

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



Licenciatura en Enseñanza del Francés



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

Propuesta Pedagógica

Elaboración de material lúdico – didáctico para la enseñanza del tiempo verbal

Passé Composé

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

P R E S E N T A

Julieta Irene Maldonado Gurin

DIRECTORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL

Doctora Ivonne Twigg Sandoval Cáceres

México, Distrito Federal, septiembre de 2016

"Amar... Pero ¿quién ama? Volar...Pero ¿quién vuela?"

Conquistaré el azul ávido de plumaje,
pero el amor, abajo siempre, se desconsuela
de no encontrar las alas que da cierto coraje."

Solo el que ama vuela

Miguel Hernández

*A ti Jesús por ser mis alas
A Ray, Cons y Pau, por que espero ser un ejemplo digno
A mi padre por enseñarme que las deudas de honor y las promesas siempre deben ser cumplidas*

Índice

1	LA VIVENCIA: TRES PUNTOS DE VISTA HACIA UN MISMO TEMA	8
1.1	TRES REFERENCIAS DE ESTUDIO EN EL AULA- MI EXPERIENCIA COMO ESTUDIANTE Y COMO PROFESIONAL (DOCENTE Y CERTIFICADORA).....	8
1.1.1	EL ESTUDIANTE.....	9
1.1.2	EL DOCENTE.....	19
1.1.3	LA CERTIFICACIÓN INTERNACIONAL DE DOMINIO DEL IDIOMA	22
2	DESARROLLO: GUÍA PRÁCTICA PARA SOBREVIVIR AL <i>PASSÉ COMPOSÉ</i>	25
2.1	EL PÚBLICO (O EL ALUMNADO): LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE	25
2.2	LA ESTRUCTURA.....	28
2.3	LAS ESTRATEGIAS.....	34
3	EL OBJETO: JUGUEMOS A ESTRUCTURAR EL <i>PASSÉ COMPOSÉ</i>	38
3.1	REFERENCIAS PREVIAS.....	39
3.2	PARTE TEÓRICA, DESARROLLO, DISEÑO Y FABRICACIÓN DEL MATERIAL LÚDICO-DIDÁCTICO.....	40
3.2.1	EL DISEÑO COMO MEDIO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMÁTICAS VISUALES	41
3.3	PILOTAJE Y EVIDENCIAS DE LAS ESTRATEGIAS CON DIFERENTES PÚBLICOS.....	53
3.3.1	ALUMNOS DE NIVEL ADULTOS A.1.3	54
3.3.2	PERSONA ADULTA HISPANOPARLANTE SIN CONOCIMIENTO DEL FRANCÉS	58
3.3.3	ALUMNOS DE NIVEL NIÑOS A.1.1 SEGÚN EL CECRL QUE INTERACTÚAN CON EL MATERIAL PROPUESTO.	61
3.3.4	ALUMNOS DE NIVEL ADULTOS A.2.3 SEGÚN EL CECRL INTERACTUANDO CON EL MATERIAL PROPUESTO	64
3.4	RESULTADOS: ¡FUNCIONA!.....	68
3.4.1	EVALUACIÓN GENERAL	68
4	REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES PARA EL AULA	72

Anexos

INTRODUCCIÓN

Esta propuesta pedagógica está basada en las vivencias acumuladas a lo largo de 14 años de trabajo como profesora de lengua francesa en diversas instituciones nacionales e internacionales, y frente a grupos de distintos rangos de edad y niveles de aprendizaje. Sin intención de caer en un ámbito meramente anecdótico, haré referencia a tres hechos vivenciales que fueron el principal detonante para el desarrollo de la presente propuesta.

Las dificultades que he identificado en mi práctica son, por un lado, el enfrentamiento inicial del alumno hispanoparlante con un idioma que le resulta lejano y en particular, una figura gramatical que no existe en su lengua madre y, por otro, las diversas formas en las que como profesores, enfrentamos con o sin éxito dicho contacto inicial.

Desde la teoría sobre lingüística planteada por Chomsky (1957), donde cuestiona los fundamentos epistemológicos de la lingüística estructural, y aquella sobre la multiplicidad de la inteligencia propuesta por Robinson (2012) que incluyen inteligencia lingüística, musical, matemática, espacial, kinestésica, interpersonal e intrapersonal, en este trabajo de titulación se busca acortar la brecha problemática en el aprendizaje del *passé composé* por medio de estrategias lúdicas.

Como docente, encontrar una forma lúdica, que despierte el interés del alumno, y sobre todo que resulte en un proceso eficiente para lograr la comprensión de esta forma gramatical y de su posterior aprendizaje, se antoja no sólo como un reto importante, sino necesario, debido a dos factores: 1) La dificultad ya descrita por los actores del proceso de enseñanza aprendizaje y 2) la carencia de un material didáctico enfocado específicamente en este rubro que respete los diferentes tipos de percepción y aliente a generar espacios de interacción y aprendizaje comunitario.

El objetivo de esta propuesta pedagógica es crear un material lúdico-didáctico que favorezca la comprensión de la estructura del *passé composé* y su posterior aprendizaje. La pregunta de este estudio es: ¿Qué características en su diseño y en su estructura, debe tener un material lúdico-didáctico para favorecer el proceso de comprensión de la conjugación del verbo denominada *passé composé* de la lengua francesa?

En el capítulo 1 se plantea la problemática que se enfrenta en la enseñanza y el aprendizaje del *passé composé* bajo tres enfoques diferentes, pero siempre desde un punto de vista vivencial: la del alumno hispanoparlante, la del docente y la del evaluador de certificaciones oficiales.

En el capítulo 2 se abordan los diferentes elementos que se han señalado como fundamentales para el aprendizaje del *passé composé*, a saber:

- La sintaxis del tiempo verbal en estudio (Chomsky, 1957)
- La referencia de dicho tiempo verbal con la condición del alumno: Su lengua materna, su tipo de aprendizaje y sus habilidades lingüísticas (Robinson, 2012)
- Las metodologías existentes, su implementación en aula y el análisis de su efectividad dentro del marco de *l'approche communicative* (CECRL).
- El cumplimiento de los estándares y objetivos establecidos por el Cuadro Común de Referencia de Idioma (CECRL) y
- Las estrategias lúdicas a implementar (Sánchez, 2008; Jiménez, 2003; Vygotski, 2003).

En el capítulo 3 se describe una propuesta de elaboración del material lúdico - didáctico para la enseñanza del *passé composé* y se plantea el desarrollo y la manufactura de dicho material (Dickman, 2014; Wheeler, 2012; Medina, 2009).

En el capítulo 4 se aborda la metodología y uso del material lúdico descrito en el capítulo 3. Este proceso se llevó a cabo en algunos de los cursos con públicos de

diversas edades y grados de dominio del idioma francés en los que el tema del *passé composé* debía ser cubierto de manera acorde a lo establecido por el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP). Los reportes están acompañados de las evidencias recaudadas a lo largo del proceso y se presentan los resultados de este pilotaje.

Este documento finaliza con las conclusiones de cara a la pregunta y objetivo planteados; también se incluyen recomendaciones dirigidas a los docentes para la implementación en el aula del material didáctico que nos ocupa.

1 LA VIVENCIA: Tres puntos de vista hacia un mismo tema

En este capítulo se presentarán experiencias personales (de aprendizaje y de enseñanza) en las que se señala, a modo de referencia, los materiales didácticos que fueron utilizados en cada una de las etapas de aprendizaje de la lengua francesa y que funcionan como punto de partida para la reflexión sobre la necesidad de elaborar una nueva herramienta que facilite la comprensión de la estructura del *passé composé*. Dichas evidencias funcionarán como un antecedente de diagnóstico que justificarán el desarrollo de la presente propuesta pedagógica como una alternativa de solución de dicha problemática.

Tras cerca de 34 años de contacto con la lengua francesa, puedo decir que he tenido experiencias variopintas. Gratas y enriquecedoras las más de ellas; otras, muy al contrario, me han sumido en un pozo casi infinito de frustración y reflexión en los avatares de un solo tema: El *passé composé*. Comencemos pues por los orígenes: El rol del estudiante de lengua francesa.

1.1 Tres referencias de estudio en el aula. Mi experiencia como estudiante y como profesional (docente y certificadora)

Comenzaré por plantear tres referencias que han sido el motivo clave para el desarrollo del presente reporte. El factor vivencial permite abordar tres puntos de vista sobre una misma problemática.

En este apartado se describen profesores, alumnos, certificaciones e instituciones de manera no necesariamente anecdótica, pero sí necesaria para conocer el motivo de desarrollo del presente.

Las siguientes descripciones se subdividen en el punto de vista del estudiante, el del profesor y el del certificador oficial, con el objetivo de abordar las principales problemáticas desde la visión de los diferentes actores involucrados en el proceso de aprendizaje de Francés Lengua Extranjera (FLE).

1.1.1 El estudiante

"La idea que tenemos de nosotros mismos y del mundo hace que seamos quienes somos y lo que podemos llegar a ser" (El elemento, Robinson).

En los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje inciden múltiples factores que determinarán la calidad de los resultados del mismo. Es indiscutible que uno de los elementos más importantes es el alumno. El desarrollo de nuevas estrategias docentes orientadas hacia el aprendizaje, busca que el enfoque educativo esté centrado en el alumno; a su vez, se requiere tomar en cuenta la individualidad del docente, sus habilidades, tipos de inteligencias y referencias previas, entre otras.

A continuación presentaré tres momentos diferentes que dan cuenta de las problemáticas específicas enfrentadas a lo largo de mi proceso de aprendizaje de la lengua francesa, para lo cual creo necesario hacer una breve referencia al desarrollo histórico de la didáctica FLE, así como de las metodologías utilizadas para dicho fin.

a. Primera etapa de mi vida estudiantil (9 a 12 años, ca. 1980). Curso piloto para niños: El enamoramiento.

Bajo el esquema lúdico, el manual *Frère Jacques* (Bertrand y Frerot, 1964) fig 1.1 ofrecía actividades de interacción que se mezclaban con rigurosas actividades tradicionales, los breves espacios de juego permitían el libre uso de los conocimientos adquiridos en situaciones semejantes o parecidas a los diálogos originales del manual. En el esquema memorístico, por su parte, las nociones de fonética y estructura de frases básicas se alternaban con la elaboración de material gráfico (esquemas, dibujos, tiras cómicas). La noción de tiempos compuestos se encontraba en proceso de sensibilización.



Figura 1.1. Portada del manual frère Jacques 2 creado en 1959 para la inserción del francés en clases de nivel primaria

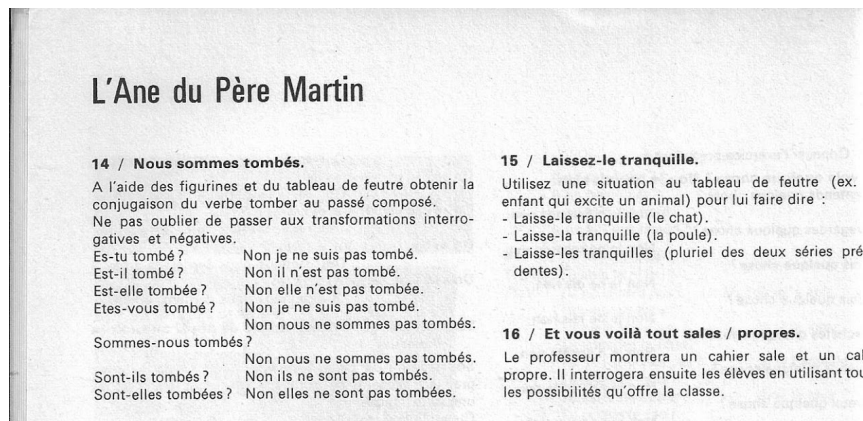


Figura 1.2. Actividad para el passé composé del manual frère Jacques 2, conjugación del verbo tomber

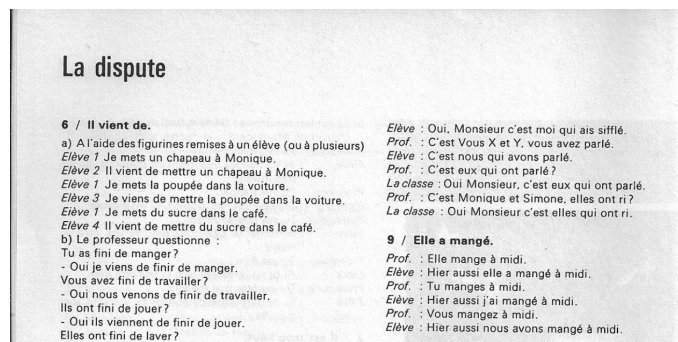


Figura 1.3. Actividad para el passé composé del manual frère Jacques 2, conjugación del verbo manger

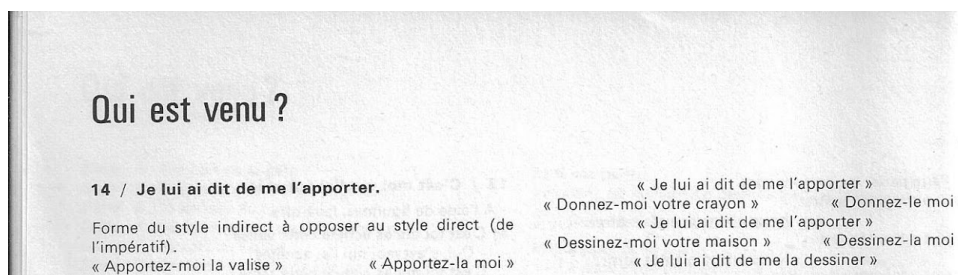


Figura 1.4. Actividad para el *passé composé* del manual frère Jacques 2 ,
 conjugación del verbo dire

Entre sus características generales encontramos que es un método experimental que incluía el uso de lenguaje selectivo, con temas gramaticales y lingüísticos implícitos dentro de los ejercicios. Es decir, en el caso particular del *passé composé*, se invita al alumno a completar no sólo la conjugación, sino a integrarlo en frases contextualizadas —método audiovisual— universal pero adaptable. En un principio lo que se pretende es desarrollar habilidades para escuchar y hablar; crear hábitos de expresión y comunicación. La segunda parte se enfoca en aprender a leer; y la última parte del manual está enfocada en el enriquecimiento del vocabulario y en la expresión escrita.

Una de las novedades que ofrecía dicho manual era el reemplazo de los elementos de video por un pizarrón interactivo de fieltro con imágenes de los personajes que se adherían y que eran utilizados para recrear los diálogos del material de audio. Se trata de una aproximación netamente gramatical y lexical que utiliza estructuras simples y frecuentemente empleadas, que repetíamos frente al pizarrón, copiábamos en el cuaderno e ilustrábamos reproduciendo los dibujos del libro. Una vez por semana había un estricto dictado que vinculaba las grafías a los sonidos, lo que mejoraba de manera tradicional la escritura, la ortografía y la pronunciación.

Tras los años de la novedosa metodología audiovisual iniciada los años 60, este manual para niños da un primer paso hacia *l'approche communicative*, lo que permite

al alumno explorar algunas posibilidades en la comprensión de textos y en la expresión oral dentro de ambientes controlados.

Hasta ese momento, para una niña con una inteligencia audio visual y un déficit de atención no diagnosticado (no existía el término), todo era miel sobre hojuelas, ya que la metodología me permitía asociar imágenes con sonidos y con palabras en un ambiente en el que se propiciaba el juego en el aula.

b. Segunda etapa de mi vida estudiantil (13 años, ca. 1984). Los cursos audiovisuales para adolescentes mayores y adultos: La ruptura

Tras tres años de idilio amoroso, el curso piloto para niños llega a su fin y de pronto me veo inmersa en un grupo de desconocidos que se conecta a unos audífonos, ve diálogos en una pantalla y rellena libros con frases repetitivas. El resultado es catastrófico y abandono el curso después de la primera semana de clases.

c. Tercera etapa de mi vida estudiantil (de los 16 a 22 años de manera intermitente, 1987-1993). Curso para adultos: El choque y el reencuentro.

Bajo una metodología sistemática retomo la lengua francesa con el manual *Bonne Route* (Greffet y Rausch 1991) fig 1.5. Este manual se enfocaba principalmente en el desarrollo de habilidades lectoras y de escritura con una presentación explícita de la gramática.

Entre sus características particulares, este manual poseía ejercicios de gramática en las que se invitaba a la reflexión, un bagaje de materiales sonoros y escritos reales que motivaban la expresión oral y escrita. El manual tiene como objetivo la progresión rigurosa y la adquisición rápida de conceptos lingüísticos bajo un principio de simplificación sin encaminarse aún a una metodología comunicativa.

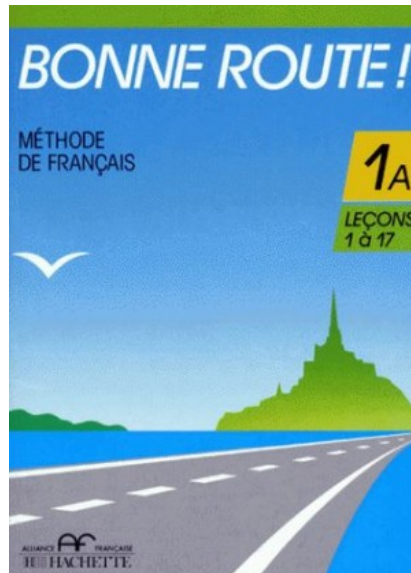


Figura 1.5. Portada del manual Bonne route creado en 1988 dirigido a adolescentes y adultos

Desgraciadamente me ha resultado imposible acceder a los contenidos reales de este manual en cuanto al tema de *passé composé*, ya que se encuentra en desuso desde hace varios años.

d. Cuarta etapa de mi vida estudiantil: edad adulta (22 años en adelante)

Un poco el gusto, un poco el recuerdo nostálgico y otro poco la necesidad, me llevaron a reincidir en múltiples ocasiones en el estudio de la lengua francesa. El primer *shock* fue cuando en uno de los cursos la profesora me pidió que recitara de memoria la conjugación del verbo *être* en presente del indicativo. Mi cara debió ser una poesía, porque acto seguido me hizo repetirlo en la libreta acompañado de su inseparable par, el verbo *avoir*. Evidentemente, mi motivación se fue al suelo y los múltiples sentimientos de frustración se mezclaron a otros menos gratos hacia la profesora que me había puesto en evidencia ante una decena de personas que yo no conocía. Según Albornoz en su texto *Emoción, música y aprendizaje significativo* (Revista Educare 2009), las motivaciones y emociones afectan el proceso de aprendizaje y le dan significado. Por tanto, un ambiente rígido puede obstaculizar esa

habilidad innata para aprender. Desde ese momento, se generó una relación hostil alumno-maestro que imposibilitó cualquier generación de un espacio de aprendizaje efectivo.

Entre distintos avatares pasaron muchos años de coqueteo con la lengua francesa. Fue hasta ya entrada la primera década de este siglo que me topé con el nivel intermedio (El equivalente al actual A1+ del *Conseil de l'Europe*.1991;*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Francia: DIDIER.) y con él, la metodología *Tempo 1* (de Evelyne Bérard, Yves Canier, Christian Lavenne, 2002).

El manual *Tempo 1* y sus múltiples ejercicios de *passé composé* brindaban la posibilidad de desarrollar mecanismos de aplicación gramatical fuera de un contexto real. Dentro de las características generales de este manual encontramos una propuesta de acercamiento pragmático, comunicativo y de auto aprendizaje así como el desarrollo de actividades en espiral tomando los temas precedentes para integrar los nuevos. En el caso particular del *passé composé* fomenta el proceso memorístico y mecanizado para la adquisición del aprendizaje. En él se desarrollan objetivos de aprendizaje específicos divididos en unidades de trabajo. Figs 1.7 a 1.10

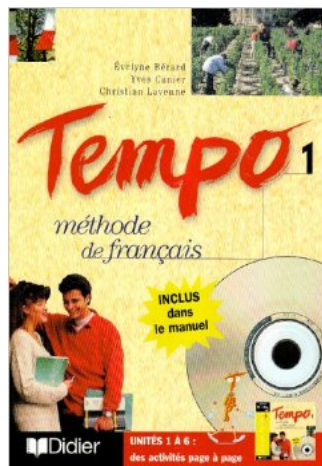


Figura 1.6. Portada del manual *Tempo 1* creado en 2002 dirigido a adolescentes y adultos

Événements**209. LE PASSÉ COMPOSÉ AVEC « ÊTRE » OU « AVOIR »**

Passé composé de 14 verbes (aller, venir, revenir, devenir, (re)partir, sortir, (r)entrer, rester, passer, monter, descendre, tomber, mourir, naître)

Complétez en choisissant l'auxiliaire « être » ou « avoir » :

1. Ils repartis à quelle heure ?
2. Il mort en quelle année, Victor Hugo ?
3. Je venu le plus vite possible.
4. Nous rencontré beaucoup de difficultés pour le retrouver.
5. Tu passé combien de temps en Angleterre ?
6. Je passé te voir à ton bureau, mais on m'a dit que tu déjà parti.
7. Je lui passé toutes mes notes pour préparer sa conférence.
8. Cela fait dix ans que je ne pas retourné en France.
9. Il descendu plus vite qu'il monté !
10. Et Pierre, qu'est-ce qu'il devenu ?
11. Où-vous né ?
12. Il est à l'hôpital. Il tombé d'une échelle.

210. LE PASSÉ COMPOSÉ AVEC « ÊTRE » OU « AVOIR »

Certains des verbes qui se conjuguent habituellement avec « être » au passé composé peuvent également se conjuguer avec « avoir » (avec un sens totalement différent). Observez les phrases suivantes et remplissez le tableau :

- | | |
|---|--|
| 1. Tu es rentré à pied ! | 11. Voilà, j'ai entré toutes les données dans l'ordinateur. |
| 2. Il est parti furieux, mais il est revenu 5 minutes plus tard. | 12. Elle est restée plus d'un mois sans me parler. |
| 3. Est-ce que tu as rentré la voiture dans le garage ? | 13. Cela fait dix ans que je ne suis pas retourné à La Baule. |
| 4. Où est-ce qu'il est encore allé ? | 14. Il est mort dans un accident de voiture. |
| 5. Je n'ai pas monté tous les paquets. Il en reste deux dans le coffre de la voiture. | 15. Je suis passé chez lui mais il n'était pas là. |
| 6. Vous avez déjà sorti les résultats de l'enquête ? | 16. Il est descendu au sous-sol. |
| 7. Tu es né quel jour ? | 17. Il est monté au troisième étage, puis il est entré chez M. Dumont. |
| 8. J'ai retourné toute la maison. Impossible de retrouver mes clés ! | 18. Il est sorti d'ici en criant. |
| 9. Il m'a passé sa voiture pour le week-end. | 19. Il est devenu totalement fou. |
| 10. J'ai descendu tous les bagages. On peut y aller. | 20. Vous êtes arrivés à quelle heure ? |
| | 21. Il est tombé dans l'escalier. |

Figura 1.7. Manual *Tempo 1*, ejercicios de *passé composé*

	passé composé avec être	passé composé avec avoir
1. aller		
2. (re)venir		
3. retourner		
4. devenir		
5. (re)partir		
6. sortir		
7. (r)entrer		
8. arriver		
9. rester		
10. passer		
11. monter		
12. descendre		
13. tomber		
14. mourir		
15. naître		

211. LE PASSÉ COMPOSÉ AVEC « ÊTRE » OU « AVOIR »

Complétez avec « être » ou « avoir » en fonction du sens :

- J'..... monté les escaliers quatre à quatre.
- Est-ce que vous descendu mes bagages ?
- Est-ce que tu sorti la glace du frigo ?
- Je resté chez moi tout le week-end.
- Pierre passé à la maison.
- Il monté au sommet de la tour Eiffel sans prendre l'ascenseur !
- Elle sortie sans dire un mot.
- J'espère que vous passé une bonne soirée.
- Cela fait longtemps que nous ne pas retournés en Corse.
- La concierge ne m'..... pas encore monté le courrier.
- Il devenu très important.
- Elle restée très simple.

212. L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ

Mettez les verbes entre parenthèses au passé composé. Respectez l'accord du participe passé :

- Elle en vacances. (partir)
- Julien et Marie tout le week-end devant la télévision. (rester)

Figura 1.8. Manual Tempo 1, los auxiliares del *passé composé* y los acuerdos

3. Mes cousines à Paris. (arriver)
4. Elle à 103 ans. (mourir)
5. Qu'est-ce qu'ils, tes amis brésiliens ? (devenir)
6. Salut Martine ! Salut Solange ! Vous de voyage ? (revenir)
7. Ma mère en 1965. (naître)
8. Elles deux mois de vacances au Portugal. (passer)
9. Mademoiselle Lambert, est-ce que vous chez le directeur ? (passer)
10. Mesdemoiselles, est-ce que vous pourriez me dire pourquoi vous me voir ? (venir)

213. LE PASSÉ COMPOSÉ DES VERBES PRONOMINAUX

Mettez les verbes entre parenthèses au passé composé :

1. Il de numéro. (se tromper)
2. Ils au lycée. (se connaître)
3. Il ne pas de moi. (se souvenir)
4. Elle en bleu. (s'habiller)
5. Elles à midi. (se réveiller)
6. Ils ne pas depuis 3 jours. (se laver)
7. Les enfants à 8 heures. (s'endormir)
8. Nous par hasard. (se rencontrer)
9. Ce matin, elle très tard. (se lever)
10. Hier ? Je J'étais très fatiguée. (se reposer)

214. LE PASSÉ COMPOSÉ : PARTICIPE PASSÉ EN « -u »

Écoutez, identifiez le verbe utilisé au passé composé et écrivez son participe passé :

Verbe (infinitif)	Enr.	Participe passé
avoir		
boire		
croire		
décevoir		
élire		
lire		
plaire		
pleuvoir		

Verbe (infinitif)	Enr.	Participe passé
pouvoir		
prévoir		
recevoir		
savoir		
taire (se)		
voir		
vouloir		

Figura 1.9. Manual *Tempo* 1, *passé composé de verbos pronominales*

215. LE PASSÉ COMPOSÉ : PARTICIPE PASSÉ EN « -u »

Complétez en mettant le verbe proposé au passé composé :

1. Qu'est-ce que tu pour ce soir ? (prévoir)
2. Je son histoire. (croire)
3. Est-ce que ce film t'..... ? (plaire)
4. Vous m'..... (décevoir)
5. Est-ce qu'ils mon rapport ? (lire)
6. Ils quand j'ai parlé. (se taire)
7. Ils l'..... sans problème. (élire)
8. Hier, il toute la journée. (pleuvoir)
9. Vous mon fax ? (recevoir)
10. Nous le voir pendant quelques instants. (pouvoir)
11. Il manger. (ne pas vouloir)
12. J'..... ton frère. (apercevoir)

216. LE PASSÉ COMPOSÉ : PARTICIPE PASSÉ EN « -i », « -is », « -it »

Écoutez, identifiez le verbe utilisé au passé composé et écrivez son participe passé :

infinitif	enr.	participe passé
apprendre		
asseoir (s')		
cuire		
dire		
écrire		
frîre		

infinitif	enr.	participe passé
fuir		
mettre		
prendre		
promettre		
remettre		
rire		

217. LE PASSÉ COMPOSÉ : PARTICIPE PASSÉ EN « -i », « -is », « -it »

Complétez en mettant le verbe proposé au passé composé :

1. Il m'..... de venir. (promettre)
2. Est-ce que vous le rôti ? (cuire)
3. Il sans rien dire. (s'asseoir)
4. Ils dès qu'ils m'ont aperçu. (fuir)
5. Où est-ce qu'elle ce dossier ? (mettre)
6. C'était un excellent spectacle. On beaucoup (rire)
7. J'..... un rendez-vous avec le directeur. (prendre)

Figura 1.10. Manual *Tempo* 1, los participios pasado

El resultado no es difícil de imaginar, los exámenes internos institucionales eran obligatorios y el resultado fue funesto. Nos reuníamos en horas extra clase para memorizar la lista de verbos de movimiento o transición que usaban como auxiliar el verbo *être*, construir estrategias para no confundir la conjugación en presente de los auxiliares y recordar lo que era un participio pasado o un acuerdo de género, cuando no entendía el concepto ni en mi propia lengua madre. Cursé el trimestre en dos ocasiones y la nota que alcancé después de la segunda vez, fue apenas suficiente para acreditar.

Desde mi perspectiva, el problema residía en la forma de trabajo de algunas instituciones y profesores. Se retoman esquemas estandarizados de educación y evaluación (Robinson, 2012) en los que las habilidades y las necesidades del alumno no son consideradas. Sin embargo, los resultados académicos tienen la facultad de afectar el destino escolar y/o profesional de los alumnos.

Pasaron muchos años antes de que fuera capaz de procesar todas las informaciones necesarias para articular una frase en *passé composé*, muchos más para poder jactarme de dominar el tema. Esto me lleva al segundo caso de estudio: *El docente*.

1.1.2 EL DOCENTE

Después de 15 años como docente, cuando doy clase de *passé composé*, independientemente del nivel (mis clases abarcan desde sensibilización de maternas hasta preparación B2), siempre consulto mi libro de conjugaciones, debido a que existen verbos poco utilizados en los que puede recaer la excepción.

Dados los avatares acaecidos en mi proceso de aprendizaje, este tema se ha convertido en un objeto de estudio y por ello, de este trabajo de titulación.

Con las nuevas metodologías desarrolladas bajo un esquema de *approche communicative*, la inserción del *passé composé* tiene una aparición en escena mucho más gentil. Los alumnos logran identificar el tiempo verbal y logran articular frases en ese tiempo, pero una vez deducida y analizada la regla de su estructura,

las cosas comienzan a complicarse. Si hablamos de que el *passé composé* es el parte aguas que lleva a conocer otros tiempos como el *plus-que-parfait* y el *conditionnel passé*, entonces de verdad estamos en problemas.

En mi experiencia docente he tenido oportunidad de trabajar con múltiples manuales y bajo diversas metodologías. Tras la aplicación y uso de estrategias variadas y actividades dentro del aula con su posterior proceso de evaluación, pude constatar que los alumnos, en su gran mayoría, no lograban asimilar la estructura gramatical. Lo anterior me ha llevado a desarrollar mis propias aproximaciones, resultado de una mezcla ecléctica de materiales, estrategias y experiencias personales que se integran a las nuevas metodologías *actionnelles*. Esta experiencia me ha permitido fomentar en mis alumnos, el desarrollo de competencias generales individuales de índole lingüística y de comunicación aplicada, en las áreas de expresión y comprensión tanto oral como escrita de la lengua francesa que se cimientan en el saber, el saber ser, el saber hacer y sobre todo en el saber aprender (CECRL, 2012). Al retomar el factor lúdico como estrategia didáctica, aunado al desarrollo de dichas competencias, podemos encontrar un importante punto de convergencia. El juego contribuye de manera relevante al desarrollo del ser humano y en su desarrollo intelectual dado que las actividades lúdicas crean y desarrollan estructuras mentales que posibilitan un desarrollo del pensamiento abstracto y ensaya conductas más complejas, lo que las convierte, por tanto, en un factor para la estimulación de la memoria y la atención, lo cual genera en el ser humano un saber aprender. Existen múltiples factores a analizar dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en aula. En mi experiencia docente, los métodos explicativos e ilustrativos tradicionales han sido insuficientes para que mis alumnos logren desarrollar las 4 competencias lingüísticas (*Compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite*) relacionadas al uso y estructura del *passé composé*. Resultado de mi reflexión sobre el presente tema gramatical y lingüístico a lo largo de mi formación en esta Licenciatura, considero que resulta necesario introducir en la práctica docente metodologías que faciliten el aprendizaje. El factor lúdico es, entonces, una herramienta que facilita y enriquece el aprendizaje mediante una

combinación de factores cognitivos, lingüísticos, afectivos y emocionales en el alumno. Como lo plantea Martínez (2008) lo lúdico es instructivo, el alumno mediante lúdica comienza a pensar y actuar en medio de una situación determinada que fue construida con semejanza en la realidad, con un propósito pedagógico. Un material lúdico debe cumplir con características tales como: Adaptabilidad a la edad y nivel del curso, que pueda ser utilizado tanto en actividades individuales como colectivas, que sea usado acorde a los objetivos particulares del curso, que sea estructurado, que estimule y motive el desarrollo de habilidades y que funcione como herramienta complementaria a la metodología utilizada.

Como profesora enfrento diariamente múltiples tipos de público, diversos tipos de inteligencia, edades, intereses, temperamentos, grupos sociales, etc. Lo que pareciera resultar en un grupo parece no ser adecuado en otro, sin embargo he encontrado dos puntos en común que han demostrado ser infalibles en todos mis grupos: El juego y la empatía.

Para puntualizar lo anterior, cito a Jiménez (2003, p.1)

Es necesario resaltar que los procesos lúdicos, como experiencias culturales y de aprendizaje son una serie de actitudes y predisposiciones que fundamentan toda corporalidad humana. Podíamos afirmar que son procesos mentales que actúan como transversales fundamentales en el desarrollo humano. Por otra parte, dichos procesos son productores de múltiples cascadas de moléculas de emociones produciendo una serie de afectaciones cuando interactuamos con el otro [...] En este sentido la mayoría de los juegos son lúdicos, pero la lúdica no solo se reduce al juego [...] Las experiencias culturales ligadas a la lúdica, a nivel biológico, son las que producen mayor secreción a nivel cerebral, de sustancias endógenas como las endorfinas, la dopamina, la serotonina. Estas moléculas mensajeras según las neurociencias, se encuentran estrechamente asociadas con el placer, el goce, la felicidad, la euforia, la creatividad, que son procesos fundamentales en el aprendizaje por parte del ser humano.

Esta postura es el punto de partida para abordar el tercer caso: *La certificación*.

1.1.3 LA CERTIFICACIÓN INTERNACIONAL DE DOMINIO DEL IDIOMA

Soy certificadora de exámenes para la adquisición de los Diplomas de Estudios en Lengua Francesa (DELF) desde el año 2010 y he identificado problemáticas relacionadas con el uso del *passé composé*, como lo señalaré más adelante.

Para adquirir la licencia de certificadora he tenido que pasar por diversos cursos de formación y acreditación por parte del CIEP y de ello he obtenido grandes enseñanzas. De entre ellas puedo decir que estandarizar la evaluación del proceso de aprendizaje de un idioma es una tarea ardua.

El CIEP publicó en 2001 el Cuadro Común de Referencia de Lenguas (CCRL). En este documento se plantea un acercamiento nuevo que tiene como meta reestructurar los objetivos y los métodos de enseñanza de lenguas, así como proporcionar una base común para la concepción de programas, diplomas y certificados en vías de favorecer la movilidad educativa y profesional.

Para lograr dichas metas se plantean evaluaciones para 4 áreas lingüísticas específicas, a saber: La comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita, todas bajo una escala de lenguaje global, es decir, estandarizada.

Es bien conocido que dichas pruebas están abiertas a todo público. Como evaluadores, esto nos hace encontrarnos con aspirantes que conforman un conjunto por demás diverso, lo que abre la posibilidad de encontrar, con mayor frecuencia de la esperada, aspirantes que en muchas ocasiones deciden, por múltiples factores (escuelas privadas que anuncian las certificaciones como parte de su plan de estudios, alumnos que necesitan el documento para algún trámite de estudios o trabajo, etc.), inscribirse en una prueba sin estar suficientemente preparados para ella.

Es imprescindible señalar que las pruebas mencionadas establecen los estándares de evaluación de aprendizaje de la lengua francés por lo cual es importante remarcar

en un primer término las dificultades que presentan los alumnos que realizan la prueba en nivel B2¹ que no son aún capaces de formular frases simples en tiempos que debían ser adquiridos para una prueba nivel A1. Una de esas dificultades se evidencia en errores recurrentes de la aplicación del *passé composé*.

Si tomamos en cuenta el hecho de que el ser humano posee un bagaje de habilidades múltiples, lo anterior hace que dicho proceso de evaluación sea limitado en el estricto sentido de la palabra "Todos tenemos diferentes puntos fuertes en diferentes inteligencias y la educación debería tratarlas por igual para que todos los individuos tengan la misma oportunidad de desarrollar sus habilidades individuales." (Robinson, 2012, p. 32)

En las evaluaciones de certificación, la meta del alumno es únicamente ser capaz de cumplir con tareas (*tâches*) específicas basadas en el dominio de competencias lingüísticas y no lingüísticas (culturales). En este sentido, considero que deja fuera la capacidad del alumno de poder expresar sus conocimientos de maneras diversas.

Pese a los esfuerzos para generar procesos de evaluación justos y efectivos, las instituciones continúan bajo los esquemas tradicionales en los que el tratamiento de los conocimientos está suscrito en mediciones y calificaciones (Hidalgo, 2015). Las evaluaciones generan resultados numéricos y los maestros continúan

... pasando gran parte del año escolar preparando a sus estudiantes para los exámenes que lo determinarán todo, desde la colocación de los alumnos en clase durante el curso siguiente hasta la financiación que recibirá el colegio. Por supuesto dichos exámenes no consideran las habilidades especiales de cada individuo ni sus necesidades, pero tienen un tremendo poder de influir en el destino académico del alumno (Robinson, 2012, p. 42).

En segundo término de importancia encontramos que al analizar los contenidos del CECRL, el *passé composé* es evaluado formalmente a partir del nivel A2, como se muestra en la fig. 1.11.

¹ De acuerdo al Marco Común de Referencia para las Lenguas CECRL establecido por la Comunidad Europea y el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos, el cual establece seis niveles para la evaluación, homologación y organización estandarizada del aprendizaje de lenguas, a saber: Nivel básico A1 y A2, Nivel intermedio B1 y B2, Nivel avanzado C1 y C2, (CECRL, p.9)

Figura 1.11. Épreuve d'expression écrite, CECRL, imperativo el uso del tiempo pasado a partir de los niveles señalado en realce.

En las áreas de expresión oral y escrita de las pruebas, en ortografía gramatical y morfosintaxis, se evalúa el uso de expresiones en *passé composé*. Cabe señalar que los errores elementales no son penalizados con severidad; no así en nivel B1, a partir de donde la estructura de este tiempo verbal, el acuerdo de género y número y el uso adecuado de los auxiliares son tomados en cuenta rigurosamente.

Se ha planteado hasta aquí todo este análisis desde mi ámbito vivencial con el fin de sentar una base, una especie de marco de referencia, el cual se desglosa en los capítulos siguientes.

2 DESARROLLO: Guía práctica para sobrevivir al *passé* composé

"En tu vida no puedes conectar los puntos hacia adelante, sólo puedes hacerlo hacia atrás. Así que tendrán que confiar en que los puntos se conecten, alguna vez, en el futuro."

Steve Jobs

Uno de los aspectos más importantes en el desarrollo de este reporte ha sido, precisamente, tener la capacidad de unir puntos. En primera instancia, he tenido que retroalimentarme de la experiencia previa como alumna, como docente y como certificadora. Al desarrollar esta propuesta he tenido que identificar la capacidad de nuestro cerebro para conectar puntos y generar andamiajes en los procesos de pensamiento y de aprendizaje a partir de diversos elementos tales como la asociación de formas, colores y contenidos como se explicará en el apartado 2.1. Cabe señalar, que el material lúdico-didáctico de esta propuesta requiere de la intervención del docente y del diseño de actividades para utilizarlo en el salón de clase. De eso se trata este apartado, de unir los puntos en común entre un grupo de personas, es decir el alumnado, el tema gramatical a aprender y el desarrollo de material lúdico como estrategia que facilite los procesos de aprendizaje.

2.1 El público (o el alumnado): La motivación y el aprendizaje

"El mayor descubrimiento de mi generación es que los seres humanos pueden alterar su vida modificando su disposición de ánimo... Si cambias su forma de pensar, puedes cambiar su vida."

William James.

Existen diversas maneras en las que los alumnos pueden ser identificados, desde sus tipos de temperamento, edades, niveles de conocimiento, tipos de inteligencia y habilidades, intereses o instituciones a las que acuden, hasta los motivos por los cuales se acercan al aprendizaje de la lengua, por mencionar algunas. Si tomamos en cuenta que cada individuo puede pertenecer a más de uno de los grupos antes mencionados, entonces las posibilidades de aprendizaje se multiplican de manera

exponencial, lo cual hace imposible realizar una evaluación absoluta y asertiva del tema que aquí nos compete.²

Tomemos entonces como referencia el texto de Luján (2006, p. 269) donde menciona que existen cuatro variables que influyen en la adquisición de segundas lenguas: El método, la edad, la aptitud y la actitud. El autor puntualiza:

En las tres últimas décadas, distintos investigadores han sugerido que entre las numerosas variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, las variables afectivas juegan un papel decisivo. Las variables afectivas, en este contexto se refieren a las actitudes y motivación que los alumnos muestran hacia la lengua y cultura meta en general.

Con fines prácticos para la presente propuesta, abordaremos únicamente dos grandes grupos: 1) aquellos estudiantes que cuentan con las actitudes hacia el aprendizaje del francés, es decir aquellos que poseen las variables afectivas antes mencionadas y 2) quienes lo hacen por necesidades de distinta índole, tales como laborales, educativas o simplemente por que acuden a alguna institución en la que el francés se imparte de manera obligatoria. Para este último grupo, la motivación es sólo un agente externo en vías de obtener una retribución meramente numérica (calificación).

Para abordar al primer grupo se hace necesario precisar el significado del término motivación. Según la RAE, la motivación se define como: “Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia.” (2015) Es decir, es la disposición al esfuerzo constante por conseguir una meta. La motivación³ intrínseca es un importante factor que condiciona directamente

² A manera de referencia, cabe mencionar que en la primera etapa del pilotaje, solamente se utilizaban colores como medio de asociación, y nos encontramos con un alumno con problemas de daltonismo. Esta situación cobró relevancia y se hizo imprescindible que la propuesta lúdico-didáctica se complementara con formas que se ensamblaran.

³ Existen diversos modelos y teorías sobre la motivación desde la psicología cognitiva. En el presente documento se retoma la propuesta de Pérez (1985) quien establece dos grandes campos de la motivación, la intrínseca y la extrínseca. La motivación extrínseca es toda aquella proveniente del exterior del individuo que realiza la acción, mientras que la intrínseca es aquella que es generada por el mismo individuo.

la capacidad de aprender. La motivación, al igual que los gustos e intereses, depende de las referencias de éxito o fracaso del individuo, sin embargo, implica trabajo y esfuerzo del alumno y depende también de que los contenidos que se ofrezcan para el aprendizaje tengan significado lógico, sean estructurales y funcionales. Cuando hacemos algo que nos gusta, tenemos muchas más posibilidades de centrarnos en nuestro propio aprendizaje (Robinson, 2012). Entonces, para aquellos alumnos que han desarrollado una motivación intrínseca el asunto de aprender francés será cuestión de constancia aun cuando, como mencionamos en el párrafo anterior, existen varios elementos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje.

El segundo grupo, aquellos que tienen una motivación extrínseca, es el que desde mi propia experiencia como docente ha hecho del tema de *passé composé* un reto por su dificultad en la adquisición del conocimiento y por el grado de complejidad en su estructura. Por tanto, para este tipo de estudiantes el generar un incentivo será la pieza clave de su aprendizaje. Como lo señala Luján (2006) “En el contexto concreto del aprendizaje de lenguas extranjeras, el concepto de motivación es considerado como el incentivo, la necesidad o el deseo que el alumno siente de aprender y alcanzar un nivel elevado de la lengua meta”.(p. 273)

Es decir, en el caso de dichos alumnos es necesario gestar un espacio de tregua en el que la tensión, la reticencia, el bloqueo y la confusión se vislumbren como nuevas posibilidades y donde el alumno encuentre un sentido y una motivación, no sólo para entender un tema gramatical, sino para permitir y permitirse hacer contacto con una manera de pensar y de vivir características de una cultura nueva para él. En un primer término, el juego que aquí se propone será un agente motivador externo (a manera de motivación extrínseca) que dará como recompensa la satisfacción que brinda el entendimiento gradual de un concepto o una estructura que se verá reflejada eventualmente en una nota de calificación.

2.2 La estructura

Comencemos por hablar sobre semiótica. Según Saussure (1916, citado por Copley y Jansz, 2012, p. 11) ,“los signos que conforman el código del circuito comunicativo entre dos individuos destraban los contenidos del cerebro de cada uno de los que participan en dicho circuito”. Además puntualizan:

"La piedra angular del concepto del signo lingüístico es la naturaleza arbitraria del lazo que une el significante y el significado. La única razón por la cual el significante evoca el significado es la existencia de una relación convencional, regida por formas acordadas que operan dentro de una comunidad de hablantes". (p.12)

Es decir, para que el circuito comunicativo funcione, es necesario que tanto el emisor como el receptor sean capaces de identificar y decodificar un mensaje. Dicho mensaje está íntimamente relacionado con las referencias previas que cada uno de los actores posee, de lo contrario el circuito se ve interrumpido y la comunicación se ve truncada o resulta inexistente.

A partir de las citas anteriores, vale la pena preguntarnos: ¿Qué pasa cuando los individuos pertenecen a una comunidad de hablantes diferente, en la que los significantes no tienen ninguna referencia que pueda darles un significado? La respuesta es relativamente sencilla: La comunicación no existe. En el proceso de aprendizaje de una nueva lengua, los significantes deben recrearse en la mente del individuo. En el caso de las lenguas romances, existen referencias que podrían llamarse "transparentes" y que facilitan dicho proceso de comunicación, pero en múltiples casos, como es el del *passé composé*, para un hispanoparlante, tales referencias no existen. Estructuralmente, la forma verbal del español similar al *passé composé* es el pretérito perfecto compuesto, sin embargo, su aplicación y sentido es totalmente diferente, como puede observarse a continuación: tabla 2 .1

<i>Passé composé</i>	<i>Pretérito perfecto compuesto</i> (RAE, 2015)
Expresa una acción ocurrida en el pasado o una acción que ha sido terminada en el momento en que se habla.	Se usa para referirse a hechos pasados que tienen relación con la zona temporal en la que se encuentra el hablante.
Se forma con el presente del verbo auxiliar ser o estar (<i>être</i>) o haber o tener (<i>avoir</i>) más el participio pasado del verbo que denota la acción.	Se estructura a partir del presente del indicativo del verbo haber como auxiliar y el participio del verbo que denota la acción.
El participio pasado puede tener acuerdo de género y número, sea con el sujeto —en el caso de los verbos usados con <i>être</i> — o con el complemento en algunos casos, cuando el auxiliar es <i>avoir</i> .	Solo utiliza un auxiliar (verbo haber) y en ningún caso se hace acuerdo de género y número.
Ejemplo: <i>Je suis allé (e)</i> <i>Tu es allé (e)</i> <i>Il est allé</i> <i>Elle est allée</i> <i>Nous sommes allé(e)s</i> <i>Vous êtes allé(e)s</i> <i>Ils sont allés</i> <i>Elle sont allées</i>	Ejemplo: Yo he ido Tú has ido Él/Ella ha ido Nosotros hemos ido Vosotros habéis ido Ustedes han ido Ellos/Ellas han ido

Tabla. 2.1. Breve descripción en paralelo de las estructuras compuestas del pretérito perfecto compuesto del español y el passé composé del francés

Dicho lo anterior, es evidente que usar como referencia el pretérito perfecto compuesto (llamado también antepresente, pretérito perfecto, presente perfecto, pasado compuesto o pretérito perfecto actual) sería un error, pues aunque la estructura es similar, “un pequeño detalle cambia totalmente el sentido de lo que se trata de transmitir en el mensaje” (Pérez Tobarra, S/A, p. 2, 6), así, lo que en primera instancia nos parecería una estructura gramatical con posibilidades de ser traducida de manera transparente, nos remite, en su contexto y aplicación, a un sentido lingüístico totalmente diferente, de tal suerte que el equivalente lingüístico en español del *passé composé* es el pasado simple del indicativo, aunque en contextos literarios y profesionales, el francés cuenta también con una estructura simple para expresar las acciones ocurridas en el pasado.

Ante tal entuerto, propongo que retomemos el tema desde su base. Comencemos por definir lo que es un tiempo verbal y el rol que el *passé composé* juega en un grupo verbal.

Puntualicemos: El verbo es una palabra que indica una acción y puede tomar diversas formas (conjugación) determinadas por un tiempo y una persona. Los tres tiempos básicos del verbo son el presente, el pasado y el futuro. Dichos tiempos pueden tomar diferentes formas dependiendo del orden de los hechos y de lo que se desea decir (situación, contexto, sucesión de hechos, acciones puntuales etc.), de tal suerte que existen diferentes formas del pasado, del presente y del futuro.

El *passé composé* es un tiempo verbal que, como su nombre lo indica, está *compuesto* por más de un elemento (auxiliar y verbo que denota una acción) y se utiliza para hablar de acciones puntuales acontecidas en el pasado. Su equivalente en sentido —que no en estructura— en español es el pasado simple. De tal forma, debe haber un proceso de aproximación o sensibilización del estudiante hispanoparlante hacia una estructura verbal que en su lengua natal no existe. En la medida que entienda la estructura, le será más sencillo procesarla como parte de esa nueva lengua y evolucionar hacia formas más complejas de la misma. Sin embargo, es necesario recalcar que el alumno requiere poseer conocimientos lingüísticos previos tales como: Conocimiento de las conjugaciones de los verbos auxiliares en presente del indicativo, el concepto de participio pasado y de acuerdo de género y número. Como menciona Ledesma en su publicación "Valores aspectuales del *passé composé*". (2014, p. 50) "Hemos visto también que el español no posee un doble sistema temporal ligado de manera sistemática a los dos niveles de enunciación – Discurso/Historia, propuestos para el sistema verbal francés."

De acuerdo a Bescherelle (1997, p.83), el *passé composé* es la forma más controversial del sistema temporal de la lengua francesa. En él se engloban dos valores totalmente diferentes que son ambos designados por la misma denominación. La primera es la expresión de una acción completada en presente, es decir, manifiesta una acción terminada en el momento en que el sujeto habla. La

segunda es la expresión de una acción puntual en el pasado, es decir, expresa la anterioridad con referencia al presente. Su estructura está conformada por un verbo auxiliar, sea *être* o *avoir*, en tiempo presente y un verbo de la acción en pasado participio.

Los verbos *être* y *avoir* tienen una particularidad que los distingue de otros verbos de la lengua francesa: Ambos pueden ser utilizados de dos formas diferentes. Ya sea en la forma que les es propia o adquirir el rol de auxiliares. Esto permite constituir ciertas formas de la conjugación de otros verbos en diversas maneras como las formas pasivas, las formas compuestas pasivas, las formas sobre compuestas, las formas sobre compuestas pasivas y, como es el caso del *passé composé*, las formas compuestas.

El *passé composé*, como otras estructuras compuestas, tiene diferentes grados de dificultad. Estas dificultades están relacionadas con los verbos que se asocian a uno u otro auxiliar, a la formación de los participios pasados, a los acuerdos de género y número con el sujeto o con el complemento y al uso de pronombres reflexivos en el caso de los verbos pronominales. Con fines de estudio, se plantea a continuación, de manera progresiva, el tema gramatical *passé composé*.

a. Periodo de sensibilización: Conjugación de los verbos *être* y *avoir* en presente del indicativo.

b. Auxiliar *avoir* sin acuerdo de género y número con el complemento:

1. Auxiliar *avoir* + participio de verbos de primer grupo, verbos regulares (~er, regla general), ejemplo:

J'ai joué

2. Auxiliar *avoir* + participio pasado de verbos de segundo grupo, verbos semi-regulares (~ir, regla general), ejemplo:

J'ai fini

3. Auxiliar *avoir* + participio pasado de verbos de tercer grupo, verbos irregulares (~er, ~ir, ~oir, ~dre, ~re, algunos casos), ejemplos:

J'ai perdu

J'ai été

J'ai pris

c. Auxiliar être + 16 verbos de desplazamiento o transición sin prefijos y con acuerdo de género y número con el sujeto.

1. Auxiliar être + participio de verbos de primer grupo, verbos regulares (~er, regla general) + acuerdo de género y número con el sujeto, ejemplo:

Je suis entré(e)

2. Auxiliar être + participio pasado de verbos de tercer grupo, verbos irregulares (~er, ~ir, ~oir, ~dre, ~re, algunos casos) + acuerdo de género y número con el sujeto, ejemplos:

Je suis né(e)

Je suis venu(e)

Je suis descendu(e)

Je suis sorti(e)

d. Auxiliar être + verbos pronominales

Auxiliar être + participio pasado de verbos pronominales regulares e irregulares + acuerdo de género y número con el sujeto, ejemplos:

Je me suis levé(e).

Je me suis assis(e) (es)

e. Negación del *passé composé* con adverbio de negación: *pas* (ambos auxiliares).

Primera negación *ne/n'* + auxiliar *être* o *avoir* en presente + negación: *pas* + participios pasado de verbos regulares, semi regulares e irregulares, ejemplos:

Je n'ai pas dansé

Je ne suis pas allé(e)

Je ne me suis pas coiffé(e)

f. Negación del *passé composé* con otros adverbios de negación (ambos auxiliares).

Primera negación *ne/ n'* + auxiliar *être* o *avoir* en presente + negación: *pas, jamais, rien* etc.+ participios pasado de verbos regulares, semi regulares e irregulares o primera negación *ne/ n'* + auxiliar *être* o *avoir* en presente +participios pasado de verbos regulares, semi regulares e irregulares + negación: *personne*, Ejemplos:

Je n'ai vu personne

Je n'ai jamais visité

Je ne suis jamais allé(e), etc.

g. Verbos que utilizan ambos auxiliares

Auxiliar *avoir* o *être* + participio pasado de verbos de los tres grupos que pueden usar los dos auxiliares cambiando su sentido, ejemplos:

J'ai monté

Je suis monté(e)

h. Auxiliar *avoir* con el acuerdo de género y número con el complemento de objeto directo.

Auxiliar *avoir* + participio pasado de verbos de los tres grupos que articulan una frase con complemento de objeto directo + acuerdo de género y número con el complemento de objeto directo, ejemplos:

J'ai ressemblé(e) ma mère

i. Otros tiempos y estructuras compuestas con ambos auxiliares.

- a) *Plus-que-parfait*: auxiliares *être* y *avoir* en imperfecto + participio pasado
- b) *Subjonctif passé*: auxiliares *être* y *avoir* en subjuntivo + participio pasado
- c) *Passé antérieur*: auxiliares *être* y *avoir* en pasado simple + participio pasado
- d) *Futur antérieur*: auxiliares *être* y *avoir* en futuro simple + participio pasado
- e) *Conditionnel passé*: auxiliares *être* y *avoir* en condicional + participio pasado

En esta propuesta pedagógica abarcaremos el desarrollo desde el diseño y aplicación del material lúdico-didáctico que cubrirá hasta el inciso “d” de la clasificación anterior. La intención de proponer dicho material es la de dar un primer paso en la creación de un recurso didáctico que ofrece la posibilidad de ser utilizado y reutilizado en grupos de diversos niveles. Por supuesto, será el profesor quien decida en qué momento, con qué intención y cómo vinculará este material con los elementos gramaticales y lingüísticos inmersos. En el último capítulo de este documento se señalarán algunas recomendaciones sobre su uso en clase, desde mi mirada como profesora de francés con más de 20 años de experiencia en esta área.

2.3 Las estrategias

"El impulso motivador básico de los seres humanos, no es el principio del placer, sino la necesidad que tenemos los sujetos de relacionarnos con otros y con el contexto." (Carlos Jiménez, 2003)

Como lo he descrito en el primer capítulo, a partir de mi experiencia y lo observado en mis estudiantes, tras un análisis no exhaustivo —dado que el hecho es evidente— puedo decir que el proceso de aprendizaje se desarrolla con mucha más rapidez y

efectividad en aquellos alumnos que estudian la lengua francesa por placer (motivación intrínseca). En segundo lugar de aprovechamiento aparecen aquellos alumnos que estudian el idioma por necesidad y en tercer lugar, con un alto grado de resistencia, tensión y apatía, los que lo hacen de manera obligatoria. Tomemos en cuenta en primera instancia, el hecho de que la motivación es el interés que tiene un alumno por desarrollar su propio aprendizaje y existen actividades que lo conducen a él. La motivación puede adquirir, mantener o aumentar en función del desarrollo de las áreas de interés del individuo (como ya se señaló en el apartado 2.1 de este documento). Un supuesto en este trabajo es precisamente que el elemento lúdico-didáctico es uno de los detonantes para motivar. Además, como lo plantea Sánchez (2008, p.8):

La necesidad de aprender incide en la motivación y cuanto más motivado esté un alumno, más aprovechará los recursos de que dispone para aprender, más estrategias utilizará para conseguir su objetivo y cuantas más utilice, más rápido y mejor aprenderá.

Pero ¿cómo se motiva al alumno? ¿Es la motivación un acto de voluntad de quien aprende, o acaso quien enseña también puede fomentarla? Una posible respuesta la encontramos nuevamente en Sánchez (2008, p.2) quien ha vinculado motivación y aprendizaje, señalando específicamente el rol del profesor:

Las estrategias de aprendizaje permiten que el alumno con mayor o menor capacidad intelectual pueda lograr por igual un mismo objetivo. La tarea del profesor es, en la medida de lo posible, hacer que todos ellos desarrollen sus propias estrategias y obtengan un mayor y mejor rendimiento en el proceso.

Este autor plantea al componente lúdico como una fuente de recursos estratégicos motivacionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, puntualiza tres estrategias que nos competen: la estrategia afectiva, la comunicativa y la cognitiva.

Es la madre quien brinda desde su seno las enseñanzas que llevarán al nuevo individuo a desarrollar habilidades que, primeramente, lo llevarán a la supervivencia. Después llegarán los años de estudios formales en instituciones oficiales donde el aprendizaje será, pese a las nuevas corrientes pedagógicas y a los profesores que hacen la diferencia, un proceso lejano, frío y en ocasiones tortuoso, lamentablemente

y pese al esfuerzo en la implementación de estrategias y metodologías cada vez más innovadoras y centradas en el alumno, las instituciones oficiales se enfrentan a un público numeroso y diverso donde, pese a sus esfuerzos, suele caer en una estandarización tradicional de la enseñanza. Esa ha sido parte de mi experiencia docente y de lo expresado en intercambios y reflexiones con mis colegas en diferentes actividades realizadas a lo largo de esta Licenciatura en Enseñanza del Francés.

Considero que para romper este tipo de enseñanza, los espacios de juego son punto de partida. Estos recursos permiten al alumno el desarrollo de su propia motivación (motivación intrínseca). Por lo que el docente, en el caso de enseñanza de lenguas extranjeras, está en la búsqueda de nuevos recursos que ayuden a sus alumnos a mantener su interés por aprender y porque superen las dificultades en el proceso de aprendizaje.

Partimos del concepto de lúdica como todo aquello relacionado con el juego y el esparcimiento y que, según Gómez (2009), podemos clasificarlo en, al menos, tres categorías de uso: La lúdica como expresión cultural, la lúdica como herramienta de juego y finalmente, la que a nosotros nos compete, la lúdica como elemento para la enseñanza. En este rubro puntualiza (p. 2):

El Sistema Educativo de cualquier país, aunque abierto a las formas y técnicas nuevas de la docencia, está diseñado para lograr la adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades, sin contemplar, muchas veces la lúdica o las actividades lúdicas dentro de los principios establecidos. Somos conscientes de **la necesidad de una adecuada interiorización de la importancia de la lúdica y la posibilidad de su desarrollo a través del juego, entre otras actividades dentro del proceso docente educativo.**

Las estrategias afectivas vinculadas con lo lúdico como elemento de enseñanza, propician, en su mayoría, espacios de aprendizaje donde la relajación, la motivación y la seguridad dan al alumno mayor desinhibición y elevan su autoestima y seguridad ante el desarrollo de una tarea específica. Pese a la idea generalizada de que el

juego es una actividad inherente a los niños y no así a los adultos, he visto en mi experiencia docente, con agrado, que la resistencia a la participación lúdica en el salón de clases tanto de niños como en adolescentes y de adultos, es mínima. Es en esos espacios donde, independientemente de su edad y casi sin notarlo, los alumnos comienzan a desarrollar habilidades cognitivas relacionadas a la comunicación, tales como el desarrollo de vocabulario y estructuras sintácticas a partir de inferencias, conjeturas y comprobaciones sobre los temas, lo que permite generar un aprendizaje significativo. En palabras de Sánchez (2008, p.3):

Los juegos ofrecen al alumno la posibilidad de convertirse en un ser activo, de practicar la lengua en situaciones reales, de ser creativo con la lengua y de sentirse en un ambiente cómodo y enriquecedor que le proporciona confianza para expresarse.

Es decir, los seres humanos aprendemos a partir de estímulos externos, en este caso el espacio de juego, que fomentan las conexiones neuronales, de tal suerte que

La estimulación de las emociones y en especial de los afectos a nivel del desarrollo humano, son indispensables para el aprendizaje. Si no existen emociones positivas como el amor, el afecto, el sentido del humor en los procesos del aprendizaje, no existe sinergia entre lo cognoscitivo y lo emotivo originando la imposibilidad de ser creativos y de la socialización. (idem)

El general, un material lúdico-didáctico eficaz para el aprendizaje de un tema complejo como lo es el *passé composé* puede generar espacios de confianza y apoyo mutuo entre alumnos y docentes, en los que la apropiación de un aprendizaje gramatical devenga en un conocimiento significativo que abra así las puertas a la introducción de formas más complejas.

Una vez entendidos los dos referentes anteriores, el bagaje vivencial (apartado 1.1) y la forma gramatical (apartado 2.2), procederemos a describir la propuesta estructural y la construcción del material lúdico-didáctico que da pie a este documento.

3 EL OBJETO⁴: Juguemos a estructurar el *passé composé*

"El objeto lúdico aborda la relación diseño-color-percepción de un objeto creado con el fin de estimular los sentidos, teniendo en cuenta la etapa evolutiva por la que atraviesa el individuo.

La finalidad es generar un estímulo, provocar una acción incentivando la imaginación y la creación, donde forma y color, como elementos visuales, construyen la acción".

María de León

En primera instancia, al hablar de un objeto, es importante puntualizar qué es, cómo funciona y para qué sirve. En este tercer apartado ahondaremos en dichos aspectos y partiremos de un evento muy particular que fue el desencadenante del desarrollo del presente reporte.

He de señalar que en el presente apartado abordaremos el término "secuencia cognitiva" como un referente del reconocimiento de un elemento visual, no así al término "proceso cognitivo" relacionado a un factor didáctico para lo cual hace uso de operaciones receptoras tales como la observación, la retención y la reflexión. Si bien ambos términos tienen puntos de convergencia su fin es diferente. El primero como medio de estímulo sensorial vinculado al diseño y comunicación gráfica, el cual, en este caso, utilizaremos para el desarrollo de las fichas de juego. El segundo como un medio de aprendizaje, que aunado a una planeación y metodología didáctica, será puesto en práctica dentro del aula.

Ambos elementos, el visual y el didáctico, permitirán al alumno generar procesos deductivos e inductivos que, eventualmente, se convertirán en conocimiento. En primera instancia, el alumno hará deducciones empíricas con respecto al uso del material partiendo de un conocimiento previo, en este caso la asociación de las formas, los colores y, dependiendo del nivel de adquisición de la lengua, los contenidos lingüísticos. Posteriormente, será capaz de aplicar el conocimiento adquirido para probar su validez, es decir, será capaz de aplicar un pensamiento inductivo. La función de ambos tipos de pensamiento genera una espiral que va del

⁴ El término "Objeto" se refiere exclusivamente a la fabricación de las piezas del juego.

conocimiento general al particular transforman el conocimiento existente en un conocimiento de uso eficiente que posteriormente podrá ser integrado en nuevas situaciones y contextos (aplicación de una forma lingüística a un contexto real). (García,1997, p. 10).

3.1 Referencias previas

Hace un par de años, un grupo nivel A2 de adolescentes en un colegio privado debían aprender el temido *passé composé*. La reacción de los alumnos era de esperarse y la queja no tardó en aparecer: "¿Otra vez *passé composé*?!". Mi respuesta fue la de siempre: "Una vez *passé composé*, **siempre** *passé composé*. La cuestión aquí no es ver el tema un millón de veces, el chiste es entenderlo, aplicarlo y dominarlo".

En ese momento, los recursos eran pocos y como muchas veces en el ámbito de la docencia, el reajuste al programa se hizo necesario. Saqué un paquete de hojas de colores y pedí a los alumnos que tomaran 5 hojas de diferentes colores y asignaran a cada una de ellas un valor. Debía haber una con valor de sujeto, otra de verbo *être*, otra de verbo *avoir*, otra de participio pasado que ellos asociaran con *être* y otra que asociaran con *avoir*. De todo aquello surgió una dinámica por demás interesante: Los conceptos de verbo, forma verbal, de auxiliar, de relación de verbos con el auxiliar y los casos en que el acuerdo debían hacerse fluyeron suavemente. Se generaron conjeturas, se crearon mesas de trabajo, los materiales fueron fácilmente estructurados, cada alumno hizo su propia asociación. Esta actividad les permitió aplicar con mayor facilidad los conceptos lingüísticos y estructurales relacionados con el *passé composé*. La actividad en ese caso fue el resultado más de serendipia e intuición docente que de la aplicación metodológica y didáctica para el desarrollo de una habilidad, sin embargo funcionó mucho mejor de lo esperado.

Ahora, para este trabajo de titulación, he enfrentado nuevos retos —que no considero problemáticas— para su desarrollo y solución. Lo anterior me remite nuevamente a Robinson (2012, p. 29): "Ser creativo consiste en hacer nuevas

conexiones, de modo que podamos ver las cosas desde nuevos puntos de vista y desde diferentes perspectivas".

3.2 Parte teórica, desarrollo, diseño y fabricación del material lúdico-didáctico

Para el diseño de este material hemos tomado como referencia lo planteado por Wheeler (2012), respecto al vínculo entre el reconocimiento y los estímulos sensoriales.

Según esta autora (2012, p. 52), experta en gestión estratégica de marca, la ciencia de la percepción examina la forma en la que los individuos reconocen e interpretan los estímulos sensoriales. El cerebro reconoce y recuerda, en primer lugar, formas. Las imágenes visuales pueden ser recordadas y reconocidas directamente, mientras que las palabras deben ser decodificadas en significados. Una secuencia cognitiva se desarrolla a partir de tres estímulos básicos, elementos que se considerarán en el diseño que se describirá más adelante:

- a. Forma. No es necesario leer para identificar formas pero la identificación de formas es necesaria para leer. El cerebro reconoce las formas distintivas que producen una impresión más veloz en la memoria y logra asociarlas con formas complementarias (como los cortes de las piezas de un rompecabezas).
- b. Color. Puede funcionar como detonante de una emoción y evocar una asociación de ideas, los colores distintivos deben ser cuidadosamente seleccionados, no solo para construir el reconocimiento de los mensajes sino para expresar una diferenciación clara entre diferentes elementos, por ejemplo, si habláramos de marcas, rojo Ferrari que no es lo mismo que rojo Coca-Cola.
- c. Lenguaje verbal (interpretación tipográfica). Al cerebro le lleva más tiempo procesar el lenguaje o la palabra escrita. En este momento, el cerebro es capaz

de hacer una asociación analógica color-forma, color-contenido y/o contenido-forma.

3.2.1 El diseño como medio de resolución de problemáticas visuales

El diseño es un proceso de traducción de una idea en un elemento visual que comunica dicha idea. Esta propuesta es el resultado de un trabajo colaborativo con un diseñador quien, a partir de la información lingüística dada, tradujo la estructura del *passé composé* en estructuras visuales que correspondían a una secuencia cognitiva, en los términos descritos en el apartado anterior. Estas estructuras se aplicaron a fichas de juego a fin de cumplir tanto con características formales (resistencia, tamaño, forma, color y tipografía) como las características didácticas necesarias para la adquisición de ciertas habilidades a saber, fomentar la observación, la atención, las capacidades lógico-deductivas y posteriormente, las lingüísticas y gramaticales.

Para la elaboración del presente material didáctico fue necesario traducir la información que comprende el contenido lingüístico y gramatical en un objeto visual basado en la mencionada secuencia que pueda funcionar de manera efectiva como elemento didáctico. Tras analizar los elementos de la estructura del *passé composé* le fueron asignadas "capas" semánticas traducidas en formas, así como colores relacionados con contenidos específicos.

En el proceso de diseño se llevaron a cabo varias etapas; en primera instancia fue necesario que el diseñador comprendiera la función lingüística y la estructura gramatical del *passé composé* a fin de que pudiera relacionarla con los elementos propios de la secuencia cognitiva con un patrón de forma, posteriormente de color y finalmente de contenidos.

3.2.1.1 Forma

Durante el proceso de diseño, se parte de una primera idea y se generan docenas de bocetos. En este proceso se traduce cada uno de los elementos gramaticales en formas y se le da un valor a cada una de las capas semánticas (ver figura 3.1).

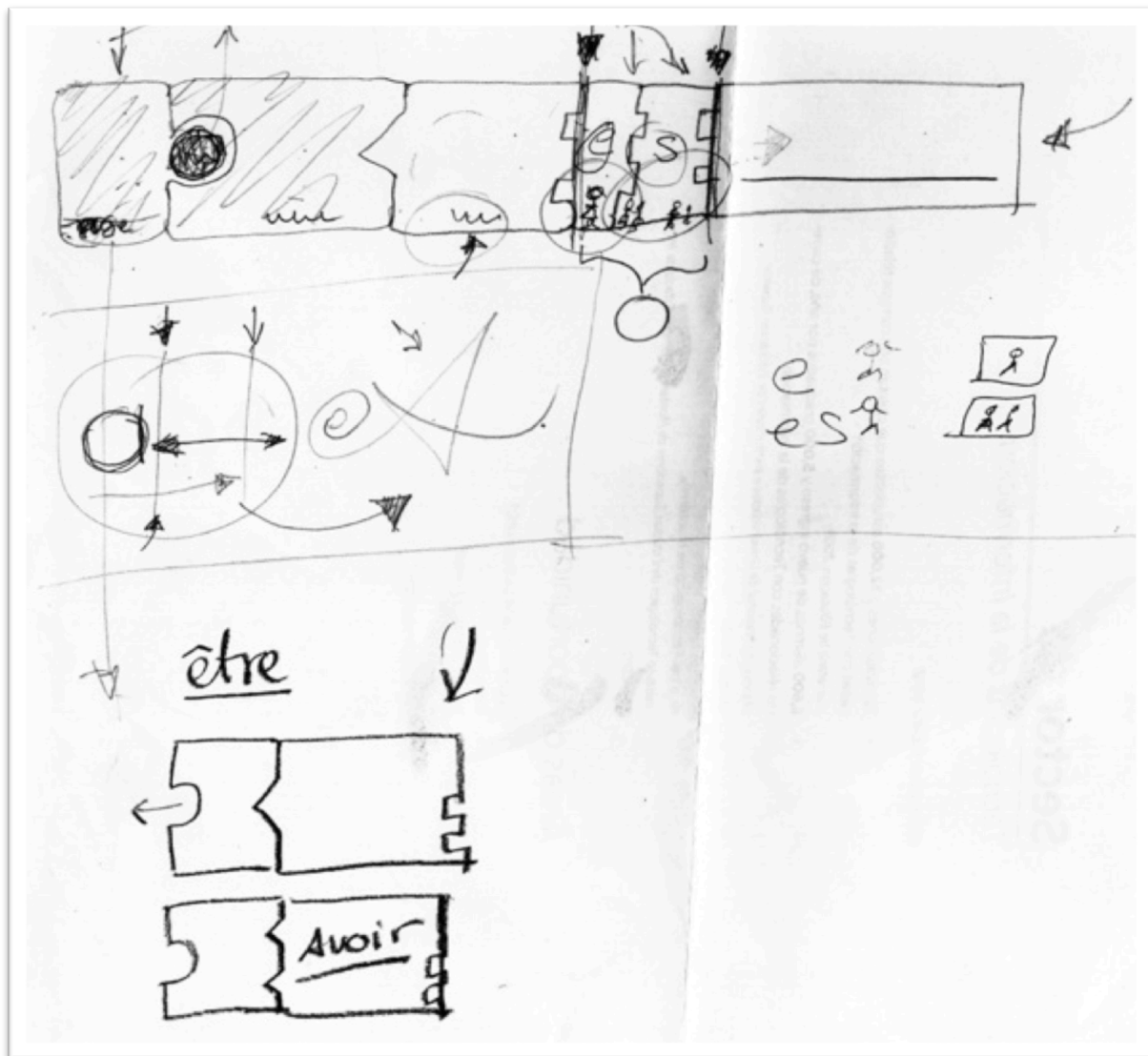


Figura 3.1. Bocetaje básico para la asignación de capas semánticas.

3.2.1.2 Color

Una vez asignada la forma de cada elemento gramatical, se le atribuye una gama de color específica con el objetivo de generar una relación de contenidos entre ellos:

Azul = sujeto

- Azul verdoso = pronombre reflexivo
- Verde oscuro = auxiliar *être* conjugado en presente del indicativo
- Verde claro = participios pasado asociados al verbo *être* (pronominales y, los 16 mal llamados *verbos de la casita*)
- Morado = auxiliar *avoir* conjugado en presente del indicativo
- Lila = participios pasado asociados al verbo *être*
- Naranja = acuerdos de género y número
- Gris = complemento en material sobre el cual el alumno puede escribir

Lo que se espera es que el alumno pueda hacer una asociación forma-color sin tener necesidad de observar contenidos gramaticales o tipográficos (ver figs. 3.2, 3.3 y 3.4).

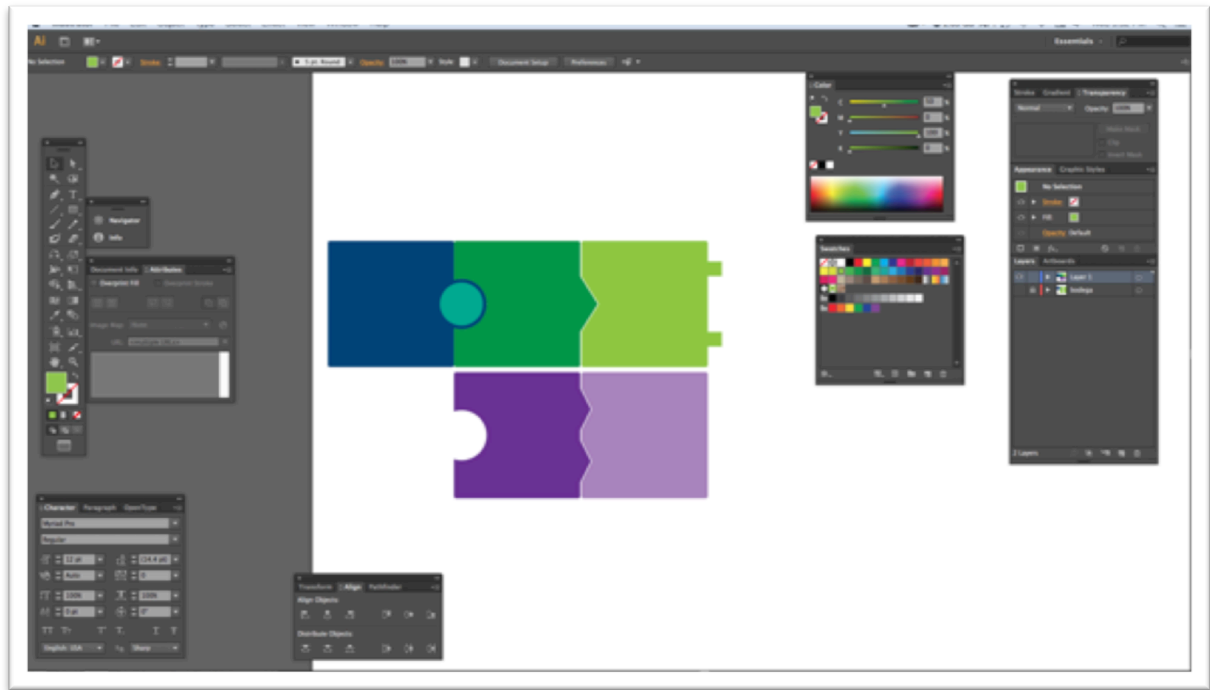


Figura 3.2. Asignación de formas y colores para distintos componentes de la estructura gramatical.



Figura 3.3. Estructura para la forma passé composé con auxiliar être.



Figura 3.4. Estructura para la forma passé composé con auxiliar avoir.

3.2.1.3 Contenido

Como primera etapa, tomamos en cuenta los elementos que constituyen la estructura del *passé composé*: sujeto, verbos auxiliares *être* y *avoir* conjugados en presente, participios pasados de verbos de los tres grupos, pronombres reflexivos, acuerdos de género y número, y área para la escritura del complemento. Se tomaron en consideración las manchas tipográficas más amplias para calcular los espacios de texto y la tipografía que se van a trabajar. Posteriormente se asignaron colores a cada una de las áreas vinculadas con el elemento gramatical. Dado que es un material didáctico que se usará con públicos de diversas edades (se darán más detalles en el siguiente capítulo), y que además debe ser claro en la distinción de secuencias, se tomó como base el color azul, pues es componente de dos colores claramente diferenciables (verde y violeta). Además, es un color que en la percepción general no cambia de nomenclatura, es decir, el azul permanece estable en el espectro y constante en la denominación común como azul, del índigo al cielo. Esto no ocurre con el resto de los colores llamados "básicos", pues el rojo al aclararse se denomina "rosa" y el amarillo se convierte en "crema" o "paja".

Para el auxiliar *être*, la secuencia es verde, compuesto por azul (base) y amarillo (primario); para el auxiliar *avoir*, la secuencia es violeta, compuesta por azul (base) y rojo (primario) dichas secuencias permitirán evolucionar o secuenciar la saturación del color de la manera siguiente:

Sujeto = azul oscuro (base)

Pronombre reflexivo = azul verdoso (removable)

Auxiliar *être* = verde oscuro

Participios pasados asociados al verbo *être* = verde claro

Auxiliar *avoir* = violeta

Participios pasados asociados al verbo *avoir* = lila

En el caso de los acuerdos de género y número, a diferencia de los demás componentes, era indispensable en el caso de las estructuras formadas con el auxiliar *être*, pero también era variable con respecto al género y número del sujeto. Para expresar ese rompimiento en la secuencia, se recurrió al naranja, que es el color complementario al azul, designado para el sujeto. (ver fig. 3.5).

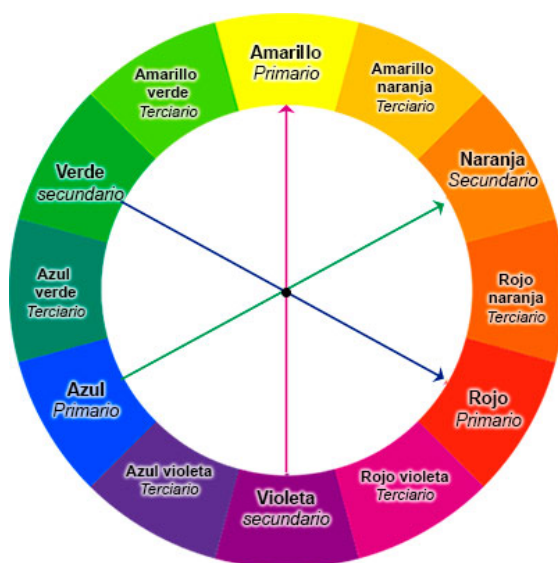


Figura 3.5. Relación entre colores dentro del círculo cromático (Pando, 2001, p.16)

Por último, tomé en consideración la posibilidad de brindar un espacio en el que se pudiera terminar la frase con un complemento, para asignar un valor cromático a este elemento fue necesario tomar en cuenta dos factores: Uno, la distinción entre un

elemento fijo o variable y dos, que al resolver la producción final, se contara con un acabado que respondiera a las necesidades implicadas con el proceso. Es decir, que el alumno pueda escribir y borrar los complementos. Por ello que se eligió el color gris o negro, ya que se cuenta en el mercado con un recubrimiento tipo pizarrón que genera una superficie en la que los alumnos pueden realizar esta acción, se evitará la pintura para pizarrón de color verde para evitar confusión.

Con respecto a la asignación de la tipografía, ésta se basó en dos factores principales: El primero, que fuera sencilla de leer por alumnos de corta edad; y el segundo, que no representaran un reto para los alumnos de edad más avanzada. La elección natural debía apuntar hacia las familias denominadas *sans serif*, o letras sin patines, por responder de manera más satisfactoria a ambos requerimientos.

De entre la inmensa gama de posibilidades que ofrece el mundo tipográfico actual, se eligió la tipografía Meta bold en color blanco, diseñada por el tipógrafo alemán Erik Spiekermann entre 1986 (fuentes base) y 2007 (cirílicas, versalitas etc.) que fue originalmente pensada y realizada para el servicio postal alemán. En el momento de su creación, se buscaba generar una tipografía que permitiera una lectura rápida e inequívoca pero a la vez flexible y atemporal, virtudes que resultan propicias para el desarrollo del presente material didáctico.



Figura 3.6. Relación entre manchas tipográficas y paleta cromática para ambos casos.

Cabe aclarar que en este caso la estructura gramatical es intrascendente, puesto que se busca la mejor relación entre la longitud tipográfica y la forma base.

Como ya se mencionó, en la primera etapa se abordó el tema de la estructura y su relación con la mancha tipográfica. En una segunda etapa, se agregaron los textos con su identificación como elemento gramatical relacionado a cada forma, de tal manera que el estudiante tuviera una manera intuitiva de relacionar forma + color + estructura gramatical + función (ver figs. 3.7 y 3.8).



Figura 3.7. Estructura être con descriptivos. Mancha tipográfica (arriba) y ejemplo concreto (abajo).



Figura 3.8. Estructura avoir con descriptivos. Mancha tipográfica (arriba) y ejemplo concreto (abajo).

Para hacer énfasis en los acuerdos de género y número, indispensables en la estructura *être*, se realizó un referente gráfico universalmente reconocible con siluetas ergonómicas de femenino y masculino similares a las que aparecen en las siguientes figuras. Por ejemplo, una silueta femenina se usó para denotar el acuerdo femenino singular, dos siluetas femeninas se usaron para denotar el acuerdo femenino plural, una silueta masculina se usó para denotar el acuerdo masculino singular y dos siluetas masculinas se usaron para denotar el acuerdo masculino plural.



Figura 3.9. Solución gráfica para el género y número.



Figura 3.10. Estructura *être* con indicadores de género y número aplicados.

Finalmente, como parte de la implementación del diseño, se realizó una primera prueba con todos los componentes por auxiliar, a fin de comprobar el buen funcionamiento de los materiales, gama cromática, ensamble de cortes y resistencia.

Para la manufactura del material, se enlistaron y agruparon los contenidos y elementos de la estructura a fin obtener el número de piezas a realizar de cada elemento, tratando de cubrir la generalidad hasta el inciso “d” del tema propuesto en el capítulo 2 (p. 29). El resultado se presenta a continuación:

Auxiliar *être* (ver fig. 3.10):

- 12 sujetos (11 fijos, 1 indeterminado para ser llenado por el alumno)
- 9 pronombres reflexivos
- 6 personas del verbo auxiliar
- 20 verbos en participio pasado
- 4 acuerdos de género y número
- 1 pizarra de complemento (para ser llenada por el alumno)

Auxiliar *avoir* (ver fig. 3.11):

- 12 sujetos (11 fijos, 1 indeterminado para ser llenada por el alumno)
- 6 personas del verbo auxiliar
- 20 verbos en participio pasado
- 1 pizarra de complemento (para ser llenada por el alumno)



Figura 3.11. Elementos del complemento être

ai	voyagé
as	dansé
a	joué
avons	adoré
avez	aimé
ont	fait
	pris
	lu
	perdu
	dû
	voulu
	pu
	eu
	été
	fini
	aidé
	étudié
	chanté
	couru
	mangé
	détesté

Figura 3.12. Elementos del complemento avoir.

3.3 Pilotaje y evidencias de las estrategias con diferentes públicos

Para poner a prueba el material que aquí se presenta e identificar los aciertos/aspectos a mejorar tanto del diseño como de la propia secuencia cognitiva (en los términos que plantea Wheeler, 2012), se trabajó con cuatro tipos de público diferentes en cuanto a edades, conocimiento de la lengua francesa, y nivel del CECRL. Los grupos participantes son una muestra (aunque no estadísticamente representativa) de la población de alumnos de los niveles en que según lo establecido por el CIEP se introduce y se revisa el *passé composé*. También se incluyó a dos personas sin conocimiento de la lengua francesa para analizar la efectividad de la secuencia cognitiva, en términos de las posibilidades de asociación de los dos primeros elementos de dicha secuencia cognitiva: la forma y el color. Cabe señalar que los participantes en este pilotaje son aquellos que tuvieron disponibilidad tanto de tiempo como la disposición para tomar un registro fotográfico.

Los grupos seleccionados son los siguientes:

- Adultos nivel A.1.3.
- Adultos sin conocimientos previos del francés
- Niños nivel A1.1.
- Adultos nivel A.2.3

El ejercicio se desarrolló bajo un contexto lúdico dentro del aula en el que se buscó fomentar el análisis a partir del juego dirigido, organizado y deductivo. Dicha actividad, fue empleada a manera de introducción al tema, previo al trabajo en el cuaderno de ejercicios. Algunos alumnos pidieron hacer uso de las fichas para poder responder a los ejercicios escritos.

Con los resultados que se presentarán no se pretende generalizar el uso del material propuesto, dado que existen múltiples factores que influyen su efectividad, pero sí dar evidencias de sus posibilidades y alcances en clases de francés. En este caso, en todos los grupos en el que fue piloteado (niños y adultos) se obtuvo un avance en

la comprensión de la estructura del *passé composé* acorde al nivel del conocimiento de la lengua que se tenía en el grupo, como se mostrará en los siguientes apartados.

En la clase se desarrolló la siguiente mecánica de trabajo: A cada grupo se le entregó el material, se les dieron diferentes instrucciones acordes a su nivel de conocimiento de la lengua francesa, trabajaron con el material por periodos de 20 minutos. Finalmente, se les pidió hacer deducciones con respecto a la actividad utilizando preguntas guía, como por ejemplo:

-¿ Por qué solo se pueden asociar verdes con verdes?

-¿Por qué a los morados no se les puede agregar una ficha naranja?

-¿Por qué agregas una ficha naranja con la letra "e" cuando el sujeto es *elle*?

En un inicio, las respuestas estaban relacionadas a la forma por ejemplo: “no podemos poner fichas naranjas con moradas por unas tienen saque redondo y otras cuadrado”. Una vez avanzada la actividad, cuando profundizábamos en el tema, en las respuestas se evidenciaron cambios. La atención no estaba ya en la forma sino vincularon los contenidos gramaticales: “El naranja no se usa cuando el auxiliar es *avoir*” o “El acuerdo de género y número en naranja solo se usa con *être*”. Como se mostrará en las siguientes descripciones, hay diferencias significativas entre los grupos y las argumentaciones dadas a cómo estructurar frases (de manera oral y/o escrita) usando este tiempo verbal.

3.3.1 Alumnos de nivel adultos A.1.3

Según CECRL, los alumnos de este nivel tienen conocimientos previos de la conjugación en *passé composé*. Una primera actividad fue que ellos elaboraran y utilizaran su propio material haciendo uso de hojas de papel en color.

A fin de realizar mecanismos de retención de la información a partir de la asociación, la deducción y el juego, se solicitó a 8 alumnos de la Alianza Francesa de Toluca de entre 18 y 35 años que llevaran a cabo las siguientes actividades secuenciadas:

a. Dar valores diferentes a cuatro hojas de colores disimiles asociándolas en pares por color. (Ver figuras 3.13)

Los alumnos deciden de forma arbitraria dicha asociación. En este caso no se cuenta aún con la información de secuencia cognitiva y las instrucciones se refieren solo a una asociación analógica del color. Por ejemplo, asocian **ROJO- NARANJA** y **AMARILLO-VERDE**.

b. Asignar un quinto color que puede ser asociado a los colores anteriores.

Ejemplo:

MORADO- **ROJO**- **NARANJA**

MORADO- **AMARILLO**-**VERDE**

c. Asignar un sexto color al primer grupo

Ejemplo:

MORADO- **ROJO**- **NARANJA** - **AZUL**

MORADO- **AMARILLO**-**VERDE**



Figuras 3.13. Ejemplo de estudiantes realizando la actividad de asignación y asociación de color

d. Asignar un rol gramatical a cada uno de los colores: Ejemplos con colores arbitrarios. (Ver figuras 3.14)

Por ejemplo:

MORADO: sujeto

ROJO: verbo *être* conjugado en presente del indicativo

AMARILLO: verbo *avoir* conjugado en presente del indicativo

NARANJA: Listado de 6 verbos en participio pasado asociados con el auxiliar *être* (selección arbitraria)

VERDE: Listado de 6 verbos en participio pasado asociados con el auxiliar *avoir* (selección arbitraria)

AZUL: para asignar terminaciones relacionadas al acuerdo de género y número (e, es, s)

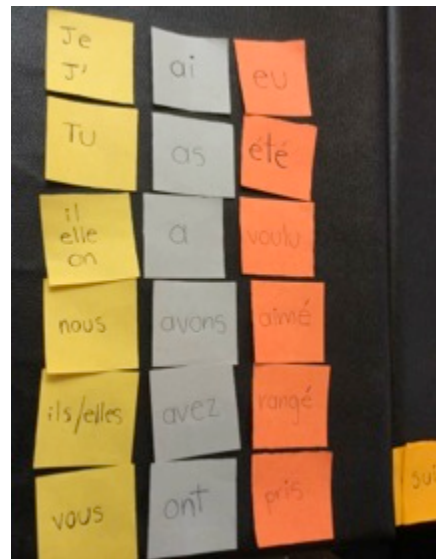
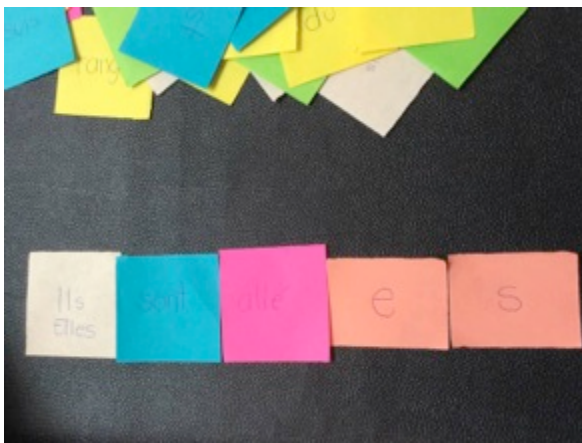
e. Las hojas se cortan en un número igual al de la información que les ha sido asignada y en ellas, se escriben los contenidos señalados. (fig. 3.17.)



Figuras 3.14. Ejemplos de los resultados de la actividad de asignación de contenidos gramaticales

Una vez generado el material, se pide a los alumnos la conjugación de los verbos auxiliares en presente y su asociación con un participio pasado en determinada persona con los acuerdos de género y número, si estos son necesarios. (Ver figuras 3.15)

Ejemplo	La estructura generada por el alumno
NOUS ADORER	NOUS AVONS ADORÉ
ELLES VENIR	ELLES SONT VENUES



Figuras 3.15 Conjugación en passé composé utilizando todos los elementos

Los alumnos lograron construir una tira de asociación correcta de los contenidos, formular frases en *passé composé*, apoyándose en el uso de las fichas de colores, las cuales completaron con un complemento.

3.3.2 Persona adulta hispanoparlante sin conocimiento del francés

El objetivo de esta actividad es probar el material con una persona sin referencia de la lengua francesa ni anterior ni posterior. La persona fue seleccionada al azar a fin de funcionar solamente como referente. En este caso se pretende analizar si las características del material permiten a la persona realizar una secuencia cognitiva parcial tomando en cuenta solo la forma y el color. Es decir, revisar si este material puede ser usado en niveles iniciales de introducción al aprendizaje del francés.

Las instrucciones dadas fueron las siguientes:

- a. Se entregan a la persona un grupo de fichas del material a pilotear y se le pide asociarlas por color y/o forma (pensamiento deductivo relacionado con la secuencia cognitiva). La característica del material es que piezas con corte cuadrangular se ajusta a piezas con saque cuadrangular (Ver figura 3. 16).

AZUL MORADO LILA

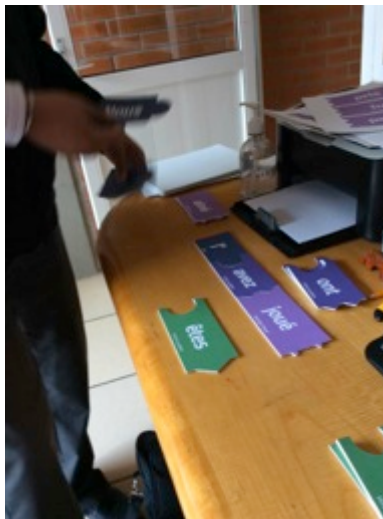


Figura 3.16. Asociación de color y forma sin conocimientos de contenidos

b. Se agregan fichas nuevas y se pide que las relacione a las anteriores. (Ver figura 3.17.)

AZUL MORADO LILA + VERDE OSCURO

Al mirar la forma de las nuevas fichas la persona deduce que puede ser asociado a la forma de las fichas azules (cuadrangular simple), no así a la de las fichas moradas y/o lilas ya que la pieza azul oscuro tiene un saque en forma de arco circular.

AZUL VERDE OSCURO = combinación posible

LILA VERDE OSCURO = combinación imposible

MORADO VERDE OSCURO = combinación imposible

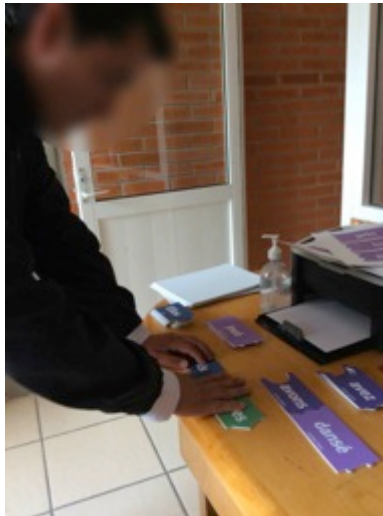
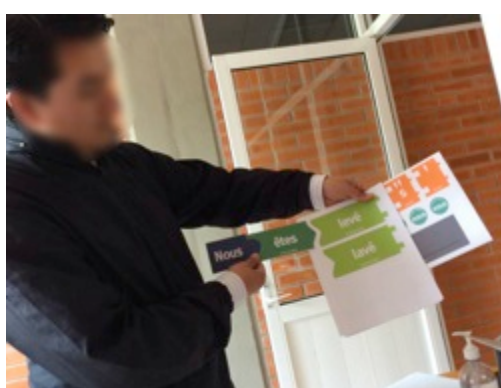
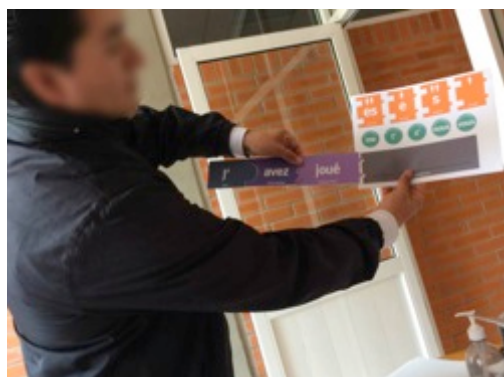
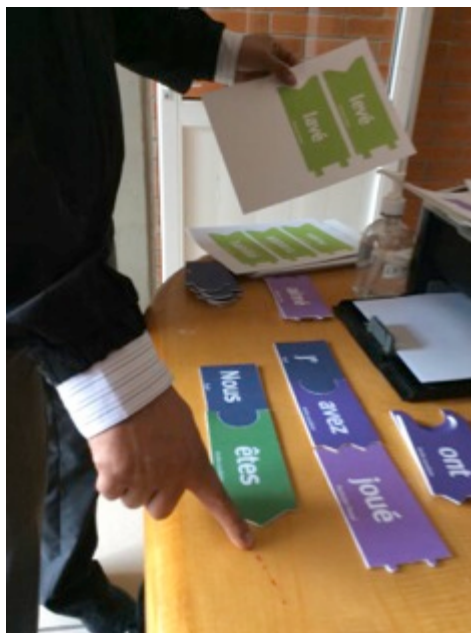


Figura 3.17. Asociación de forma y color de las fichas complementarias

c. Se muestran fichas nuevas en diferentes tonos y formas, con lo que se logra generar una nueva asociación (Ver figuras 3.18)

AZUL VERDE OSCURO VERDE CLARO NARANJA GRIS



Figuras 3.18. Reconocimiento de nuevas fichas con diferentes colores y formas

En todos los casos, la persona fue capaz de lograr una asociación deductiva y correcta de los primeros dos elementos de la secuencia cognitiva propuesta (forma y color) confirmando con esto que el diseño del material es intuitivo en términos de forma y color, por lo que puede ser utilizado en un nivel inicial de enseñanza del francés. Sin embargo, no se puede afirmar qué tanto aprendió sobre la estructura del tiempo verbal objeto de estudio en esta propuesta, ya que el objetivo de este ejercicio sólo se relacionaba con la parte de diseño y la secuencia cognitiva. Para dar cuenta de aprendizaje, se requiere un estudio con otras características.

3.3.3 Alumnos de nivel niños A.1.1 según el CECRL que interactúan con el material propuesto.

En este nivel los niños tienen conocimiento de las conjugaciones de los auxiliares en presente y el material sirve para dar una revisión de ellos. En este caso, el *passé composé* se encuentra en fase de sensibilización y por tanto, los alumnos son capaces de identificar únicamente los participios pasados de los verbos de primer grupo (terminación ER con auxiliar *avoir*). Sin embargo, este material les permitió introducir nuevos verbos en nuevas estructuras formadas con ambos auxiliares. También les permitió deducir que existen elementos nuevos que pueden asociarse con los antes conocidos. Por ejemplo, identificaron que el verbo *avoir* en presente se asociaba al color morado y el *être* al color verde y que estos a su vez podían asociarse con otros verbos en la misma gama de color, que entre ellos no podían ser intercambiables y que algunos de los verbos en el tercer elemento (participio pasado) tenían una misma terminación (é). Dichas deducciones sirven como referentes para futuros niveles.

Los estudiantes participantes fueron seleccionados de un grupo de la Alianza Francesa de Toluca compuesto por seis niños de entre 7 y 9 años, a los que les impartía clase. Por cuestiones de seguridad solo se presentan en el presente proyecto las fotografías que fueron autorizadas por los padres de los infantes.

Desarrollo de la actividad:

- a. Se entregan a los alumnos las fichas azules, verde oscuro y moradas del material a pilotear y se le pide asociarlas por color y/o forma. En primera instancia, asocian color y forma, después analizan el contenido lingüístico y asocian la conjugación en presente de los auxiliares al sujeto que les corresponde (pensamiento deductivo de la secuencia cognitiva, razonamiento lógico de contenidos previamente conocidos) (Ver figuras 3.19).



Figuras 3.19. Asociación de sujetos y verbos auxiliares

- b. Se entrega a los alumnos el total de las fichas color lila (participios pasados de verbos que usan *avoir* como auxiliar), se les recogen las fichas verde oscuro y se les pide que lo asocien con las fichas anteriores. Los alumnos continúan deduciendo la estructura a partir de las formas, el color y finalmente los contenidos. También separan del grupo, aquellos verbos que ya conocen antes de hacer la asociación. Posteriormente, identifican que cualquiera de ellos puede ser asociado con el verbo *avoir* (Fichas moradas, fig 3.20.)





Figuras 3.20. Se asocian los participios a los auxiliares a partir de las formas, los colores y los contenidos

- c. Se entregan las fichas verde oscuro y se les pide que las asocien como la actividad previa. El alumno consigue asociarlas con el sujeto pero no con los participios pasados ya que ellos aun no conocen el *passé composé* del auxiliar *être* (Ver figura 3. 21).



Figura 3.21. se otorgan tarjetas que no pueden ser asociadas, el alumno identifica que la forma y el color no son los adecuados.

La actividad arrojó los resultados siguientes: Los alumnos lograron identificar la conjugación de los auxiliares en presente simple del indicativo (primer elemento que

conforma la estructura del *passé composé*); en un segundo momento lograron asociar los participios de los verbos de primer grupo relacionados al auxiliar *avoir*, y por último, lograron dilucidar la existencia de otros verbos como *aller*, *venir*, *entrer*, *monter*, *tomber*, etc que podían ser asociados únicamente con el auxiliar *être*.

3.3.4 Alumnos de nivel adultos A.2.3 según el CECRL interactuando con el material propuesto

El grupo fue conformado por un grupo de 6 alumnos de edad adulta de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Desarrollo de la actividad:

- a. Se entregan a los alumnos el total de las fichas del material a pilotear y se le pide asociarlas por elementos gramaticales. Algunos elementos aún no han sido adquiridos, por lo que recurren a la forma y el color para deducir la estructura. (Ver figura 3.22.)



Figura 3.22. Alumnos interactúan con el material, asociando la forma y el color

- b. Se les solicita que redacten, con apoyo del material didáctico, una frase en la que mencionen una actividad realizada por ellos el fin de semana pasado, tras corregirla, se les solicita que pregunten a su compañero qué hicieron el día de ayer, para lo cual deben generar una nueva frase. (Ver figuras 3.23.)





Figuras 3.23 Frases completas generadas por los alumnos

En este grupo, los alumnos fueron capaces de formular frases complejas en *passé composé* utilizando ambos auxiliares. Una vez conformada una tira completa de elementos, lograron redactar en sus cuadernos, con ayuda de las piezas, eventos acontecidos en su pasado haciendo uso de verbos de los tres grupos, incluidos verbos pronominales. Ejemplos: *Elles se sont rencontrées, nous sommes allés, je suis allé*. Lo anterior evidencia que los alumnos dedujeron los valores lingüísticos de cada una de las piezas. Ante la duda con respecto a la concordancia entre el auxiliar y el participio pasado, recurrieron a los colores y las formas. Además, cuando agregaron un complemento a la frase, notaron que en el caso de los verbos de *être* requería agregar una pieza de acuerdo de género y número para completarla.

En este grupo, los estudiantes mencionaron que en un primer momento se guiaron por las formas de las piezas. A medida que avanzó la clase, esta experiencia les permitió lograr una asociación entre los colores y los contenidos vinculados al elemento lingüístico. En el caso de los niños, lograron asociar los verbos auxiliares en presente al sujeto y posteriormente lograron deducir que existen dos grupos diferentes para hablar en pasado, los verdes y los morados.

En sesiones posteriores, y pese a que el pilotaje había concluido, los alumnos seguían haciendo una referencia de asociación entre los contenidos gramaticales a las formas y colores tales como: “los verdes no llevan naranjas” o “ese verbo usa el otro auxiliar porque es de los morados”, haciendo referencia a el vínculo entre los contenidos. Algunos alumnos solicitaron hacer uso de las piezas del juego como material de apoyo para realizar los ejercicios. Posteriormente y de forma paulatina lograron realizar los ejercicios sin el uso de las piezas que ellos mismos habían fabricado y que conservaron como referencia.

3.4 Resultados: ¡Funciona!

"Todo parece imposible, hasta que se hace".

Nelson Mandela

A partir de lo mostrado en el apartado anterior, aquí se presentan los principales resultados tomando en consideración los siguientes aspectos:

- El propio diseño aplicado a las características de la secuencia cognitiva (forma, color y contenidos)
- La experiencia con los diferentes públicos: Niños A1.1, adultos A2,3, adultos A1.3. y personas sin conocimiento del idioma.

Lo que se discutirá a continuación está vinculado con el objetivo de este documento y es mostrar cómo un material lúdico-didáctico favoreció el uso de la estructura del *passé composé*.

3.4.1 Evaluación general

La suma del trabajo empírico realizado a manera de una prueba piloto con el material propuesto para la deducción la estructura gramatical del *passé composé* (juego de piezas), se encontró:

- La secuencia cognitiva hizo del entendimiento de la estructura del *passé composé* un movimiento intuitivo basado en la asociación de forma y color (en el caso de las personas con ninguna relación con el idioma).
- Los alumnos (niños A1.1) con conocimientos de la estructura de manera básica (auxiliar *avoir* + verbos de primer grupo), entienden la secuencia, interactúan fluidamente e incluso reconocen que existen elementos que son desconocidos

para ellos. Además logran establecer relaciones con una nueva estructura: auxiliar *être* + verbos irregulares.

- Los alumnos de niveles más avanzados (adultos A1.3 y A.2.3.) y con conocimiento del uso de los dos auxiliares verbales, pudieron descifrar el funcionamiento del sistema agregando un complemento. También lograron armar, de manera intuitiva, frases complejas a partir de la mera relación forma-color y posteriormente con el contenido gramatical.
- Este material funcionó de manera ágil y sencilla para el alumno, lo que supone una ventaja para el docente al permitirle ahondar en el desarrollo del tema —de sí álgido—, y para el alumno, en tanto le permite desarrollar un proceso no-verbal e intuitivo como base para construir desde ahí las estructuras gramaticales (contenidos lingüísticos) bajo un ambiente empático y armonioso.

Para evaluar el efecto en el uso de este material a largo plazo, se requiere un estudio más cuidadoso en términos de dar seguimiento a acciones de los estudiantes y sus habilidades comunicativas usando este tiempo verbal, con una metodología rigurosa para dar cuenta de los aprendizajes logrados. Sin embargo, dado que el objetivo de este trabajo es una propuesta pedagógica, con el pilotaje realizado se encontró que:

- El uso del material facilitó el desarrollo de la clase y permitió optimizar los tiempos.
- La formulación de las frases fue no solo más rápida sino que requirió menor número de intentos y presentó menos errores.
- Las instrucciones para su uso fueron captadas con facilidad. En ocasiones los alumnos manipulaban las fichas de manera intuitiva, incluso antes de haber recibido alguna indicación.
- Tras un uso continuo (1 semana en el caso del nivel A1.3), se identificaron logros en términos de que los alumnos recordaron ciertas estructuras gramaticales haciendo referencia a los colores del material utilizado.

- Pese a la diversidad de los grupos en términos de edad, nivel de aprendizaje de la lengua y motivación, los alumnos mostraron entusiasmo e interés por continuar con el uso del material, aún para cursos subsecuentes.
- A partir de esta experiencia, mis colegas me han solicitado el material en préstamo. Ellos conocieron este material por los comentarios de alumnos que participaron en el pilotaje.
- Algunos alumnos siguen refiriéndose al tema con expresiones como: "los morados van con los lilas porque son de *avoir*, los verdes son los de la "casita" y deben llevar el acuerdo que eran naranjas, etc".

A manera de cierre de este pilotaje y sin pretender ser exhaustiva en el análisis de los aprendizajes obtenidos, se puede afirmar que de un total de 20 alumnos de los diferentes niveles y edades antes expuestos:

- El 100% de los alumnos fueron capaces de generar una tira de asociación basada en la forma y/o el color de las fichas logrando construir una secuencia cognitiva de asociación analógica de los contenidos gramaticales.
- El 100% de los alumnos con un conocimiento previo de la lengua consiguió una asociación acertada de los pronombres sujeto con la conjugación en presente de los verbos auxiliares, logrando así identificar los elementos que conforman el *passé composé* , así como los roles lingüísticos de cada uno de ellos.
- El 100% de los alumnos de un nivel mayor a A.1.2 logró distinguir los grupos asociados a cada uno de los auxiliares así como aquellos con un acuerdo de género y número con el sujeto.
- El 80% de los alumnos del nivel niños A1.1 dedujo que debía existir otras etiquetas (etiqueta verde claro) que podían ser asociada con las etiquetas verde oscuro (auxiliar *être*) y logró asociar el auxiliar *avoir* a participios pasados semiregulares e irregulares aún cuando solo tenían conocimiento de su uso con verbos regulares.

- Sólo un alumno de edad adulta expresó una cierta inconformidad en la participación en equipos, sin embargo al final logró integrarse a la actividad.
- Sólo un alumno de edad adulta fue incapaz de lograr una asociación basada en los colores debido a un problema de daltonismo, pero lo consiguió con el apoyo de la forma.

Como docente de lengua extranjera, considero que es importante dar seguimiento a estos estudiantes y en el colectivo, con otros colegas, medir la efectividad a largo plazo de este tipo de materiales. Sin embargo, estas pretensiones sobrepasan el objetivo de este trabajo. En el siguiente capítulo señalaré algunas recomendaciones para el uso de este material basándome en los resultados de este piloto, en mi propia experiencia docente y en lo aprendido a lo largo de mi formación en esta licenciatura.

4 REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES PARA EL AULA

En un principio la intención la propuesta era cubrir todas y cada una de las formas del *passé composé* (nivel IX de nuestro inciso sobre *estructura*). Lograrlo implicaba una inversión en tiempo y recursos (materiales y humanos) no fructífero si no se tenía seguridad en la efectividad de la estructura y el concepto puesto en juego en el diseño. Empero, el presente material (con las características señaladas a lo largo de este documento) permitió generar un espacio lúdico en el que fue posible abordar un tema complicado de manera más relajada, y acorde al nivel del público abordado. Los alumnos fueron capaces de generar una tira de contenidos a partir de la asociación y la analogía que les permitió posteriormente recordar, generar, deducir y asociar estructuras gramaticales del *passé composé* más complejas.

Inicialmente en el diseño del material lúdico-didáctico aquí presentado se hacía uso únicamente colores y texto, pero fue la presencia de un alumno daltónico en la primera fase del pilotaje (nivel adultos A.1.3 según CECRL) lo que mostró la necesidad de reformular esta propuesta. Así surge la opción de involucrar la asesoría de un diseñador quien, tras plantearle la idea, recomendó el trabajo de Wheeler (2009). Esta autora plantea el análisis de secuencias cognitivas vinculadas con la imagen en términos de color, forma y contenido. Resultado de la integración de estas ideas teóricas al propio diseño del material lúdico-didáctico y el diseño cuidadoso de las actividades propuestas permitió que un grupo de alumnos (con diferencias en términos de conocimiento de la lengua francesa) estructure el total de las frases solicitadas utilizando al menos dos de los elementos de la secuencia cognitiva.

Otro caso, es el de los alumnos de nivel A1.1 que consiguieron desarrollar correctamente la secuencia cognitiva hasta el color, pero tuvieron dificultades para diferenciar los conceptos de sujeto, auxiliar y participio, conocimientos que aún no tenían siquiera en su lengua materna. En este sentido, el material posibilita introducir

nuevos contenidos necesarios para la comprensión de las estructuras de tiempos compuestos en la lengua francesa.

Como lo comentamos en el capítulo anterior, este material es una primera aproximación a las formas verbales compuestas que permite abrir diversas posibilidades de uso y la ampliación de los contenidos adecuados a los grupos y niveles de los alumnos. La evaluación de su efectividad en el aprendizaje de dicho tema queda abierto a posteriores estudios.

La idea de desarrollar el presente material didáctico, en un inicio, fue la de resolver una problemática personal en aula y se logró. Sin embargo, resultado del pilotaje y derivado de las opiniones de los participantes con sus profesores de francés, se generó el interés en mis colegas por usar este material en sus propias clases. En conversaciones informales hemos coincidido precisamente en la falta de materiales didácticos en el tema que se abordó en este trabajo de titulación. Ahora, mi interés es compartirlo con otros profesores y alumnos de manera que se pueda ir enriqueciendo. Este material ya está disponible en línea usando *Creative Commons*⁵, como una herramienta que me permitirá continuar mejorándolo.

Como maestros de lengua francesa en México, los materiales didácticos y lúdicos resultan difíciles de encontrar y de adquirir debido a la poca disposición y al alto precio en el mercado. Este trabajo aspira a ser una aportación al trabajo de múltiples docentes de lengua francesa.

Afortunadamente la inserción en *Creative Commons* permite que lo anterior pueda ser realizado y enriquecido de manera simple por otros docentes.

⁵ *Creative Commons* es una organización sin fines de lucro que permite el intercambio y uso de la creatividad y el conocimiento a través de herramientas legales gratuitas. En ella se promueve la libertad creativa que plantea un esquema legal de protección de los derechos de autor en el que no hay que pedir permiso para usar las obras, siempre y cuando se utilicen sin fines de lucro y citando la autoría.

El material lúdico-didáctico propuesto es utilizable en múltiples niveles de estudio, sin embargo, considero necesario que previo a su uso el docente realice una prueba diagnóstica para identificar el nivel de logro de sus estudiantes.

Pese a que el juego es un elemento importante para la motivación, existen múltiples factores que pueden obstaculizar las actividades. Hay que partir del hecho que no todos los alumnos tienen la actitud propicia para jugar y forzarlos a participar podría resultar contraproducente. También hay que diseñar actividades de manera estructurada y paulatina, basadas en una metodología que fomente la comunicación en horizontal y la deducción de los contenidos y las estructuras sin perder de vista el rol del profesor como habilitador.

Basado en la motivación como factor indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje se recomienda sobre todo:

- i. Analizar la pertinencia del uso del material tomando en cuenta el nivel de conocimiento de la lengua del alumno y la disposición frente al uso del mismo.
- ii. Permitir la interacción intuitiva del alumno con las fichas antes de hacer deducciones o de formular las preguntas guía.
- iii. Generar espacios en el aula adecuados y armoniosos para el desarrollo de actividades lúdicas cooperativas.
- iv. Fomentar el juego como herramienta del aprendizaje por encima del reto competitivo, permitiendo el enriquecimiento mutuo basado en la compartición de conocimientos.
- v. Usar los materiales lúdicos bajo un esquema didáctico relacionado a una metodología de enseñanza organizada y encaminada al desarrollo de habilidades bajo una visión "*actionnelle*" y de "*approche communicative*" que ayuden al desarrollo de las 4 habilidades lingüísticas y de comunicación (comprensión oral y escrita; expresión oral y escrita).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albornoz, Yadira (2009). *Emoción, música y aprendizaje significativo*. Educere
Consultado en 14/08/2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571008>>

Arrivé, Michel (1997). *Bescherelle*, La conjugaison pour tous. Francia: Hatier.

Cobley, Paul y Jansz Litza (2012). *Semiótica para principiantes*. Buenos Aires, Argentina: Para principiantes.

Conseil de l'Europe (2002). *Cadre européen commun de référence pour les langues*, DIDIER (CECRL).

De León, María; de León, Marcela y Di Pietro, Adrián (2013). *El objeto Lúdico: diseño, color y percepción*. Consultado 13/10/2015 de <http://coloruruguay.bligoo.es/objeto-ludico-diseno-color-percepcion>

Del Pando, María Teresa. (2013). *Introducción al color*. México D.F.: Casa abierta al tiempo.

Dickman, Chris (2014). *How your brain sees a logo*. Consultado en 6/12/2015 de <http://stocklogos.com/topic/infographic-science-and-logos-together-again> Jiménez

García Martínez Ramón (1997). Aprendizaje por observación. 17 de mayo 2016, de Universidad Politecnica de Madrid Sitio web: http://oa.upm.es/950/1/RAMON_GARCIA_MARTINEZ.pdf

Jiménez, Carlos (2003). *La Lúdica: Una estrategia que favorece el aprendizaje y la convivencia*. Fundación Universidad de Montserrat. Consultado 10/10/2014 de <http://www.casadellibro.com/libro-la-imaginacion-y-el-arte-en-la-infancia79789706331922/1254399>

Ledesma, María Martha (2014). *Valores Aspectuales del Passé composé*. Universidad Nacional de Córdoba. Consultado 9/05/2016 de

<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2543/Mar%C3%ADa%20Marta%20Led esma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Luján García, Carmen Isabel (2006). *Motivación: un factor relevante en el proceso enseñanza /aprendizaje de lenguas extranjeras*. Universidad de las Palmas de gran Canarias. Consultado Mayo 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=227755>

Martínez González, Lourdes del Carmen (2008). Lúdica como estrategia didáctica. *Revista Escholarum. UAG.* Consultado 12/03/2016 de <http://genesis.uag.mx/escholarum/vol11/ludica.html>

Medina, John (2009). *Brain Rules*. Estados Unidos: pear press, Kindle.

Pérez Tobarra, Luis (S/A). *El pasado en español. RedELE revista electrónica, 7, 0-4* Consultado 08/10/2015 de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_11Perez.pdf?documentId=0901e72b80df94c0

Robinson, Ken (2012). *El Elemento*. Estados Unidos: Random House, Kindle.

Sánchez, Gema (2008). *Las estrategias de aprendizaje a través del componente Lúdico*. España: Universidad de Alcalá.

Vygotski, Lev (2000). *La imaginación y el arte en la infancia*. España: Akal.

Wheeler, Alina (2012). *Designing Brand Identity*. Estados Unidos: Wiley.

ANEXO

Para el proceso de pilotaje del material se realizó impresión a color sobre papel adhesivo y se utilizó un soporte semi-rígido (foamboard). Para su uso cotidiano se sugiere el uso de materiales rígidos más resistentes y durables como el MDF, la madera, el trovicel o el acrílico

El proceso de desarrollo es:

1. Una vez impresas las imágenes sobre papel adhesivo se transfieren sobre el soporte semi-rígido (Ver figura A.1)



Figura A.1. Adhesión de imágenes sobre soporte

2. Se cortan las piezas por el borde de la plasta de color (Ver figura A.2.)



Figura A.2. Corte de piezas



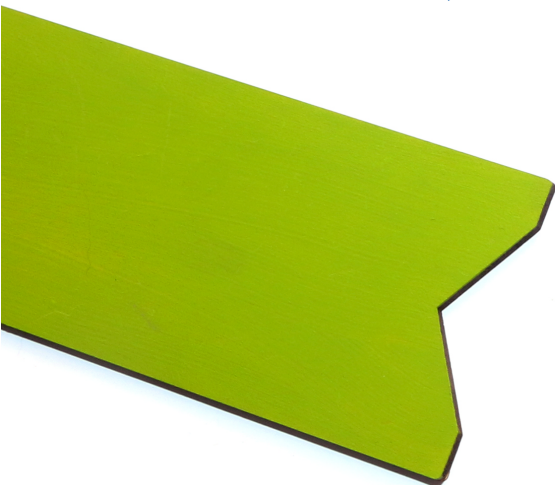
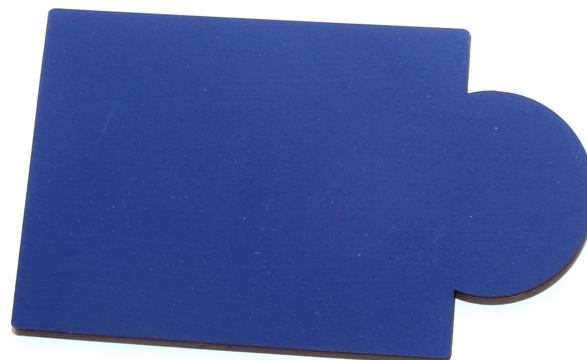
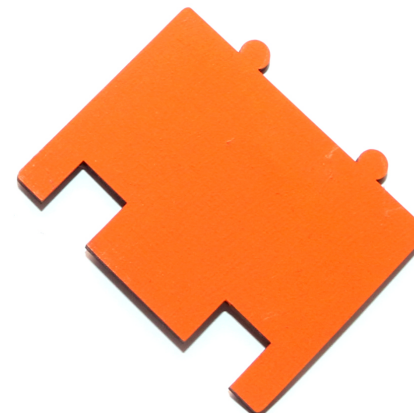
Universidad Pedagógica Nacional
UNIDAD AJUSCO
Licenciatura en Enseñanza de Francés

Material original para reproducción

Material lúdico-didáctico para la
enseñanza del tiempo verbal *Passé Composé*

AUTORA:

Julieta Irene Maldonado Gurin



suis

Verbe auxiliaire

es

Verbe auxiliaire

est

Verbe auxiliaire

sommes

Verbe auxiliaire

êtes

Verbe auxiliaire

sont

Verbe auxiliaire

Je

Sujet

Tu

Sujet

J'

Sujet

Il

Sujet

Elle

Sujet

Nous

Sujet

On

Sujet

Vous

Sujet

Ils

Sujet

Elles

Sujet

Vous

Sujet

Sujet

coiffé

Participe Passé

allé

Participe Passé

arrivé

Participe Passé

descendu

Participe Passé

disparu

Participe Passé

entré

Participe Passé

monté

Participe Passé

mort

Participe Passé

né

Participe Passé

parti

Participe Passé

passé

Participe Passé

resté

Participe Passé

retourné

Participe Passé

sorti

Participe Passé

tombé

Participe Passé

venu

Participe Passé

apparu

Participe Passé

habillé

Participe Passé



levé

Participe Passé



lavé

Participe Passé

ai

Verbe auxiliaire

as

Verbe auxiliaire

a

Verbe auxiliaire

avons

Verbe auxiliaire

avez

Verbe auxiliaire

ont

Verbe auxiliaire

voyagé

Participe Passé

dansé

Participe Passé

joué

Participe Passé

adoré

Participe Passé

aimé

Participe Passé

fait

Participe Passé

pris

Participe Passé

lu

Participe Passé

perdu

Participe Passé

dû

Participe Passé

voulu

Participe Passé

pu



eu

Participe Passé

été

Participe Passé

fini

Participe Passé

aidé

Participe Passé

étudié

Participe Passé

chanté

Participe Passé

COURU

Participe Passé

mangé

Participe Passé

détesté

Participe Passé

es
Accord

e
Accord

s
Accord

s
Accord

Pronom Réfléchi
me

Pronom Réfléchi
t'

Pronom Réfléchi
s'

Pronom Réfléchi
nous

Pronom Réfléchi
vous

Pronom Réfléchi
se

Complément

Complément

Complément

Complément