
4. Je veux que vous (se laver) _____ les mains avant le dîner.
5. Votre professeur exige que vous (apprendre) _____ bien vos leçons.
6. J'ai demandé que Marie (venir) _____ me voir tout de suite, je veux lui parler.
7. Il serait temps qu'il (ranger) _____ sa chambre. Mais bien sûr, il n'écoute rien !
8. Elles ont proposé que nous (voyager) _____ ensemble. Ce sera plus agréable.
9. Nous souhaitons qu'il (réussir) _____ son examen, il a tant travaillé !
10. Je refuse qu'il (venir) _____ me voir, je suis très fâché contre lui et ne veux plus lui parler.

Califique el nivel de dificultad de los ejercicios realizados. Siendo MD (muy difícil), D (difícil), F (fácil).	Como me sentí realizando los ejercicios (bien, regular, mal)	Fueron los ejercicios de gran utilidad para complementar el proceso de aprendizaje (SI-NO)	Observaciones

AUTOEVALUACIÓN

Marque con una X la respuesta que considere que refleja mejor lo que hizo en esta guía.

1. Leí las instrucciones completas Sí ____ No ____

2. Seguí las instrucciones Sí ____ No ____

3. Realicé la actividad en el tiempo establecido Sí ____ No ____

4. Conseguí los materiales para trabajar en la guía Sí ____ No ____

5. Logré hacer lo que me piden en esta guía Sí ____ No ____

6. Aprendí con esta guía Sí ____ No ____

7. Me gustó esta guía Sí ____ No ____

Observaciones:

9. PAGINAS IMPORTANTES:

Para profundizar más en el tema, se recomienda visitar las siguientes páginas:

Para conocer la correcta conjugaciones de los verbos visita:

- www.verbix.com

Diccionario en línea

- <http://www.thefreedictionary.com/>

Para realizar ejercicios desde casa y trabajo autónomo visita:

- <http://www.lepointdufle.net/frances.htm>

10. CIBERGRAFIA:

<http://recursosdele.com/content/usos-del-subjuntivo-1-expresar-deseos#sthash.XxlhiY0l.dpuf>

PDF Bersherelle La Conjugaison pour tous <http://cefti35000.free.fr/@@PdF-/@Info/Bescherelle%20Collection/Bescherelle%20de%20conjugaison.pdf>

11. ANEXOS DE LA GUÍA

ANEXO 1 : Prueba diagnóstica

Sujet : le subjonctif présent

Nom : _____

Sujet : le subjonctif présent (épreuve diagnostique)

-
1. Il faut absolument que nous n'(arriver) _____ pas en retard à ce rendez-vous.
 2. Mes enfants, il est temps que vous (arrêter) _____ de faire des bêtises.
 3. Il aurait souhaité que nous lui (acheter) _____ un nouveau canapé,
Le sien est trop usé.
 4. Je veux que vous (se laver) _____ les mains avant le dîner.
 5. Votre professeur exige que vous (apprendre) _____ bien vos leçons.
 6. J'ai demandé que Marie (venir) _____ me voir tout de suite, je veux
lui parler.
 7. Il serait temps qu'il (ranger) _____ sa chambre. Mais bien sûr, il n'écoute
rien !
 8. Elles ont proposé que nous (voyager) _____ ensemble. Ce sera plus
agréable.
 9. Nous souhaitons qu'il (réussir) _____ son examen, il a tant travaillé
!
 10. Je refuse qu'il (venir) _____ me voir, je suis très fâché contre lui et ne veux plus lui parler.

ANEXO 2 : Respuestas correctas de la prueba diagnóstica

Sujet : le subjonctif présent

1. Il faut absolument que nous n'(arriver) **arrivions** pas en retard à ce rendez-vous.
2. Mes enfants, il est temps que vous (arrêter) **arrêtiez** de faire des bêtises.
3. Il aurait souhaité que nous lui (acheter) **achetions** un nouveau canapé, Le sien est trop usé.
4. Je veux que vous (se laver) **vous laviez** les mains avant le dîner.
5. Votre professeur exige que vous (apprendre) **appreniez** bien vos leçons.
6. J'ai demandé que Marie (venir) **vienne** me voir tout de suite, je veux lui parler.
7. Il serait temps qu'il (ranger) **range** sa chambre. Mais bien sûr, il n'écoute rien !
8. Elles ont proposé que nous (voyager) **voyagions** ensemble. Ce sera plus agréable.
9. Nous souhaitons qu'il (réussir) **réussisse** son examen, il a tant travaillé !
10. Je refuse qu'il (venir) **vienne** me voir, je suis très fâché contre lui et ne veux plus lui parler.

Anexo C (Plan de aula de la sesión 2)

PLAN DE ASIGNATURA	
Asignatura del Área francés	Año Lectivo: 2014
Semestre: cuarto	Intensidad Horaria: 2 horas
Institución: UCEVA	

1 MÉTODOS, TÉCNICAS, RECURSOS Y AYUDAS DIDÁCTICAS
<p>Métodos: el método empleado será accionar, puesto que se centra en que los estudiantes aprendan una lengua como miembros de una sociedad los cuales cuentan con tareas de un campo de acción concreto y un contexto específico., además de esto, este enfoque cuenta con recursos cognitivos y emocionales los cuales le dan al individuo las capacidades específicas que el estudiante aplica como agente social.</p> <p>Recursos y ayudas didácticas: diccionario, dispositivos móviles, guía.</p>

2. INICIO DE LA CLASE
<p>Verificación de asistencia Introducción del tema (subjuntivo presente en francés) Preguntas de conocimientos previos sobre el tema en español</p>

3. DESARROLLO DE LA CLASE

Por medio de la implementación de la guía se dará inicio a la clase, primero, se dará la explicación del subjuntivo en español, con la finalidad de comprender en que consiste el subjuntivo, cuáles son sus usos y en que situaciones debe emplearse, después de dicha explicación, se desarrollará el tema en francés, haciendo uso de las transferencias y así identificar la similitud que existe en el subjuntivo en francés y el español.

4. CIERRE Y EVALUACIÓN

Se realizarán algunos ejercicios prácticos en grupo, con el fin de aclarar dudas e identificar las fortalezas y debilidades de los mismo, finalmente se realizarán unos ejercicios de manera individual con el objetivo de poner en práctica lo visto. Además de esto en la siguiente sesión, los estudiantes deberán hacer un panfleto en francés para invitar a los estudiantes de la facultad al festival de cultura y civilización organizado por cuarto semestre, dicho panfleto deberá involucrar el tema de subjuntivo.

5 BIBLIOGRAFÍA

--

5 ANEXOS

Evidencias fotográficas
Guía
fotocopias

Anexo D (Diarios de campo)

UNIDAD CENTRAL DEL VALLE DEL CAUCA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ENFASIS EN LENGUAS
EXTRANJERAS
DIARIO

Sesión 1

Fecha: Octubre 3-2014

DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
<p>Los alumnos asistieron a la primera sesión, con el fin de realizar la prueba inicial, la sesión duró 30 minutos, Además de esto, ellos expresaron sentirse confundidos al realizar la actividad, y asimismo, ellos mencionaron lo difícil que fue desarrollar el test y afirmaron sentirse inseguros durante toda la prueba.</p>	<p>Se pudo observar como los estudiantes, se sentían confundidos al iniciar la prueba, además de esto, se observó cómo en diferentes ocasiones ellos decían no recordar el tema, y olvidar los usos del subjuntivo.</p> <p>Por otra parte, se determinó que se sentían inseguros, debido a la poca claridad que tenían sobre el tema a desarrollar, finalmente, se pudo concluir que los alumnos no tenían claro el tema, ni cuando hacer uso del mismo, y por tal motivo expresaron sentirse frustrados para la correcta elaboración de la prueba.</p>

Sesión 2

Fecha: Octubre 7-2014

DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
<p>La sesión tuvo una duración de 2 horas, se dio inicio con la explicación de la guía, se llevaron a cabo todos los puntos planteados en el contenido de la guía, los cuales fueron, la explicación del tema en español sus usos, utilidad, verbos más usados en relación con el subjuntivo etc. Seguidamente se dio la explicación en francés, haciendo uso de las transferencias, al identificar la similitud entre la L1 y la LE, se le dio a los estudiantes la lista de verbos más usados para el uso del subjuntivo y finalmente se elaboraron algunos ejercicios con poner en práctica lo visto.</p>	<p>Se pudo determinar que los estudiantes no sabían que era el subjuntivo en español, por ello, fue de gran importancia aclarar el tema en español con el objetivo de no tener vacíos de conocimiento del tema en la lengua materna, además de esto se pudo identificar que tampoco sabían que era una oración subordinada, puesto que solo un estudiante sabía en que consistía, además desconocía que era el indicativo, las locuciones, las oraciones concesivas, por consiguiente se determinó que realmente si existe una falencia acerca del conocimiento de la L1.</p> <p>Después de esto, al dar la explicación del tema en francés, en este momento, se pudo analizar como los estudiantes asimilaban de manera más rápida y fácil el tema puesto que identificaron las similitudes del tema en ambas lenguas, en otras palabras, se realizó el proceso de transferencia, puesto que fue un proceso consiente de una lengua a otra, se pudo determinar que la estructura era similar en ambas lenguas, al igual que la lista de los verbos empleados en francés para el uso del subjuntivo es similar a los verbos usados en la L1, igualmente, se hace evidente el parecido fonetico-sintactico entre la L1 y la LE. Por otra parte, durante el desarrollo de los ejercicios, se identificó una respuesta positiva, puesto que todos respondieron</p>

	correctamente a los ejercicios planteados en la guía, asimismo, identificaron las diferencias entre una oración en subjuntivo y una en indicativo, lo cual se hizo evidente en la elaboración del ejercicio 3 de la guía, y finalmente ellos expresaron de manera acertada la estructura del subjuntivo presente en francés en el punto 4.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sesión 3

Fecha: octubre 10-2014

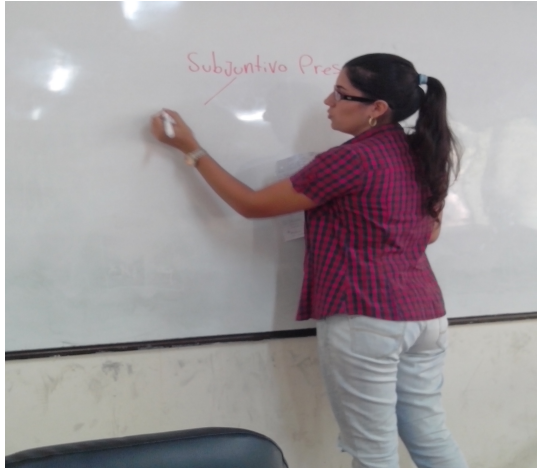
DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
<p>La sesión duro 1 hora y 30 minutos, Los estudiantes realizaron una actividad de manera individual, la cual consistía en realizar un panfleto donde debían hacer una invitación los estudiantes de la universidad al festival de cultura y civilización, y en dicho escrito debían hacer uso del subjuntivo. Después de esto, los estudiantes realizaron la prueba final y una autoevaluación de la guía con la cual trabajaron.</p>	<p>Los estudiantes, se observaron más confiados al realizar el ejercicio escrito, ellos tuvieron acceso a herramientas tales como diccionario y la guía, además se determinó que el tiempo elaboración fue oportuno para hacer el panfleto, por otra parte, durante la realización de la prueba final, fue muy notable como cada uno de los estudiantes realizó la prueba de manera más rápida, puesto que solo tardaron 20 minutos en completar la prueba, asimismo, se vieron más confiados, puesto que durante su elaboración no expresaron palabras de confusión o duda durante su desarrollo, al final de esta sesión, se le entrego a los estudiantes una encuesta en la cual debían autoevaluar la guía, la cual tuvo resultados muy positivos por parte de los estudiantes, expresando sentirse satisfechos con los resultados obtenidos después de la aplicación de la guía, y considerando que si hubo un aporte a su proceso de aprendizaje.</p>

Anexo E (Tabla de observación)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
MOTIVACIONAL		
COGNITIVA		
METACOGNITIVA		

Anexo F (Evidencia fotográfica)

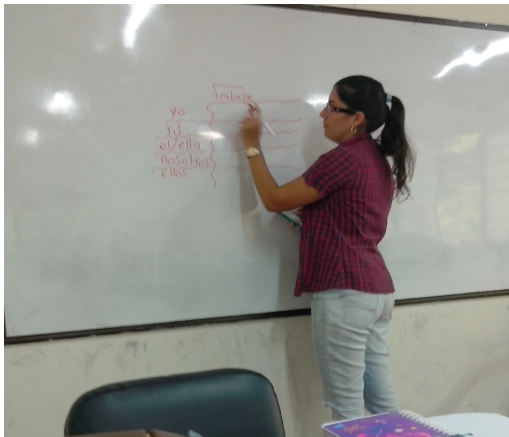
Ilustración 1. Explicación del subjuntivo en español



Fuente: Las autoras

El día 7 de octubre del 2014, Se realizó la segunda sesión donde se explicó el subjuntivo presente en español al igual que sus usos.

Ilustración 2. Tablero de aclaración de terminaciones del subjuntivo en español



Fuente: Las autoras

Octubre 7 de 2014. Por medio de una cuadrícula se procedió a explicar el funcionamiento de las desinencias del subjuntivo presente en español.

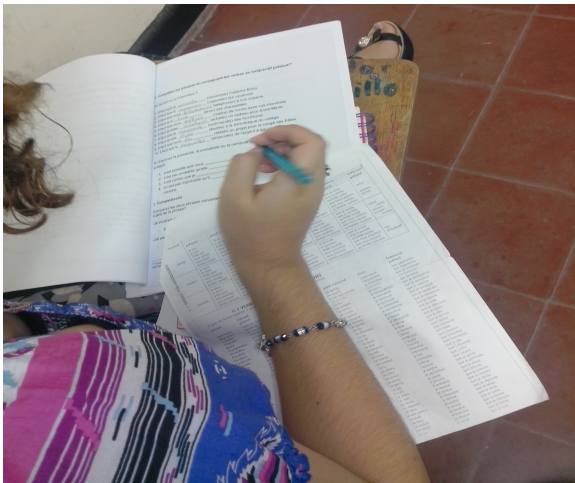
Ilustración 3. Explicación del subjuntivo en francés



Fuente: Las autoras

Octubre 7 de 2014. Aquí se explicó la estructura del subjuntivo presente en francés en comparación con la estructura del mismo en español.

Ilustración 4. Comprensión de los ejercicios de la guía



Fuente: Las autoras

Octubre 7 de 2014. Cada estudiante, haciendo uso de la guía realizó una serie de ejercicios para aplicar la teoría vista anteriormente en la misma.

Ilustración 5. Realización de ejercicios en francés



Fuente: Las autoras

Octubre 7 de 2014. Los estudiantes aplicaron la teoría para resolver una serie de ejercicios acerca del subjuntivo presente en francés.

Ilustración 6. Aclaración de dudas



Fuente: Las autoras

Octubre 7 de 2014. Conforme se realizaron los ejercicios, se fueron aclarando las dudas existentes con el fin de dejar claro el tema.

Ilustración 7. Evaluación final



Fuente: Las autoras

Octubre 10 de 2014. Por medio de la aplicación del ejercicio inicial, se pudo observar los avances obtenidos gracias a la aplicación de la guía en la segunda sesión.

Anexo G (Evidencia Aplicación de Cuestionario)



Cuestionario de identificación de las estrategias de aprendizaje y comunicación en el idioma francés¹.

El presente cuestionario, tiene por objetivo recoger información con el fin de identificar las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes de la licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras de la UCEVA.

Por favor, le solicitamos que conteste a estas preguntas con la máxima atención:

1. Datos sociodemográficos:

Marque con una X:

- El semestre de francés que cursa actualmente: 3° 4° 5° 6° 7° 9° 10°
- Rango de edad: de 15 a 20 - de 21 a 25 - de 26 a 30 - de 31 en adelante
- Estrato: 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
- Género: masculino - femenino

2. ¿Domina usted otros idiomas? Sí No

(En caso de responder "sí" continúe con la pregunta 2.1 si su respuesta es "no", pase a la pregunta nro. 3)

2.1. Escriba cuales idiomas domina (incluyendo su lengua materna) y especifique su nivel comparado con su dominio de lengua materna, para cada una de las habilidades:

Idioma:

1. Inglés	Escucha bajo <input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> alto <input checked="" type="checkbox"/>	Habla bajo <input type="checkbox"/> medio <input checked="" type="checkbox"/> alto <input type="checkbox"/>	Lectura bajo <input type="checkbox"/> medio <input checked="" type="checkbox"/> alto <input type="checkbox"/>	Escritura bajo <input type="checkbox"/> medio <input checked="" type="checkbox"/> alto <input type="checkbox"/>
2. Español	Escucha bajo <input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> alto <input checked="" type="checkbox"/>	Habla bajo <input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> alto <input checked="" type="checkbox"/>	Lectura bajo <input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> alto <input checked="" type="checkbox"/>	Escritura bajo <input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> alto <input checked="" type="checkbox"/>
3. francés	Escucha bajo <input type="checkbox"/> medio <input checked="" type="checkbox"/> alto <input type="checkbox"/>	Habla bajo <input checked="" type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> alto <input type="checkbox"/>	Lectura bajo <input type="checkbox"/> medio <input checked="" type="checkbox"/> alto <input type="checkbox"/>	Escritura bajo <input checked="" type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> alto <input type="checkbox"/>

¹ Cuestionario adaptado de la Dra. Carmen Solsona, profesora de la Universidad de Sevilla, sobre análisis de errores (ae) y de la interlingua (il) en el aprendizaje de las preposiciones propias italianas por parte de aprendices hispanohablantes de italiano/le. Documento publicado en la universidad de Sevilla. 2007

3. ¿Cuánto tiempo lleva estudiando francés?

- a) de 0 a 3 meses
b) de 4 a 6 meses
c) de 6 a 12 meses
d) de 12 a 18 meses
e) de 18 a 24 meses
f) más de 2 años – especificar _____

4. ¿Cómo considera que ha sido su proceso de aprendizaje del francés?

muy bueno bueno regular malo

5. ¿Por qué ha decidido estudiar francés? (puede escoger más de una opción)

- a. Por ser obligatorio su estudio en el plan de estudios del programa
b. Porque dentro de los idiomas ofertados es el que considero más fácil
c. Por el placer de estudiar un idioma
d. Porque el inglés me parece muy difícil
e. Por su utilidad en el mundo laboral
f. Para poder viajar a Francia y comunicarme con la gente
g. Porque tengo amigos / conocidos franceses
h. Porque el francés es una lengua de cultura
i. Para poder irme a Francia con una beca académica y/o de intercambio lingüístico
j. Para ampliar mis conocimientos sobre lenguas y/o lingüística
k. Por ser una lengua instrumental: permite el acceso a bibliografía, fuentes de investigación en general, periódicos, etc.
l. Para entender canciones y cine en Francés
m. Otros: especificar por favor

6. ¿Ha estado alguna vez en algún país de habla francesa? Sí No
(En caso de responder "sí" continúe con la pregunta 6.1 si su respuesta es "no", pase a la pregunta nro. 7)

6.1. ¿Cuánto tiempo en total?

- a) hasta un mes
b) de 1 a 3 meses
c) de 3 a 6 meses
d) de 6 a 9 meses
e) de 9 a 12 meses
f) más de un año – especificar por favor _____

7. A la hora de aprender una lengua extranjera, ¿qué es lo más importante para usted?
(Puede escoger más de una opción)

- a) Conseguir entender a un interlocutor nativo
b) Conseguir comunicarme con un interlocutor nativo
c. Hablar y escribir correctamente
d) Conocer la lengua como parte de la cultura del país
e) Poder leer a los autores franceses en su lengua original
f) Comprender el funcionamiento de la lengua
g) Otros: especificar por favor

7.1. ¿Qué es lo más importante para usted al aprender una lengua extranjera?

Establezca un orden de prioridades numerando de 1 a 6 (de 1 mínimo a 6 máximo)

- | | |
|-------------------------------------------------------------|----------|
| a) Conseguir entender a un interlocutor nativo | <u>3</u> |
| b) Conseguir comunicarme con un interlocutor nativo | <u>4</u> |
| c) Hablar y escribir correctamente | <u>2</u> |
| d) Conocer la lengua como parte de la cultura del país | <u>5</u> |
| e) Poder leer a los autores franceses en su lengua original | <u>6</u> |
| f) Comprender el funcionamiento de la lengua | <u>1</u> |
| g) Otros: especifique por favor | |
-
-

8. ¿Qué estrategias pone en funcionamiento para aprender francés o comunicarse en dicha lengua? Señale con una cruz todas las que use y subraye las dos principales

- a. Repito e imito estructuras, elementos de vocabulario, pronunciación
 - b. Memorizo las reglas gramaticales que he aprendido
 - c. Creo asociaciones mentales entre francés y español
 - d. Analizo y reflexiono sobre lo aprendido
 - e. Interactúo con hablantes nativos
 - f. Interactúo con hablantes no nativos pero que aprenden también francés
 - g. Recorro a la gramática en caso de duda
 - h. Evito los problemas y me centro en practicar lo que sé
 - i. Acudo a mi lengua para conseguir expresarme
 - j. Uso grabaciones, televisión, películas en francés
 - k. Hago traducciones más o menos literales desde mi lengua materna
 - l. Utilizo recursos no verbales (gestos, etc) para conseguir expresarme o expresarme mejor
 - m. Lo que no sé (sobre todo vocabulario) lo invento partiendo de mi lengua materna
 - n. Para deducir el significado de palabras o expresiones recorro al contexto (sin buscar la traducción o explicaciones)
 - o. Necesito escribir todo para entenderlo y estudiarlo en casa
 - p. Memorizo el vocabulario escribiéndolo y / o repitiéndolo mentalmente
 - q. Leo en francés (novelas, revistas, periódicos, etc.)
 - r. Otras: especificar por favor
-
-

9. **Al momento de producir actos del habla² en francés, con cuales de las siguientes opciones se identifica:** (Puede señalar más de una opción)

- a. Siento incomodidad al equivocarme
 - b. No me gusta cuando me corrigen
 - c. No logro recordar las palabras de vocabulario exactas
 - d. Hago uso de sinónimos para hacerme entender
 - e. Confundo los tiempos verbales
 - f. Pronuncio correctamente los sonidos de la lengua
 - g. Analizo y corrijo mis propios errores
 - h. Siento vergüenza
 - i. Otra, especifique por favor:
-
-

10. **¿A qué cree usted que se deben los errores que comete al hablar o escribir francés?**
(Puede señalar más de una opción)

- a) Mezcla con el español
 - b) Falta de estudio
 - c) Dificultad en corregirlos debido a que los he automatizado
 - d) Contacto en clase con otros estudiantes que cometen los mismos errores
 - e) "Lagunas" que arrastro de semestres anteriores
 - f) Mezcla con otros idiomas que domino
 - g) Otros: especifique por favor
-
-

11. **¿Qué habilidades lingüísticas le resultan más difíciles en el aprendizaje del francés?**
(Puede señalar más de una opción)

- a. Expresión oral (hablar), fonética y pronunciación
 - b. Expresión escrita (redacciones)
 - c. Comprensión oral (comprender lo que otros dicen, "listening")
 - d. Comprensión escrita (comprender lo que leo)
 - e. Otros: especificar por favor
-
-

² Los actos de habla surgen cuando se utiliza el lenguaje para realizar cualquier tipo de intervención oral o escrita. Jhon Langshaw.

12. ¿Qué categorías gramaticales le resultan más difíciles en francés?

(Puede señalar más de una opción)

- a. Morfología verbal (desinencias, verbos irregulares, doble auxiliar)
 - b. Uso de las preposiciones
 - c. Concordancias (determinante – sustantivo, sustantivo – adjetivo)
 - d. Uso del presente / subjuntivo
 - e. Artículos definidos
 - f. Pronombres relativos
 - g. Pronombres posesivos
 - h. Artículos indefinidos
 - i. Otros: especifique por favor
-
-

13. ¿Cuáles son los tiempos verbales que le causan mayor dificultad en el aprendizaje del francés?

- a) Le présent simple
- b) Le présent continu
- c) L'imparfait
- d) Le passé composé
- e) Le plus que parfait
- f) Le futur
- g) Le conditionnel passé
- h) Le conditionnel présent
- i) Le subjonctif présent

13.1. ¿Cree usted que pudo identificar con claridad cada uno de los tiempos verbales mencionados en la pregunta 14?

Sí No

14. Qué grado de cercanía o de similitud en términos globales señalaría entre el español y el francés? (de 1 mínimo a 5 máximo)

- | | |
|---------------------|----------|
| a) Pronunciación | <u>3</u> |
| b) Género y número | <u>3</u> |
| c) Negación | <u>1</u> |
| d) Sintaxis | <u>4</u> |
| e) Cognados | <u>3</u> |
| f) Vocabulario | <u>3</u> |
| g) Tiempos verbales | <u>2</u> |
| h) Preposiciones | <u>2</u> |
| i) Artículos | <u>3</u> |
| j) Pronombres | <u>2</u> |

Le agradecemos mucho el interés tomado en la realización de este cuestionario

Anexo H (Evaluación sesión 1)

Sujet : le subjonctif présent (épreuve diagnostique)

- × 1. Il faut absolument que nous n'(arriver) arrivons pas en retard à ce rendez-vous
- × 2. Mes enfants, il est temps que vous (arrêter) arrêtez de faire des bêtises.
- × 3. Il aurait souhaité que nous lui (acheter) achetions un nouveau canapé, Le sien est trop usé.
- × 4. Je veux que vous (se laver) vous laviez les mains avant le dîner.
- × 5. Votre professeur exige que vous (apprendre) appreniez bien vos leçons.
- × 6. J'ai demandé que Marie (venir) viene me voir tout de suite, je veux lui parler.
- ✓ 7. Il serait temps qu'il (ranger) rang sa chambre. Mais bien sûr, il n'écoute rien
- × 8. Elles ont proposé que nous (voyager) voyions ensemble. Ce sera plus agréable
- × 9. Nous souhaitons qu'il (réussir) réussisse son examen, il a tant travaillé !
- × 10. Je refuse qu'il (venir) viene me voir, je suis très fâché contre lui et ne veux plus lui parler.

Bonjour Catherine,

J'ai bien reçu ta lettre où tu m'annonçais que tu avais quitté ton mari. Je comprends que tu sois très triste et je suis sincèrement désolée que votre histoire se finisse comme cela. J'espère que vous avez bien réfléchi à la situation et que vous ne divorciez pas sur un coup de tête.

Je crois qu'il faut que tu protèges tes enfants au maximum, il ne faut pas qu'ils souffrent de votre séparation. J'ai peur qu'ils soient très malheureux à cause de cette histoire, et qu'ils ne comprennent pas pourquoi leur père a changé de maison.

Je doute que le divorce soit la meilleure façon de régler des problèmes, mais je respecte votre décision. Je regrette que vous n'ayez pas trouvé une autre solution. J'espère que tout ira bien, et je souhaite que les enfants aillent bien.

Je voudrais que tu saches que tu peux m'appeler quand tu veux. Je pense que tu auras besoin de moi dans les prochaines semaines, car je ne crois pas que tu puisses t'occuper de tout toute seule.

Je t'embrasse, ton amie Charlotte.

Question :

Quelle est la forme du verbe qui suit les expressions soulignées ?

.....

2) Questions sur les valeurs du subjonctif

Définissez les sentiments exprimés dans les phrases soulignées. Pour répondre à cette question lisez les phrases à voix haute.

Phrases	Valeurs
<u>Je comprends que</u>	
<u>suis sincèrement désolée</u>	
<u>il faut que</u>	Deber
<u>il ne faut pas qu'ils</u>	Deber
<u>J'ai peur que</u>	
<u>Je doute que</u>	
<u>Je regrette que</u>	
<u>Je souhaite que</u>	
<u>Je voudrais que</u>	Deseo

Anexo I (Tabla de autoevaluación de la sesión 1)

<p>Califique el nivel de dificultad de los ejercicios realizados. Siendo MD (muy difícil), D (difícil), F (fácil).</p>	<p>Como me sentí realizando los ejercicios (bien, regular, mal)</p>	<p>Observaciones :</p>
<p>Todos los estudiantes calificaron entre muy difícil y difícil los ejercicios que realizaron en la primera sesión.</p>	<p>Determinaron que se sintieron mal en la realización de los ejercicios, lo cual se ve relacionado con lo expresado acerca de que los ejercicios les parecieron difíciles.</p>	<p>En las observaciones expresaron que no recordaban los usos del subjuntivo y que no tenían claridad en dicho tema.</p>

Anexo J (Evidencia actividad escrita sesión 3)

6. EXPRESSION ÉCRITE POUR FIXER LE POINT GRAMMATICAL

Instructions:

* Élabore un pamphlet dans lequel tu sollicites aux étudiants de langues, la participation à l'événement de Culture et Civilisation qui va se réaliser dans la faculté de langues de l'université

* Souviens-toi de faire usage du Subjonctif pour exprimer des désirs ou des pétitions

* Quantité de mots demandés: 180-200

* Temps d'élaboration: 40 minutes

clatifique el nivel del dificultad de los ejercicios realizados. Siendo MD(muy difícil), D (difícil), F (facil).	Como me sentí realizando los ejercicios (bien, mal, regular)	Fueron los ejercicios de gran utilidad para complementar el proceso de aprendizaje (SI-NO)	Observaciones:
D	Regular	Si	

Festival de culture et civilisation
 Les étudiants de langues étrangères voulons que tu ailles cette festival la semaine prochaine, parce que nous souhaitons que tu aies une merveilleuse expérience avec le folklore. Nous adorons que tu puisses participer avec quelque danse. C'est indispensable que nous montrions la culture colombienne. Le festival sera dans le centre culturel. Gustavo Alvarez Gardeazabal, il est certain que nous ayons présence de personnes précieux et pour cette raison, nous serons tellement désolée que tu ne puisses pas assister; Bien que tu puisses faire le effort.
 Merci beaucoup

Anexo K (Evidencia evaluación sesión 3)

Sujet : le subjonctif présent (épreuve diagnostique)

1. Il faut absolument que nous n'(arriver) arrivions ✓ pas en retard à ce rendez-vous.
2. Mes enfants, il est temps que vous (arrêter) arrêtez ✓ de faire des bêtises.
3. Il aurait souhaité que nous lui (acheter) achetions ✓ un nouveau canapé, Le sien est trop usé.
4. Je veux que vous (se laver) vous laviez ✓ les mains avant le dîner.
5. Votre professeur exige que vous (apprendre) appreniez ✓ bien vos leçons.
6. J'ai demandé que Marie (venir) venne × me voir tout de suite, je veux lui parler.
7. Il serait temps qu'il (ranger) range ✓ sa chambre. Mais bien sûr, il n'écoute rien !
8. Elles ont proposé que nous (voyager) voyions × ^{voyagions} ensemble. Ce sera plus agréable.
9. Nous souhaitons qu'il (réussir) × réussisse ^{réussissent} son examen, il a tant travaillé !
10. Je refuse qu'il (venir) venne × ^{viennent} me voir, je suis très fâché contre lui et ne veux plus lui parler.

Bonjour Catherine,

J'ai bien reçu ta lettre où tu m'annonçais que tu avais quitté ton mari. Je comprends que tu sois très triste et je suis sincèrement désolée que votre histoire se finisse comme cela. J'espère que vous avez bien réfléchi à la situation et que vous ne divorcez pas sur un coup de tête.

Je crois qu'il faut que tu protèges tes enfants au maximum, il ne faut pas qu'ils souffrent de votre séparation. J'ai peur qu'ils soient très malheureux à cause de cette histoire, et qu'ils ne comprennent pas pourquoi leur père a changé de maison.

Je doute que le divorce soit la meilleure façon de régler des problèmes, mais je respecte votre décision. Je regrette que vous n'ayez pas trouvé une autre solution. J'espère que tout ira bien, et je souhaite que les enfants aillent bien.

Je voudrais que tu saches que tu peux m'appeler quand tu veux. Je pense que tu auras besoin de moi dans les prochaines semaines, car je ne crois pas que tu puisses t'occuper de tout toute seule.

Je t'embrasse, ton amie Charlotte.

Question :

Quelle est la forme du verbe qui suit les expressions soulignées ?

2) Questions sur les valeurs du subjonctif

Définissez les sentiments exprimés dans les phrases soulignées. Pour répondre à cette question lisez les phrases à voix haute.

Phrases	Valeurs
<u>Je comprends que</u>	Deseo
<u>Je suis sincèrement désolée que</u>	emoción - Deseo
<u>il faut que</u>	Orden
<u>il ne faut pas que</u>	Orden
<u>J'ai peur qu'ils</u>	miedo - temer
<u>Je doute que</u>	duda
<u>Je regrette que</u>	duda
<u>Je voudrais que</u>	Deseo
<u>Je souhaite que</u>	Deseo

Anexo L (Tabla de autoevaluación de la sesión 3)

Anexo L (Tabla de autoevaluación de la sesión 3)

<p>Califique el nivel de dificultad de los ejercicios realizados. Siendo MD (muy difícil), D (difícil), F (fácil).</p>	<p>Como me sentí realizando los ejercicios (bien, regular, mal)</p>	<p>Observaciones:</p>
<p>Respecto a la dificultad de los ejercicios realizados, los estudiantes determinaron que los consideraron fácil, por lo cual se puede determinar que se sintieron mas confiados y que no presentaron mayor dificultad en su realización, lo cual se puede observar la la diferencia entre la calificación de la dificultad entre la sesión 1 y la 3.</p>	<p>Todos los estudiantes expresaron que se sintieron bien en la realización de los ejercicios.</p>	<p>Expresaron sentirse más confiados y seguros durante la elaboración de la actividad en comparacion con la evaluación anterior. Además, expresaron que por medio de las transferencias entre en tema en español a francés, se les hizo mas fácil identificar los usos del subjuntivo.</p>

Anexo M (Evidencia autoevaluaciones)

AUTOEVALUACIÓN

Marque con una X la respuesta que considere que refleja mejor lo que hizo en esta guía.

1. Leí las instrucciones completas Sí x No

2. Seguí las instrucciones Sí x No

3. Realicé la actividad en el tiempo establecido Sí x No

4. Conseguí los materiales para trabajar en la guía Sí x No

5. Logré hacer lo que me piden en esta guía Sí x No

6. Aprendí con esta guía Sí x No

7. Me gustó esta guía Sí x No

Observaciones:
