

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

OPCIÓN

(MONOGRAFÍA)

**CONSIDERACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS Y LOS
PROCESOS COGNITIVOS EN INFANTES DE ENTRE 6 Y 11 AÑOS DE
EDAD**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

PRESENTA

ESPINOZA CASIMIRO FRANCISCO MARCOS

DIRECTORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL

BRIONES FRAGOSO RUTH ANGÉLICA

MAYO DE 2017

INDICE

INTRODUCCION	4
1.- CAPITULO I. Teorías del desarrollo infantil	7
1.1. Breve revisión de las diferentes teorías del desarrollo	8
2.1.2 Teoría psicoanalítica	8
2.1.3 Conductismo	9
2.1.4 La psicología de la Gestalt	11
2.1.5. La teoría de Jean Piaget	14
2.1.6 La posición de Vygotsky	16
Conclusiones del capítulo 1	17
2.2. ¿Qué es un proceso cognitivo?	18
2.3.- Procesos cognitivos	20
2.3.1 Descripción	20
2.3.3 Relación	23
2.3.4. Clasificación	25
2.3.5 Análisis	27
2.3.6. Síntesis	29
3.- CAPITULO II. La teoría psicogenética de Jean Piaget	32
3.1.- Estadios de Desarrollo según la Teoría Psicogenética de Piaget	34
3.2. Periodo pre operacional. Primera infancia. (2 a 7 años)	37
3.2.2 Conservación	37
3.2.3 Clasificación	38
3.2.4 Seriación	38
3.2.5 Egocentrismo	39
3.2.6. Aspectos generales a considerar en la enseñanza en referencia al aprendizaje de los niños en esta franja de edad	40
3.3. Etapa de las operaciones concretas (7-11 años)	43
3.3. 1. Conservación	44
3.3.2 Clasificación	46
3.3.3 Seriación	47
3.3.4 Egocentrismo	49
3.4 Etapa de las operaciones formales	51

3.4.1 Conservación	51
3.4.2 Clasificación	52
4.4. 3 Seriación	53
4.4.4 Egocentrismo.....	54
CAPÍTULO IV. Observaciones complementarias sobre el aprendizaje	56
4.1. La zona de desarrollo próximo	57
4.2 Pozo, el aprendizaje constructivista	61
CAPITULO V. Consideraciones generales sobre el trabajo con niños entre 7 y 11 años para mejorar su aprendizaje. Modelos de enseñanza	64
<i>Primer caso: Niños entre 7 y 9 años</i>	65
<i>Segundo caso: Niños entre 9 y 11 años</i>	68
Conclusiones	72
Lista de referencias.	74

INTRODUCCION

El interés sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los infantes es relativamente reciente en la historia de la ciencia. De los elementos que actúan en dicho proceso, el aprendiente, el enseñante y el objeto de conocimiento, el de particular importancia es del aprendiente ya que es en él en donde convergen y se suscitan los procesos más importantes. Enseñar a los infantes exige conocer previamente cómo piensan, cómo estructuran sus conocimientos y cómo asimilan la realidad; todo lo anterior con la finalidad de poder adecuar y transmitir la información en turno, en nuestro caso la de francés lengua extranjera (FLE).

La enseñanza con este público generalmente se apoya en manuales, los cuales no son tan abundantes como en el caso de adolescentes y adultos. En el repertorio del Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Francia (CIEP) del mes de noviembre del 2016, se cuenta: 43 métodos para niños; 64 para adolescentes y 90 para adultos (CIEP 2016, 2-35). Aunque la diferencia en la oferta de manuales destinados a los infantes y a los adolescentes no es muy grande, si se tiene en cuenta que los manuales para los niños están a su vez divididos por franjas de edades, se observa que la oferta para algunos sectores infantiles es claramente reducida, por ejemplo, para los niños de 4 años sólo hay 3 manuales disponibles (CIEP 2016, 2-9) Aunado a esta situación de la poca disponibilidad de libros de enseñanza de FLE para algunos sectores infantiles, en ocasiones los manuales resultan difíciles de utilizar por parte del profesor puesto que no es tan fácil descifrar la estructura con la cual han sido creados para poder adecuarse al nivel cognoscitivo de los infantes.

El objetivo del presente trabajo es conocer qué procesos cognoscitivos pueden desarrollarse en los infantes en determinados períodos de edad y cómo estos participan en el aprendizaje del infante,. La finalidad de lo anterior es para saber cómo estructurar el material de enseñanza de francés dadas las capacidades cognoscitivas del público en cuestión.

A lo largo del documento es lector se podrá dar cuenta que los niños tienen otra manera de aprehender la realidad, el mundo cotidiano que les rodea y que lo más

importante es tratar de tener parámetros para poder entender en que edades los niños han desarrollado nuevos procesos cognitivos. En base a la literatura que se seleccionó en el presente documento se reflexiona que ellos van pasando por estadios en función de períodos de edad, si bien no existe una correlación exacta entre el desarrollo biológico y el desarrollo de los procesos cognitivos, existe una tendencia que nos permite aún retomar los planteamientos de Piaget, autor que nos servirá de soporte principal en esta monografía. Por ejemplo, en base a este teórico, se puede comprender que entre 7 y 11 años, el infante ya ha comenzado el desarrollo de varios procesos cognitivos pero que aún no están del todo consolidados como en el adulto. Las capacidades de relación y clasificación ya están consolidadas, esto gracias fundamentalmente a su recorrido escolar, la escuela es el lugar donde ellos van estimulando, ejercitando dichas capacidades. En relación a las capacidades de análisis y de síntesis, éstas se encuentran en proceso de aparición, o en el caso de niños más avanzados y de edades más cercanas a la adolescencia, ya de consolidación. Las capacidades cognoscitivas nombradas anteriormente son utilizadas en las actividades de enseñanza que se desarrollan en el aula de francés, en ocasiones algunos ejercicios son difíciles de llevar a buen término puesto que no se han valorado que el alumno aún no puede realizar tal acción puesto que aún no tiene cierta capacidad cognoscitiva, un infante de 6 años, por lo general, no puede analizar y sintetizar un proceso. Vale retomar y matizar la reflexión de que la edad no es un elemento determinante en el desarrollo de las capacidades cognoscitivas, existen otros factores que pueden influir en la maduración como es la interacción con otros compañeros y/o con el profesor; así como la estructuración del conocimiento a aprender. Se considera, a juicio personal, que el docente no debe tratar solamente de enseñar un idioma sino que también debe tener como objetivo buscar desarrollar ciertas capacidades cognoscitivas o consolidarlas. En términos prácticos existen modelos de enseñanza que permiten lograr este objetivo, en ellos podemos ver la materialización de las reflexiones teóricas del aprendizaje y de la enseñanza, en este trabajo se abordan dos: el modelo de producción orales controladas y el modelo de la ficha pedagógica. Si analizamos detenidamente las etapas que componen los modelos citados anteriormente encontraremos que todas exigen la participación de al menos un proceso cognoscitivo.

La forma de desarrollo del presente trabajo parte de lo general a lo particular, buscando siempre contextualizar la información con situaciones de aprendizaje y de

enseñanza del francés. En el Capítulo I, se abordan las teorías del desarrollo. Conocer dichas teorías nos permite saber que se ha estudiado ya al respecto y cuáles son las corrientes que se han abocado a la cuestión del aprendizaje, asimismo, se busca relacionarlas con las situaciones de enseñanza-aprendizaje del francés. En el Capítulo 2, se abordan los procesos cognoscitivos, elementos que son nuestro objetivo de interés. En el Capítulo 3, se estudian los estadios Piagetianos tratando de relacionarlos con los procesos cognoscitivos vistos anteriormente y contextualizando su aplicación en situaciones de clase. En el Capítulo 4, se abordan teorías complementarias del aprendizaje, a saber Vygotsky y Pozo, en estos apartados ya no se contextualizan con los procesos cognoscitivos sino únicamente se abordan las situaciones de clase en las cuales estas teorías podrían emplearse. En el Capítulo 5, se abordan los modelos de enseñanza para los infantes entre 7 y 11 años que pueden resultar más adecuados de utilizar en el aula. Finalmente Capítulo 6, las conclusiones y las reflexiones.

1.- CAPITULO I. Teorías del desarrollo infantil

Históricamente las respuestas a la interrogante, ¿Cómo aprenden los niños? Se han tratado de responder de diferentes formas existiendo una variedad de proposiciones en torno a lo que significa el aprendizaje y respecto a cuáles son sus características. En el caso de esta monografía se busca conocer dicho proceso para saber cómo los infantes pueden aprender el francés como lengua extranjera.

Para tener una idea de lo que se ha reflexionado en torno al problema es conveniente realizar una mirada al pasado. Delval en el capítulo *“El estudio del desarrollo humano”* (Delval J. 2000, 51-76), hace un recuento acerca de la evolución de la percepción sobre lo qué es el infante y el interés por comprender cómo piensa. Dicho autor señala que las investigaciones sobre las etapas del desarrollo del infante comienzan en el siglo XX, cuando los científicos formalizan teorías y sus estudios se vuelven más sistemáticos, aunque si bien el origen de los primeros estudios se remonta más lejos éstos no están sistematizados ni fundamentados en ninguna teoría. Así, por ejemplo, se sabe que desde los griegos y hasta el siglo XVIII se realizaban observaciones esporádicas sobre los niños, generalmente con el fin de responder a la pregunta de cómo educarlos. Posteriormente, entre los siglos XVIII y XIX, empiezan a surgir observaciones más sistemáticas sobre sujetos excepcionales (individuos ciegos o superdotados). Después, ya en el siglo XIX, aparecieron estudios biográficos sobre individuos “normales”. También en este siglo se comienzan a generalizarse los estudios estadísticos sobre algún aspecto de la infancia relacionado con el aprendizaje. Vale precisar que detrás de estos estudios también existían otro tipo de intereses por ejemplos: intereses médicos, intereses filosóficos y/o intereses científicos. Asimismo, la influencia de las ideas principales de la época guiaba los estudios, por ejemplo, el darwinismo en su época y las aportaciones de Freud en la suya. Es solamente hasta el siglo XX cuando se presentan estudios más formales, con mayor sistematización y fundamentación sobre y en conceptos específicos. En este período aparecen la teoría psicoanalítica, la posición conductista, la teoría de la Gestalt, la teoría de Piaget, la posición de Vygotsky y la psicología cognitiva.

1.1. Breve revisión de las diferentes teorías del desarrollo

Durante el siglo XX se generaron diferentes propuestas teóricas acerca de cómo se adquieren las nuevas conductas. Cada teoría:

Contiene supuestos implícitos o explícitos acerca de cómo se produce el desarrollo, su naturaleza y sus causas, qué factores lo favorecen o lo dificultan, cuál es la importancia relativa de los factores biológicos y ambientales, cuáles son los aspectos del desarrollo que tienen más importancia estudiar y con qué métodos, o cuáles son las unidades de la conducta a las que hay que prestar atención (Delval J. 2000,76).

De la diferencia en las respuestas posibles a estas interrogantes, surgen diversas teorías, por citar algunas: la teoría psicoanalítica, la posición conductista, la psicología de la Gestalt, la teoría de Piaget, la posición de Vigotski y la psicología cognitiva (Delval J. 2000, 77).

2.1.2 Teoría psicoanalítica

La teoría psicoanalítica es en esencia una teoría de la motivación inconsciente que trata de explicar la razón por la cual los individuos actúan de una determinada manera, lo cual puede deberse a razones conscientes o inconscientes. Esta teoría "...se origina en los trabajos de Sigmund Freud (1856-1939)" (Delval J. 2000, 78).

Dicha teoría:

Considera que los principios determinantes de la actividad humana son inconscientes y estudia la motivación que origina la actividad, que es atribuida a una energía interna del organismo que puede canalizarse de distintas maneras. El niño pasa por una serie de estadios según cómo se establece la satisfacción de sus necesidades (Delval J. 2000, 90).

Los rasgos más importantes de esta teoría son que, los determinantes de la conducta son inconscientes y, la importancia que otorga a la sexualidad. Otra

característica importante es que su análisis se enfoca en el individuo para tratar de comprender porqué actúa de tal manera, en relación a esta peculiaridad de pretender ser un modelo de la conducta, Bruner y Delval señalan que su análisis no proporciona un modelo estrictamente científico.

La teoría psicoanalítica es esencialmente una teoría de la motivación inconsciente que trata de explicar por qué los individuos actúan de una determinada manera, lo cual se debe a razones que muchas veces son inconscientes. Se interesa entonces por la motivación o por la energía que permite producir la conducta más que por la estructura o la organización de la conducta. Pretende ser un modelo del sujeto más que de un modelo de la conducta, pero hay que subrayar que se trata de un modelo metafórico y no de un modelo estrictamente científico. Como lo ha señalado Bruner (Delval J. 2000, 80).

En el caso de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, la teoría no permite elucidar cuáles son las consideraciones a prever para dosificar el conocimiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y si razonásemos que los individuos actúan por el impulso de pulsiones que difícilmente llegan a comprender, se tendría antes de tratar de enseñar a los infantes, comprender cuáles son las pulsiones que los mueven, lo cual resulta una situación nada fácil de abordar. Esta teoría tiene limitantes ya que considera como definitivos las etapas que tiene que pasar el infante, así como el desarrollo en función de la edad.

2.1.3 Conductismo

El conductismo tiene su origen en 1913, con la publicación del artículo “Psychology as the behaviorist views it” del psicólogo estadounidense J. B. Watson (Ardila 2013, 315). Esta teoría se interesa

...en el estudio de la conducta manifiesta, en lo que el organismo hace. Se preocupa sobre todo por estudiar cómo a partir de las conductas con que nace el sujeto [...] se van formando nuevas conductas por medio del

condicionamiento. En ello consiste el aprendizaje, que es el proceso por [el] que se forman conductas nuevas (Delval J. 2000,77).

John B. Watson (1878-1958), era un hombre práctico que trató de encontrar relaciones de causa-efecto entre los estímulos y las conductas aprendidas (Delval J. 2000:81).

Watson defendía que cualquier conducta compleja, si la analizamos y descomponemos en sus partes, hallamos que está constituida por reflejos condicionados (Delval J. 2000, 82).

Para Watson el aprendizaje implica un cambio y no es solamente una consecuencia del desarrollo.

Se entiende por aprendizaje un cambio en la disposición o capacidad de un organismo con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo (Gagne, 1965), sino que debe fundamentarse a la influencia del medio (Delval J. 2000,82).

Los rasgos característicos son: las relaciones funcionales entre estímulos y respuestas; la premisa de que las conductas nuevas se aprenden por asociación; no hay estadios; y existe un desinterés por los estados internos del organismo (Delval J. 2000,90).

En el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas el conductismo se concretiza en el método audio lingüístico, el cual concibe que el aprendizaje de una segunda lengua se realiza a través de repetición de ejercicios en dicho proceso el profesor es quien estimula al alumno a responder las preguntas¹(Crespillo Álvarez, Eduardo, 2011,13).

Las críticas de este enfoque son que en tanto que el lenguaje tiene posibilidades infinitas de combinación, y no solamente de repetición y sustitución, enseñar la lengua bajo la concepción de estímulo-respuesta genera que el alumno tienda a perder la espontaneidad en los procesos de comunicación (Crespillo Álvarez, Eduardo, 2011, 13), elemento substancial que es necesario que desarrolle para dominar la lengua

¹ Las cuales generalmente están en base a frases que se repiten de manera continua y en las que sustituyen un elemento para cambiar su significado.

extranjera que aprende. Otra crítica importante es que el alumno juega siempre un papel pasivo y, considerando que el aprendizaje es solamente una respuesta a un estímulo dado, sus conocimientos previos no tienen importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Crespillo Álvarez, Eduardo, 2011, 13). Otros aspectos negativos de la metodología audio oral son: que no contempla actividades de comprensión escrita ni actividades de lectura; y que la comprensión de la lengua se da a un nivel muy superficial (Le Bulletin Didactique 2012, 6).

En los ejercicios de aprendizaje y de enseñanza de francés en el aula existen varios ejercicios que pueden ser catalogados de tipo conductistas. Por ejemplo:

-al pedirles que sólo repitan diálogos estructurados, sin proponerles actividades que les permitan ser creativos, es decir, sin darles la oportunidad de encontrarse en situaciones más espontáneas, más auténticas, con menos estructuras controladas.

-al no profundizar en el alcance de ciertas estructuras gramaticales y explicar sólo un parte de la función de dicha estructura, buscando que dicha información se aprenda mediante repeticiones. Por ejemplo, en el caso de la conjugación de los verbos del primer grupo, insistir en la reproducción del modelo de conjugación y no buscar profundizar en aspectos comunicativos y/o no explicar con cuales verbos del primer grupo la regla no funciona al 100%.

2.1.4 La psicología de la Gestalt

La escuela de la Gestalt surge a principios del siglo XX como una respuesta a la crisis de la psicología que se encontraba basada en el asociacionismo estructuralista, es en este contexto que la Gestalt se articula con ideas opuestas al principio del asociacionismo (Pozo J.I 2006, 170).

Para la Gestalt el objetivo es estudiar el significado en las totalidades significativas (Pozo J.I 2006, 170). Al priorizar la comprensión global del fenómeno, el principio de su análisis comienza por la totalidad para posteriormente analizar las partes que lo constituyen.

Las estructuras son totalidades complejas y para los gestaltistas las unidades simples no son el punto de partida sino el producto de la descomposición de unidades complejas (Delval J. 2000:77).

Para los científicos de esta corriente, una *totalidad significativa* no es una agrupación arbitraria, sino que posee cualidades como configuración particular, donde la modificación de una sus partes afectan el conjunto.

Una Gestalt es una configuración que no se reduce a la superposición de los elementos que la forman, sino que posee cualidades en tanto que totalidad, y la modificación de un solo elemento puede cambiar la Gestalt en su conjunto (Delval J. 2000:83).

El hecho más importante partiendo de esta teoría es que el individuo juega un papel importante en la interpretación de las *totalidades significativas*, las cuales interpretan según sus propias referencias. Según los gestaltistas, los individuos organizan el mundo imponiendo formas, no sólo en el ámbito de la percepción visual sino también en el del pensamiento (Delval J. 2000:83). Es por esta situación, bajo la óptica de la Gestalt, que el profesor de francés tiene que tener en cuenta los referentes con que cuenta el alumno, ya que la recepción de la información puede dar un resultado no esperado. En situaciones en donde no se tiene la certeza del tipo de referentes, el docente podría tratar de construir un marco de referencia en común.

En relación al proceso de aprendizaje, un rasgo importante de esta posición es que no hay génesis ni estadios (Delval J. 2000:83). La Gestalt propone únicamente la existencia de dos tipos de pensamiento: el reproductivo y el productivo. “El pensamiento reproductivo sería aquel que consiste simplemente en aplicar nuevas destrezas o conocimientos adquiridos con anterioridad a situaciones nuevas” (Pozo J.I 2006, 171). Un ejemplo de este tipo de pensamiento en la enseñanza de FLE sería la conjugación de un verbo del primer grupo² una vez que ya se ha aprendido un verbo modelo de conjugación para dicho grupo, por ejemplo “siffler” (silbar en español). Por su parte, “... el pensamiento productivo sería aquel que implicará el descubrimiento de una nueva organización perceptiva o conceptual con respecto a un problema, una

² Los verbos del primer grupo son todos aquellos que terminan en –er en francés. En varios manuales de FLE para adolescentes y adultos generalmente estos verbos que sirven como modelos son: “Parler” (hablar) y “aimer” (amar).

comprensión real del mismo...” (Pozo J.I 2006, 171-172). Retomando la cuestión de la conjugación, cuando a los estudiantes se les ha explicado que la aplicación de la regla de conjugación del primer grupo se desarrolla siempre de la misma manera, al momento de conjugar, por ejemplo, verbos que terminan en -ger³, cometerán un error ortográfico en la conjugación al conjugar el pronombre personal plural nosotros (“nous” en francés) ya que por una cuestión de fonética, todas las conjugaciones de los verbos que terminan en -ger al conjugarse con el pronombre “nous” tienen que agregar una “u” después del radical⁴. El profesor al momento de realizar la corrección grupal podría dar una explicación que diera lugar a un pensamiento productivo, lo cual sólo sería posible si se les explica a los alumnos la razón de fondo por la que se agrega la “u”, sin embargo, si únicamente se les pide a los alumnos que memoricen aquellos verbos que en el pronombre “nous” se agrega una “u” sería un aprendizaje memorístico.

En la enseñanza de lenguas la teoría de la Gestalt ve su materialización en los cursos audiovisuales; si bien dicho cursos se apoyan sobre bases conductistas y estructuralistas, conciben que los significados de una lengua sólo tiene sentido cuando se encuentran dentro de una totalidad (Palomero y Fernández 1990, 8-9). Otra característica importante de la metodología audiovisual es que el vocabulario y las estructuras gramaticales que deben aprender los alumnos han sido seleccionados por la frecuencia en la que aparecen en las situaciones de comunicación de la lengua extranjera (Delgado 2002, 8).

Las críticas a este método de enseñanza son que era muy rígido (Palomero 1990, 9) y por consecuencia, era fuertemente mecanicista (Delgado 2002, 8). Además “... no motivaba suficientemente al alumno y producía el cansancio de los alumnos con repeticiones excesivas; no tenía en cuenta las individualidades ni fomentaba la creatividad, y el profesor mismo padecía la monotonía de los numerosos ejercicios” (Delgado 2002, 8).

³ Los verbos más comunes en el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, son: “manger” (comer) y “nager” (nadar). Para conocer cuáles son los diferentes niveles de francés según el MCERL ver <http://www.univ-valenciennes.fr/IPAG/sites/default/files/pdf/cecr.pdf> y para conocer los verbos y el vocabulario de cada nivel consultar el “**Référentiel de l'Alliance française pour le Cadre européen commun**” de CLE International del 2008.

⁴ El error es escribir “ nous mangons” en lugar de “nous mangeons”.

En relación al aprendizaje del francés en el caso de los infantes, un ejemplo en donde pudieran encontrarse en una situación con características de estructuras del método audiovisual podría ser el siguiente:

El profesor muestra un vídeo, cuyo contenido tiene estructuras y/o un vocabulario muy frecuente en el francés cotidiano, y una vez finalizado les pide a los alumnos practiquen ejercicios repetitivos con el fin de aprender una estructura gramatical o un vocabulario bien definido presente en el vídeo, esto lo realiza sin dar una explicación pertinente del alcance de la utilización de dicha estructura o de dicho vocabulario.

Para concluir, es importante mencionar que en los primeros niveles de enseñanza del idioma este método puede resultar muy efectivo, no obstante, en los niveles más avanzados no sería conveniente (Olabarrieta y Porras 1988,115).

2.1.5. La teoría de Jean Piaget

Jean Piaget fue un psicólogo suizo que estudió el desarrollo intelectual del niño proponiendo estadios de desarrollo que se suscitan entre el nacimiento y la adolescencia.

Piaget en su búsqueda por encontrar una respuesta acerca de cómo se produce el conocimiento científico, se dedicó a observar cómo se produce el conocimiento en los niños. Dicho autor observó las conductas del infante y propuso que los cambios a nivel psicológico, se dan por un proceso adaptativo el cual posee dos momentos claves: la asimilación y la acomodación.

Toda conducta es un **proceso adaptativo** que establece una interacción entre el organismo y el medio. Desde el punto de vista biológico, el organismo se adapta construyendo materialmente formas nuevas, y desde el punto de vista psicológico sucede lo mismo con la diferencia de que esas formas no son materiales. La adaptación es un proceso que tiene dos

momentos: la **asimilación** o acción del organismo sobre los objetos que le rodean, es decir, incorporación y transformación del medio, y la **acomodación** o acción del medio sobre el organismo, que lleva consigo la transformación de éste (Delval J. 2000, 87).

Piaget propone que el aprendizaje es un proceso constructivo, mediante el cual hay una interacción entre el individuo y el medio, por lo que el sujeto nunca es pasivo siempre está organizando lo que percibe de la realidad. (Delval J. 2000, 88)

De igual manera, Piaget estiba que existe etapas y sub etapas en el aprendizaje, siendo éstas definidas, grosso modo, en periodos de edad:

El desarrollo intelectual se manifiesta en tres etapas principales y varias subetapas: 1) *sensoriomotriz* (desde el nacimiento hasta los 2 años); 2) *preoperacional* (de 2 a 7 años), que se subdivide en *preconceptual* inicial (2 a 4 años) e *iniciativa* final (4 a 7 años); 3) *operacional concreta* (7 a 11 años) y 4) *operacional formal final* (11 a 16 años) (Ausubel 1989, 32).

Se podría considerar que el gran aporte de Piaget es la proposición de las etapas del desarrollo cognoscitivo aunque dicha reflexión se le observa como pre determinista ya que considera que el desarrollo del infante se da una secuencia fija de etapas (Ausubel 1989, 32) “Piaget postuló que el desarrollo cognitivo tiene lugar a través de una secuencia fija de etapas desde la infancia hasta la adultez” (Ausubel 1989, 32).

Dentro del campo de la enseñanza de lenguas, la reflexión de Piaget sirve para comprender cuales son las diferencias en las capacidades del aprendizaje que poseen los infantes durante el transcurso del desarrollo de sus capacidades cognoscitivas. Dicho aporte permite atisbar la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con dicho público. En la planeación de una clase de francés, en base a Piaget, se podría establecer cuáles serían las actividades y los materiales a utilizar, esto con el fin de que exista una adecuada asimilación y acomodación del conocimiento que se pretende enseñar.

2.1.6 La posición de Vygotsky

A diferencia de Piaget quien comienza su análisis bajo un enfoque biológico Vygotsky lo hace bajo uno cultural, siendo por lo tanto, uno de los fundadores de la psicología histórico-cultural (Guitart 2010, 47).

Lev Semenovich Vygotsky “sostiene que el desarrollo del individuo se produce en relación estrecha con la sociedad en la que vive” (Delval J. 2000, 88). Razona que el desarrollo individual y los procesos sociales están íntimamente ligados, y que la estructura social influye, por tanto, en el desarrollo individual, de la cual en cierta manera es un reflejo (Delval J. 2000, 88-89).

Con base en esta reflexión, en donde no priva fundamentalmente la presencia de capacidades internas sino las de contexto, Vygotsky propone la noción de **la zona de desarrollo próximo**, idea que expresa que un individuo es capaz de resolver ciertas actividades cognitivas de un nivel más avanzado al de sus posibilidades gracias a la ayuda de otro individuo.

Un sujeto puede tener un nivel de desarrollo dado que se manifiesta en la capacidad para resolver independientemente un problema; pero además con la ayuda de adultos o de compañeros más capaces, puede alcanzar niveles más altos, que difieren en sujetos que se encuentran en el mismo nivel de desarrollo real, pero que tienen potenciales de aprendizaje diferentes. (Delval J. 2000, 89)

La zona de desarrollo potencial es interesante ya que señala la importancia de la cooperación y del intercambio social en el aprendizaje. En base a esta teoría ya no se puede ignorar la influencia que tiene el medio circundante del infante en su proceso de aprendizaje. De esta manera en el proceso de enseñanza del francés, la zona de desarrollo próximo puede jugar un papel fundamental ya que puede permitir la planeación y organización de actividades de aprendizaje con un enfoque cooperativo, esto en aras de la conformación de equipos de alumnos en donde algunos puedan mejorar su capacidad de aprendizaje gracias al hecho de ser ayudado por otros compañeros que se encuentren más avanzados en el aprendizaje.

En el desarrollo de una clase, una forma de aplicar, de verificar y/o de explotar esta propuesta sería en la constitución de binas (o equipos) en donde converjan alumnos con diferentes estadios de aprendizaje. El trabajo realizado de esta manera aportaría grandes ventajas ya que permitiría, en la medida en que los que avanzan rápido ayuden a los que avanzan lentamente, homologar el nivel de aprendizaje del grupo; otro gran aporte sería, el hecho de constatar que el aprendizaje también se puede dar de manera horizontal, en el contacto de alumno-alumno, y que éste no sólo se desarrolla de manera vertical (profesor-alumno(s)).

Conclusiones del capítulo 1

Como podemos observar, en relación a las diferentes propuestas de cómo se construye el conocimiento, hay un eclecticismo y todas las aportaciones pueden tener un grado de utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El conductismo por el hecho de que se pueden, en algún momento de la enseñanza, desarrollar actividades de memorización-repetición; la Gestalt por considerar el proceso como holístico, en donde el desarrollo de una actividad tiene que estar en armonía con el objetivo buscado de manera global; Piaget por la aportación de un parámetro, aunque no siempre verificable ni válido para todos los infantes, el cual permite un acercamiento más preciso en función de la edad de los infantes; y Vygotsky por tener en cuenta el contexto social.

No obstante, todas estas propuestas, por el momento en este trabajo, no están desglosadas, situación por la cual no logramos comprender cuáles son las funciones de los procesos cognitivos, de manera específica, en cada una de ellas. En el apartado siguiente se abordan ciertos procesos cognoscitivos, los cuales en los capítulos subsecuentes se irán retomando y contextualizando en función de los periodos Piagetianos para entender como considerarlos en situaciones de enseñanza de fle en el aula de clases. Conocer como los procesos cognoscitivos participan en el proceso de aprendizaje de los infantes, nos permitirán entender mediante cuales métodos de enseñanza se puede hacer un uso adecuado de ellos.

2.2. ¿Qué es un proceso cognitivo?

A lo largo de su vida el ser humano va aprehendiendo en su interior elementos de su realidad circundante. A esta capacidad de transformación de la información que entra por sus sentidos se le llama cognición, (Lupón, Torrents y Quevedo) el cual permite a su vez explicar otros procesos como la percepción, la memoria, etc.

La cognición es el acto o proceso de conocer. [...] Se ha convertido en un saber interdisciplinario que explica procesos como la percepción, memoria, atención entre otros. Para Neisser (1976) cualquier cosa que conozcamos de la realidad, tiene que ser mediada, no sólo por los órganos de los sentidos, sino por un complejo de sistemas que interpretan y reinterpretan la información sensorial (Ortiz, 2009,11).

La cognición es la percepción, recepción e interpretación de la realidad. Existe muchos procesos que se ponen en marcha para sistematizar la información, dentro de los cuales “... la percepción vendría a ser el pilar básico en el que se asientan los procesos cognitivos básicos o simples (atención, memoria y aprendizaje) y complejos (lenguaje, pensamiento, inteligencia)” (Lupón, Torres y Quevedo et al).

La cognición es el conjunto de procesos mentales que tienen lugar entre la percepción de estímulos y la respuesta a éstos, son las funciones complejas que operan sobre las representaciones perceptivas o recobradas de la memoria, es decir, las estructuras mentales organizadoras que influyen en la interpretación de la información, influyendo en la configuración con la que se fija y evoca la información en la memoria determinando en alguna medida la respuesta conductual humana. (Ortiz, 2009,12)

De esta manera se comprende que el acto de conocer mantiene una estrecha relación con los estímulos del medio en donde se encuentra el individuo, dichos procesos le permiten la adaptación de su conducta al ambiente.

La adaptación de la conducta al ambiente está mediada por procesos perceptivos, cognitivos y de organización motora. El sistema biológico al cual llamamos mente o cerebro, debe “procesar” los estímulos del ambiente,

comparar el resultado de ese procesamiento con el conocimiento anterior y organizar un “output”, mediante lo cual configura en sus áreas y estructuras, en formar redes y circuitos neuronales, esos procesos cognitivos. Los procesos cognitivos son los procesos psicológicos relacionados con el percibir, atender, memorizar, recordar y pensar, constituyen una parte sustantiva de la producción superior del psiquismo humano (Ortiz, 2009,12).

En relación al tipo de proceso que se genera al momento de recibir la información se clasifican los diferentes procesos cognitivos.

Estas etapas pueden agruparse para efectos de su estudio, en procesos cognitivos simples o básicos, y procesos cognitivos complejos o superiores. Dentro de los procesos cognitivos básicos o simples tenemos los procesos sensoriales y los procesos representativos. Los procesos cognitivos superiores o complejos son los procesos racionales. Los principales procesos sensoriales son la sensación, la percepción, la atención y la concentración. Los principales procesos representativos son la memoria, la imaginación e incluso el sueño. Los principales procesos racionales son el pensamiento, el lenguaje, la inteligencia y la creatividad (Ortiz, 2009,13).

Tener en claro cuáles son los procesos cognitivos y entender a grandes rasgos su funcionamiento, permitirá entender cuáles pueden estar presentes en una clase de lengua. Ciertos procesos cognitivos tenderán a desarrollarse a raíz de la puesta en marcha de alguna actividad, la pregunta clave radica en saber si el público al cual la dirigimos responderá de manera prevista o en caso contrario, vislumbrar al menos las posibles respuestas. Para visualizar los probables escenarios es conveniente entender las características de los procesos cognitivos y las capacidades de desarrollarlos según la edad de los alumnos.

2.3.- Procesos cognitivos

2.3.1 Descripción

La descripción es el proceso mediante el cual se da una explicación de las características de un objeto, persona, animal, lugar o situación. Describir consiste en representar mediante la palabra dichas características.

Es el proceso cognitivo que consiste en organizar los resultados o análisis de características de la observación sistemática para integrarlas significativamente en un texto oral o escrito. Dichas características pueden ser de un objeto, persona, hecho, situación, lugar, objeto, procedimiento (genéricamente: Unidad) (Meza I. 2004, 53).

El proceso descriptivo consta de cuatro partes: la observación, la selección de datos, la ordenación de datos y la presentación de datos (Ariza 2012, 353). En el ámbito escolar la descripción ve su concretización en la literatura en donde presenta diferentes tipos de descripción: topografía, cronografía, prosopografía, etopeya, paralelismo y de marco (Ariza 2012, 353). Generalmente en la enseñanza del francés de nivel básico, el tipo utilizado de descripción es la prosopografía que “es la descripción de figuras animadas, humanas principalmente, en las que se destacan sus cualidades físicas estáticas o en movimiento (Ariza 2012, 353). Describir es considerado en clase de lengua como una competencia⁵⁶ presente desde el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), por tanto el aprendiente “[es] capaz de describirse a sí mismo, hablar de su profesión y de su familia” (Consejo de Europa, 2002, 62), dicha capacidad permite al alumno describir su contexto circundante, pudiendo referirse para ello a objetos, a lugares o a las personas que le rodean. Esta

⁵ Si bien en este texto la noción de descripción se entiende como un proceso cognoscitivo, en la enseñanza de FLE existe un referencial de competencias en las que la acción de describir se considera una de ellas. Para más información ver http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/public/referentiel_NSA-HPaillard.pdf

⁶ Compétence : « Maîtrise des savoirs et des savoir-faire qui permettent d’effectuer les tâches scolaires dans une discipline donnée et qui constituent le niveau d’expertise de chacun (Cahiers pédagogiques 1990, 55) ». (Portail-du-fle.info)

Competencia: “Maestría en el dominio de saberes y de saberes hacer que permiten realizar tareas escolares en una determinada disciplina y que constituyen el nivel de experiencia en el hacer de cada uno.” [Traducción propia]

competencia está pensada que la desarrollen niños, adolescentes y adultos. Las características de la variedad y riqueza descriptiva variarán según los elementos de información que posea el estudiante así como sus capacidades cognitivas. En el caso de los infantes, es primordial reconocer el medio en el que se mueven, el tipo de descripciones que ya están acostumbrados a realizar en su lengua materna así como las características de éstas, saber qué elementos perciben y cuáles aún ignoran, establecer como organizan su información, conocer que articuladores utilizan frecuentemente, y, sobre todo percibir cómo las habilidades de la lengua materna logran ser adaptadas en el aprendizaje de la lengua extranjera. Ejemplos de descripciones recurrentes de los niños serían: describir la casa, la escuela, la familia, las mascotas y los amigos.

2.3.2. Comparación

La comparación es una actividad por medio de la cual se relacionan aspectos similares o distintivos de dos o más elementos (Maigua 2015, 134). Antes de comenzar a identificar los aspectos se tiene que seleccionar la variable o las variables de interés.

“Es un proceso mental a través del cual se establecen semejanzas y diferencias entre dos o más unidades, a partir de aspectos o variables seleccionadas. Bajo esta definición, la palabra comparación implica establecer las semejanzas y diferencias entre dos unidades o también, buscar sólo las semejanzas o las diferencias. En este último caso, puede denominarse, contraste” (Meza, I. 2004,54).

La capacidad de comparar permite realizar actividades más complejas, por ejemplo, explicar una unidad al relacionarlas con otras.

“... el proceso de comparación es la base fundamental del pensamiento analógico. Este tipo de razonamiento, compañero del inductivo y deductivo, es el que permite explicar una unidad, relacionándola por semejanza con otra más conocida” (Meza, I. 2004,54).

En relación a lo anterior, un ejemplo que podemos realizar o encontrar en clase de FLE puede ser cuando se le pide a los alumnos que encuentren las diferencias y semejanzas en la utilización de los verbos auxiliares de las siguientes perífrasis verbales: “passé récent” (pasado reciente) y “futur proche” (futuro próximo).

También, es gracias a la comparación que en el formato de enseñanza-aprendizaje de la ficha pedagógica utilizado en la enseñanza del francés con adolescentes y adultos, de Valérie Lemeunier ⁷, que se puede llevar a cabo la etapa de la localización, en donde el alumno tiene que buscar comparar elementos de la misma unidad para entender su funcionamiento.

El aspecto fundamental de la comparación que se tiene que precisar es la noción de variable ya que es en base a ésta que se establece el criterio para la realizar la actividad.

“Un concepto relevante dentro del proceso de comparación es el de variable. La variable es el organizador de la mente humana y se define como término que implica variabilidad o valores varios. Son ejemplo de ella, las siguientes expresiones: tamaño, color, tipo de, modo de, peso, temperatura, material, sexo, textura, función, dirección y muchas otras que impliquen distintas características o valores” (Meza, I. 2004,54).

Tener claro cuál es la variable a analizar permite realizar una mejor comparación ya que el docente puede guiar mejor a los alumnos en la realización de la actividad. Por ejemplo, en una clase de francés con adolescentes de nivel b1, se le puede pedir a los alumnos que identifiquen las semejanzas y diferencias de los verbos auxiliares de los siguientes tiempos compuestos: “passé composé” (pasado compuesto) y “plus-que-parfait” (pluscuamperfecto). En este caso particular se pueden formular una serie de preguntas como: ¿Los verbos utilizados como auxiliares en ambos tiempos son los mismos?; ¿El tiempo verbal del verbo auxiliar es el mismo en cada caso?, etc.

Existen otros usos que se dan en una clase de lengua a la noción de comparación, por ejemplo, comparar objetos por su precio, o, comparar cualidades de las personas. Aunque, muy seguramente, el uso más interesante que tiene la comparación, es como ya se mencionaba anteriormente es al momento de buscar

⁷ Ver capítulo V.

comprender el funcionamiento de la lengua. El docente, comprendiendo como opera el funcionamiento de una determinada regla, puede estructurar el material didáctico de manera tal que el alumno sea llevado a descubrir el funcionamiento de la regla. En algunos manuales de francés se estructuran los elementos para que el alumno deduzca la utilización de una regla gramatical, ello lo pueden realizar al comparar (y contrastar) la información que ha obtenido de un texto o de algún audio o vídeo. En el caso de los infantes, la explicación no puede exigir un proceso de reconocimiento y de comparación complejo aunque, éste puede estar presente y se puede desarrollar paulatinamente, gracias en buena medida a los elementos visuales que les permiten a los infantes tener elementos de apoyo físicos más concretos.

2.3.3 Relación

Relacionar elementos está presente en diversas actividades de una clase de FLE sea, por ejemplo, al relacionar una imagen con un audio, una frase con una imagen o una palabra con un texto. Relacionar es un “proceso cognitivo en el cual se detectan correspondencias o conexiones entre dos o más cosas” (Maigua 2015, 134). Los ejercicios más frecuentes realizados con niños se enfocan en relación por semejanza y diferencias.

Es un proceso cognitivo que consiste en establecer nexos entre pares de características o entre las variables de una comparación. Dos unidades entre las que se haya establecido una comparación, se pueden relacionar en principio, por semejanzas y diferencias (Meza, I. 2004, 55).

Un ejemplo de relacionar por semejanza, en este caso por el uso de un elemento en común, podría ser , en una sesión de FLE con niños de nivel A1.1, pedirles a los alumnos que relacionen con la palabra (o con la imagen) pelota algunos deportes. Cabe aclarar que la relación puede ser diferentes maneras, no sólo las nombradas anteriormente, existiendo relaciones por continuidad, complementariedad, etc.

Sin embargo, dos unidades, se puede relacionar, también, por: continuidad, complementariedad, integración, funcionalidad, ubicación, secuencia,

temporalidad, inclusión, exclusión y otras, de acuerdo a los nexos que “per se” se atribuyan a esas unidades comparadas (Meza, I. 2004, 55).

El resultado de realizar una relación es una conclusión el cual se estructura mediante conectores lingüístico.

Toda relación expresa una conclusión y los juicios que se elaboran se enlazan a través de los llamados conectores. Su presencia es un rasgo a reconocer en el proceso de establecer relaciones de semejanzas y diferencias, pues siempre van a estar presentes. Son algunos ejemplos de conectores “a diferencia de”, “de manera distinta a”, “en cambio” “pero”, “sin embargo”, “mayor que”, “menor que”. Son ejemplos de conectores de semejanzas: “De igual manera”, “de igual forma”, “asimismo”, “de manera similar”, “igual que”, “tanto como” (Meza, I.2004, 56).

En el caso de los infantes, este tipo de actividades están muy presentes, siendo una de las que más predomina en los manuales. Por ejemplo en el libro *Loustics 1* (Capouet, 2013) podemos encontrar ejercicios al comienzo de cada lección, en donde se relacionan personajes con diálogos, quienes están en situaciones de comunicación bien definidas. Para facilitar el proceso de relacionar, existen elementos icónicos bien diferenciados unos de otros, sea por ejemplo, personajes de diferentes edades y/o de los dos géneros; o personajes en situaciones muy claras y diferenciadas de las otras situaciones del icono textual.

Para ilustrar grosso modo el formato que se puede encontrar en dicho libro, imaginemos la siguiente imagen: varios personajes ubicados en una misma manzana, si dividimos dicha imagen en cuatro segmentos, permitiremos a los alumnos localizar fácilmente a los personajes que insertaremos en cada cuadrante. Supongamos que nuestro ejercicio ésta destinado a infantes entre 6 y 8 años. Procedamos ahora a insertar los personajes: en el cuadrante superior derecho dibujaremos dos niñas que se saludan en la entrada de la escuela; en el cuadrante inferior derecho dibujaremos dos adultos hombres que se saludan en la entrada de la oficina de correos; en el cuadrante inferior izquierdo, dibujaremos una mamá que saluda a su hijo al salir de kínder; y, en el último cuadrante, el superior izquierdo, dibujaremos dos señoras que se saludan en el mercado. Cuando se les pida relacionar a las infantes los diálogos (en donde nuestro tema son los saludos) con las imágenes, ellos lograrán realizar la actividad apoyándose

en el reconocimiento de la voz por la edad y el género, de esta manera ellos podrán identificar a que imagen pertenece cada diálogo, no tanto por la comprensión precisa de la situación sino por la capacidad de relación con elementos que ellos ya son capaces de reconocer en su vida cotidiana. En este caso podemos claramente valorar la influencia de los conocimientos previos y de una capacidad cognoscitiva: la relación.

2.3.4. Clasificación

Clasificar es un proceso mental que permite agrupar elementos en relación a una variable o más variables. Realizar adecuadamente esta actividad implica respetar tres principios: primero, tener un criterio de clasificación bien definido; segundo, un elemento no pueden pertenecer a dos subconjuntos; y tercero, todos los elementos del conjunto deben poder ser clasificados en algún subconjunto. Clasificar es:

...el proceso cognitivo que permite, a partir de un conjunto dado, formar subconjuntos o clases, cuyos integrantes deben compartir características esenciales o propiedades definitorias. Cuando alguien clasifica, debe cuidar tres aspectos: a) definir una variable o criterio de clasificación; b) las clases que se formen deben ser mutuamente excluyentes, es decir, ningún elemento debe pertenecer a más de un grupo; c) todos los elementos del conjunto pueden incorporarse a alguna de las clases o subconjuntos sin omitir ningún elemento del conjunto” (Meza I. 2004, 56).

Hay diferentes formas de clasificar, “Piaget distingue tres tipos de contenidos básicos: la clasificación simple, la clasificación múltiple y la inclusión de clases” (Tomás Josep y Almenara Jaume 2007,13).

“La clasificación simple consiste en agrupar objetos en función de alguna característica. La clasificación múltiple implica disponer objetos simultáneamente en función de dos dimensiones. La inclusión de clases supone comprender las relaciones entre clases y subclases (p.ej. entre los animales y los mamíferos) (Tomás Josep y Almenara Jaume 2007,13).

En clase de FLE con infantes de nivel A1 se desarrollan generalmente clasificaciones simples, aunque también es posible los otros tipos de clasificaciones. Realizar una clasificación es un recurso para enseñar, el cual se puede aplicar en función del vocabulario que ya posean los estudiantes del conocimiento gramatical de la lengua extranjera. En relación a realizar una clasificación simple, el definir una categoría y solicitarle a los estudiantes que inserten en ella todas aquellas palabras que le pueden pertenecer resultará una actividad fácil o compleja según la categoría. Por ejemplo, pedirles a los niños de un nivel A1 que nombren cinco animales domésticos y cinco animales salvajes no resultará complejo siempre y cuando ellos ya cuenten de antemano con el vocabulario de los animales. Otro ejercicio puede ser, clasificar el tipo de ropa que se utiliza en cada época del año, para realizar esta actividad el alumno debió haber aprendido previamente el vocabulario de la ropa para posteriormente solamente ubicar en que estación se puede utilizar tal tipo de vestimenta. De igual manera, otro ejercicio puede ser clasificar los alimentos, para ello se puede proporcionar a los alumnos una lista de alimentos con imágenes, las cuales se encuentran sin orden alguno, la indicación para los alumnos sería: ubiquen en la primera columna las frutas; en la segunda columna las verduras; en la tercera columna, las bebidas; etc. Estas actividades de clasificación simple se pueden trabajar desde los seis años, sin embargo, la dificultad del ejercicio tiene que estar en función de la edad, para precisar un poco más en relación a la franja de edad, con los niños de seis años podemos trabajar la clasificación en función de una sola variable, por ejemplo, el color; y con los de 9, en función de dos o más variables, es decir realizar una clasificación múltiple, para visualizar este último caso, imaginemos otro ejemplo temático, éste en relación al tema de los países, para ello comenzaremos dando la siguiente indicación a los alumnos: *clasifiquen los países masculinos de la lista que se encuentran en el continente americano*. Para realizar esta actividad el alumno tiene que ser ya capaz de reconocer un país masculino y saber cuáles países se encuentran en el continente americano.

2.3.5 Análisis

Se podría considerar que analizar es descomponer un todo en partes para entender las funciones de cada una de ellas en la unidad. Lo cual resulta, en cierta manera un círculo vicioso ya que no se puede entender la función de una parte sin el todo. Es por ello que el análisis va siempre ligado a la síntesis.

Para comprender en forma integral el proceso de análisis es imprescindible relacionarlo con su proceso complementario; la síntesis y entender que uno y otro, son procesos implicados en los actos de pensar habitual del ser humano. En este sentido, mientras a través del primero la mente descompone y separa un todo, el segundo que es la síntesis, lo recompone e integra (Meza, I. 2004,58).

De igual manera es importante recalcar que dicha actividad se realiza en función de algún(os) criterio(s) general(es):

... analizar es descomponer o separar un todo de acuerdo con unos o varios criterios tales como: partes, estructura, funciones, relaciones, cualidades, análisis métrico, morfológico y sintáctico, de acuerdo al área del conocimiento y sus procedimientos (Meza, I. 2004, 58).

Por ejemplo en la enseñanza del francés, una actividad de análisis con estudiantes adolescentes de nivel A1 podría ser, a partir de un documento escrito el cual contenga frases cuya temática sea el uso de los medios de transporte, analizar en qué se situaciones se utilizan las preposiciones “à” y “en” en francés cuando éstos vienen sucedidos por medios transportes.

En relación a la complejidad de los tipos de análisis, se debe comprender que ésta está en función del criterio utilizado. Al respecto la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA) dos criterios:

Existen autores que indican sólo dos criterios para el proceso de análisis: el estructural y el funcional; en cuanto al primero, consiste en descomponer el todo, sin necesidad de seguir un orden determinado. Ejemplos de este caso son: el análisis de la oración, de una planta, de cualquier sistema del cuerpo humano (UNEFA 2008,17).

En relación a la enseñanza del francés, el ejemplo proporcionado anteriormente sería de un tipo estructural. Cabe señalar que el análisis funcional es más complejo, por el orden que su realización amerita.

El análisis funcional por su parte, amerita seguir el orden o secuencia de pasos en que viene organizado el todo. Ejemplos: el análisis de cualquier proceso matemático, el análisis de los procesos fisiológicos humanos (Meza, I. 2004, 58).

Amestoy de Sánchez, señala en relación a la complejidad del proceso de analizar, que se llega a él después de otros seis procesos, los cuales son: la observación; la comparación y relación; la clasificación simple; el ordenamiento; y finalmente la clasificación (Silva, Ponce y Villalpando 2014, 282).

En clase de FLE, el acto de analizar puede tener diversos grados de complejidad. Realizar actividades en donde se tengan en cuenta el proceso de análisis será adecuados para infantes de más de 12 años, en tanto que las capacidades de deducción e inducción aparecen según Piaget después de los 11 años (Piaget en UNID, 11). No obstante, gracias a la ayuda del profesor y a ejercicios bien estructurados los infantes podrían comenzar a desarrollar estas capacidades, para ello las actividades de asociación, de comparación, de deducción e inducción tienen que estar simplificados. Ejemplos de estas actividades los podemos encontrar en algunos manuales de FLE, por ejemplo, un proceso de análisis puede ser: reconocer las preposiciones que anteceden a los destinos geográficos en función de las variables de ser una ciudad o un país, y para éste último caso, de ser un país masculino o femenino, o de ser un país plural. En un manual de FLE se podría esperar que los alumnos gracias a sus capacidades de deducción, asociación y al final de síntesis puedan encontrar dicha regla. Véase, por ejemplo, como dicha situación ha sido desarrollada en el módulo 7 de *adosphère 1* (Himber, 2011), en esta unidad, la forma de empezar la explicación parte de un cuerpo textual en donde se encuentran implícitas dichas reglas gramaticales; toca a los alumnos a través de su capacidad de observación y de su capacidad de análisis separar los elementos, agruparlos en categorías similares, para después de ello, proceder a la síntesis, el proceso contrario que explicaremos en el siguiente apartado.

2.3.6. Síntesis

Sintetizar en clase de FLE es una actividad rara cuando de niños pequeños (entre 6 y 8) se trata. Como se mencionó anteriormente, en base a Piaget, ciertas funciones no maduran sino hasta después de los 11 años. La razón de no poder proponer actividades que impliquen la síntesis, es porque sintetizar es un proceso más complejo que describir, comparar, relacionar o clasificar. Es un proceso que hace uso de otros procesos cognitivos por ejemplo, relacionar. Su relación con el proceso de analizar es complementaria.

Es el proceso complementario del análisis y consiste en la integración del todo en una unidad a partir de criterios dados o con un nuevo significado. Es el resultado del apoyo en los procesos hasta aquí estudiados, especialmente, en el proceso de relacionar. En este caso es particularmente importante, porque lleva a la reconstrucción de un nuevo todo a partir de datos dispersos (Meza, I. 2004, 59).

Sintetizar no es una actividad que se realice en un solo paso, para poder llegar a concretizarlo es necesario tener varias aproximaciones a la información que se desea sintetizar.

El proceso de sintetizar se adquiere a partir de las aproximaciones sucesivas al conocimiento del objeto, el cual se realiza, básicamente, a través del proceso de análisis y de relaciones. Esto conlleva a asumir que los dos procesos guardan entre sí estrechos nexos por complementariedad e integración (Meza, I. 2004,60).

En el apartado anterior, se había mencionado que Amestoy de Sánchez propone que el análisis se da después de seis procesos, y en relación a la síntesis, Amestoy de Sánchez señala que ésta sucede análisis, es decir para llegar a la síntesis se deben de realizar 7 procesos (Silva, Ponce y Villalpando 2014, 282).

A pesar de su complejidad para las situaciones de aprendizaje y de enseñanza de FLE con infantes es posible buscar estimular dicha capacidad cognitiva, aunque cabe denotar que sería más adecuado con infantes que se encuentre cercanos al período de la

adolescencia. En algunos casos ciertas actividades se pueden adaptar para estimular estos procesos. Retomemos nuestro ejemplo desarrollado en el párrafo anterior, el de las preposiciones que se utilizan en función del destino geográfico. Una vez que los alumnos lograron analizar y comprender la regla gramatical, se procede a la conceptualización, es decir, a la formulación de la regla que nos permita entender el porqué de la utilización de tal preposición en función de tal tipo de destino geográfico. La conceptualización no será más la manifestación de la reflexión atenta que se desarrolló durante el proceso de sintetización. Por lo tanto, la sintetización deberá, ser por lo general, la parte más importante del proceso de enseñanza ya que es ahí en donde se podrá evaluar si el alumno ha comprendido los planteamientos planteados en la primera parte de nuestra organización de la clase en base a la ficha pedagógica⁸.

En el caso de niños menores, de entre 7 y 9 años, la síntesis puede comenzar a estar presente en los textos de FLE. Si revisamos el manual de francés Zigzag 1.1 podemos observar que ciertos ejercicios están estructurados con la finalidad de que los alumnos deduzcan una regla, por ejemplo, para entender cuando se utilizan los artículos *le, la, les (el, la, los y las respectivamente)*. Para ello, los ejercicios se apoyan de otros elementos que permiten a los infantes entender cuál artículo debe ir con tal sustantivo, una manera de hacerlo ha sido la siguiente: en los ejercicios previos a la deducción de la regla, los alumnos siempre relacionaban imágenes (las cuales tenían bordes azules si eran sustantivo masculinos o rojos si eran sustantivos femeninos) con los artículos masculinos y femeninos. Inicialmente, los niños no entenderán la finalidad real del ejercicio, que es buscar formular la regla de utilización, ellos tenderán a responder la actividad por asociación (el azul porque es masculino y el rojo porque es femenino o al menos es más cercano al rosa). A pesar de que comienza siendo un ejercicio poco reflexivo, es muy probable que después puedan aplicar dicha regla sin utilizar las ayudas icónicas de los colores, esta situación se trata de verificar en ejercicios posteriores que se encuentran en el método en donde ya no existen tales ayudas.

Precisando, esta última situación que se presenta en los niños menores podría no catalogarse realmente como una capacidad de síntesis, no obstante, es el inicio de ella.

La reflexión acerca de las funciones de los procesos cognitivos nos permite entender qué proceso cognitivo se solicita al plantear tal actividad a los alumnos. No

⁸ Ver explicación general de la ficha pedagógica en el capítulo V.

obstante, como se ha venido observando, la franja de edad puede ser una limitante en la utilización de ciertos procesos cognitivos. Pensar que el rango de edad tiene una correlación directa con el desarrollo de las capacidades cognitivas también es un error, sin embargo, el plantearlo de esta manera se basa en referentes generales, en parámetros que sirven a la media de los alumnos. Para una mejor reflexión acerca de esta situación en el siguiente párrafo se desarrollarán los postulados de Jean Piaget al respecto.

3.- CAPITULO II. La teoría psicogenética de Jean Piaget

El interés en la comprensión de los procesos cognoscitivos radica en comprender como aprenden los infantes una lengua extranjera. Se piensa frecuentemente que los niños poseen una mayor capacidad de aprendizaje de idiomas porque sus facultades mentales así se lo permiten, sin embargo, no se valora con exactitud cuáles son los elementos que deben participar y en qué condiciones para que esto sea realidad. Generalmente dichas afirmaciones sobre las capacidades innatas de aprendizaje parten del hecho de ver como el infante aprende su lengua materna.

En relación a la adquisición de la lengua materna se ha concebido diversas situaciones. Algunas personas consideran que es un proceso natural, es decir, que los infantes nacen con esta capacidad gracias a una configuración biológica que les permite apropiarse y desarrollar el lenguaje, ésta percepción también fue sostenida por Chomsky en su momento:

Uno de los argumentos a los que Chomsky (cuya posición sobre la génesis del lenguaje debe entenderse como la negación del empirismo estructuralista americano y de su aliado al conductismo) ha recurrido para defender el carácter innato del lenguaje es que el niño recibe un lenguaje muy incompleto, irregular, etc. (Delval b J. 2000,306).

Sin embargo, el aprendizaje del lenguaje es un proceso que requiere de los adultos, son ellos quienes van construyendo el andamiaje que permitirá al infante aprender a comunicarse correctamente; situación que Deval pone de manifiesto y que reiteran, de igual manera, otros investigadores que él analizó:

En este, como en otros terrenos el desarrollo cognitivo se está poniendo de manifiesto que el adulto facilita la tarea del niño, aunque no le enseñe en sentido estricto, pues el niño tiene que realizar una construcción propia y que existe una interacción entre ambos y no una relación en solo sentido, de un adulto que influye sobre el niño, como se suponía antes. Los adultos, y en concretó la figura materna, presentan al niño un lenguaje simplificado, cuya dificultad va aumentando con la edad, es decir que, en cierto modo, le

enseñan el lenguaje (Snow, 1972; Snow y Ferguson, 1977, Bruner, 1975) **(Delval b 2000, 306-307).**

Regresando al tema del aprendizaje de una lengua extranjera, se observa que a diferencia del aprendizaje de la lengua materna, o primera, que se realiza de manera inconsciente y en la que los individuos cercanos al infante van jugando el papel de guías y de correctores, papel que generalmente lo desempeña la madre y a quien le corresponde la mayor parte del trabajo de andamiaje lingüístico (Deval b J. 2000, 309), el aprendizaje de una lengua extranjera se da en otras condiciones. Es un aprendizaje con ciertas horas de estudio semanal, con interacciones en la lengua extranjera reducidas frecuentemente sólo al aula de clases; con situaciones de comunicación que difícilmente llegan a ser equivalentes a situaciones reales de comunicación. Por esta situación el proceso de enseñanza de la lengua extranjera resulta poco natural. En relación al rol de los adultos, comprendemos que su rol es aún más importante, más aún si se da en condiciones de enseñanza escolarizada, en donde se cuenta con menos tiempo y menos apoyos de la parte de otros adultos para construir el andamiaje lingüístico que el infante requiere para poder comunicarse.

Por esta situación en el caso del aprendizaje de la lengua extranjera debe existir una planeación adecuada; debe realizarse una planificación sistemática de los conocimientos y de las habilidades concretas que se enseñarán o que se buscarán desarrollar. Pero, tal vez lo más importante es saber cuáles son las habilidades cognoscitivas con las que cuentan el infante al momento de aprender, ya que a partir de ellas se pueden establecer el tipo de actividades y de secuencias pedagógicas necesarias para enseñarles. Con base en esta inquietud se busca explicar, a grandes rasgos, en el siguiente apartado las capacidades cognoscitivas que poseen los infantes según los estadios piagetianos los cuales nos permitirán ciertos tipos de actividades en función de dichas capacidades.

3.1.- Estadios de Desarrollo según la Teoría Psicogenética de Piaget

Jean Piaget sostenía que el desarrollo cognitivo es el resultado de la interacción de factores externos al individuo (medio ambiente) con factores internos (los que van madurando al interior del individuo). Para este autor, en la medida que dichas interacciones cambian y evolucionan, el infante también cambia.

Piaget, en su obra *Six études de psychologie* (Seis estudios de psicología) de 1964, plantea dichas ideas y propone en seis etapas una forma de comprender las distintas capacidades cognoscitivas que el infante va desarrollando.

Par una mejor comprensión distinguiremos seis etapas o períodos de desarrollo, que señalan la aparición de estas estructuras construidas sucesivamente: 1º La etapa de los reflejos o ajustes hereditarios; así como las primeras tendencias instintivas (nutriciones) y las primeras emociones. 2º La etapa de las primeras costumbres motrices y de las primeras percepciones organizadas, así como los primeros sentimientos diferenciados. 3º La etapa de la inteligencia sensorio motriz o práctica (anterior al lenguaje), de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. Estas primeras etapas constituyen por sí mismas el período del lactante (hasta la edad de un año y medio a dos años, o sea anteriormente al desarrollo del lenguaje y del pensamiento propiamente dicho). 4º La etapa de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto (de los dos a los siete años, o segunda parte de la “primera infancia”). 5º La etapa de las operaciones intelectuales concretas (inicio de la lógica), y de los sentimientos morales y sociales de cooperación de los siete a los once-doce años). 6º La etapa de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia) (Piaget 1991,13-14).

Dichas etapas van dando cuenta del grado de complejidad del pensamiento, esto en la medida en que el individuo va observando y aprehendiendo la realidad. En un primer momento son los reflejos innatos de los que se sirve el niño para sobrevivir y

expresar lo que desea. Estos actos reflejos, son las habilidades físicas con las que el bebé comienza, las cuales cambiarán en función de la interacción que tiene el bebé con los elementos del medio ambiente que le rodea. Posteriormente el individuo va desarrollando nuevas habilidades para entender el mundo y comunicarse mejor en él, las cuales las construye a partir de estructuras que le permiten manejar mejor las nuevas experiencias a las que se va enfrentando.

Piaget señala que el desarrollo de las estructuras de las etapas subsecuentes se construye sobre la base de las estructuras anteriores. Y que el desencadenamiento del desarrollo de las nuevas estructuras se genera a partir de nuevas necesidades.

Los elementos claves para entender la propuesta de Piaget son la necesidad, la asimilación y la organización. Es interesante observar como el infante asimila la información que recibe y lo que sucede con ella, si está en el momento adecuado de recibirla puede reorganizarla, es decir, relacionarla con alguna información que obtuvo anteriormente y después podría utilizar en algunas funciones cognoscitivas (Piaget 1991, 16-17).

El proceso de desarrollo de las capacidades cognoscitivas se ve estimulado por la relación con el medio. En un principio se trata de poder “asimilar” la realidad que rodea al individuo. Paulatinamente, va ajustando dicha información y la va relacionando con estructuras que ya posee.

Antes de examinar detalladamente el desarrollo, debemos limitarnos a poner de relieve la forma general de las necesidades y los intereses comunes a todas las edades. Puede decirse, a este respecto, que toda necesidad tiende: 1 ° a incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto, y por tanto a “asimilar” el mundo exterior a las estructuras ya construidas, y 2 ° a reajustar estas en función de las transformaciones experimentadas, y por tanto a “acomodarlas” a los objetos externos (Piaget 1991,16).

En los procesos iniciales lo que realiza el individuo es asimilar el medio ambiente, los cambios físicos más perceptibles, y tratar de imaginar cambios y evoluciones cortas de los elementos cercanos.

Desde este punto de vista, toda la vida mental, así como también la propia vida orgánica, tiende a asimilar progresivamente el medio ambiente, y lleva a cabo esta incorporación mediante estructuras, u órganos psíquicos, cuyo radio de acción es más o menos extenso: la percepción y los movimientos elementales (presión etcétera) dan en primer lugar acceso a los objetos próximos y en su estado momentáneo, y posteriormente la memoria y la inteligencia prácticas permiten simultáneamente reconstituir su estado inmediatamente anterior y anticipar sus próximas transformaciones (Piaget 1991, 16-17).

Posteriormente, la capacidad de abstracción se vuelve más compleja, más precisa, y es capaz de anticipar cambios ya no solamente a nivel del espacio sino también del tiempo.

A continuación el pensamiento intuitivo refuerza estos dos poderes. La inteligencia lógica, bajo su forma de operaciones concretas y, en resumen, de deducción abstracta, da término a esta evolución convirtiendo al sujeto en dueño de los acontecimientos más lejanos, tanto en el espacio como en el tiempo. Así pues, en cada uno de estos niveles, el espacio cumple, por tanto, la misma función, que es la de incorporar el universo a él, pero varía la estructura de la asimilación, o sea las sucesivas formas de incorporación de la percepción y del movimiento hasta las operaciones superiores (Piaget 1991, 16-17).

Todos estos cambios se van suscitando progresivamente durante la infancia. Como se mencionaba anteriormente, Piaget señala 6 etapas, las cuales a su vez pueden concentrarse en sólo cuatro estadios importantes en el desarrollo: a) la del recién nacido y el lactante; b) la primera infancia, de los dos a los siete años; c) la infancia de los siete a los doce años; y, d) la adolescencia. (Piaget 1991:11-94) En este trabajo se estudiará primordialmente la infancia (7-12 años) en tanto que el público que nos interesa y que estudia y aprende francés en medios escolarizados, se encuentra en dicha franja de edad.

3.2. Periodo pre operacional. Primera infancia. (2 a 7 años)

Este período lo abordaremos en relación a las diferencias que existen con los demás períodos en ciertos aspectos como son: la noción del reconocimiento de la conservación, del reconocimiento de la clasificación; de la seriación; y del egocentrismo.

También es importante resaltar que, en relación a la enseñanza-aprendizaje del francés, no resulta fácil dar ejemplos ni realizar reflexiones para este grupo de infantes esto debido fundamentalmente al hecho de que generalmente los niños comienzan a estudiar a los 5 años aunado al hecho de que es un público más reducido en comparaciones con las otras franjas de edades.

3.2.2 Conservación

Los niños de este período no son capaces de reconocer el cambio de dos dimensiones al mismo tiempo. Por ejemplo, en la prueba de la manipulación de cuatro bolitas del mismo tamaño, las cuales se separan en dos pares para posteriormente forma con un par una bola más grande y con el otro par una figura alargada, en dicha prueba, si se les pregunta a los niños en donde hay más barro éstos responderán que en la figura alargada (Labinowics 1986,321).

Los niños a esa edad tienden a enfocar la atención en el producto final en vez de fijarse en el proceso de transformación que ni quita ni agrega barro. Sus respuestas se reflejan en la *irreversibilidad* de tales transformaciones para retornar al estado que tenía en un principio.

Los niños no pueden regresar mentalmente a la forma original del barro (Labinowics 1986,321).

3.2.3 Clasificación

Los niños de esta edad agrupan los objetos según sirvan para representar una figura gráfica. De igual manera “los niños amontonan los objetos que tienen algún parecido” (Labinowics 1986, 322). Y en caso de que exista el color en dichas formas los niños tienden agrupar en base al color y no a la forma.

Aunado a esto, “el niño pre operacional no puede retener mentalmente dos aspectos del problema. En otras palabras no puede comparar el subconjunto (...) con el conjunto mayor...” (Labinowics 1986, 323).

En una clase de FLE con niños de estas características, para poder emplear una actividad que pida clasificar, lo que se puede realizar es partir de actividades simples, las cuales en un principio no deben involucrar más de una característica. Se podría realizar, por ejemplo, clasificar figuras por su color, o clasificar figuras en función de lo que representan, por ejemplo, animales contra objetos de la casa.

3.2.4 Seriación

A partir del siguiente ejemplo se comprende cual es el grado de desarrollo en esta capacidad cognitiva. En una actividad en donde se les pide a los niños ordenen un conjunto de palillos por tamaños se observa el siguiente resultado:

Los primeros intentos de un niño (edad 4 años) producen otro arreglo desordenado. Los ensayos de ensayo de niños mayores en este periodo muestran una aproximación progresiva hacia el orden (Labinowics 1986, 323).

Esto se debe a que en este período los infantes sólo tiende a concentrarse en un aspecto de la actividad, situación que impide puedan distinguir las

características de los elementos contiguos sobre el cual se concentran. En este período es difícil hablar de una capacidad de realizar una seriación.

Los niños del período pre operacional tienden a concentrarse solo en un aspecto del problema e ignorar cualquier otra formación de la imagen total. Al comparar palillos contiguos el que está en el centro debe ser más corto que uno de los vecinos; a la vez es más largo que el otro. Esta ordenación por tamaño creciente se conoce como *seriación* (Labinowics 1986, 323).

De igual manera, Piaget señala que a los niños de este período les falta la operación lógica de la transitividad, por lo que si se establecen actividades en donde se requiera de esta operación los alumnos tendrán dificultades. Un ejemplo de una actividad en donde se requiere la transitividad es con un ejercicio de edades, en un texto se puede escribir que tres personas tienen diferentes edades y después se les puede pedir que los ordenen de mayor a menor (o viceversa). El ejercicio anterior sería difícil para algunos niños debido a lo abstracto que puede ser la noción de edad para algunos niños (no es tan visible como la altura o la complexión).

3.2.5 Egocentrismo

Los niños de esta etapa “muestran ineptitud para aceptar un punto de vista ajeno al suyo” (Labinowics 1986, 323). Esta situación tiene aspectos importantes en la interacción social ya que al no poder entablar una comunicación no existe un intercambio de información.

En lugar de hablar con otros los niños pequeños tienden a hablar en presencia de otros, pero sin intercambiar información. Puesto que son

incapaces de aceptar otro punto de vista, son insensibles a lo que los demás necesitan escuchar. Piaget llama a esto un monólogo colectivo, la cantidad de habla egocéntrica disminuye gradualmente en la parte final de este período (Labinowics 1986, 325).

En relación al espacio, el niño sólo es capaz de comunicar su propia ubicación espacial y no es capaz de imaginar la perspectiva de otra persona que mira el mismo espacio (Labinowics 1986,325).

3.2.6. Aspectos generales a considerar en la enseñanza en referencia al aprendizaje de los niños en esta franja de edad

Existen dos elementos fundamentales en la caracterización de esta franja de edad: las capacidades de lecto-escritura están aún ausentes (o en proceso de desarrollo); y los infantes están aún en proceso de descubrir su mundo circundante, ellos todavía pueden no conocer la parte esencial de su mundo cotidiano o al menos de lo que se considera como cotidiano en una situación de enseñanza de FLE⁹. Trabajar por lo tanto con dicho público tiene que desarrollarse considerando dichas cuestiones. Es por ello que se reconoce que:

Primero, la enseñanza tendrá que utilizar como vectores de comunicación principales el lenguaje oral y la imagen, en tanto que la capacidad de lecto-escritura esta en desarrollo (CASNAV, 2011); segundo, la comprensión de la situación de la

⁹ En relación a esta situación puede existir un álgido debate ya que aquello que es y puede considerarse como un lenguaje de un contexto cotidiano puede tener límites poco definidos y criterios arbitrarios, no obstante, el objetivo será que el alumno pueda hablar de su vida cotidiana [citadina] tomándose esencialmente en cuenta su familia, su casa, su escuela, sus actividades y los objetos que le rodean. Aquí, este apartado, se sigue el criterio de vocabulario por niveles que se encuentra propuesto en el “**Référentiel de l'Alliance française pour le Cadre européen commun**” de **CLE International del 2008**.

comunicación tendera a ser principalmente global. Tercero, es [poco] probable que algunos elementos que se enseñen en clase de fle no hayan aún sido aprendidos en la vida cotidiana. Cuarto los grupos de enseñanza [generalmente] presentarán diferencias en cuanto a edad, a capacidades y conocimientos del mundo circundante. Quinto, los infantes comienzan a entrar en contacto con el mundo escolar, razón por la cual el proceso de adaptación a la vida en clase de francés también puede tomar algunas sesiones. Asimismo, como se había mencionado en la introducción de esta monografía, se debe tener en cuenta que existe menos oferta en los libros de enseñanza para dicho sector en comparación con las otras franjas de edades, dicha situación obligará al enseñante a buscar más elementos de apoyos en otros medios y/o a crearlos.

Por el momento la propuesta de una de las formas de trabajo que se ha encontrado para dicho grupo de infantes estiba en la utilización del álbum de lectura, dicha reflexión es retomada de un método de enseñanza-aprendizaje “Lili, la petite grenouille” de CLE internationale (CASNAV, 2011), así como de la reflexión de Jean-Michel Ducrot, en *Comment utiliser l'album en classe de Fle ? (¿Cómo utilizar el álbum en clase de enseñanza temprana de FLE?)*¹⁰, quien señala, se justifica por las siguientes razones:

- Es una introducción al universo del libro
- El álbum es un soporte que podrá ayudar a hablar al infante
- Es un elemento que el infante podrá manipular
- El infante puede formular hipótesis de lo que puede suceder en la historia presentada

A grandes rasgos, el proceso de enseñanza es más controlado y se formula de manera más global. No obstante, el infante tiene un papel activo, no se trata sólo de que memorice las historias sino que también de que sea capaz de aprender nuevas palabras y de utilizarlas en otros contextos.

El tipo de proceder del álbum en esta franja se puede justificar en relación al desarrollo las capacidades cognoscitivas. Vale precisar que el desarrollo de las

¹⁰ Traducción propia.

capacidades cognitivas en conjunto podría tener una relación con el desarrollo de la conciencia metalingüística¹¹ (González Sánchez et al, 2011, 239). Por ejemplo, los infantes de 4 a 5 años esto aún no entienden la relación de la palabra hablada con la escrita, ellos piensan que las letras no dicen nada (Ferreiro y Vernon 1992,17). Si bien en torno a los 5 años ya conocen gran parte de la gramática y elaboran frases complejas aún tienen problemas para dificultades gramaticales (Ribeiro Santos 2008,48).

Estudios translingüísticos apuntan que en muchas lenguas los niños y las niñas de esta edad tienen dificultades en producir algunos conceptos verbales, parte de la morfología derivacional (por ejemplo, el uso de palabras con prefijos), algunas estructuras fonológicas (como por ejemplo, algunas combinaciones de consonantes) y algunos aspectos pragmáticos y semánticos (Ribeiro Santos 2008,48).

Otro aspecto importante es la conciencia metafonológica, el ser conscientes de los elementos fonémicos del lenguaje oral, (Arriagada y Quintana 2010, 14) el cual está en desarrollo en este período.

La capacidad de hacer un análisis fonémico supone la capacidad de prestar atención a las propiedades formales del lenguaje sin tener en cuenta los significados (Arriagada y Quintana, 2010, 15).

Es por ello, que por ejemplo, en el manual “Lili la petite grenouille” así como en la utilización de algún álbum, se busca sobre todo establecer un vínculo entre fonema e imagen, sabiendo que este período de edad son actividades accesibles, que por ejemplo, realizar una actividad de tipo metalingüístico que podría ser factible con adolescentes o adultos pero no con niños de este estadio.

¹¹En la tesis de Arriagada y Quintana se retoma la siguiente definición conciencia metalingüística:

Tunmer y Herriman (1984), define la conciencia metalingüística como “capacidad de reflexionar y manipular las características estructurales del lenguaje hablado, tratar el lenguaje en sí mismo como un objeto de pensamiento, en lugar de simplemente utilizar el sistema de la lengua para comprender y producir frases” (Tunmer y Herriman, 1984, p.12)” (Arriagada y Quintana 2010, 11)

3.3. Etapa de las operaciones concretas (7-11 años)

Una característica importante de este período es que el niño se vuelve más metódico en su proceder y que puede combinar diferentes operaciones.

El niño organiza sus acciones en sistemas, es decir, cohesiona diferentes operaciones cognoscitivas produciéndose un equilibrio interno que le permite compensar, aunar o combinar diferentes posibilidades (Álvarez y Orellano 1979, 258).

En este período el infante comienza a mejorar su capacidad de pensar de manera lógica, teniendo mayor control de sus acciones y son capaces de imaginar la solución de algunos problemas de manera mental, es decir sus esquemas están internalizados, y en este contexto “el niño tiene la posibilidad de operar con ellos a nivel representacional”. (Álvarez 1979, 258). Este proceso se inicia alrededor de los siete años (UNID, 2).

La etapa de las operaciones concretas (7-11 años) se puede caracterizar por el “mejoramiento de la capacidad para pensar de manera lógica debido a la consecución del pensamiento reversible, a la conservación, la clasificación, la seriación, la negación, la identidad y la compensación” (UNID,4).

Caracterizando al alumno, éste es “capaz de solucionar problemas concretos (a la mano) de manera lógica, adoptar la perspectiva del otro, considerar las intenciones en el razonamiento moral” (UNID, 4).

Parafraseando y realizando analogías, se podría proponer que anterior a este proceso pareciera que los niños operan en función de estímulos-respuestas pero, a partir de este período de operaciones concretas, ellos comienzan a imaginar y a comprender como una serie de acciones se suceden para obtener un resultado dado. Imaginemos, por ejemplo, en el campo de enseñanza que nos concierne, que para poder comprar un producto, existen una serie de pasos a seguir, desde el hecho de saludar, preguntar el precio, describir correctamente el producto que se solicita, pagarlo y agradecer. Un niño que se encuentran en dicha etapa es capaz de identificar todo este proceso y de ejecutar todos los pasos para poder adquirir un producto. Un infante anterior a esta etapa, podrá,

generalmente, contentarse con solicitarle a alguien más el producto sin que él tome la iniciativa de comprarlo.

3.3. 1. Conservación

Los niños de este período pueden tener desarrolladas las siguientes capacidades lógicas:

“Compensación: retienen mentalmente dos dimensiones al mismo tiempo (descentralización) con el fin de que una compense a la otra.

Identidad: incorporan la equivalencia en su justificación la identidad ahora implica la conservación.

Reversibilidad: Mentalmente invierten una acción física para regresar el objeto a su estado original” (Labinowics 1986,321).

La noción de conservación resulta capital para comprender adecuadamente la evolución del pensamiento cognoscitivo de los infantes. Si bien los extractos anteriores corresponden más a las capacidades que los infantes muestran antes los cambios físicos de un objeto, también es posible de cierta manera, de aplicarlos a cambios que pueden ser percibidos de manera más abstracta.

En los métodos destinados a infantes entre 7 y 10 años de edad, no es común observar ejercicios que estén estructurados bajo la noción de conservación, al menos no en forma compleja, si bien es posible encontrar variaciones en cuanto a color, tamaño y, aunque pocas veces, de forma, éstos tendrán a modificar más la noción de identidad, es decir, se modifican ligeramente algunos aspectos visuales de objetos o seres vivos que los infantes ya han conocido previamente, por ejemplo, los números. Ejemplificando la idea anterior, para el caso de la enseñanza de los números podemos imaginar la indicación siguiente de un primer ejercicio: a) *Asocia la imagen con el*

número que le corresponde. En este ejercicio el alumno tiene que asociar los números con las imágenes que presenten los equivalentes en cantidad de objetos, para el caso, en cantidad de manzanas. En un ejercicio posterior, se puede proceder bajo la misma lógica pero se puede utilizar un nuevo vocabulario, los útiles escolares por ejemplo. También se puede cambiar la estructura de la pregunta ver por ejemplo: a) *Escribe en el espacio en blanco cuántos lapiceros hay en cada imagen.*

En relación a la noción de conservación la conjugación de verbos puede servirnos también de ejemplo. Generalmente, con los adultos, la explicación de las reglas de conjugación resulta más fácil que con infantes, ya que los primeros logran reconocer que las modificaciones del verbo en infinitivo obedecen a una necesidad de congruencia entre sujeto y la acción verbal, es decir, las modificaciones del verbo están en función del sujeto (y del tiempo verbal del que se trate). Los menores siendo incapaces de entender que las modificaciones del verbo no alteran su significado y que éstas son indispensables para una buena comprensión, tienen que aprenderlas de otra manera, generalmente de manera inconsciente, mediante la repetición.

Es por ello que se considera que los ejercicios, para esta franja de edad no tienen que solicitar la comprensión de los cambios en aspectos gramaticales, como por ejemplo son las conjugaciones o las modificaciones de los adjetivos en función del género y número.

Para mostrar un caso concreto en la cuestión de la conjugación, imaginemos el siguiente ejercicio: Los niños tienen que ser capaces de indicar las actividades que realizan de manera cotidiana en la escuela y para ello, implícitamente se vuelve necesario saber conjugar. Para que sean capaces de aprenderlo se propone una actividad con 7 imágenes con actividades que usualmente se desarrollan en el aula mas es necesario precisar que dichas imágenes corresponden a acciones cuyos verbos corresponden al primer grupo en francés (los cuales siguen una regla definida lo que facilita su conjugación). Aunque el objetivo subyacente es que los alumnos aprendan a conjugar, no se espera que aprendan la regla general para conjugar los verbos con todos los pronombres sujetos sino que solamente logren retener los usados más frecuentemente por ellos mismos, los cuales se restringen a: yo, tú, él y ella.¹² Como

¹² Es interesante observar la presencia, en la mayor parte de los libros de enseñanza del francés destinado a infantes menores de 9 años, preponderante y a veces única de estas [cuatro] personas: yo, tu, él y ella, ver por ejemplo: Loustics 1, (Denisot, 2013) ; Zigzag 1 (Vanthier, 2010)

el infante no logra comprender las transformaciones del verbo en infinitivo, la manera en que él puede apropiarse de las reglas es mediante la repetición de las frases en situaciones orales estructuradas¹³. Es decir, el sabrá responder más por condicionamiento y repetición que por una capacidad de análisis y conceptualización. Cabe señalar que a partir de 9 años es posible solicitar el esfuerzo de la comprensión, del análisis y de conceptualización de la regla de conjugación.

3.3.2 Clasificación

En este estadio los infantes pueden realizar clasificaciones más complejas, y son capaz de explicar la razón de usar tal criterio de clasificación. Labinowics señala que “los niños de 7 y 8 años puede colocar los objetos en dos conjuntos que se traslapen y justificar su selección” (Labinowics 1986, 322). De igual manera, su comprensión de jerarquías y de la noción de conjunto y subclase ha mejorado.

Los niños de 8-9 años muestran un refinamiento en su forma de clasificar... Estos niños *pueden formar jerarquías y entender la inclusión de clase en los diferentes niveles de jerarquización*. Para comparar pueden mentalmente manejar la parte (subclase) y el todo (clase superior) al mismo tiempo (Labinowics 1986, 323)

No obstante, en ausencia de referencias concretas los niños tiene dificultades para entender jerarquías y clasificar.

Contextualizando la información en actividades que se pueden desarrollar en el aula, un ejercicio a desarrollar podría ser el siguiente: Los alumnos deben clasificar los animales de una lista según sus características. Para ello, el docente se puede apoyar de elementos icónicos, de esta manera puede pedirles que los clasifiquen según el color, o por si tiene plumas, o por tu tipo de hábitat, o alguna combinación entre

¹³ Al respecto leer la propuesta de actividades orales controladas, semiguías y libres de Catherine Macquart-Martin

algunos elementos anteriores, etc. Estos ejercicios pueden ocuparse como auxiliares para la retención del vocabulario, es decir, más que llevar a cabo exitosamente el ejercicio indicado lo que se busca es que éste sea un pretexto para que los infantes memoricen dicho vocabulario.

Cabe señalar que en la medida en que existan referentes visuales bien definidos, aunado al factor de una secuenciación gradual y privilegiando un desarrollo lento, los alumnos son capaces de realizar actividades de clasificación más complejas, por ejemplo, en el juego adivina quién. En esta actividad se puede comenzar con los niños a reconocer que personas poseen una característica en común, y para hacerlo la frase a formular serían las siguientes preguntas: ¿Qué personas son rubias? ¿Qué personas tiene los ojos cafés?, etc. Posteriormente, podría combinar dos elementos: ¿Díganme quienes son rubios y de ojos negros?, etc., para finalmente proceder a realizar una descripción más compleja... ¿Cómo se llama la mujer que tiene el cabello rubio y chino; los ojos azules y que trae lentes?

3.3.3 Seriación

La seriación consiste en agrupar objetos en un orden de menor a mayor o viceversa, lo cual se realiza siempre en base a un criterio. “Seriación es establecer relaciones entre elementos que son diferentes en algún aspecto y ordenar esas diferencias” (Nemirovski y Carvajal, 1994, 15).

Se debe aclarar que “la mayoría de los niños de 7 a 8 años de edad son capaces de coordinar la comparación de un par de palillos y construir una serie ordenada” (Labinowics 1986, 323). Esto gracias a que “pueden concentrarse en dos aspectos del problema al mismo tiempo (descentrar)” y hacer uso de las dos propiedades fundamentales de la seriación: la transitividad y la reciprocidad (Aguilar y López 2009, 24), es decir, por ejemplo, para el caso de la transitividad, en una serie de tres elementos puede expresar cual es la relación del primero con el segundo, del segundo con el tercero, y por lo tanto del primero con el tercero; y para el caso de la

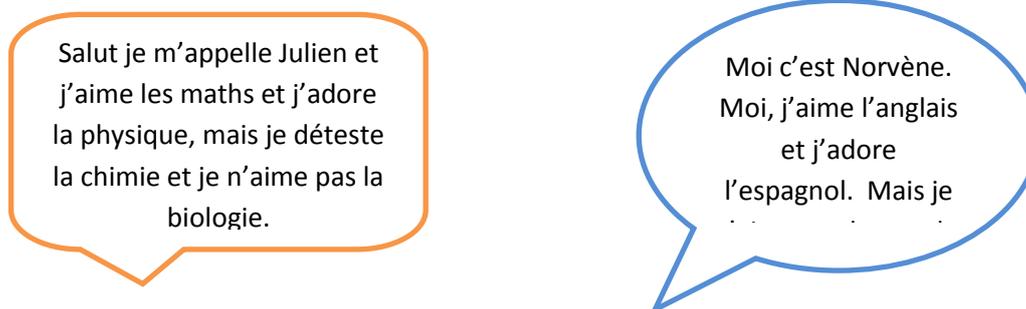
reciprocidad, pueden entender que cada elemento tiene una relación con el elemento inmediato, por ejemplo, el primero con el segundo, o el segundo con el tercero; y pueden entender que si invertimos el orden de comparación dicha relación se invierte también, es decir, el tercero con el segundo, y el segundo con el primero. No obstante existe una limitante en su aplicación, y es la resolución de problemas que se presentan verbalmente, esta limitante es observable incluso con niños de más edad, por ejemplo, los niños de 9 a 10 años.

Cuando se presentan problemas verbales de orden a niños de 9 a 10 años, que son capaces de resolver problemas similares con materiales concretos, éstos regresan al pensamiento intuitivo de un niño del periodo preoperacional. Sus comparaciones producen solamente un conjunto de pares no coordinados. Estos niños pueden resolver problemas de orden solamente cuando les presentan objetos físicos (Labinowics 1986:324).

En clase de FLE con infantes de menos de 7 años, no se pueden utilizar ejercicios en donde se involucren procesos cognitivos que requieran de la capacidad de comprender lo que es una serie. Generalmente, lo que se puede ocupar es la comparación de dos elementos, buscando que no exista más de una variable de comparación.

Con niños mayores, a partir de 9 años por ejemplo, sí se podría comenzar a exigir la utilización de esta capacidad, por ejemplo, en el ejercicio siguiente. *Antes que nada imaginemos una imagen en donde están representados un niño y una niña quienes hablan de su preferencia por ciertas materias escolares; el vocabulario de las materias escolares no es mayor a 7, y su preferencia va desde lo detesto, no me gusta, me gusta, hasta lo adoro.*

Gráfico 1. Ejemplo de una actividad de seriación en clase de FLE con infantes en el período de las operaciones concretas. Elaboración propia.



<i>Préférences</i>	<i>Matière Scolaire</i>
 <i>J'adore</i>	
 <i>J'aime</i>	
 <i>Je n'aime pas</i>	
 <i>Je déteste</i>	

En la parte inferior del ejercicio existen dos tablas (una para cada personaje) con cuatro entradas cada una, y, en el lado izquierdo de cada entrada existe dos corazones tachados para referirse a lo detesto, un corazón tachado para hablar de lo que no me gusta, un solo corazón para decir me gusta y dos corazones para expresar lo adoro. En esta tabla los alumnos tienen que insertar, de acuerdo a la información que existe en el dialogo ubicado en la parte superior de la imagen, las materias y clasificarlas, seriarlas, en función de la preferencia de los alumnos de dicho diálogo.

Este ejercicio exige un proceso de abstracción importante, primero el alumno tiene que comprender el nivel de apreciación para cada materia (la noción de seriación); y segundo, al completar el cuadro es capaz de desvincular temporalmente la información de los diálogos (noción de identidad y de conservación).

3.3.4 Egocentrismo

Los niños de esta etapa tienen una mejor interacción social, son menos egocéntricos y pueden entender mejor las necesidades del otro. Piaget señala que en relación a su percepción espacial, a partir de los nueve años, logran percibir mejor la visión que poseen los demás sobre un mismo campo visual (Labinowics 1986,235).

A partir de este momento las simulaciones de conversaciones pueden ser utilizadas, aunque es recomendable que al momento de comenzar este tipo de ejercicios éstas se encuentren semi-estructuradas debido a la dificultad que pueden encontrar el alumno al querer improvisar y al no tener todos los elementos lexicales que requiere para ello. Otra forma de estimular la interacción de los estudiantes de manera adecuada es mediante el juego. En el juego, si es atractivo para el infante, existe un interés y todos los participantes buscan que se respeten las reglas. Es en la explicación de las reglas del juego en donde el docente tiene que ser muy claro y explícito para llevar a buen término la actividad. Un ejemplo de juego para los infantes entre 7 y 9 años puede ser el memorama.

Otra forma de incitar al diálogo, y por ende la interacción, sería mediante la teatralización de situaciones de comunicación. Para llevar a cabo esta actividad se podría utilizar el siguiente juego: “le miroir” el espejo (Baizet 2012, 3). En su origen el juego sólo busca la reproducción de gestos¹⁴, sin embargo, dicha técnica se puede adaptar para no únicamente reproducir gestos sino también frases¹⁵. A partir de ella se podrían producir monólogos teatralizados, el docente, inicia el monólogo hablando,

¹⁴ Extracto en francés « Il s’agit, en groupe ou en binômes, de reproduire les gestes du meneur comme le fait un miroir. Cet exercice peut aussi se dérouler avec des déplacements » (Baizet 2012, 3)

« Se trata, en grupo o por parejas, de repetir los gestos del líder como lo hace un espejo. Este ejercicio también se puede realizar desplazándose” [Traducción propia]

¹⁵ Extracto en francés “Position des protagonistes: l’animateur et le participant sont assis l’un face de l’autre, les autres participants autour de la pièce. Le participant se met dans la même position que l’animateur, en miroir. Chacun porte un demi-masque aveugle.

Après un certain temps de concentration, l’animateur exprime ce qu’il ressent et le répète. Le participant écoute et reprend ce qu’il veut de ce qu’a dit l’animateur. Ensuite, les deux protagonistes enlèvent leur masque, échantent leur place. L’animateur reprend la séquence travaillée précédemment et essaie de déclencher un dialogue avec le participant.

Cet exercice permet au participant de s’entraîner à une « écoute visuelle » de l’autre (observation et écoute attentives) et de se sensibiliser à l’aspect non verbal de la communication. »

«Posición de los protagonistas: el animador y el participante están sentados uno frente al otro, los otros participantes alrededor del salón. El participante realiza el mismo gesto que el animador, simulando un espejo. Cada uno trae una máscara que les impide ver.

Después de un tiempo de concentración, el animador comunica lo que siente y lo repite. El participante escucha y retoma lo que ha dicho el animador. Enseguida los dos se quitan sus máscaras y cambian sus roles. El animador retoma la secuencia trabajada y trata de iniciar un diálogo con el participante.

Este ejercicio permite al participante de prepararse a “una escucha visual” del otro (observación y escucha atentas) y para sensibilizarse al aspecto no verbal de la comunicación” (CIMADE 2005 .23)

gesticulando y haciendo mímica, en la medida en que la entonación de la voz, los gestos y la mímica tiendan a llamar la atención de los infantes, éstos lo realizarán, de tal manera que podrían interiorizar dichas estructuras verbales en su interior (Cimade. 2005, 23) . Si bien, esto no soluciona de fondo esta incapacidad de reconocimiento del otro, si permite, generar bases de comunicación para establecer dichos diálogos. En cierta manera, bajo la misma lógica se encuentran algunas canciones adaptadas para la enseñanza, ver por ejemplo, la canción *je te dis bonjour en el método Les loustics 1*, en la guía pedagógica se explica (someramente) que el docente tiene que recurrir a la mímica durante el desarrollo de la canción (Denisot b 2013, 13)

3.4 Etapa de las operaciones formales

A partir de esta etapa los individuos están preparados para hacer usos de todos los procesos cognoscitivos, naturalmente, habrá ciertas diferencias en la eficiencia de su utilización la cual estará dada por diversos factores individuales. A continuación se señalan los procesos cognoscitivos sin profundizar en ejemplos, ya que se considera que la mayoría de las actividades pueden realizar sin mayores complicaciones en cuanto a las capacidades cognoscitivas exigidas. No obstante, siempre se tiene que pensar en proponer una enseñanza que estimule y/o consolide los nuevos procesos cognitivos (que se están generando o que ya se desarrollaron) en los adolescentes.

3.4.1 Conservación

Piaget señala que el adolescente de esta etapa tiene muy claros cuales son los principios de conservación, y aunado a ello, es capaz de comenzar a utilizar la lógica

para explicar cambios en los procesos de conservación, así como de tener en cuenta factores no perceptibles a simple vista (Labinowics 1986, 321).

A partir de este momento se podría explicar las reglas gramaticales a los alumnos sin ningún problema ya que, al haber desarrollado todas sus capacidades de cognición, serán capaces de comprenderlas y de aplicarlas sin grandes dificultades.

3.4.2 Clasificación

En esta etapa los niños pueden realizar clasificaciones abstractas, es decir, sin necesidad de la presencia del objeto. Asimismo puede utilizar varios criterios de clasificación. Labinowics comenta que ellos:

...pueden formar diseños de clasificación en ausencia de objetos y aun considerar objetos hipotéticos como el átomo. Sus diseños de clasificación comprenden diversos criterios, también son capaces de elaborar claves para identificaciones en Biología y sistemas de catalogar en bibliotecas e industrias (Labinowics 1986, 323).

En esta etapa es posible comparar mentalmente los sistemas de clasificación y agruparlos de acuerdo a la adaptabilidad a diferentes tareas. “A esta altura la mente formal estaría elaborando *una clasificación de los sistemas de clasificación*” (Labinowics 1986, 323).

El poder tener una noción de clasificación más elaborada permite una mejor retención de la información a la cual se enfrenta el alumno. En la cuestión gramatical, en algunos casos, resulta más sencilla la comprensión de las reglas si es que se comprende en que categorías se ubican los elementos que se trabajan. Por ejemplo, si

los alumnos logran comprender que existen diversas categorías de palabras como son: verbo, sustantivo, adverbio, adjetivo, etc., es más fácil explicar las reglas de conjugación, la función de un pronombre relativo, la modificación de los adjetivos en función del sustantivo a cual se encuentran ligado, etc.

Veamos algunos ejemplos de ello. Retomando los ejercicios de conjugación. En francés existen varios verbos con terminaciones –IR, generalmente, de entre ellos los verbos que más se usan pertenecen al tercer grupo, razón por la cual, estos verbos del tercer grupo son más abordados en clase de fle. Cabe acotar que existe una parte de verbos que no se utiliza con tanta frecuencia y que de igual manera termina en –IR, los cuales tiene una característica en común, pertenece al segundo grupo ya que siguen una regla de conjugación bien definida. La diferencia entre el segundo y el tercer grupo radica en tener un verbo modelo de conjugación, el segundo grupo lo tiene, el tercero no. Si bien, no sé sabe con anticipación si un verbo pertenece al segundo o al tercer grupo, el hecho de comprender que los verbos pueden entrar en categorías de clasificación diferentes puede facilitar el proceso de aprendizaje en los alumnos ya que ellos entenderán que algunos puede seguir un modelo de conjugación y otros tendrán conjugación más particulares las cuales hay que estudiar con más detenimiento.

4.4. 3 Seriación

En este período el infante ha mejorado su capacidad de deducción, él es ahora capaz de realizar afirmaciones hipotéticas, es capaz de dirigir y de ubicar su atención, en un contexto global, aspectos específicos y separarlo.

Los niños de 11 a 12 años son capaces de sacar conclusiones no sólo mediante la observación directa sino también de afirmaciones hipotéticas. En este periodo se muestran capaces de manejar una serie infinita. En el problema verbal sobre comparación del color de cabello, la información se

presenta en forma abstracta a través de la hipótesis en la forma de “si entonces”. La mente basada en operaciones formales puede llegar a conclusiones validas aun cuando las niñas no existan. El niño puede ignorar el contenido y concentrarse en la forma de las relaciones. Tales afirmaciones verbales abstractas se llaman proposiciones o hipótesis. La habilidad para pensar en esos términos abstractos nos muestra la *lógica proporcional el pensamiento hipotético-deductivo* (Labinowics 1986, 324).

El haber desarrollado la capacidad de comprender las relaciones entre diversos elementos, al igual que de formular hipótesis, permitirá al alumno ser más autónomo en el proceso de construcción de su aprendizaje. A partir de ahora, el docente podrá trabajar bajo un modelo de enseñanza (la ficha pedagógica)¹⁶ que buscará que el alumno siempre juegue un rol activo en su aprendizaje gracias al hecho de podrá, primordialmente, formular hipótesis con el fin de comprender la naturaleza y función de las nuevas reglas del lenguaje que se le presentan.

4.4.4 Egocentrismo

Gracias al desarrollo de su capacidad deductiva, así como de ser capaz de formular hipótesis de manera abstracta, su capacidad de imaginar la reacción de sus pares o de poder comprender sus puntos de vista aumenta.

El pensamiento hipotético trae consigo ideas más provechosas. Con el uso de hipótesis, el adolescente puede adoptar el punto de vista de su adversario y tomar en cuenta las consecuencias a que conduce su argumento. No necesita creer en lo que dice el contrario para tomarlo en cuenta. Ve ahora su posición como una de muchas posibles (Labinowics 1986, 325).

¹⁶ Ver capítulo 5.

Si bien los preadolescentes (o algunos ya adolescentes) ahora tienden a ser más comprensivos sobre su actuar al interior de un grupo, así como de las reacciones que los otros expresan durante las interacciones, esto no quiere decir que no presenten ciertas particularidades conflictivas. En algunos casos, los adolescentes tienen más temor de cometer errores, que los adultos o que los niños; de igual manera los adolescentes tienen miedo a sentirse exhibidos, razón por la cual es conveniente proponer actividades que no los pongan en estas situaciones conflictivas para ellos.

CAPÍTULO IV. Observaciones complementarias sobre el aprendizaje

Las clases de lenguas extranjeras tienden a poseer características muy variadas según los contextos en que se desarrollen. Si atendemos al tipo de público que puede existir en un contexto institucional, en donde la materia es curricular obligatoria, o si observamos un contexto no curricular, donde la materia es opcional y la escogen por gusto los alumnos, encontraremos importantes diferencias que influirán en el aprendizaje. Los elementos que más pueden sobresalir son la diferencia en el número de estudiantes y en la motivación con la que toman las clases, generalmente en las escuelas donde la materia es curricular obligatoria, el público es más numeroso y con una menor motivación, ocurre una situación contraria en las escuelas particulares especializadas en la enseñanza de idiomas.

Si bien la motivación juega un rol esencial, existe también un elemento que resulta interesante de analizar, y es el hecho de las diferencias de edades entre los estudiantes. En las poblaciones cautivas existen grupos más homogéneos en este sentido, mientras que en los institutos o escuelas de idiomas hay mayor heterogeneidad, por ejemplo, en ocasiones pueden existir grupos con alumnos que tienen entre 7 y 10 años.

Pensar en la mezcla de individuos de diferentes edades y que no comparten el mismo nivel de instrucción escolar primaria, es considerar diferencias en las capacidades de aprendizaje generado por los distintos grados de las capacidades cognoscitivas que poseen los estudiantes, así como las diferencias en información y habilidades que poseen por el hecho de estar cursado diferentes años de instrucción escolar.

Por esta situación es interesante valorar que estrategias se pueden aplicar en estas condiciones, atendiendo en un primer momento las aportaciones de Jean Piaget podemos considerar que existen diferencias en las capacidades cognoscitivas mas no podemos establecer que el único factor que influyen en el desarrollo de los procesos cognoscitivos sean la edad sino que también existe la influencia del medio que los rodea. A este respecto resulta interesante valorar la aportación de Vygotsky.

4.1. La zona de desarrollo próximo

Como anteriormente se había mencionado en el capítulo 1, para Vygotsky, la zona de desarrollo próximo representa las capacidades cognoscitivas que están a punto de madurar en el infante. En este apartado se profundizará más al respecto.

Dicha zona denota su existencia ya que el alumno puede realizar ciertas actividades y realizarlas adecuadamente gracias a la ayuda de un individuo más avanzado quien puede ser un compañero de clase o el profesor.

Considerar que un infante ha adquirido cierto nivel de desarrollo implica, bajo la óptica de este autor, que pueda realizar ciertas actividades de manera individual.

Si nos preguntamos ingenuamente qué es el nivel real de desarrollo, o, para decirlo de modo más simple, qué es lo que revela la resolución independiente de un problema, la respuesta más común será que el nivel de desarrollo real del niño define funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo. Si un niño es capaz de realizar esto o aquello de modo independiente, significa que las funciones para tales cosas han madurado en él. Entonces, ¿qué es lo que define la zona de desarrollo próximo, determinada por los problemas que los niños no pueden resolver por sí solos, sino únicamente con la ayuda de alguien? Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario (Vigotski 2009, 133-134).

Podemos pensar entonces que el concepto de la zona de desarrollo próximo puede ser una herramienta muy útil en los procesos de enseñanza-aprendizaje con poblaciones con diferentes capacidades cognoscitivas. No obstante, antes de comenzar a utilizar dicho concepto se debe comenzar por verificar que realmente existan tales diferencias, razón por la cual una evaluación diagnóstica se vuelve imperativa al iniciar el curso escolar. El objetivo de dicha evaluación deberá ser tratar de verificar el nivel del

desarrollo de las capacidades cognoscitivas, con el fin de saber que alumnos tiene más facilidad para resolver determinados tipos de problemas. De esta manera, posteriormente se podría buscar utilizar la noción del desarrollo próximo, por ejemplo, al invitar a los alumnos a desarrollar trabajos en equipos es conveniente que interactúen individuos con diferentes capacidades cognoscitivas en donde alguno tenga más habilidades que el otro o los otros, de manera tal que funja como guía de su(s) compañero(s) y que permite que éste / éstos logre(n) evidenciar cuál es su zona de desarrollo próximo.

Cabe señalar que la noción de la zona de desarrollo próximo es más rico en conceptos, los cuales conviene explorar en aras de una mejor comprensión, dichos conceptos derivados son: *mediación*, *unidad de análisis* y *cambio*. De igual manera es conveniente conocer como Vygotsky valoraba la influencia del medio social en la construcción del conocimiento así como una forma de definir los puntos esenciales de la noción de desarrollo próximo.

A continuación retomaremos algunos consejos para que la zona pueda realmente proporcionar un espacio que permita el desarrollo del alumno, los cuales son los siguientes:

- 1.- Establecer un nivel de dificultad: este nivel, que se asume como el nivel próximo, debe ser un poco desafiante para el alumno, pero no demasiado difícil.
- 2.- Ofrecer ayuda en la ejecución: el adulto aporta al niño una práctica guiada con un claro sentido del objetivo o resultado para la ejecución del niño.
- 3.- Evaluar la ejecución independiente: el más lógico resultado de la zona de desarrollo próximo es que el niño realice la ejecución independientemente (Moll 1990, 248-249).

En cuanto a la noción de mediación, su análisis estriba en el rol de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro aspecto que señala Vygotski es el papel de mediación que juega el profesor y los otros individuos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Vygotski (1981) sostenía que las destrezas intelectuales que los niños adquieren están directamente relacionadas con *cómo* interactúan con otros en los entornos específicos de resolución de problemas. Afirmaba que los niños interiorizan y transforman la ayuda que reciben de los otros, para utilizar después esos mismos medios de guía para dirigir sus propias conductas de resolución de problemas (Moll 1990, 250).

Y en relación a la noción de cambio, este concepto busca analizar el punto en que el alumno pasa de un estadio a otro.

Cambio. La manera más habitual de conceptualizar el cambio en la zona de desarrollo próximo es el cambio individual: el niño puede hacer algo independientemente hoy que solamente podía hacer mediante ayuda ayer. Son en parte los ejemplos de Vygotski los que han llevado a esta formulación. Por ejemplo, cuando escribía “lo que duerme en la zona de desarrollo próximo en una etapa, se despierta y se traslada al nivel de desarrollo actual en una segunda etapa. En otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer en colaboración hoy, es capaz de hacerlo independientemente mañana (Vygotski, 1987, p.211) (Moll 1990, 251).

Papel de las condiciones sociales

En este apartado existen dos nociones importantes a retomar, la idea de realizar un aprendizaje por colaboración y el hecho de que las situaciones de aprendizaje tienen que estar en congruencia con las situaciones sociales.

La esencia del concepto de la zona de desarrollo próximo estriba en la perspectiva cualitativamente distinta que se obtiene cuando se compara la ejecución de un alumno en solitario con la ejecución en una actividad cooperativa. El también utilizaba la zona para enfatizar la importancia de las *condiciones sociales* para que él viera el pensamiento no como una característica solamente del niño, sino del-niño-en-actividades-sociales con otros (Minick, 1985). Como decíamos antes, en términos del aprendizaje en el aula, Vygotski hacía especial hincapié en la relación entre el pensamiento y la organización social de la instrucción. Por eso la ZDP es de gran interés teórico: ofrece una unidad de análisis que integra dinámicamente al individuo y a su entorno social (Moll 1990, 251).

Retomando los aportes de Vygotski se considera que en una clase de FLE con infantes, dichas proposiciones podrían adaptarse de la siguiente manera:

-Las actividades que formulen el profesor tenderán siempre a “forzar” a los alumnos a avanzar a sus siguientes zonas de desarrollo próximo, ello lo logrará en la medida en que conciba actividades que tengan un nivel de dificultad adecuado (ni tan difícil que desmotive, ni tan fácil que aburra)

-Las actividades tienen que estar concebidas y diseñadas de tal manera que existan un elemento que guíe a los alumnos, dicho elemento puede ser el profesor mismo o algunos otros alumnos. En el caso de que fuera el profesor, él tiene que proponer estructuras organizadas de manera más rígida, después dar paso a estructuras semi-guiadas para posteriormente dejarlos libres en los ejercicios de producciones libres.

- Con la finalidad de que los ejercicios tengan un impacto significativo en el aprendizaje éstos nunca tienen que perder de vista el contexto social en el cual se originan, es por ello, que se tienen que tomar situaciones pequeñas, como unidades representativas de aprendizaje, que permitan que los alumnos puedan aprender estructuras básicas de comunicación, las cuales también pueden ser susceptibles de adaptarse, de modificar y de complejizarse en otros contextos.

El objetivo no es sólo la apropiación sino también una reflexión de la situación, en el caso de los niños menores de 9 años, dicha reflexión no será directa, ni se

formulará en las primeras sesiones, ésta se realizará generalmente al concluir los ciclos de enseñanza.

Un ejemplo más claro en cuanto a que una situación de enseñanza siempre tiene que reflejar la situación social, lo podemos encontrar en el hecho de que los procesos comunicativos no pueden perder de vista los implícitos culturales. En clase de fle también se debe enseñar que no comunicarse en una lengua no sólo implica conocimientos lingüísticos sino también comportamientos particulares dependiendo de cada cultura.

-se tiene que favorecer el aprendizaje cooperativo particularmente en aquellos contextos donde la comunicación los exigen en la vida cotidiana, que afortunadamente, en la enseñanza de lenguas son la gran mayoría.

4.2 Pozo, el aprendizaje constructivista

Durante el proceso de enseñanza no sé deben considerar solamente las capacidades que poseen los alumnos sino también los referentes previos con los que pueden contar. El aprendizaje no es un proceso nuevo al 100%, la construcción de nuevos conocimientos reposa, en esencia, en la representación ordenada de la realidad, la cual, para el caso del aprendizaje de una lengua extranjera se ha construido (primordialmente) en la lengua materna, en donde el sujeto siempre es activo.

Frente a esta fe realista, desde una epistemología u ontología constructivista se asume en cambio que *todo* conocimiento es una construcción, que la realidad no preexiste, como estructura organizada, al sujeto que la conoce, sino que es construida por cada sujeto en su intento de ordenar y dar sentido al mundo (Delval, 1994b) **(Pozo 1996, 129-130)**

Enseñar debe considerar por lo tanto, muchos factores pero, esencialmente, debe tener en cuenta el bagaje que posee el estudiante. Es por ello que, aunque se pueda

pensar que el contenido para un primer nivel de enseñanza de francés puede ser muy básico, por ejemplo:

Los temas y competencias que los alumnos entre 7 y 9 años aprenderán en un curso de francés serán: 1.- Temas: Los colores, los números, el vocabulario de la familia, las mascotas, las actividades cotidianas. 2.- Competencias: saludar, hablar de su familia, describir su casa, hablar de sus actividades cotidianas.

No se deben de olvidar que los conocimientos y competencias previos que el alumno ya posee, a saber, a los 7 años, por ejemplo, un niño ya sabe describir el mundo que le rodea en su lengua materna, es decir, no va a aprender los colores sino va a conocer una forma de nombrarlos de otra manera; de igual manera, un niño de esta edad ya está comenzando a adquirir el proceso de lecto-escritura, razón por la cual el docente de francés no enseña dicho proceso sino que lo pone en práctica. Este mismo reflexionamiento se debería realizar para todos los otros casos de enseñanza a los que el docente pueda enfrentarse, de esta manera tendría una noción más clara para saber a partir de donde empezamos a construir (o acomodar) el nuevo conocimiento. En este sentido Pozo precisa que sólo así adquirimos nuevos significado transformando la información al representarla con elementos que ya poseemos en nuestro bagaje de conocimientos.

Los sistemas cognitivos *construyen* representaciones, transformando o decodificando la información de un código a otro. En este sentido también todo acto de conocimiento, toda actividad mental, es un acto de construcción (Pozo, 1996, 130).

Cabe precisar que el constructivismo difiere del asociacionismo en la medida que en que, en el proceso, lo que se busque no sea solamente el aprendizaje de una forma de nombrar (estructurar, visualizar) la realidad. Se requiere que por parte de quien aprende, exista no sólo una asimilación de la información, sino que una información anterior, preexistente ya en los sujetos, participe y ayude en la recepción y reestructuración de la nueva información.

Por mi parte creo que el aprendizaje constructivo es aquel que no sólo recodifica la realidad, sino que la reorganiza profunda y deliberadamente, o,

utilizando la terminología de Karmiloff-Smith la reflexión consciente. Si es así, el aprendizaje constructivo sería aquel que diera lugar, en mayor o menor grado, a una reestructuración de las representaciones del sujeto, y sería escasamente discriminativo llamar constructivo a cualquier adquisición de conocimiento por el simple hecho de generar representaciones que no reflejen exactamente la estructura (supuesta) de la realidad (Pozo, 1996, 131).

Siendo más puntuales en relación a su aplicación en la enseñanza-aprendizaje, una manera de enseñar a los infantes la lengua extranjera sería partir de los elementos que son parecidos en ambas lenguas, utilizarlos y tratar sólo de recordar aquellas partes en donde existen diferencias notables. Otra forma sería enfatizar el contraste que pudiera existir en algunos aspectos, por ejemplo, en el caso del francés las diferencias en la forma de lectura de las representaciones gráficas que no siguen las mismas pautas del español (no todas las letras se pronuncia en francés a diferencia del español). Estas actividades se establecerían sobretodo como estrategias meta cognitivas de aprendizaje.

CAPITULO V. Consideraciones generales sobre el trabajo con niños entre 7 y 11 años para mejorar su aprendizaje. Modelos de enseñanza

La enseñanza con infantes comprendidos en edades entre 7 y 11 años es complicado. El siguiente planteamiento general es una reflexión producto de la experiencia como docente de francés (5 años trabajando con todo público: niños, adolescentes y adultos); y de formaciones para la enseñanza del francés¹⁷; así como la valoración del papel de los procesos cognitivos presentes en el infante.

El desarrollo de la conciencia metalingüística, el cual está vinculado a su vez con el desarrollo de las capacidades cognitivas como se ha visto en los apartados anteriores, nos permite proponer la separación de los infantes en dos franjas de edades la primera, entre 7 y 9 años; y la segunda, a partir de 9 años hasta 11 años. Existen justificaciones para la estipulación de tal criterio de división, una de ellas mencionada anteriormente y tal vez la más importante, sería el nivel de desarrollo de la conciencia metalingüística y más específicamente en su concretización de conciencia meta pragmática. Antes de continuar en las justificaciones vale precisar este término. La conciencia metapragmática...

Gombert (1992) y Verschueren (2000) la ubican en el uso expresivo y comprensivo del lenguaje (específicamente oral) y la definen no sólo como un saber acerca de las relaciones entre contexto y mensaje lingüístico, sino también como conciencia y autocontrol de la comprensión y producción lingüística (Crespo y Alfaro 2010, 4).

Su importancia en relación a nuestro criterio, radica en que conforme aumenta la edad de los infantes, mejora su conciencia metapragmática.

Los resultados sugieren que a medida que aumenta la edad¹⁸, aumenta las respuestas metapragmáticas (conscientes) y disminuyen las epipragmáticas (automática) (Crespo y Alfaro 2010,1).

¹⁷ Formaciones de “Vendredi pédagogiques” del IFAL, « Stage d’été niveau 2 » del IFAL, así como haber tomado el diplomado BELC MEXIQUE 2016 “Module 4A: Enseigner le fle aux enfants de 4 à 12 ans” y Module 4B: Animer des activités orales en classe de français pour enfants. ”.

¹⁸ En dicho estudio se evaluaron niños de entre 6 y 12 años.

Otro aspecto capital para haber seleccionado dicho criterio radica en el tipo de población a la cual el profesor se puede encontrar en instituciones no escolarizadas. Por ejemplo, cuando se trata de una escuela de idiomas que ofrece francés para niños generalmente sus cursos están destinados a grupos segmentados por grupos de edades, siendo que esta segmentación que aquí se propone es posible encontrarlas en dichos espacios.

Una vez establecido lo anterior se pueden retomar otros acercamientos sobre la manera de enseñar en función del segmento de edad. Para el primer grupo, el modelo *Producción Controladas-Producciones guiadas-Producciones libres* de Catherine Macquart-Martin (*Macquart-Martin Catherine. Notas del diplomado « Enseigner aux enfants. Sulejowek 21-24 septembre 2011. Thélème international.*); para el segundo caso, sin dejar de utilizar el primer modelo, se podría comenzar a utilizar el formato de la ficha pedagógica de Valérie Lemeunier (*LEMEUNIER Valérie. Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique Franc-Parler. Le site des professeurs de français. (Sitio web)*) el cual propone las siguientes etapas: Anticipación/sensibilización; comprensión global; comprensión detallada; localización; conceptualización; sistematización; producción; reemplazo; (tâche) tarea final. También se pueden combinar ciertos elementos de la ficha pedagógica con el primer modelo propuesto.

Primer caso: Niños entre 7 y 9 años

Este modelo es fundamentalmente para la enseñanza oral del francés. La enseñanza mediante producciones controladas se desarrolla de la siguiente manera:

Es primordial, para comenzar, definir un objetivo el cual reposará en un aspecto comunicativo. Posteriormente el profesor proporcionará un modelo que los alumnos tienen que repetir. Por ejemplo, un diálogo que los alumnos repetirán hasta que éstos hayan memorizado la estructura esencial. A continuación, se procede con las producciones semiguías, en este punto el docente comienza a modificar algún aspecto de la estructura. Finalmente, se procede a las producciones libres, los alumnos habiendo terminado trabajado las dos estructuras tiene que proponer un nuevo modelo

que respete el objetivo de comunicación pero que cambien la mayor parte de sus elementos de origen.

Propuesta de ejemplo de una producción oral contralada, de una producción oral guiada y de una producción oral espontánea. Elaboración propia

Dialogo base (Producción oral controlada)

Alumno a: En el desayuno yo tomo leche con cereales, una manzana y una rebanada de pan.

Y tú, ¿Qué tomas en el desayuno?

Alumno b: En el desayuno yo tomo un vaso de jugo de naranja, huevos con jamón y una taza de té.

Diálogo con modificaciones para la producción oral guiada

Alumno a: En el desayuno yo tomo _____(bebida), _____(fruta) y _____(otro alimento).

Y tú, ¿Qué tomas en el desayuno?

Alumno b: En el desayuno _____(bebida), _____(platillo) y _____(otra bebida).

Diálogo espontaneo (Producción oral espontánea)

En esta actividad se espera que el alumno utilice la información aprendida en otros contextos, generalmente, de forma creativa, sin ningún modelo de referencia (o estímulo) para dicha construcción. Por ejemplo, en un juego de lotería, en algunas de las casillas se podría poner la pregunta: Nombra tres cosas que comes en una fiesta. En

este caso el alumno estaría utilizando las estructuras verbales aprendidas anteriormente pero no tendría ningún referente para su construcción.

Observaciones

Si bien este proceso de enseñanza reposa en un primer momento en actividades más relacionadas con el conductismo, es gracias a la segunda actividad en donde podríamos justificar que existe también un proceso constructivista ya que el profesor ayuda a los alumnos a llegar a otro estadio de aprendizaje. La última fase permite que los alumnos comiencen a volverse conscientes, aunque de manera indirecta del proceso de aprendizaje, ya que ellos tienen que ser capaces de reacomodar elementos en función de la nueva situación.

En relación a los procesos cognitivos, en el entendido de que estos no están del todo desarrollados se considera que el alumno no tiene una adecuada conciencia metapragmática para efectuar un análisis del lenguaje. Es por ello que inicialmente tenderá más a aprender mediante la repetición y exposición a la lengua. No obstante, y en el sentido de que se busca que los alumnos realicen un aprendizaje constructivista, así como mejorar y desarrollar nuevos procesos cognitivos, la segunda y tercera parte del modelo puede servir para estos objetivos. Otro aspecto importante, es que el profesor va guiando la actividad, razón por la cual permite el desarrollo de la zona de desarrollo próximo de sus alumnos, y al estarlo guiando e incitando a dar respuesta coherentes, particularmente en la tercer parte del modelo, puede ayudarles a realizar un aprendizaje constructivista, por ejemplo, si cometen errores en la producciones orales espontáneas los puede incitar a la reflexión y a la autocorrección.

Segundo caso: Niños entre 9 y 11 años

El siguiente formato de enseñanza es el que se utiliza con los adultos, generalmente, en clase de FLE. A continuación se describen a grandes rasgos los elementos de la ficha pedagógica.

Propuesta desarrollada de la ficha pedagógica. Elaboración propia, basada en la información de Valerie Lemeunier

Anticipación/sensibilización

En esta parte se busca sensibilizar al alumno con respecto al tema que se va a tratar, esta parte no tiene que estar ligada necesariamente al objetivo gramatical o comunicacional de la unidad. Para realizar tal actividad se puede proceder de diversas maneras, ejemplos: a partir de una frase; a partir de una imagen o a partir de un diálogo, etc.

En nuestro caso, para mostrar el desarrollo en la práctica de la ficha pedagógica, hemos elegido trabajar con el tema de las actividades cotidianas, con el objetivo de aprender la conjugación de los verbos pronominales.

Una forma de sensibilizar a los alumnos sería mostrar imágenes de actividades cotidianas y preguntarles que tiene todas en común. Ejemplo: 3 imágenes en total, una persona levantándose, la misma persona duchándose y finalmente nuestro personaje acostándose.

Comprensión global

En este apartado el alumno tiene que demostrar que es capaz de ubicar los elementos generales del tema que se está tratando. Por ejemplo, si el tema de la unidad

es hablar de la jornada cotidiana, las preguntas pueden girar en torno a identificar los elementos esenciales para hablar de una jornada cotidiana.

Comprensión detallada

En esta sección el alumno tiene que identificar elementos más precisos con el fin de poder asegurarnos que está poniendo en práctica sus capacidades de observación y de asociación. Retomando nuestro ejemplo de la jornada cotidiana, ahora se puede preguntar: ¿A qué hora realiza tales actividades?; ¿En qué orden? , ¿Qué actividades no realiza? ¿Cuál es su actividad preferida?

Localización

Aunque toda la ficha pedagógica ésta formulada para ser coherente con el objetivo propuesto, es en esta sección en donde se empieza a precisar el objetivo gramatical a analizar. Retomando nuestro tema de la jornada cotidiana, y precisando que nuestro objetivo es conocer cómo se conjugan los verbos pronominales, se le conmina al alumno a analizar ciertas frases en donde podemos ubicar dichos nuevos elementos, por ejemplo, darse cuenta de la existencia de los pronombres en las frases.

Conceptualización

En este apartado, con la ayuda de los elementos presentes en la ficha, el alumno tiene que ser capaz de formula la regla que se busca explicar. A partir de la frase ____ y de la frase____, observamos que en las conjugaciones pronominales se utilizan los _____ (pronombres). Por lo tanto, la regla es: *Sujeto + pronombre+ verbo conjugado en presente.*

Sistematización

Mediante una serie de ejercicios controlados el alumno verifica si ha comprendido bien la regla. Ejemplo de actividades:

- a) Ejercicio 1, completa las frases con los pronombres correspondientes;
- b) Ejercicio dos, completa las frases con los sujetos correspondientes;
- c) Ejercicio 3, completa las terminaciones de los verbos para que corresponden con los sujetos de las frase;
- d) Ejercicio 4 a partir de las imágenes propuestas cuenta la jornada de Emilie.

Producción

El alumno comienza a hacer uso libremente de los conocimientos adquiridos.

Ejemplo de actividades:

- a) Los equipos 1, 3 y 5, contarán una jornada normal de vacaciones;
- b) Los equipos 2, 4 y 6 una jornada normal de clases.

Reemplazo

Considerada como una actividad necesaria en caso de que en la producción hubieran existido demasiados errores, el reemplazo, tiene que servir, una vez re explicadas las reglas, para corregir la utilización errada, o en caso de que la producción no haya tenido errores para reforzar este aprendizaje bien adquirido.

Ejemplo de actividades:

- a) Los equipos 1,2 y 3 contarán una jornada normal de actividades del fin de semana;
- b) Los equipos 2,4 y 6 contarán una jornada de cumpleaños.

Tarea (tâche)

La tâche es un ejercicio de mayor complejidad en donde se solicita al alumno pongan en práctica el conocimiento adquirido pero ahora en un contexto social bien

definido. La condición primordial es que siempre exista un destinatario que reciba el mensaje producido.

Ejemplo de producción: Ustedes tienen que escribir una carta a sus padres de familia para informales cual será la rutina de actividades en su próxima salida de campamento.

Observaciones de este modelo

Trabajar en base a este modelo implica realizar un aprendizaje constructivista ya que el alumno siempre es participe de las actividades, haciendo uso de procesos cognitivos que le permiten aprehender mejor la información.

En la primera parte del modelo, la anticipación/sensibilización, el proceso cognitivo de relacionar es el más solicitado. Este apartado sirve también para “despertar” información que el alumno posee la cual será utilizada posteriormente; por esta situación se puede considerar que esto posibilita un aprendizaje de tipo constructivista desde la óptica de pozo.

En la comprensión global, los procesos cognitivos más importantes serían analizar y sintetizar esto con el fin de comprender cuál es la temática que aborda el conjunto de elementos. A este respecto la teoría de la Gestalt resulta interesante, ya que el elemento a analizar sólo es coherente si se le analiza como una totalidad significativa.

En la comprensión detallada y la localización, el proceso cognitivo de analizar juega el papel más importante ya que el estudiante busca información más precisa.

En la conceptualización, es en donde pueden participar varios procesos ya que se trata de relacionar la información, de clasificarla y de analizarla con la finalidad de realizar la síntesis que permitirá formular el concepto.

En los procesos restantes, se considera que la capacidad de interacción de los alumnos entre sí es el elemento que juega el papel más importante. En la medida en que ésta se haga significativa permite que el aprendizaje sea más duradero.

Conclusiones

La enseñanza con los niños entre 7 y 12 años plantea varias dificultades por las diferencias entre sus capacidades cognoscitivas en función de su edad. Cabe señalar, que si bien la edad no se correlaciona directamente con el desarrollo de las capacidades cognoscitivas, la propuesta de Piaget sirve como un referente para saber cómo preparar las sesiones de clases con infantes.

Piaget podría tomarse como la lectura de referencia al momento de comenzar a preparar clases, y, como se mencionó anteriormente la franja de edad no siempre corresponde a lo estipulado por Piaget, situación que puede resultar más claramente comprensible si tenemos en cuenta la influencia del medio circundante durante el aprendizaje de los niños (Vygotsky) así como de la estructuración de la enseñanza para permitir al alumno crecer e ir mejorando en sus capacidades cognoscitivas (Pozo). Los modelos que se presentaron al final para trabajar con los infantes, el de las producciones orales controladas y el de la ficha pedagógica, tienen en cuenta (o se puede buscar que posean) estas consideraciones.

En el modelo de producciones orales controladas se consideran las capacidades de los niños de entre 7 y 9 años de edad, es por ello, que en un primer momento se recurre primordialmente a la repetición, ya que los infantes no poseen la capacidad de abstracción para seguir reglas. Aunque la repetición puede ser objeto de críticas, es mediante ella que los infantes se apropian de ciertas estructuras y corrigen su pronunciación. Cabe señalar que recurrir únicamente a este tipo de actividades no genera un verdadero aprendizaje, es por ello que la parte que resulta esencial durante la ejecución de producciones orales, es cuando se comienza a dejar solos a los niños para que ellos mismos construyan su aprendizaje (producciones orales semiguías), y es gracias a esta etapa que se rompe este proceso conductista.

Durante el proceso de enseñanza se considera que la labor del docente es vigilar que exista un primer momento de estabilidad y de confianza durante el aprendizaje y ello se consigue, en parte, gracias a actividades rituales que los niños aprenden. Las producciones orales controladas y las canciones ofrecen esta posibilidad, los alumnos

pueden tener un clima de confianza ya que ya sabrán que es lo que tienen que hacer en esta primera etapa.

Para el caso de los niños mayores de 9 años la enseñanza se puede ir facilitando ya que ellos pueden recurrir a mayores capacidades cognitivas para su aprendizaje. La responsabilidad del docente, en este caso, estriba en saber organizar correctamente los contenidos que buscan los alumnos aprendan aunado al hecho de tratar siempre de configurar actividades que potencien las capacidades cognitivas que ya adquirieron así como otras que favorezcan la aparición de nuevas capacidades.

Lista de referencias.

Libros.

Ausubel, David. 1989. “El campo del desarrollo infantil” y “Reseña histórica de las tendencias teóricas”; en *El desarrollo infantil*. Ed. Paidós. Pp. 17-33, 34-62.” Revisado en **Grimaldi Papadopulos Verónica, Báez Lima Edith**. 2003. “Desarrollo Infantil (Notas de curso de la licenciatura en desarrollo infantil)”. México. Instituto Hidalguense de Educación-Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. Pp. 10-50

Delval J. 2000. “El estudio del desarrollo” y “Las teorías sobre el desarrollo”; en: *El desarrollo humano*. Ed. Siglo XXI. Pp. 23-51, 52-81. Revisado en **Grimaldi Papadopulos Verónica, Báez Lima Edith**. 2003. “Desarrollo Infantil (Notas de curso de la licenciatura en desarrollo infantil)”. México. Instituto Hidalguense de Educación-Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. Pp. 51-101

Delval b J. 2000. “La capacidad de representación”; en: *El desarrollo humano*. Ed. Siglo XXI. Pp. 225-282. Revisado en **Grimaldi Papadopulos Verónica, Báez Lima Edith**. 2003. “Desarrollo Infantil (Notas de curso de la licenciatura en desarrollo infantil)”. México. Instituto Hidalguense de Educación-Universidad Pedagógica Nacional- Hidalgo. Pp. 276-320

Denisot, Hugues y Capouet, Marianne. 2013. *Les loustics 1 : méthode de français A1.1 : livre de l'élève*. Paris. Hachette français langue étrangère.

Denisot b, Hugues y Capouet, Marianne. 2013. *Les loustics 1 : Guide pédagogique*. Paris. Hachette français langue étrangère.

Himber Céline y Poletti Marie-Laure.2011. *Adosphère 1, méthode de français A1 : Livre du professeur : tout en un*. Paris : Hachette français langue étrangère.

Labinowics. 1986. “Periodos y niveles propuestos por Piaget para el pensamiento infantil” en: *Introducción a Piaget*. Ed. Síntesis, Pp. 73-78. Revisado en **Grimaldi Papadopulos Verónica, Báez Lima Edith**. 2003. “Desarrollo Infantil (Notas de curso de la licenciatura en desarrollo infantil)”. México. Instituto Hidalguense de Educación-Universidad Pedagógica Nacional- Hidalgo.Pp. 321-325

Meyer-Dreux Sylvie y Michel Savant. 2004. *Lili, la petite grenouille niveau 1*. Cle International.

Nemirovski M, y Carvajal A.. “Construcción del concepto de número”. En Universidad Pedagógica Nacional. 1994. *Antología básica: Génesis del pensamiento matemático en el niño en edad preescolar*. México. Ed. SEP-UPN.

Ortiz Ocaña, Alexandre. 2009. *Aprendizaje y comportamiento*. Colombia. Ed. Litoral.

Piaget Jean. 1991. *Seis estudios de psicología*. España. Ed. Labor.

Pozo J. I. 2006. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Novena edición. Madrid. España. Ed. Morata.

Vanthier Hélène y Schmitt Sylvie. 2010. *Zig zag Niveau 1. A1.1 : Méthode de français*. Paris : Cle International.

Vygotski Lev S. 2009. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 3ra. Edición. Colección Biblioteca de Bolsillo. Barcelona: Editorial Crítica.-Año de publicación de la versión original: 1978

Revista electrónica.

Ardila, Rubén. 2013. “Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913”. En *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 45, núm. 2, 2013. Pp. 315-319. Bogotá, Colombia. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Consultado el 30 de marzo de 2017 en <http://www.redalyc.org/pdf/805/80528401013.pdf>

Alvarez C., Angela; Orellano E., Eugenia. 1979. “Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget. Segunda parte”. En *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 11, núm. 2, 1979, pp. 249-259. Bogotá, Colombia. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Consultado el 31 de marzo de 2017 en <http://www.redalyc.org/pdf/805/80511205.pdf>

Cantera Ortiz de Urbina, Jesús. 2003. “Virtudes y excelencias de dos lenguas universales, el francés y el español”. En *Anales de Filología Francesa*, núm.11, (2002-2003): 1-12. Consultado el 4 de enero de 2017 en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2011737.pdf>

Crespillo Álvarez, Eduardo. 2011. “Conductismo y método audio lingüístico en el aprendizaje de una L2”. En *Gibraltar*, número 70, enero-febrero, 2011, pág. 13. Consultado el 5 de junio de 2013 http://www.gibraltar.uma.es/educacion/pag_1700.htm

Crespo Allende Nina; Alfaro Faccio Pedro. 2010. "Desarrollo tardío del lenguaje: la conciencia metapragmática en la edad escolar". Chile. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En *Universitas Psychologica*. vol. 9, núm. 1, enero-abril 2010. Consultado el 30 de Marzo de 2017 en <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v9n1/v9n1a18.pdf>

Delgado Cabrera Arturo. 2002. "La enseñanza del francés en el siglo XX: métodos y enfoques". Murcia. Ed. Universidad de Murcia. En *Anales de Filología Francesa*, vol. 11, 2002-2003. Consultado el 30 de marzo de 2017 en <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/841/1/2011712.pdf>

Escalante Gregorio. 2000. "Nociones de conservación en niños merideños". En *Educere*, vol. 3, 9 de junio del 2000, pp. 67-75. Mérida Venezuela: Universidad de los Andes. Consultado el 5 de enero de 2017 en <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630912.pdf>

Esteban-Guitar Moisés. 2010. "Los diez principios de la psicología histórico-cultural". En *Fundamentos en Humanidades*, Año XI- Número II (22/2010), Universidad Nacional de San Luis- Argentina, pp. 45- 60 Consultado el 31 de marzo de 2017 en <https://marxismocritico.files.wordpress.com/2012/08/articulo-22-45.pdf>

Ferrarini Stella Ofelia y Ranchich Ana María. 1989. "Conservación de masa, peso y volumen en escolares de una población marginal de Argentina". En *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 21, núm. 2, 1989. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Pp.165-175. Consultado el 5 de enero de 2017 en <http://www.redalyc.org/pdf/805/80521202.pdf>

Ferreiro Emilia y Vernon Sofía. 1991. "La distinción de palabra/nombre en niños de 4 y 5 años". En *Infancia y Aprendizaje*, 1992, 58, Universidad Autónoma de México, pp. 15-28. Consultado el 31 de marzo de 2017 en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48393.pdf>

González Sánchez Lorena, Rodríguez Pérez Celestino, Gázquez Linares José Jesús, González Castro Paloma y Álvarez García David. "La conciencia morfológica: tendencias de desarrollo y patrón evolutivo en Educación Infantil y Primaria". En *Psicothema*, vol. 23, núm., 2, 2011. Universidad de Almería y Universidad de Oviedo. Pp. 239-244. Consultado el 31 de marzo de 2017 en <http://www.psicothema.com/pdf/3877.pdf>

Moll, L.C. 1990. "La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza". En *Infancia y Aprendizaje*, núm., 51-52, 1990.

Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. pp. 247-254. Consultado como artículo el 5 de enero de 2017 en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48359.pdf>

Olabarrieta Gorostegui, T. y Porras Medrano A. (1988). “Evolución de las corrientes metodológicas en la enseñanza de un idioma extranjero”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm., 1, pp. 109-117. Consultado el 27 de Marzo en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117535.pdf>

Palomero Pescador José Emilio y Fernández Domínguez María del Rosario. 1990. “La expresión oral libre, de Jean Villégier, en el contexto de los diferentes métodos para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros”. En *Revista Inter universitaria..* 1990. Universidad de Zaragoza. Consultado el 5 de enero de 2017 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117712>

Silva Sprock Antonio, Ponce Gallegos Julio César y Villalpando Calderón María Dolores. 2014. “Hacia un método recomendador de técnicas instruccionales basados en objetivos pedagógicos (ReTIBO)”. En *Educere*, Vol. 18, núm. 60, mayo-agosto, 2014, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Pp. 281-287. Consultado el 31 de marzo de 2017 en <http://www.redalyc.org/pdf/356/35631743005.pdf>

Tesis.

Aguilar Ruelas Víctor Manuel y López Lugo Francisca. 2009. “Las nociones de clasificación y seriación en la construcción del concepto número: una propuesta metodológica para el tercer grado de preescolar”. Proyecto de Intervención pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional.

Ribeiro Santos Silvanne. Barcelona 2008. “Conciencia fonológica y morfológica y su relación con el aprendizaje de la escritura”. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

Arriagada Arriagada Cintia María y Quintana Belmar Evelyn Mily. 2010. “Estudio sobre las habilidades metalingüísticas y su relación con la comprensión lectora”. Tesis de licenciatura. Universidad del Bío-Bío.

Maigua Maigua, José Luis Rolando. 2015. “Influencia del desempeño del docente en clase, en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de primer año de bachillerato general”. Tesis de licenciatura. Ibarra, Ecuador. Universidad Técnica Del Norte.

Artículo electrónico, página web.

Ariza Viguera Manuel (2012). “El texto descriptivo” en *Lengua y Literatura Volumen II*. Pág. 353 consultado en <http://www.mallorcaweb.net/colsantoniab/Ampliaciones/La%20descripcion.pdf>

Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV). 2011. « Analyse d’une méthode : Lili, la petite grenouille ». Consultado el 1 de abril de 2017 en <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2011/02/10/Analyse-de-la-m%C3%A9thode-Lili%2C-la-petite-grenouille>

Comité Inter Mouvements Auprès Des Évacués (CIMADE). 2005. « Théâtre et apprentissage du français ». Consultado el 5 de enero de 2017 en http://www.upherstal.be/wa_files/Th_C3_A9atre_20et_20apprentissage_20du_20fran_C3_A7ais.pdf

Ducrot Jean-Michel. « Comment utiliser l’album en classe de FLE précoce ? » Consultado el 31 de marzo de 2017 en <http://insuf-fle.hautetfort.com/media/01/01/1050348225.pdf>

Le Bulletin Didactique. Édition du 29 novembre 2012. « Les Méthologies : Directe et Audio-orale ». Consultado el 1 de abril de 2017 en http://lebulletindidactique.weebly.com/uploads/1/4/8/5/14855964/le_bulletin_didactique_-_les_methodologies_directe_et_audio_orale.pdf

LEMEUNIER Valérie. « Élaborer une unité didactique à partir d’un document authentique » En *Franc-Parler. Le site des professeurs de français*. (Sitio web). Consultado el 5 de enero de 2017 en <http://www.franparler-oif.org/elaborer-une-unite-didactique-a-partir-dun-document-authentique-2/>

Lupón Marta, Torrents Aurora y Quevedo Lluïsa. “Tema 4: Procesos cognitivos básicos” en *Apuntes de Psicología en Atención Visual*. Consultado el 27 de marzo de 2017 en http://ocw.upc.edu/sites/all/modules/ocw/estadistiques/download.php?file=370508/2012/1/54662/tema_4._procesos_cognitivos_basicos-5313.pdf.

Portail du fle info. Consultado el 1 de abril de 2017 en

<http://portail-du-fle.info/glossaire/competence.html>

Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID). “Los cuatro periodos de desarrollo de Piaget. Materia en línea, maestría en línea.” Consultado el 5 de enero de 2017 en http://www.colegioimi.net/uploads/2/3/2/3/23231948/etapas_desarrollo_piaget2.pdf

Tomás Josep, Almenara Jaume. 2007. “Notas del Modulo I del Master en Paidopsiquiatría”. Consultado el 31 de marzo de 2017 en http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf

Libro electrónico, capítulo de libros en línea.

Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya. Consultado el 5 de enero de 2017 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Meza, I. 2004. *Proceso cognitivo básico*. Caracas: Epsilon Libros. Consultado en **Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Bolivariana (UNEFA)**.2008. “Autogestión del aprendizaje (Selección de lecturas: Modulo I).” Caracas, Venezuela. UNEFA. Consultado el 5 de enero de 2017 <https://es.scribd.com/doc/52676209/Autogestion-Del-Apendizaje-Lecturas-Mdulo-I>

Memorias, congresos, diplomados, talleres, anuarios.

Baizet Laurent. 3 de septiembre 2012. Nota de la “Formation Mise en voix-Projet Villa Gilet”. Villefranche, Francia. Consultado el 20 de septiembre de 2016 en https://www2.ac-lyon.fr/enseigne/arts-culture/IMG/pdf/Diff_rents_exercices_pour_une_pratique_th_ftrale_en_classe-2.pdf

Macquart-Martin Catherine. 21-24 septembre 2011. « Notas del diplomado: Enseigner aux enfants ». Sulejowek Thélème international. Consultado el 5 de enero de 2017 en <https://documentspourlescoursdefle.files.wordpress.com/2014/11/dossier-precoce-theleme.pdf>

Pérez Solas, María Jesús. 2006. “Características fonéticas de los francófonos que aprenden español”. Memoria de investigación. Biblioteca Phonica. Consultado el 5 de enero de 2017 en http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica-biblioteca/rasgos_fon.pdf

Pozo, Juan Ignacio.1996. “No es oro todo lo que reluce ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista”. En *Anuario de psicología*, nº 69. 1999. Universitat de Barcelona, Facultad de psicología. Pp. 127-139. Consultado el 30 de marzo de 2017 en www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/61318/88952