

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



Licenciatura en Enseñanza del Francés



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

Sistematización de intervención profesional

La instrucción de la gramática bajo un enfoque de tareas

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

P R E S E N T A

Daniel Rojas Olivares

DIRECTORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL

Dra. Ivonne Twiggy Sandoval Cáceres

Ciudad de México noviembre de 2017

Dedicatoria

A mis padres, con amor y cariño

Les dedico mi esfuerzo y trabajo.

A la doctora Ivonne

Por toda su instrucción y paciencia.

Tabla de contenido

| | |
|---|-----------|
| Capítulo 1. Mi experiencia docente: contexto laboral y problemáticas en la enseñanza del francés..... | 9 |
| 1.1. Mi primera experiencia como profesor de francés (2009-2013) | 9 |
| 1.2. Experiencia profesional y docente | 10 |
| 1.3. Delimitación de la problemática..... | 14 |
| Capítulo 2: Cambios en las teorías de la enseñanza y su enlace con la instrucción de la gramática | 16 |
| 2.1 Contextualización de los cambios en la teoría de la enseñanza de francés..... | 16 |
| 2.1.1. Un poco de historia sobre la enseñanza de la gramática | 16 |
| 2.1.2. Metodología gramática-traducción | 19 |
| 2.1.3. Método directo..... | 19 |
| 2.1.4. Metodologías audio-oral y audiovisual | 20 |
| 2.1.5. Enfoque comunicativo..... | 21 |
| 2.1.6. La perspectiva accional/enfoque de tareas | 22 |
| 2.2 ¿Qué instrucción de la gramática?..... | 23 |
| 2.2.1 De una gramática explícita descriptiva a una explícita de aprendizaje y nocional. | 24 |
| 2.2.2 Gramática implícita y explícita a lo largo de la instrucción de la gramática en la evolución de la teoría de la enseñanza de francés. | 27 |
| 2.2.3. Instrucción deductiva | 28 |
| 2.2.4 Instrucción inductiva: de los ejemplos a la regla | 30 |
| 2.2.5 Tensiones en el aula para la enseñanza de la gramática: gramática implícita y explícita | 31 |
| 2.3. Enfoque de tareas: la tarea de aprendizaje..... | 34 |
| 2.3.1. El enfoque de tareas y la importancia de la interacción | 34 |
| 2.3.2. El input: introducción al significado antes que a la forma | 35 |
| Capítulo 3. Experiencia en Aula..... | 40 |
| 3.1. Etapa 1: La gramática como objetivo principal en mis primeros años de práctica docente..... | 42 |
| 3.2. Etapa 2: Una gramática explícita deductiva en conjunto con los elementos culturales de la lengua meta | 43 |
| 3.3. Etapa 3. Los primeros ensayos dentro del cambio de instrucción de la gramática..... | 48 |
| 3.3.1. Como se introduce el significado, la forma y el uso en esta etapa | 48 |

| | |
|--|-----------|
| 3.3.2. La gramática con otros recursos y en otras competencias | 50 |
| 3.4. Etapa 4. Desarrollo de nuevas habilidades para manejar la instrucción de la gramática en el ciclo de tareas | 52 |
| 3.4.1. Técnicas para la instrucción de la gramática. Los consejos de moda: Significado, uso y forma..... | 53 |
| 3.4.2. Como pasar del uso a la forma | 56 |
| 3.4.3. El uso y la interacción en clase..... | 58 |
| 3.4.5 Inducción en el ciclo del enfoque de tareas | 59 |
| 3.4.6 Complementos para la revisión de la forma. Vamos a jugar con el metalenguaje..... | 72 |
| Conclusiones..... | 79 |
| Referencias bibliográficas | 85 |

Introducción

En la enseñanza de las lenguas extranjeras la instrucción de la gramática ha sido muy discutida. En los países anglófonos se ha teorizado más sobre este tema. En francés y en español existen menos documentos que lo aborden. ¿Cómo se ha tratado la enseñanza de las lenguas extranjeras, y de la gramática en particular? Para ellos se retoma lo presentado por Anselmi (2014).

La metodología tradicional (es decir la metodología gramática-traducción) era la única hasta el siglo XIX. Esta era utilizada, principalmente, para el aprendizaje de las lenguas latín y griego. Su objetivo no se enfocaba en la comunicación, sino en enseñar listas de vocabulario y de reglas gramaticales, que eran suficientes para aprender a traducir, de ahí el nombre de esta metodología.

A finales del siglo XIX las transformaciones provocadas por la Revolución Industrial dieron lugar al crecimiento económico, político y cultural propiciando una mayor movilización en estos campos de la sociedad donde el aprendizaje de idiomas era clave de éxito. Los idiomas debían ser aprendidos en el menor tiempo posible y responder a las expectativas de comunicación con otros pueblos.

La metodología tradicional, es decir, la de gramática-traducción comenzó a ser insuficiente a las exigencias de ese momento. Esto se debe a que, para aprender lenguas vivas y en constante transformación, resultaba complicado usar un método que funcionaba en la enseñanza de lenguas muertas y escritas como el latín y el griego. En la metodología tradicional, las competencias de comprensión y producción escritas ocupaban un lugar fundamental, en cambio, la comprensión y expresión orales eran secundarias. Es así como surge la metodología directa, a modo de reacción contra la metodología gramática-traducción.

El objetivo principal de aprender una lengua a finales del siglo XIX a través de la metodología directa, era ser capaz de comunicar, de allí emergen las teorías

lingüísticas. Esta metodología recomendaba no sólo excluir el uso de la lengua materna sino también el uso del análisis de la ortografía o la exposición de reglas gramaticales consideradas como superfluas. La gramática es aprendida de manera inductiva. Esto exigía al estudiante gran esfuerzo para la comprensión del metalenguaje de la lengua meta.

La metodología activa fue adoptada en los años 20 del siglo pasado. Esta metodología exigía al alumno una reflexión, para desarrollar su habilidad de localizar, contar, analizar, interpretar, comparar los contenidos aprendidos. La enseñanza de la gramática fue secundaria en este método, se aplicaba una instrucción inductiva que ya no se hacía por repetición intensiva y se apoyaba en material auténtico.

Las metodologías audio-oral y audiovisual tenían como objetivo explicar y hacer practicar estructuras de la lengua en la enseñanza de la gramática. La instrucción de la gramática estaba inspirada en el conductismo. La metodología audiovisual fue elaborada en reacción contra la metodología activa, y retomó elementos de la metodología directa. Como su nombre lo dice, las imágenes y el audio eran partes fundamentales de esta metodología. Era elemental la utilización del magnetoscopio para el audio y el proyector para las imágenes. Las imágenes permitían una comprensión sin necesidad de pasar por la lengua materna. Esta metodología en comparación a la directa prohibía la explicación gramatical. El profesor incentivaba el análisis implícito de las estructuras.

El enfoque comunicativo se desarrolló en Francia en los años 70 en oposición a las metodologías audio-orales y audiovisuales. Este enfoque enseñaba la gramática en contexto. La instrucción pedagógica adoptada era la gramática inductiva o implícita. El alumno era sensibilizado sobre un punto clave, lo analizaba y construía una regla por sí mismo, esto permitía un aprendizaje por descubrimiento. El alumno también era tomado en cuenta como actor activo por medio del acto de palabra.

La perspectiva accional o también llamada enfoque de tareas, ya no es una nueva metodología, es la continuación del enfoque comunicativo en una segunda generación. Bajo esta perspectiva, no se trata de suprimir o limitar la gramática, sino más bien considerarla como una herramienta que permite comunicarse correctamente. Los elementos gramaticales se aprenden entorno a la comunicación. Esta perspectiva es también llamada enfoque de tareas. Este enfoque muestra la transformación del enfoque comunicativo y de sus conceptos del “acto de hablar” al de “acción social” por medio de tareas de aprendizaje por la interacción no sólo hablada, sino más enfocada en la interacción social.

En este trabajo se analizará precisamente la importancia de los términos tarea y acción y su incidencia en la enseñanza-aprendizaje del francés en un contexto escolarizado, retomando la antigua discusión de inducción y deducción de las reglas gramaticales. También se detallarán las problemáticas del cambio de la instrucción de la gramática específicamente comparando los logros anteriores y posteriores a mi cambio de instrucción. Todo ello se enmarca en mi experiencia profesional como profesor de francés, como lo presento en el capítulo 1.

Este trabajo está estructurado en tres capítulos. En el primero, presentaré los aportes teóricos de mi formación y cómo influyeron en mis primeras experiencias en la docencia. En la segunda parte de ese mismo capítulo describiré mi experiencia como asesor-profesor de francés en dos instituciones para contrastar dos maneras de enseñar una gramática explícita-deductiva en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel sur a una instrucción de la gramática en el Angloamericano según los lineamientos del enfoque de tareas. Derivado de estas dos experiencias, preciso la problemática educativa motivo de interés de este trabajo de titulación.

En el capítulo dos detallaré los cambios de la teoría en la enseñanza de francés, sus metodologías, problemáticas y resultados según los autores. Describiré la problemática de inducción y deducción, es decir por qué es benéfico utilizar ambas

para el desarrollo cognitivo de los alumnos, así como la importancia de introducir las clases por medio del significado (elemento de comunicación) y después seguir con la forma (gramática). También explicaré porqué es importante tomar en cuenta el contexto cultural como un pretexto comunicativo y de práctica de la gramática. La gramática contextualizada a significados de comunicación contribuye a una mayor práctica y análisis por parte del alumno. En este mismo, describiré el ciclo del enfoque de tarea y la importancia del procedimiento del input de VanPatten en relación con la enseñanza de la gramática.

En el capítulo 3 daré cuenta de la aplicación de todo lo mencionado anteriormente. Se detallará el cambio de instrucción explícita de método deductivo a una de método inductivo. Se analizará la inducción en práctica del aula, así como el papel del metalenguaje¹ y su instrucción en el contexto escolar. Se describirá la forma de proceder en aula en CCH sur y en el Angloamericano enfatizando en las técnicas adoptadas a las distintas situaciones institucionales organizándolas en cuatro etapas de cambio de instrucción justificando por qué la última etapa es la mejor adoptada y diseñada según lo que exige el enfoque de tareas.

Finalmente, se plantearán conclusiones sobre la experiencia profesional reportada y algunas reflexiones sobre los cambios que he tenido en mi experiencia docente con la adopción del enfoque de tareas y que aporta al aprendizaje de francés como segunda lengua.

¹ Robert (2008, p.130) define al metalenguaje como el lenguaje que describe a una lengua. Teheraní (2009 p.107) por su parte, señala que el metalenguaje evoca las partes un discurso, las funciones (sujeto, objeto), las categorías (genero, número) de la gramática y coincido con el autor en que para el profesor es importante la terminología tradicional y su función en el curso de lengua, ya sea que se imparta una gramática explícita o implícita.

Capítulo 1. Mi experiencia docente: contexto laboral y problemáticas en la enseñanza del francés

En este capítulo enmarcaré mi experiencia como profesor de francés a fin de señalar las problemáticas que he identificado y su vinculación con los contextos institucionales. Las exigencias del currículo varían según los objetivos y el contexto de cada grupo y de cada institución. En este capítulo señalo los cambios que he tenido que realizar para adaptarme a las exigencias institucionales en torno a la instrucción de la gramática.

1.1. Mi primera experiencia como profesor de francés (2009-2013)

Mi experiencia como profesor de francés comienza de forma informal a partir del año 2009 como voluntario en dar clases de francés a niños en un curso de verano en una comunidad religiosa. A partir de 2010 di clases de francés a domicilio a jóvenes y adultos. Estas experiencias me ayudaron a identificar poco a poco las dificultades de los alumnos al no comprender temas básicos de esta lengua.

El verano de ese mismo año, trabajé dos meses como profesor suplente de adolescentes en una casa de cultura. A esas alturas comenzaba a aplicar las herramientas referentes a la teoría de la educación que me ofrecía la licenciatura de francés. El enfoque usado en la casa de cultura para enseñar francés coincidía con el estructuralismo² visto en las primeras materias de la licenciatura. Pasaron los años y seguía dando clases a domicilio. Conforme al paso del tiempo adquirí práctica y conocimientos teóricos tanto de la Universidad Pedagógica Nacional como de la Universidad de Borgoña (Francia).

Es importante tener en cuenta las herramientas didácticas que me ofreció la licenciatura de historia en la Universidad Nacional Autónoma de México. En el currículo del Colegio de Historia existe la materia de Enseñanza de la Historia. Esta materia invita a la reflexión de las metodologías y técnicas de enseñanza de la

² Díaz (2002) señala que Ausubel postuló que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva.

historia. Las teorías de aprendizaje impartidas fueron el constructivismo y el socio-constructivismo³. La mayoría de estos textos coincidían con aquellos vistos en la licenciatura de Enseñanza de Francés. Estos textos hablaban de la necesidad del rol activo del alumno, del papel de guía por parte del profesor y de la incitación al desarrollo de pensamiento independiente del alumno por parte del docente. Sin embargo, en esos momentos no era tan sensible en torno a la reflexión de la enseñanza de la gramática.

1.2. Experiencia profesional y docente

El servicio social de la licenciatura de historia lo realicé en el asesoramiento a alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH-Plantel Sur. Tuve que trabajar en el Programa Institucional de Asesorías. A los pocos días de entrar, supe que también daban asesorías de la materia de francés y que faltaban profesores, es en ese momento en que yo decidí ser voluntario en esta materia.

El CCH es una institución de educación pública. La asignatura de francés es optativa, pues los alumnos pueden escoger seguir con el inglés o descubrir el francés. Si escogen el idioma francés es porque ellos demuestran cierto interés o curiosidad. Los niveles son francés I, francés II, (corresponden a un nivel A1) francés III y francés IV (corresponden a un nivel A2).

Los libros o manuales que los alumnos utilizan en sus clases son los asignados por sus profesores, es decir que cada profesor de CCH puede utilizar el manual que más le parezca adecuado. En el caso de las asesorías, los prestadores de servicio social debían utilizar las guías de extraordinario del CCH para guiarse y complementar las asesorías con libros, manuales y otros materiales que creyeran convenientes.

³ Díaz (2002) El socio-constructivismo defiende la actividad constructiva resultante de la interacción entre tutor-alumno y alumno-alumno.

A pesar de que el plan de estudios de lengua extranjera francés está basado teóricamente en la perspectiva accional o enfoque de tareas, en la práctica muchos alumnos no comprendían estos procedimientos, se frustraban y no comprendían. Las asesorías eran clases de regularización, donde el papel del asesor era dar explicaciones básicas y rápidas, pues los alumnos no disponían de mucho tiempo. Por lo tanto, incorporé la gramática de forma explícita y deductiva. El método deductivo parte de lo general a lo particular, así mismo parte de la regla gramatical a los ejemplos. En el siguiente capítulo, apartado 2.2.1, se explicará en detalle esta forma de proceder en el aula y sus resultados.

En julio de 2014 comencé a dar clases en el Centro de Idiomas Angloamericano.⁴ Este centro es privado y en él se imparten cursos de inglés, francés y alemán. Yo laboré en el Centro Churubusco. En esta escuela no solo había cursos de idiomas en general, sino que también contaba con cursos escolarizados de carácter obligatorio de inglés y francés dentro de la licenciatura de idiomas y traducción-interpretación. Tanto en los cursos generales como en los de licenciatura los niveles eran los mismos, desde el A1 al B2, sin embargo, me enfocaré en los niveles equivalentes al A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, puesto que son los que me interesaron más en mi experiencia profesional. Los niveles impartidos en el Angloamericano se pueden ver a continuación en la tabla 1.1.

| A1 | A2 |
|---------------------|---------------------|
| <i>Découverte 1</i> | <i>Développer 3</i> |
| <i>Découverte 2</i> | <i>Développer 4</i> |
| <i>Découverte 3</i> | <i>Peaufiner 1</i> |
| <i>Découverte 4</i> | <i>Peaufiner 2</i> |
| <i>Développer 1</i> | <i>Peaufiner 3</i> |
| <i>Développer 2</i> | <i>Peaufiner 4</i> |

Tabla 1.1. Niveles que se imparten en el Angloamericano y su equivalente en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

⁴ Me referiré a esta institución en adelante, como Angloamericano

Los manuales de estos cursos fueron *Alter ego 1* para los módulos A1 y *Alter ego 2* para los módulos del A2. El sello distintivo de esta institución era el enfoque de tareas. Para el currículo era importante la interacción entre los alumnos para aprender tanto los contenidos lingüísticos como los socioculturales de la lengua meta. Se trataba de hacer simulaciones de interacciones sociales que acercaran a los alumnos a un acercamiento a una realidad ligada con la lengua por medio de la enseñanza de tareas.

En esta institución he aplicado los conocimientos que aprendí de la licenciatura de enseñanza de francés, de las experiencias prácticas anteriores y de la retroalimentación por parte de la institución.

Debido a que, en CCH la instrucción era deductiva, se presentaba primero la regla gramatical y después la aplicación de ejercicios para comprobar que los alumnos habían entendido. El resultado de esta aplicación demostró que, los alumnos tenían muchas dificultades en la comprensión del metalenguaje, ya que no reflexionaban ni siquiera el conocimiento del metalenguaje de la lengua materna. (por ejemplo, no sabían o no recordaban como eran las estructuras de tiempos verbales como el futuro próximo como (ir a + infinitivo). Debía ser paciente para dar tiempo a la asimilación de la regla. Esta asimilación debía trabajarse con mucha dedicación, que requería tanto la disposición del profesor como del alumno. Mis esfuerzos se enfocaron en motivar a los alumnos en poner atención en los ejemplos dados en un contexto de comunicación y uso continuo tanto en lo escrito como en lo oral para que ellos pudieran procesar esta información y poco a poco lograr así una producción de su parte. Debía monitorear constantemente para que esta asimilación se diera fluidamente, pero corrigiendo los errores para que los alumnos fueran conscientes de ellos y pudieran corregirlos a tiempo.

Los objetivos del currículo eran totalmente diferentes en el Angloamericano. Ahora la materia de francés no era sólo una materia optativa sino obligatoria y de gran

importancia en la formación de los alumnos. Esto implicaba que el docente debía enseñar de forma eficaz, ya que no sólo se trataba de una materia de enriquecimiento intelectual meramente, sino como una materia que utilizarían en el futuro y con un papel fundamental en su profesión.

En un principio, tomando en cuenta mi formación en la carrera de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad de Borgoña, y de mis experiencias anteriores en CCH, tenía conocimientos teóricos que hablaban del papel activo del alumno, sin embargo, tenía ideas preconcebidas acerca de la gramática. Pues en mi práctica anterior como alumno y posteriormente como profesor me parecía más sencillo la impartición de las reglas gramaticales desde el inicio de la clase. Por ejemplo, me parecía muy bien introducir una clase con tablas de verbos “ser” y “estar” a alguien que apenas comenzaba a descubrir la lengua francesa. Y posteriormente proceder con el análisis de enunciados y la interacción alumno-profesor y alumno-alumno.

Todo cambió cuando un examinador colega del Angloamericano me hizo una observación: la interacción está bien manejada, sin embargo, impartía mucho metalenguaje, es decir que daba una instrucción deductiva y explícita de la gramática. Partía de la regla gramatical para luego pasar a los ejemplos y daba una explicación de cada una de las estructuras gramaticales. Aunque el tiempo era mayor que el de un curso regular escolarizado, utilizaba la gramática en las cuatro habilidades (comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita) en conjunto con los demás aspectos de la lengua (comunicación, cultura, etc.)

El examinador impartió un taller de introducción al enfoque de tareas para dar a conocer el método de la institución a los nuevos profesores. En este taller comprendí que debía manejar el método inductivo a partir del enfoque de tareas.⁵ Este enfoque

⁵ El enfoque de tareas es la continuación del enfoque comunicativo nocio-funcional. A diferencia de este, el de tareas da mayor protagonismo al alumno. Richards (2002) apunta que el uso de tareas involucra a los estudiantes a la interacción significativa.

considera más benéfico el método inductivo para fomentar un mayor análisis en el alumno. En este taller me explicaron mis aciertos y mis errores al impartir la clase, entre los que destaca la instrucción de la gramática. Lograr esta reflexión sobre mi propia práctica profesional requirió de la intervención de este colega del plantel, quien con su experiencia me permitió ser más sensible de los procesos educativos en la enseñanza y en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Así mismo, me motivo a crear técnicas de instrucción de la gramática. Se hablará con detalle acerca de estas técnicas en el capítulo 3.

1.3. Delimitación de la problemática

Como he narrado hasta aquí, en mi práctica docente he utilizado tanto la instrucción deductiva y la instrucción inductiva. Describiré a lo largo de todo el siguiente capítulo, las ventajas y desventajas tanto de la instrucción inductiva como de la instrucción deductiva.

El problema que como docente he enfrentado se centra en la cuestión de la enseñanza de la gramática en un contexto escolarizado⁶ donde se pretende llevar a cabo un enfoque de tareas con la prioridad en la comunicación y la autonomía del alumno en su aprendizaje a partir del concepto de andamiaje y la visión constructivista de Vygotsky. Además de que el alumno debe lograr desarrollar interés en la construcción de su propio aprendizaje, debe interactuar en la clase, siendo él un actor importante. El papel del profesor es motivar al alumno a realizar tareas donde se involucré y simulé una tarea de la vida real que se desarrolla en la lengua francesa. En el capítulo 3 describiré las problemáticas específicas, las hipótesis y los resultados de diferentes grupos de los niveles A1-A2 cuando usé este enfoque.

⁶ En un contexto escolarizado es importante que el alumno aprenda en un contexto integral, pero que al final del curso apruebe un examen con valor curricular. No sólo se evalúa que el alumno sepa comunicar, debe desarrollar muy bien las cuatro habilidades (producción oral, comprensión oral, producción escrita, comprensión escrita con una nota mínima de 8/10 para aprobar el curso y tener las herramientas necesarias para su formación académica.

Es necesario subrayar la diferencia entre un curso de lengua en un instituto de lenguas y un curso de idioma dentro de un currículo institucional. La cuestión de la gramática es uno de los temas más problemáticos en cuanto a lo que “debe ser.” La problemática de si enseñar la gramática implícita o explícita, deductiva o inductiva es un tema ya viejo, sin embargo, en nuestro país y en ciertas instituciones, -como es el caso de CCH, -parece ser algo muy vigente. El enseñar el metalenguaje se ha vuelto algo casi prohibido en la enseñanza de las lenguas en otros centros –como lo es el Angloamericano-. Si bien es cierto, que lo más importante es comunicarse, es necesario saber comunicarse efectivamente.

Por otra parte, la gramática no puede ser enseñada como algo aparte, como la regla introductoria, como un tratado de reglas o un instructivo para armar enunciados. Lo que se pretende es enseñar la gramática en contexto, es decir, en las *tareas* que deben hacerse de forma conjunta e individual trabajando todas las habilidades (comprensión escrita, producción escrita, comprensión oral, producción oral).

En una instrucción de la gramática coherente con el enfoque de tareas es necesario preguntarse ¿Qué técnicas utilizar para propiciar que los alumnos descubran y construyan reglas para entender la gramática, así como el desarrollo de la independencia de procesos mentales en cada uno? ¿Cómo actuar cuando ciertos alumnos presentar mayor dificultad de comprensión y mayor frustración que el resto? ¿Se puede recurrir a otro tipo de instrucción? Estas preguntas serán respondidas a lo largo del tercer capítulo referente a la aplicación de la teoría en el aula.

En el siguiente capítulo describiré los diferentes enfoques para enseñar la gramática del francés. Los resultados obtenidos de esta revisión bibliográfica me permitieron sustentar y reflexionar sobre la experiencia práctica del aula que se describirá en el capítulo 3.

Capítulo 2: Cambios en las teorías de la enseñanza y su enlace con la instrucción de la gramática

La enseñanza de la gramática para las lenguas extranjeras ha tenido varios cambios. En ellos es central el rol que han jugado las corrientes didácticas de la enseñanza de francés. En este capítulo se describirán brevemente cada uno de ellos para contextualizar el enfoque utilizado en este trabajo. Finalmente, se describe con más detalle el enfoque de tareas.

2.1 Contextualización de los cambios en la teoría de la enseñanza de francés

2.1.1. Un poco de historia sobre la enseñanza de la gramática

Robert (2008) señala que la enseñanza de la gramática ha pasado por diversos momentos importantes a lo largo de la historia. Las diferencias principales radican en la manera de introducir un tema en el aula, ya sea un tema de gramática o uno sociocultural.

Tanriverdieva (2002) menciona que antes de 1900 la entrada se enfocaba en la gramática y los estudiantes se dedicaban principalmente a trabajar en la lectura. La traducción de textos era la parte fundamental del curso. Esta metodología se denominó gramática-traducción. Sin embargo, durante la primera década del siglo XX se trabaja más el léxico. El alumno debe describir las estructuras gramaticales que ha aprendido. Esta metodología utilizaba un método explícito de la gramática.

Esta misma autora afirma que fue en 1950 cuando se vivió un gran cambio en la teoría de la enseñanza de lenguas extranjeras con el perfeccionamiento del magnetófono⁷ y la aparición de la lingüística estructural y la psicología conductista. Surgen las metodologías audiovisuales y audio-orales. El alumno comienza a tener un rol más activo a comparación de la metodología gramática-traducción. Sin

⁷ Aunque el magnetófono se inventó en la década de 1930, fue en la década de 1950 cuando se logró su perfeccionamiento.

embargo, el alumno no toma la iniciativa. Así mismo, adquiere estructuras de manera mecánica y realiza ejercicios repetitivos. En esta metodología se impartían los cursos con un método implícito o inductivo de la gramática.

Robert (2008, p. 132) señala que, el enfoque comunicativo se desarrolló alrededor de los años setenta. Como su nombre lo dice, este enfoque busca que el alumno se comunique de manera eficaz en la lengua segunda. Así mismo, trata de que el alumno se haga de gran manera responsable de su propio aprendizaje y autónomo en la medida que el rol del profesor es menos directivo. Se privilegian las actividades cognitivas en simulaciones contextualizadas comunicativamente.

El enfoque comunicativo se fue desarrollando como instrumento de interacción social y con un mayor interés en el rol del alumno, es así que nace el enfoque de tareas a finales de los ochenta en países anglófonos y a partir del año 2000 se disemina en el resto del mundo. A diferencia del enfoque comunicativo de primera generación, en el enfoque de tareas ya no se manejan las clases en torno a un objetivo lingüístico, sino en un tema sociocultural en el que el alumno realiza un conjunto de tareas para realizar una tarea final relacionada con el tema. Así mismo, Robert (2008, p.132) agrega que “se enfoca en las nociones de tarea, de interacción, de plurilingüismo y de intercultural que ya estaban germinando en el enfoque comunicativo de primera generación”

A partir de la década de los noventa se habla de una era de eclecticismo. Fougerouse (2001, p. 175) señala que este eclecticismo se puede observar a partir de las prácticas de los profesores en el aula. Apunta que, recurren a un eclecticismo didáctico en el que la instrucción de la gramática puede ser tanto implícita o explícita y a su vez, deductiva como inductiva. Este eclecticismo no es un enfoque como tal, es una forma de proceder dentro del enfoque comunicativo. En la figura 2.1 se observa la línea cronológica de los cambios en la enseñanza de la gramática a partir de los cambios de la teoría de la enseñanza de francés.

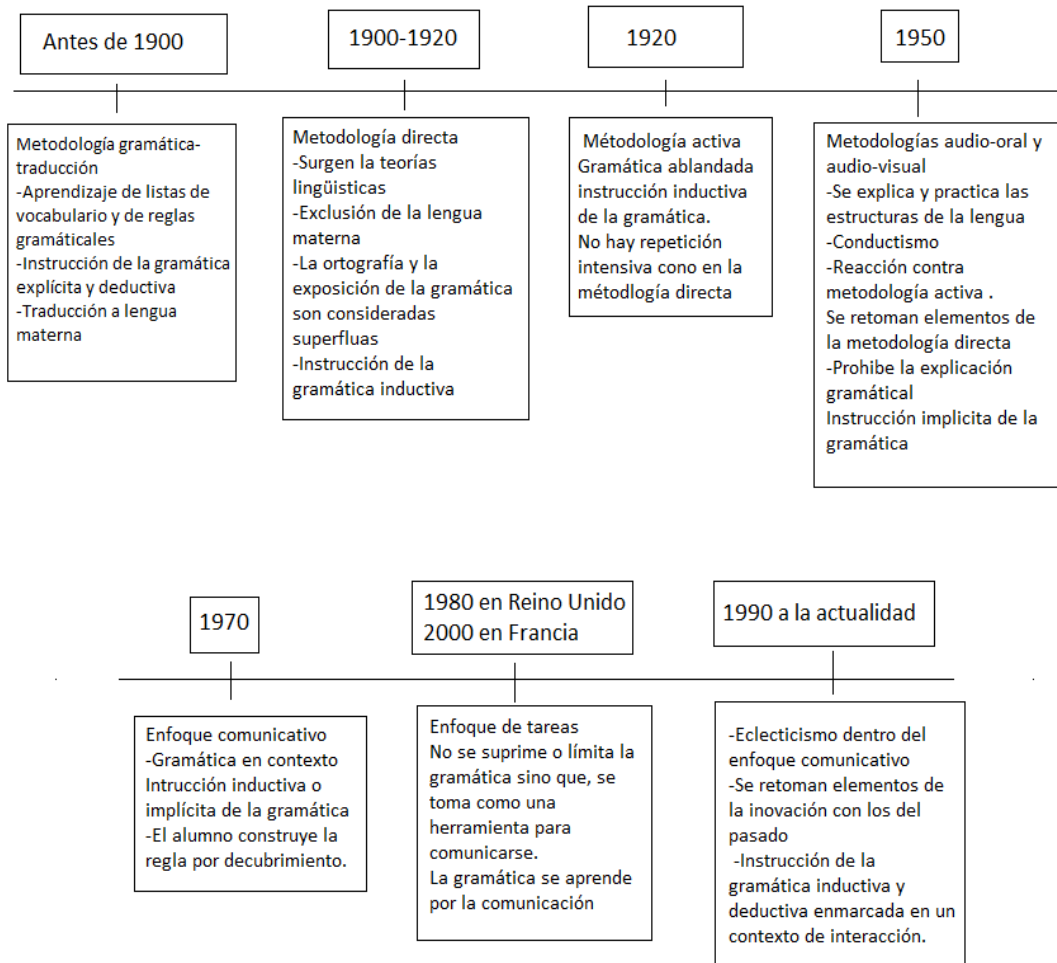


Figura 2.1. Cronología de las metodologías de enseñanza de las lenguas extranjeras

A continuación, se describirá cada una de las metodologías señalando el papel del profesor, del alumno, y de cómo se ha enseñado la gramática en cada metodología y enfoque.

2.1.2. Metodología gramática-traducción

En un primer momento se ubica lo que llamaremos *metodología tradicional* aquella que se enfocaba en la gramática traducción. Esta metodología fue concebida para el aprendizaje del griego y del latín, ya que éstas eran lenguas muertas, su objetivo no era la comunicación. Esta metodología consistía en hacer aprender lista de vocabulario y listas de reglas gramaticales.

Anselmi (2014, p. 12) señala que la gramática era enseñada de manera formal por un enfoque pedagógico explícito implicando un pensamiento deductivo de la parte del alumno. Es decir, que el profesor enseñaba primero la regla y luego el alumno la aplicaba a los ejemplos.

Sin embargo, a pesar de que las explicaciones buscan simplificar el entendimiento y así lograr una aplicación de la regla más eficaz, estas pueden resultar difíciles. Generalmente, la explicación está basada en el uso de un metalenguaje complejo, que demanda al alumno tener conocimientos amplios de su lengua materna. Sin embargo, en muchas ocasiones este metalenguaje le es desconocido o no reconoce su estructura, simplemente lo utiliza en la vida cotidiana. Lo esencial para esta metodología era enseñar la gramática como tal, con una serie de reglas, de gramática-traducción que resulta ineficaz, pues no funciona para comunicar.

2.1.3. Método directo

Un segundo momento de esta búsqueda de mejores estrategias de enseñanza se dio entre 1901 y 1906. En este periodo nació *el método directo* en oposición a la teoría de la *gramática-traducción*. Hernández (1999-200, p. 143) habla de la aparición de este método debido al aceleramiento industrial, técnico y comercial de carácter internacional, así como también, la expansión colonial. Así mismo menciona por qué se le llama método directo y en qué consiste.

Se le llama método directo porque trata de establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad a la que esta denomina; en otras palabras, asociar las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones, sin la ayuda de la lengua materna.

La gramática ya no era un fin en sí mismo. En esta metodología la gramática estaba fundada en un enfoque inductivo. A pesar de que el procedimiento pedagógico era inductivo, la presentación de reglas de la gramática era a partir de ejemplos, sin hacer uso de la lengua materna. La explicación era dada directamente en la lengua segunda. Como señala Anselmi (2014, p. 13) “como lo dijo C. Puren, este tratamiento exigía entonces al alumno grandes esfuerzos en la comprensión del metalenguaje en la lengua extranjera.”

Hernández (2000, p. 143) dice que este *método directo* centró su atención en el desarrollo de las cuatro habilidades, comenzando por las orales, donde la expresión oral se convierte en la habilidad básica. Se elimina la traducción como procedimiento de enseñanza, estimula la enseñanza inductiva de la gramática y el uso de los medios visuales, ejercicios orales y escritos.

2.1.4. Metodologías audio-oral y audiovisual

En un tercer momento se ubican la *metodología audio-oral* y la *metodología audiovisual* que tuvieron lugar entre las décadas de los años treinta y cincuenta en Estados Unidos. Alcalde (2011, p. 14) menciona que este método está influenciado por el estructuralismo lingüístico y la teoría de descripción de la lengua de Bloomfield. Esto quiere decir que en este método ya no se estudia la lengua como cualquier sistema de reglas y explica que cualquier lengua puede aunar un conjunto de estructuras características propias y puede ser descrita a partir de ellas.

Alcalde (2011, p. 15) describe que, el origen de este método remonta a la Segunda Guerra Mundial. Se necesitaban soldados que aprendieran lenguas extranjeras de

manera rápida y eficaz así que se buscó un método que facilitará la adquisición de las lenguas. Alcalde menciona también que la adquisición de una lengua supone la adquisición de un nuevo conjunto de hábitos que hay que fijar a partir de los modelos mediante la práctica repetitiva de estructuras a fin de que el aprendiz logre utilizar la lengua de manera automática y con el mínimo de errores. Es decir, que los alumnos responden a un estímulo dado por el profesor. La teoría conductista da sustento a estas metodologías de la siguiente manera.

De la psicología conductista, en particular de la teoría del condicionamiento de Skinner, los tenientes de la nueva metodología retuvieron esencialmente la concepción de la lengua como una red de hábitos, un juego de asociaciones entre estímulos y repeticiones establecidos por el reforzamiento de una situación social. (Roulet, pp.44-45 citado por Tanriverdieva 2002.)

Cabe mencionar que además su aparición se debe al desarrollo del magnetófono y el proyector en 1951. Se buscaba aprovechar estos recursos sonoros y visuales para una mayor comprensión de la lengua sin necesidad de utilizar la lengua materna. En estas metodologías, a diferencia de la metodología directa, se prohibía toda explicación gramatical. El método en la aplicación de ejercicios era de carácter intuitivo con la ayuda del profesor.

2.1.5. Enfoque comunicativo

En los años setenta se desarrolló el enfoque comunicativo como reacción contra las metodologías audio-oral y audiovisual. Este enfoque buscaba enseñar la gramática en contexto comunicativo.

Este enfoque manejaba la gramática nocional-funcional, esta recrea una comunicación favorable a un funcionamiento de la lengua en situaciones reales, ya no son situaciones descontextualizadas y estereotipados como en las metodologías audio-orales y audiovisuales.

El procedimiento pedagógico adoptado era la gramática inductiva o implícita. El profesor daba al alumno un punto a seguir, enseguida el alumno lo analizaba y así descubría la función permitiendo que el mismo construyera la regla. Aunque en los últimos años se ha optado por una instrucción de la gramática más flexible. Es decir, se puede proceder tanto con una instrucción de la gramática inductiva como con una instrucción de la gramática deductiva.

2.1.6. La perspectiva accional/enfoque de tareas

La *perspectiva accional o enfoque de tareas* no es más que la continuación del *enfoque comunicativo*. Esta perspectiva también llamada enfoque de tareas nació dentro del enfoque comunicativo en la década de los ochenta en el Reino Unido y en Estados Unidos. Fue oficialmente implementada en la enseñanza de francés hasta en la década de 2000.

En esta perspectiva, la gramática no es un fin en sí mismo como en la *metodología gramática-traducción*, tampoco es prohibida como en las metodologías *audio-oral* y *audiovisual*. La gramática debe ser aprendida en contexto de comunicación. Anselmi (2014, p. 16) lo menciona así: “El principio es simple. Se trata de vivir, de hacer y de revivir los elementos gramaticales. El estudiante se los apropia por medio de la comunicación y los consolida reinvirtiéndolos en las tareas notablemente lingüísticas.” Las modificaciones respecto al enfoque comunicativo, es la organización del aprendizaje de la gramática a través de mayor número de interacciones y de discusiones entre los estudiantes.

Anselmi (2014, p. 16) habla con respecto a la enseñanza de la gramática en esta perspectiva, dice que esta perspectiva busca que el alumno tenga un papel más activo, que por medio de la inducción se dé en él el descubrimiento de las reglas gramaticales.

Gómez de Estal y Zanón (1994) proponen que para que estas tareas provoquen reflexión y conduzcan al descubrimiento y la formulación de la regla gramatical por

parte del alumno, estas tareas deben fomentar el análisis y la comprensión de fenómenos. “El alumno, gracias a este proceso de reflexión encuentra una regla X o representación mental de fenómenos.” (p. 91) Sin olvidar los aspectos comunicativos que se den en interacción alumno-alumno.

Como se ha ilustrado a lo largo del apartado 2.1, ha habido cambios en la manera de abordar la gramática. Mi interés en este reporte se ubica principalmente en las últimas propuestas, es decir, los cambios dentro del propio enfoque comunicativo. Aspecto que describiré a continuación.

2.2 ¿Qué instrucción de la gramática?

Existen diferentes tipos de instrucción de la gramática y han sido precisadas por diferentes autores. A continuación, se presentan tres clasificaciones.

En la primera se retoma lo propuesto por Robert (2008, p. 100):

- Gramática normativa: Aquella que establece las reglas de buena formación de los enunciados de una lengua.
- Gramática descriptiva: Aquella que tiene por objetivo la descripción de la lengua a través del estudio de sus enunciados.
- Gramática tradicional: Esta gramática es descriptiva y se compone de dos ramas (morfología y sintaxis). Es normativa pues, postula que conocer la gramática es saber hablar, leer y escribir correctamente una lengua. Remonta a un metalenguaje que remonta a la Antigüedad (artículo, sujeto, verbo, etc.)
- Gramática estructural: El alumno aprende a describir menos la lengua. La gramática tradicional es explícita. En cambio, la gramática estructural es implícita. Pretende inculcar al alumno reglas sin recurrir a la explicación teórica y utilizando únicamente ejercicios estructurales.
- Gramática nocional: Su descripción de la lengua está en sus actos de palabra (interacciones).

Una segunda clasificación es la de Bertocchi y Constanzo (2008, p. 188) quienes definen dos tipos de gramáticas:

- La gramática de reconocimiento o semasiológica: Va de la forma al sentido.
- La gramática de producción u onomasiológica: Va del sentido a la forma.

Y la última es la propuesta por Vigner (2001, p. 63):

- Gramática descriptiva: Es la gramática completa y terminada que describe los puntos de la lengua meta sin preocuparse de los modos de apropiación.
- Gramática de aprendizaje: Está constituida por un conjunto de reglas que permite al alumno acelerar su aprendizaje. Las propiedades de la lengua las descubre generalmente de manera implícita. El alumno se esfuerza por aprender de forma dinámica los nuevos elementos que se apropia.

Las gramáticas que me interesan abordar son la gramática de descriptiva-aprendizaje, la implícita, la explícita y la nocional. porque son las que como profesor he usado a lo largo de mis experiencias. Es decir, sirven como definiciones para reflexionar y mejorar mi enseñanza. Además, porque me interesan los procesos de aprendizaje y adquisición, sobre todo aquellos en los que se aprende por medio de la intuición y el rol activo de los alumnos.

2.2.1 De una gramática explícita descriptiva a una explícita de aprendizaje y nocional.

En mi experiencia profesional he tomado en cuenta la gramática descriptiva en tanto que en un inicio procedí con descripciones gramaticales a partir de enunciados. Posteriormente, conforme a las exigencias del Anglo americano tuve que ajustar mi enseñanza en consonancia con el enfoque de tareas.

Este enfoque se nutre del constructivismo de Vygotsky, en particular en el concepto de andamiaje en su forma de instruir. López y Urbán (2011, p. 160) indican que el andamiaje es una acción mediadora y la ayuda que una persona presta a otra para

llevar a cabo una acción que por sí mismo no sería capaz de realizar. El papel de profesor de un guía que ofrece las herramientas a los alumnos para que puedan gradualmente ser capaces de resolver problemas. Según Bruner el profesor debe desafiar a los alumnos despertando su curiosidad y su deseo de ser competentes en varias tareas de aprendizaje.⁸

En el enfoque de tareas como en el comunicativo, se pretende que el alumno sea el actor principal en el aula. No obstante, el enfoque de tareas a comparación del comunicativo no sólo busca la actuación del alumno, sino que, fomenta la participación colectiva y la interacción alumno-alumno. Este enfoque está basado en el constructivismo de Vygotsky y, por ello, considera al profesor como un guía y, los alumnos protagonizan la clase con sus participaciones para la realización de la tarea. En mi experiencia si bien ya procedía conforme a las nociones de constructivismo que aprendí en la licenciatura de enseñanza de francés, fue con la adopción del enfoque de tareas donde pude impartir clases con mayor interacción entre los alumnos.

Para dar coherencia a la enseñanza por el enfoque de tareas decidí proceder con dos tipos de gramática: La de aprendizaje y la nocional. La gramática nocional trabaja la parte gramatical en actos de palabra que conlleva una interacción. Cuando yo decido impartir una gramática nocional estoy incentivando a una participación colectiva ayudando a los alumnos a ser los protagonistas en el aula e intercambien sus ideas, a sí mismo, el profesor es más bien un guía. Esto va ligado con la idea del andamiaje, como López y Urbán (2011) afirman, el papel del profesor es determinar el grado de asistencia en el aula. También señalan que “el andamiaje no solo se produce con la ayuda del docente, sino que también se puede hablar de andamiaje colectivo cuando son los mismos alumnos que asisten a otros” (p. 161).

⁸ Consultado en la bibliografía de Bruner. Artículo de la Enciclopedia Británica en línea: <https://global.britannica.com/biography/Jerome-Bruner>

Para producir una mayor independencia y mayor incentivación en construcción interna de estructuras mentales he preferido impartir una gramática de aprendizaje que una gramática descriptiva. Esta decisión la sustento en lo afirmado por Vigner (2001, p. 63):

Una gramática descriptiva es aquella que propone describir la lengua según los puntos de vista variados sin preocuparse de su modo de apropiación. La gramática de aprendizaje es aquella en que el alumno se esfuerza en aprender de manera dinámica los nuevos constituyentes de un sistema.

Entonces, la gramática de aprendizaje contribuirá a la autonomía en los alumnos porque “el papel del alumno es construirse un nuevo sistema por la orientación de un cierto número de propiedades funcionales del lenguaje”. (Vigner, 2001, p. 65)

Así mismo, este autor está hablando de la adquisición de una gramática implícita⁹ por medio de ejercicios estructurales en que los alumnos adquieran la gramática por automatismos.¹⁰ Vigner propone la impartición de una gramática implícita en los primeros niveles de francés. De tal forma que el alumno pueda liberar su atención para manejar operaciones más complejas.

Sin embargo, Vigner (2001, p. 66) también menciona la importancia de una instrucción explícita¹¹ en niveles más avanzados porque podrá ayudar al alumno a distinguir mejor las propiedades de la segunda lengua en relación de la lengua materna”.

Coincido con el autor en cuanto a preocuparse sobre los procesos de adquisición en los alumnos, en fomentar la autonomía en ellos. Como profesor, considero importante reconocer y aprovechar los beneficios de las gramáticas explícita e implícita para el aprendizaje de una segunda lengua, y usarlas de manera integral en las clases. Aunque difiero con Vigner (2001) en cuanto a la separación de estas

⁹ Ver apartado 2.2.2.

¹⁰ Según el diccionario de la Real Academia Española, automatismo significa ejecución mecánica de actos sin ser consciente de ellos. <http://dle.rae.es/?id=4TOAFql>

¹¹ Ver apartado 2.2.2

dos gramáticas, es decir, centrarse en la gramática implícita en los primeros cursos y la explícita en los niveles más avanzados. Considero que es necesario dar una revisión de las reglas al final de las clases, por lo que mi forma de proceder se basa más bien en una instrucción explícita deductiva, mezclándola con la instrucción implícita en algunas actividades similares a los automatismos.

A continuación, describiré las diferencias entre la gramática implícita, la explícita, los métodos inductivo-deductivo y como se han considerado en las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras.

2.2.2 Gramática implícita y explícita a lo largo de la instrucción de la gramática en la evolución de la teoría de la enseñanza de francés.

El tema de la gramática implícita y la explícita ha sido discutido a lo largo de más de un siglo. A continuación, se presenta el tipo de gramática según las metodologías ya descritas en el apartado 2.1. La implícita y explícita han estado presentes en la manera de enseñar una segunda lengua. En el caso de la explícita, se puede ubicar principalmente la metodología gramática-traducción, así como el enfoque comunicativo y el de tareas. En la implícita se encuentra la metodología directa, activa, audio-oral y audiovisual, el enfoque comunicativo y el enfoque de tareas.

| Implícita | Explícita |
|--|----------------------------------|
| | Metodología gramática-traducción |
| Metodología directa | |
| Metodología activa | |
| Metodologías-audio-oral y audio visual | |
| Enfoque comunicativo | Enfoque comunicativo |
| Enfoque de tareas | Enfoque de tareas |

Tabla 2.1. Gramática implícita y explícita y su relación con las metodologías de enseñanza

Antes de continuar es necesario definir estas gramáticas. Para Bertocchini y Costanzo (2008, p. 184):

Gramática implícita: Instruir a los alumnos el funcionamiento gramatical sin explicar las reglas y sin utilizar metalenguaje.

Gramática explícita: Impartir clases con explicaciones de reglas gramaticales y el empleo de metalenguaje.

Ahora bien, la gramática explícita puede ser de instrucción inductiva o deductiva. En los siguientes apartados se describen estos tipos de instrucción.

2.2.3. Instrucción deductiva

La instrucción deductiva parte de la exposición de las reglas gramatical a los ejemplos por medio de enunciados. Hay muchas ventajas al enseñar gramática deductiva. Según McKay (1985, p. 145) la ventaja de organizar las clases de gramática por estructuras gramaticales es la secuencia de lo simple a lo complejo este autor lo explica que:

esto permite al profesor presentar una nueva estructura gramatical una a la vez, practicarla, evaluarla y luego proceder a otra. En este enfoque de paso a paso frecuentemente ayuda a los estudiantes a sentir que dominan la lengua y hace que el profesor sienta que cubre todos los puntos importantes de la lengua.

Por ejemplo, si la guía de extraordinario¹² francés I, II, III y IV de CCH señalaban estudiar los tiempos pasados del *participe passé* y *l'imparfait* parecía más

¹² Aguilar Roberto et al *Francés I Guía de examen extraordinario*. UNAM. Colegio de Ciencias y Humanidades Departamento de francés. 2010 disponible en: http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/al/Guias_extras/Idiomas/fra1_sur.pdf
Dickinson Bannack Leticia, et al. *Francés II. Guía de extraordinario*. UNAM. Departamento de francés. 2011 disponible en: http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/al/Guias_extras/Idiomas/fra2_sur.pdf
Dickinson Bannack Leticia, et al. *Guía de estudios para el examen extraordinario de francés de 3° semestre*. UNAM, CCH Departamento de francés 2012.
http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/al/Guias_extras/Idiomas/fra3_sur.pdf

conveniente explicar la función, la regla y al final los ejemplos. Lograr la que los alumnos comprendieran todo el pasado en dos horas, en una, o incluso en menos tiempo (tiempo que disponían ellos al tomar las asesorías) requería, según mi experiencia, proceder por enseñar estructuras gramaticales una por una.

La desventaja de impartir la clase por estructuras gramaticales es que a pesar de que los estudiantes conozcan todo como una receta de estructuras de la lengua, pues, no podrían ser capaces de comunicarse de manera efectiva. Ese fue el caso de CCH, donde mi papel de asesor de la materia de francés (2013-2014) era explicar en poco tiempo las principales estructuras gramaticales para que los alumnos entendieran de forma rápida. Como mencionó McKay (1985, p. 145) la ventaja de exponer las estructuras era que, permitía ir de lo más sencillo a lo más complejo. Los alumnos podían estudiar en sus casas y regresar después para seguir practicando y proceder con otro tema.

Entre las ventajas mencionadas por Widodo (2006) está el manejo del tiempo, pues, se puede explicar de una forma que requiere menos tiempo que el inductivo, además de que un número de los aspectos de la regla pueden ser explicados de forma clara y simple. Se necesitaba presentarse una explicación lo más concreta y rápida posible. Como dice López (2004-2005, p. 172) los alumnos a partir de una regla pueden generar más frases. Además, que la gramática es como un arma en manos de los alumnos que les ayudaría, una vez aprendida una estructura, a crear otras frases siguiendo ese modelo siempre y cuando cuenten con el vocabulario apropiado.

Sin embargo, como lo indica McKay (1985), esta estrategia genera dificultades y una de ellas se genera cuando se da una presentación formal de las reglas gramaticales como si los alumnos aprendieran un acuerdo de reglas, pero es posible que no sean

Dickinson Bannack Leticia, et al. Guía de estudios para el examen extraordinario de francés de 4° semestre. UNAM, CCH Departamento de francés 2012.
http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/al/Guias_extras/Idiomas/fra4_sur.pdf

capaces de comunicarse efectivamente en la lengua segunda fuera del salón de clases. Resultado congruente con las pretensiones del CCH de ese entonces. Es decir, los objetivos tanto de los alumnos como del plan de estudios era más bien aprender las reglas gramaticales para hacer enunciados, no para comunicarse.

2.2.4 Instrucción inductiva: de los ejemplos a la regla

La instrucción inductiva parte de la presentación de los ejemplos para llegar a la regla. Por medio de ésta se propicia la reflexión y el descubrimiento de la regla por parte del alumno. Entre las ventajas de este enfoque Widodo (2006, p. 127) menciona “la participación activa del alumno, el desarrollo de su propio conjunto mental de estrategias para realizar las tareas. Así mismo el desarrollo de la autonomía y de habilidades para la resolución de problemas”.

Es importante tomar en cuenta la atención puesta al *significado*, sin olvidar la *forma*. Hay diversas discusiones acerca de la importancia de la observación por parte de los alumnos hacia el *significado* y la *forma*. Como se cita en López (2005, p. 176).

Michael Long señala investigaciones que muestran que un enfoque centrado tan sólo en el significado es insuficiente para alcanzar la competencia de un nativo y de tal suerte esta competencia puede mejorar sensiblemente gracias a una atención periódica a la *forma*.

A la observación de Long, López (2005, p. 176) menciona que “se trata de integrar actividades a fin de que el alumno centre su atención en fenómenos lingüísticos contextualizados cuando experimentan problemas mientras trabaja en una tarea comunicativa.” En este trabajo se está de acuerdo con el argumento de López, pues, es necesario contextualizar en situaciones comunicacionales permitiendo al alumno desenvolverse en un contexto de interacción social, en el que la prioridad es comunicar.

Sin embargo, las desventajas de este enfoque, como lo menciona Widodo, son: el tiempo (pues se necesita abordar muchos contenidos en un módulo que cuatro

semanas) y esfuerzo para lograr la apropiación del concepto de la regla, (esfuerzo individual de cada alumno) así como la necesidad del cuidado al diseñar el material apropiado (estrategias y técnicas que el profesor desarrolla en casa).

2.2.5 Tensiones en el aula para la enseñanza de la gramática: gramática implícita y explícita

A lo largo de más de un siglo se han abordado las diferentes formas de instrucción de la gramática. En la mayoría de las metodologías y enfoques se ha priorizado la instrucción inductiva o la implícita, sin embargo, queda claro que en la práctica docente se ha aplicado de diferente forma, es por ello, que resulta un tema actual abordar esta tensión.

Hay diferentes formas de llamar a la oposición de la instrucción de la gramática. Los autores citados (Tanriverdieva, 2002; Al-Khatib, 2008; Widodo, 2006 y Fougerouse, 2001) la llaman inductiva/deductiva implícita/explicita escondida/franca. Para comenzar es necesario tener en cuenta las definiciones de cada una.

Tanriverdieva (2002, p. 45) apunta que la *gramática explícita* está fundada sobre la explicación de las reglas por el profesor, seguido de aplicaciones conscientes por los alumnos. Por otro lado, la *gramática implícita* trata de dar a los alumnos el dominio de un funcionamiento gramatical, pero no recomienda la explicación de ninguna regla y elimina el metalenguaje, “no se apoya sobre las manipulaciones más o menos sistemáticas de enunciados y de formas”¹³.

Respecto a la gramática deductiva, Tanriverdieva, (2002, p. 44) la designa como una enseñanza de la gramática que va de las reglas a los ejemplos. Los ejercicios de aplicación corresponden a una fase deductiva del aprendizaje de la gramática. Por otra parte, la gramática inductiva designa una enseñanza que va de los

¹³ Galison y Coste (2002, p. 256) citado en Tanriverdieva (2002, p. 45).

ejemplos a las reglas, como cuando el profesor pide a los alumnos de descubrir la regla a partir de una serie de frases.

Al-khatib (2008) aborda la discusión entre los roles de la gramática *explícita* y la *implícita*. Al-khatib llama a la *gramática explícita* como *grammaire franche*, a la *implícita* la llama *grammaire cachée*. La *gramática explícita* es llamada *gramática franca* por qué es tal cual, no esconde nada, por lo contrario, la *implícita* fue concebida para estar “escondida”.

Es pertinente tomar en cuenta esta tensión, pues, algunos autores, entre ellos Al-Khatib (2008) se muestran favorables a utilizar la gramática explícita deductiva cuando se cuenta con poco tiempo o que se den explicaciones gramaticales, aunque se imparta la instrucción de la gramática inductiva. Es decir, que, en diferentes perspectivas se opta por utilizar diferentes tipos de instrucción. Widodo (2006) y Fougerouse (2001) también se muestran favorables a una gramática donde se imparta una gramática flexible.

Widodo (2006) quiere comenzar por la regla, iniciarse en ella, mencionar las funciones y pasar a los ejercicios. Esto puede deberse a una gran demanda del alumnado a querer tener la forma, realizar el menor esfuerzo cognitivo posible para dar con las claves, las fórmulas de la forma como si se tratara de fórmulas fáciles y prácticas. Fougerouse (2001, p.167) menciona que

El regreso en fuerza de la gramática en la clase de lengua parece corresponder a las demandas de los alumnos, pues, suscita el mayor interés de su parte. Sobre pasa al léxico y la civilización, la fonética que no aparece como primordial.

Los alumnos, en su mayoría, quieren una instrucción explícita y desean escuchar la explicación detallada del profesor de cada una de las estructuras de los enunciados y el docente siga con la aplicación consciente por medio de ejercicios de metalenguaje, como se puede apreciar en la figura 3.1. y 3.2 en el capítulo siguiente.

Si bien Widodo está tratando con la forma, está utilizando todo en contexto comunicativo. Se podría decir que toma una actitud ecléctica, ya que comienza con la forma, la función y luego con el significado. Por otro lado, Fougerouse (2001) subraya el hecho que el proceso de enseñanza debe contemplar elementos del contexto comunicativo para que el proceso de aprendizaje/adquisición sea efectivo.

Una amalgama es necesaria para proponer al alumno los procedimientos que le permitan adquirir un saber real y un *savoir faire* en francés. A fin de mover las dificultades ligadas al uso de un metalenguaje tradicional, los enseñantes pueden proponer un paso inductivo. Así los ejemplos contextualizados permiten a los alumnos de elaborar sus propias reglas. p.168

Widodo y Fougerouse proponen una instrucción explícita inductiva que permita ligar la gramática inductiva a la interacción comunicativa, pero muestre la forma. Todo esto coincide con mi práctica docente actual, considero necesario presentar primero los ejemplos de forma introductoria, dar el tiempo a los alumnos que en conjunto observen la forma, la asimilen y la practiquen por medio de actividades tanto escritas como orales.

En mi experiencia profesional, en particular, en entrevistas de trabajo de diferentes escuelas de idiomas, he dado clases muestra con una instrucción explícita inductiva dando los ejemplos primero y las reglas posteriormente por medio del pensamiento asociativo como de columnas. Los resultados de los examinadores fueron desaprobatorios.

Es por ello necesario reflexionar en estas tensiones, ya que, a pesar de que la inducción ha sido adoptada desde la metodología directa, aún existe una instrucción muy tradicional y conservadora que se guía por las exposiciones gramaticales desde la introducción. De ahí su pertinencia en cómo vincular la teoría con la práctica, y dar cuenta de experiencias de enseñanza de lengua segunda. En esta línea va mi trabajo. Si bien es cierto que requiere más esfuerzo del profesor y del alumno, la instrucción inductiva rinde frutos en los resultados finales.

2.3. Enfoque de tareas: la tarea de aprendizaje

2.3.1. *El enfoque de tareas y la importancia de la interacción*

El enfoque de tareas es la continuación del enfoque comunicativo. Este enfoque, a diferencia del enfoque comunicativo nocio-funcional no sólo se centra en el papel del alumno, sino también de su interacción con el resto de la clase. Se favorece el trabajo colectivo antes que el individual.

García (1994, p. 71) describe el desarrollo de este enfoque a partir de un conjunto de tareas organizadas en torno a un tema y no en torno a un objetivo lingüístico concreto: importa así más el significado (tema sociocultural) que la forma (gramática). Es decir, que, las tareas ya no se desarrollan en un objetivo lingüístico, sino en un tema. De esta forma, ya no se puede hablar, por ejemplo, de un tema a tratar como “el pasado, el presente, el futuro” –como yo lo hacía en CCH- más bien, el tema a tratar debe ser un tema sociocultural. En este caso, si el currículo marca que se debe ver el pasado en esa unidad, muy bien se puede manejar de forma implícita dentro del tema principal. El tema podría ser “la rutina de Marie”.

Así mismo García señala que, la planeación del proceso pedagógico se planifica en unidades temáticas que tienen como objetivo la realización de una tarea final relacionada con el tema en cuestión. La unidad temática comienza a partir de un tema, generalmente es elegido por el currículo institucional y el manual escogido para la clase.

El papel del profesor es mostrar el tema a tratar e introducir a los alumnos al tema a partir de las ideas y conocimientos previos. Se puede introducir a partir de una pregunta clave acerca del tema en cuestión. Se puede manejar por medio de preguntas en interacción oral por parejas o por lluvia de ideas escritas en el pizarrón. En este apartado mostré de qué forma este enfoque ha venido floreciendo hasta llegar a las perspectivas actuales. Me centré en el enfoque de tareas y justifiqué su pertinencia en el aula. Con estos elementos analizaré mi experiencia en el siguiente

capítulo, donde mostraré las dificultades y beneficios de este enfoque en cierto contexto institucional, en el Angloamericano. En esta institución he dado niveles A1 a principios de B2. Sólo me enfocaré en los grupos A1-A2, pues son los niveles donde se dan las bases más importantes de la gramática.

2.3.2. El input: introducción al significado antes que a la forma

En el enfoque de tareas se debe ubicar esta problemática de la inducción/deducción en la instrucción de la gramática recordando la importancia del significado como introducción en esta instrucción.

En este apartado se abordará el porqué es importante hablar de la inducción en el enfoque de tareas y de cómo se va relacionar con los pasos del ciclo del enfoque de tareas o como se tradujera literalmente, el ciclo de la Enseñanza Basada en la Tarea de la Lengua por sus siglas en inglés TBL (*Task Based learning*).

Se explicará el input y su función en la adquisición de la segunda lengua. Portine (1979) dice que desde los años setentas, el enfoque comunicativo trató la problemática de la inducción/deducción en la instrucción de la gramática. Se oponían las posturas de la enseñanza explícita a partir del conjunto de reglas precisas y la implícita que consideraba a la adquisición de las reglas de gramática en la práctica.

Este autor trata la discusión de la instrucción implícita y explícita en la gramática nocional/funcional, además de la importancia de la identificación de la diferencia entre aprendizaje y adquisición. Portine (1979) afirma que “Para la gramática implícita el aprendizaje significa adquisición sea cual sea el nivel, sea de forma consciente o inconsciente y recubre las reglas de las que se está obligado a postular la existencia del hecho que la comunicación funciona.” (p. 64). Es decir, para este autor el aprendizaje conlleva una adquisición no importando el nivel de conciencia, en tanto las reglas de gramática van ligadas al contexto de comunicación.

Es por esto que, a partir de mi experiencia en el aula creo necesario incentivar a los alumnos a practicar mucho desde el primer día, en lugar de empezar con una lista de verbo ser/estar y tener, es mejor pasar directo a contenidos de comunicación con estos verbos en contexto comunicativo. Así es como esos contenidos son asimilados más por adquisición que por aprendizaje.

La adquisición se da por descubrimiento, a veces se puede dar por medio de una canción, un diálogo, un libro. Estos elementos son la aportación introductoria por parte del profesor y son llamados input. El descubrimiento por parte del alumno por medio de estos inputs, como mencionan Cruz y Gómez (1997, p. 13) “contiene información lingüística a almacenar mental e intuitivamente a través de un dispositivo específico de procesamiento de datos que asimila y se apropia de dicha información para utilizarla posteriormente en situaciones reales y específicas.”

Para entender mejor el proceso de adquisición/aprendizaje es importante tomar en cuenta los inicios de la teoría, como los aportes de Chomsky, de Goodluck, Walley y Cook. Mancera (2001) afirma que el individuo que aprende una segunda lengua aprovecha sus actividades subconscientes y metalingüísticas en su intento de llegar a un buen análisis y dominio del sistema de la lengua meta. En el alumno se desarrolla el análisis de la lengua. Es el aprendiz quien determina cuales estructuras gramaticales debe utilizar según la situación.

El término *input* es definido por la real academia española¹⁴ de la siguiente forma:

1. m. *Inform.* Conjunto de datos que se introducen en un sistema informático.
2. m. Dato, información.

¹⁴ Real Academia Española en línea <http://dle.rae.es>

Este término traducido literalmente al español significa aportación.¹⁵ Con estas definiciones se entiende el *input* como algo referente a la exposición de un conjunto de datos que el docente aporta en la introducción de una clase.

Nassaji y Fotos (2001) retoman ideas de Van Patten referentes al *procedimiento del input*. VanPatten definió el *procedimiento del input* como una estrategia para ligar las formas gramaticales a sus significados y funciones. Nassaji y Fotos (2001, p. 21) señalan que “El procedimiento del *input* permite explicar cómo los alumnos dan forma desde el *input* y cómo analizan gramaticalmente enunciados durante el acto de la comprensión mientras su primera atención está en el significado.”

Así mismo, mencionan que VanPatten distinguió entre el procedimiento y otros conceptos ligados como la percepción (*perception*), el caer de la cuenta (*noticing*) y la entrada (*intake*). Comentan que el procedimiento se refiere al mecanismo usado para trazar el significado desde el *input*, la percepción se refiere al registro de las señales acústicas presentes en articulación que los alumnos escuchan. El darse cuenta se refiere al registro consciente de estas formas en la memoria.

El procedimiento involucra a ambos, tanto a la percepción con al darse cuenta y también asigna significado a la forma. La entrada se refiere a esa parte del input donde el alumno se ha dado cuenta conscientemente y que han almacenado en su memoria operante para futuros procesos. De esta manera, la entrada se vuelve la base de un aprendizaje de lengua. En el *intake*, es la entrada la que se vuelve interna e incorporada en el lenguaje de los alumnos.

Señalan que VanPatten argumentó un problema de los alumnos tienen en el procedimiento del *input* es la preocupación en centrar la atención en la forma y el significado al mismo tiempo. El menciona que los alumnos podrían enfocar su atención en la forma sin poner la atención adecuada al significado, o por lo contrario, enfocar su atención en el significado y no poner la necesaria atención en la forma.

¹⁵ Escario N. et al. (2016). *Curso de inglés para todos*. Madrid: Blue sky Medi Networks, SL y Ediciones El País.

Es de vital importancia la contribución del docente al proceso del input y se dé de forma correcta para que exista una verdadera conexión entre la forma y el significado.

El modelo del proceso del input de VanPatten¹⁶ (2001) consta en los siguientes puntos:

1. Los alumnos procesan el input por el significado antes de procesarlo por la forma.
2. Para los alumnos, procesar formas no es significativo, ellos deben ser capaces de procesar contenidos de información o de comunicación en poco o ningún costo para la atención.
- 3.

Para ilustrar esta teoría es necesario recordar lo que los anglófonos llaman el gráfico circular del input: Significado, forma y uso en forma gráfica.

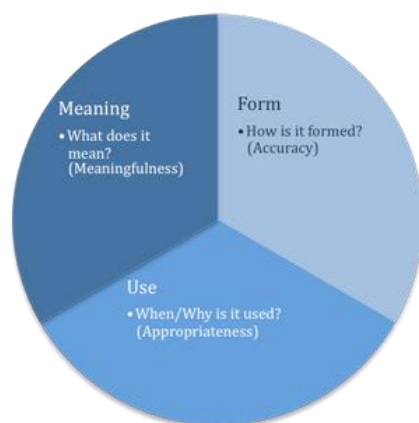


Figura 2.3.2. Murica y Larsen (1999) Representación gráfica del uso, forma y significado en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Fuente: *The Tripartite Foci of Form, Meaning, and Use*. p.4

En este proceso de adquisición se necesita enseñar la forma desde el significado en contexto. En algunas ocasiones los alumnos pueden verse frustrados, al no encontrar en la instrucción inductiva las traducciones y los esquemas explícitos que desean. Por tanto, se deben idear técnicas para hacer entender a los alumnos lo que están haciendo. En el siguiente capítulo ilustraré mi experiencia usando estas

¹⁶ Citado por Nassaji y Fotos (2001, p.21)

estrategias y reflexionando en estos procesos de aprendizaje, lo importante que es la planeación de técnicas que pueda dar mejores herramientas al alumno para incentivar mayor responsabilidad y reflexión en su aprendizaje; además de mejores referencias culturales de la lengua meta, así y, el desarrollo de sus habilidades en la comprensión y producción tanto oral como escrita.

Capítulo 3. Experiencia en Aula

Como profesor de francés, durante tres (3) años, experimenté diferentes maneras de enseñar la gramática. Las decisiones tomadas para ser mejor profesor y lograr mejores aprendizajes en los estudiantes han estado permeadas por las instituciones donde he trabajado y aprendido durante mi formación académica en la licenciatura de enseñanza de francés.

En este capítulo divido mi práctica docente en cuatro momentos. En una primera etapa, describo mis primeras experiencias como profesor en la casa de cultura Flavigny y como prestador de servicio social en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) donde instruí, de forma muy básica y general, los elementos aportados por la licenciatura de enseñanza de francés. En esta etapa utilicé una instrucción explícita con método deductivo.

En un segundo momento hablo sobre mi experiencia dentro del Angloamericano. En esta institución comienzo dando clases más completas, donde el contexto permite mayor comprensión y producción oral y escrita. Sigo impartiendo una gramática explícita deductiva, pero de forma contextualizada a un tema cultural.

En un tercer momento, hay una transformación de mi enseñanza. Como ya se mencionó en el apartado 1.2., el cambio de instrucción de la gramática comienza en el Angloamericano. Descubro el enfoque de tareas en un taller impartido por la institución (este enfoque mencionado en el apartado 2.3.) A partir de este taller comienzo a experimentar una nueva forma de impartir todos los contenidos, y en especial la gramática. Ya no se trataba de dar prioridad a un tema metalingüístico (pasado, presente, futuro...) sino que en un comienzo enfocar la atención en el significado (tema cotidiano, ir de compras, hablar de proyectos, etc.).

El objetivo es la comunicación efectiva por medio de interacciones que simulan actividades cotidianas en un contexto sociocultural lo más próximo al de un nativo. Para poder comunicar correctamente se necesita de la gramática.

En esta etapa describo como desarrollé esa experiencia y las dificultades en esa transición. La instrucción de la gramática tendrá que ser contextualizada en una tarea comunicativa. Para lograr el éxito en esta tarea fue necesario favorecer un conocimiento inductivo, que permitiera un ejercicio cognitivo al alumno y el desarrollo de hábitos de descubrimiento a lo largo de la realización de la tarea.

En la cuarta etapa doy testimonio de una mayor implicación en el enfoque de tareas, siguiendo un orden más apegado a el ciclo de este enfoque y en técnicas mejor preparadas en la enseñanza de la gramática.

Para analizar mis actuaciones retomo aspectos de la investigación-acción. Desde esta metodología, se inicia con una fase de revisión y análisis de libros, tesis, artículos de revistas electrónicas y sitios web universitarios. Resultado de ello es lo planeado en el capítulo anterior, pues son estas ideas las que sustentan la parte práctica. Un siguiente momento es la implementación en el aula. La parte práctica mostrará la forma de proceder en el aula. La reflexión gira en torno a la instrucción de la gramática, del papel del profesor y de la interacción grupal. A partir de este análisis se pudieron identificar problemas en alumnos de los niveles A1 a A2. Estas prácticas se realizaron a partir del mes de agosto de 2013 al mes de diciembre de 2015. Como se observa en la tabla 3.1.

| Etapa | Gramática | Institución |
|--|--|---|
| Etapa 1 Agosto a octubre de 2010 Agosto de 2013 a mayo de 2014 | Gramática explícita deductiva descontextualizada donde el tema metalingüístico es el centro | Casa de cultura Flavigny Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Plantel Sur. Grupos de A1 |
| Etapa 2 Julio a octubre de 2014 | Gramática explícita deductiva contextualizada. El tema metalingüístico sigue siendo un factor central, aunque acompañado de vocabulario, civilización, fonética, cultura, etc. | Angloamericano. Grupos de A1 (<i>Decouverte 2-4</i>) |
| Etapa 3 | Gramática explícita inductiva contextualizada | <i>Grupos de A2 (Peaufiné 2)</i> |

| | | |
|---|---|--------------------------------------|
| Noviembre a diciembre de 2014 | | |
| Etapa 4 Enero de 2015 a mayo de 2016 | Gramática explícita-inductiva contextualizada. Se desarrolla en el orden del ciclo de enfoque de tareas. | <i>Grupos de A1 (Decouverte 1-4)</i> |

Tabla 3.1. Etapas de la instrucción de la gramática en mi experiencia docente.

3.1. Etapa 1: La gramática como objetivo principal en mis primeros años de práctica docente

Esta etapa comienza con mis primeras experiencias como profesor de francés en la Casa de Cultura Flavigny y en Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel sur. En estas instituciones traté de simplificar la enseñanza por objetivos gramaticales; gramática que apliqué como explícita deductiva.¹⁷

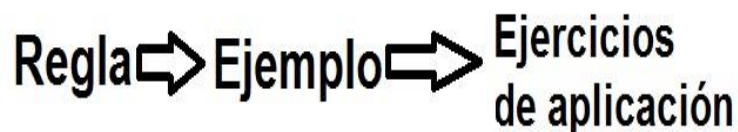
Las clases tenían como objetivo principal el aprendizaje de las reglas de la gramática como fórmulas para construir enunciados. Exponía un enunciado con sus respectivos componentes metalingüísticos, es decir, en primer lugar, exponía la regla.

Nom+Auxiliaire verbe+Participe passé

Je suis allé au café

Después escribía más enunciados para ejemplificar, al mismo tiempo les explicaba el uso. Finalmente, les aplicaba ejercicios de metalenguaje para mayor claridad.

Esta manera de proceder se ilustra en la figura 3.1. Los ejercicios de aplicación se aprecian en la figura 3.2.



¹⁷ La gramática explícita deductiva se define en el apartado 2.2.

Figura 3.1. Forma de proceder en clase de la etapa 1

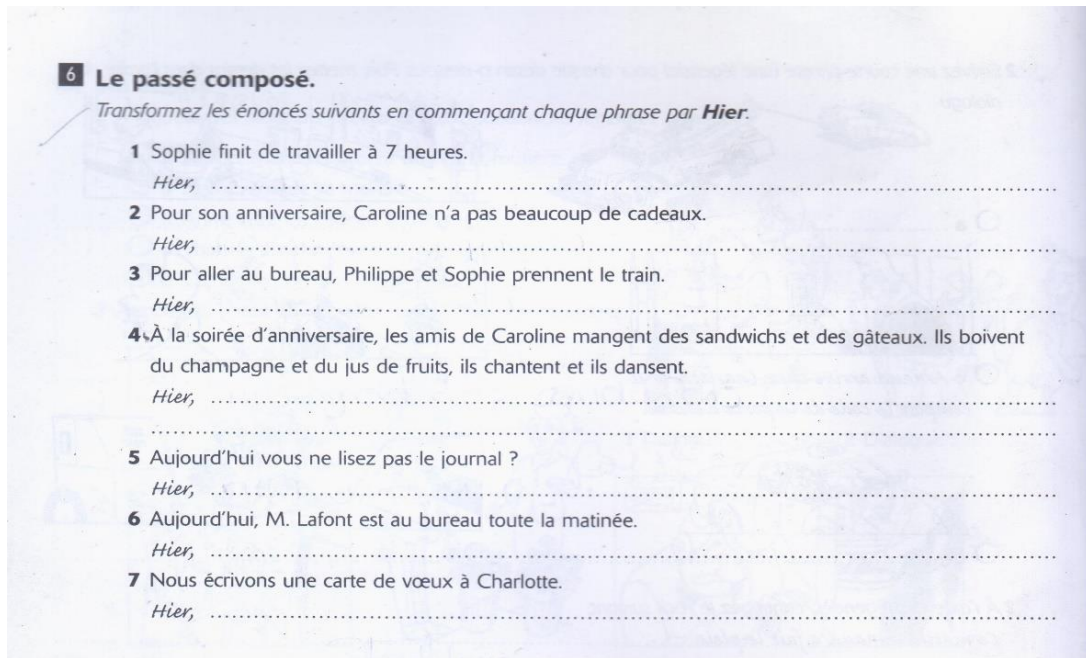


Figura 3.2. Campá A. et al (2000) Ejemplo de ejercicios de práctica de metalenguaje. Fuente: *Forum 1 Cahier d'exercices*. p. 96)

3.2. Etapa 2: Una gramática explícita deductiva en conjunto con los elementos culturales de la lengua meta

Según mi punto de vista como docente, tenía ideas acerca de comunicar en clase, consideraba la interacción oral entre alumnos como algo importante, pues en mis lecturas de la licenciatura de enseñanza de francés la interacción y la participación del alumno eran elementos que tenían gran peso. No obstante, no tomaba en cuenta la instrucción inductiva, desconocía el enfoque de tareas y, por ende, los pasos a seguir en el ciclo de ese enfoque.

En el grupo de *Decouverte* 2-3 (A1) procedí con una gramática explícita de instrucción deductiva. Mis clases iniciaban introduciendo el tema metalingüístico (passé composé). Se exponía la regla (ver figura 3.3), con enunciados dentro de un contexto cultural ligado al metalingüístico. Tanto el tema de gramática como el cultural eran practicados en interacción profesor-alumno, pues les hacía preguntas a los alumnos, en otras ocasiones ellos interactuaban entre ellos. Todos estos

componentes debían ser registrados en los apuntes de los alumnos y con esto realizaban un proyecto final de exposición donde pusieron en práctica lo visto sobre gramática con un tema cotidiano. La mayoría de estos alumnos expusieron temas acerca de su rutina o de lo que hicieron el verano pasado. Estos pasos se ilustran en la figura 3.3.



Figura 3.3. Forma de proceder en la etapa 2.

Para mí era muy práctico seguir presentando un enunciado con sus componentes semánticos. En el caso de los grupos de *Decouverte 2-3 (A1)* cuando se abordó el pasado, presentaba un enunciado con sus componentes (sujeto, verbo, verbo auxiliar y complemento) como se muestra en la figura 3.5.

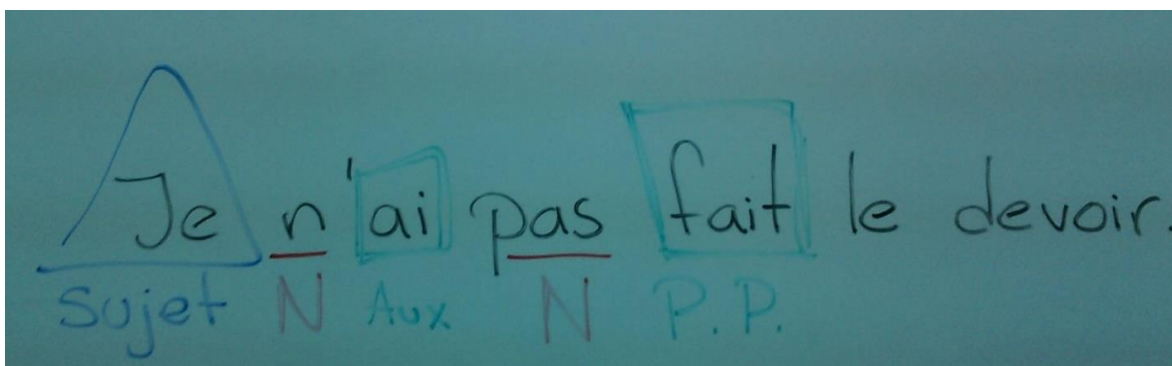


Figura 3.5. Exposición de la regla gramatical (septiembre de 2014)

En un principio expuse a mis primeros grupos de *Découverte 2-3 (A1)* las reglas del *passé composé* y las reglas a aprender para no olvidar como utilizarlo en la forma negativa. Era una fórmula sencilla, según mi propia apreciación y experiencia previa, les ayudaría a recordar el lugar del sujeto, la negación *ne*, el auxiliar, la negación *pas* y el participio pasado, como se muestra en la figura anterior.

Esta manera de enseñar muestra un apego hacia una gramática explícita y deductiva, pues se explicaban las reglas desde el inicio y después se contextualizaba con un tema cultural con el que ligaban el significado y el uso. El significado es referente al tema de expresar acciones pasadas. En el uso se utiliza para hablar de acciones que se hicieron en un determinado momento concreto. En este módulo me apoyé con imágenes de manuales¹⁸ donde se ilustran ejemplos como la rutina de una ama de casa, como se muestra en la siguiente figura.

¹⁸ El manual oficial es *Alter ego 1*, se complementó con *Forum 1*

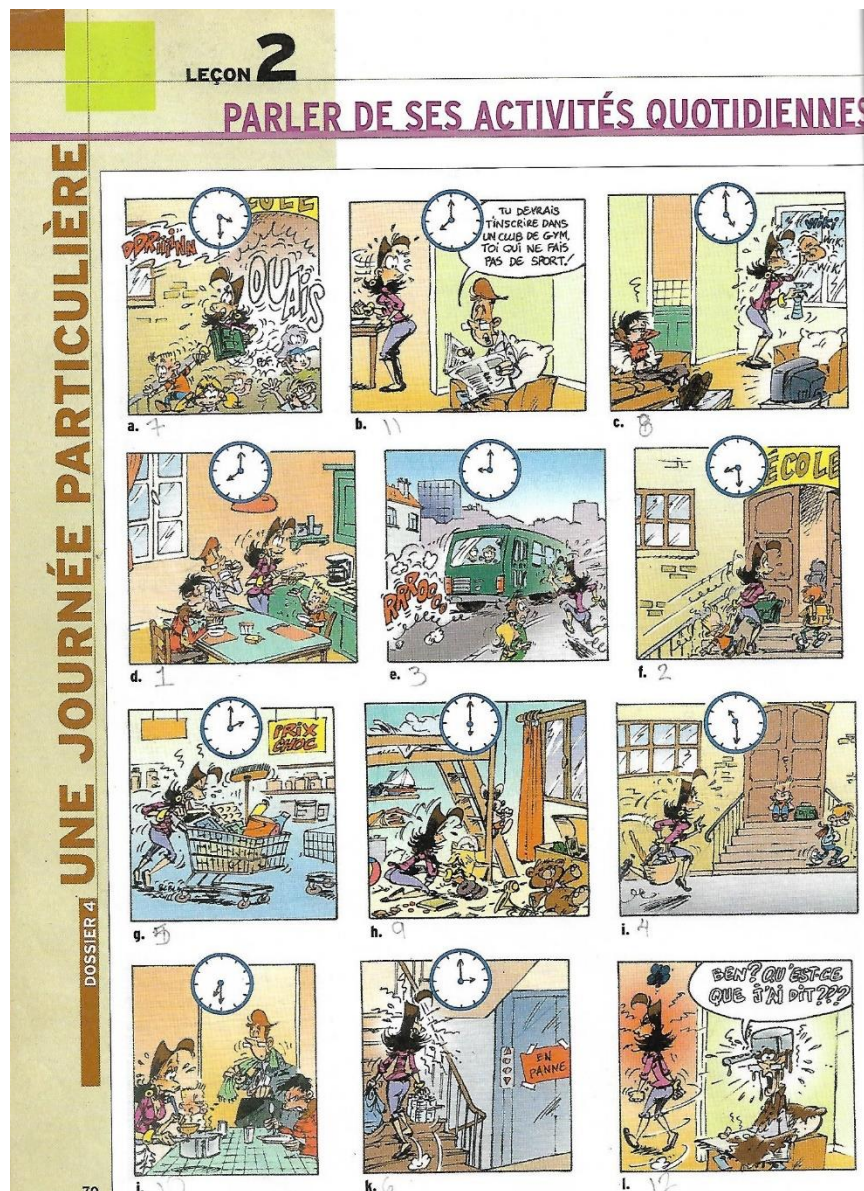


Figura 3.6. Berthet (2006). Une journée particulière. Soporte visual para trabajar el tema de la rutina ligado al tema del pasado. (Fuente: *Alter ego 1*. p. 70)

Por otro lado, en las desventajas de dar la gramática de esta forma, es el desconocimiento del metalenguaje por parte de los alumnos. Además, se genera en los alumnos la creencia que aprender un idioma es una cuestión del conocimiento de reglas. Pues las reglas vistas en clase, les facilitaron la construcción de enunciados que se fueron convirtiendo en frases y esas frases las utilizaban en interacciones orales. Sin embargo, consideré como complementos de la clase las listas de vocabulario con imágenes y los diálogos como apoyo a la observación de

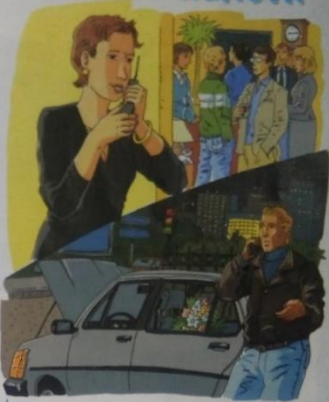
los enunciados y la formación gramatical en ellos ligados al tema metalingüístico. Como se puede observar en la figura 3.6. se presenta un contexto cultural comunicativo que es un diálogo hablado por teléfono como pretexto para abordar la gramática de manera contextualizada.

AGIR - REAGIR - AGIR - RÉAGIR

Au téléphone

1 Écoutez la conversation téléphonique, puis répondez aux questions.

- 1 Qui parle ?
- 2 Quel est le problème d'Arnaud ?
- 3 Comment est-ce qu'il va venir ?
- 4 Est-ce qu'il connaît le numéro de code de la porte d'entrée ?



CHARLOTTE : Allô, oui ?
ARNAUD : Allô ? Charlotte ? C'est moi, Arnaud. Ben anniversaire, Charlotte !
CHARLOTTE : Comment ça « ben anniversaire » ? Tu me souhaites mon anniversaire au téléphone ? Tu ne peux pas venir ? Ou est-ce que tu es ?
ARNAUD : Porte Maillot. Je suis désolé, ma voiture est tombée en panne. J'ai téléphoné et j'attends le dépanneur.
CHARLOTTE : C'est peut-être une panne d'essence ?
ARNAUD : Mais non, j'ai fait le plein ce matin. Ça vient du moteur. Je me suis arrêté pour acheter des fleurs...
CHARLOTTE : ... Pour moi, j'espère.
ARNAUD : Bien sûr, pour toi.
CHARLOTTE : Tu es sympa, merci.
ARNAUD : Donc, je me suis arrêté, mais, quand j'ai voulu repartir, la voiture n'a pas démarré.
CHARLOTTE : Écoute, ce n'est pas grave. D'abord, tu vas attendre la dépanneuse. Et puis, tu vas prendre un taxi.
ARNAUD : Mais je vais arriver très tard.
CHARLOTTE : Mais non... Et on ne va pas fêter mon anniversaire sans toi. Nous allons attendre. Tu connais le code de la porte d'entrée ?
ARNAUD : Oui, oui. C'est bien A 1789 ?
CHARLOTTE : Tout à fait. À tout de suite, Arnaud.

2 Lisez le texte de la conversation et classez les informations en deux catégories :

| Avant le coup de téléphone | Après le coup de téléphone |
|--|--------------------------------|
| La voiture d'Arnaud est tombée en panne. | Tu vas attendre la dépanneuse. |
| ... | ... |

3 Réfléchissez. Comment est-ce qu'on exprime le passé et le futur ? Complétez les phrases 1 et 2 avec les énoncés a ou b.

- 1 Pour exprimer le passé...
 - a ... on emploie des formes construites avec aller au présent.
 - b ... on emploie des formes construites avec avoir ou être au présent.
- 2 Pour exprimer le futur...
 - a ... on emploie des formes construites avec aller au présent.
 - b ... on emploie des formes construites avec avoir ou être au présent.

4 Charlotte raconte les problèmes d'Arnaud aux autres invités. Continuez son explication.

► Arnaud va arriver tout de suite. Il est à la porte Maillot. Sa voiture...

quatre-vingt-un

Figura 3.6. Baylon (2000). Ejemplo de un diálogo para el aprendizaje del metalenguaje vía un contexto cultural. Fuente: *Forum 1 Cahier d'exercices*. p.81

3.3. Etapa 3. Los primeros ensayos dentro del cambio de instrucción de la gramática

3.3.1. Como se introduce el significado, la forma y el uso en esta etapa

A partir de un taller de introducción al enfoque de tareas en el Angloamericano, decidí poner en práctica la gramática explícita de método inductivo, pues a partir de lo aprendido encontré razones que me permitieron identificar sus potencialidades para el aprendizaje de una segunda lengua, más que la explícita de método deductivo. (Estas potencialidades se mostraron en el capítulo 2, apartado 2.2.4.).

Fue en el nivel intermedio A2 *Peaufiné* donde apliqué esta instrucción. Para iniciar una clase, se partía de un tema sociocultural a fin de mostrar el *significado*, al tema gramatical en cuestión. Para proceder, se requería recuperar los conocimientos previos de los alumnos acerca del tema. En este caso el tema era imaginar un pasado distinto. En este contexto partía de los ejemplos, es decir enunciados escritos por mí en el pizarrón. Estos estaban ligados al tema cultural, que era imaginar un pasado distinto. De esta manera enfocaron la atención en el *significado*.

Posteriormente procedí a la parte de la *forma* (gramática), es decir, esos enunciados que estaban escritos los dividí en sus estructuras metalingüísticas. Invité a los alumnos a analizar cómo estaba formado el enunciado para imaginar un pasado distinto. Concluyeron que la primera parte estaba escrita en *Si* seguido de *plus que parfait* y, que la segunda parte estaba escrita en *conditionnel* con un participio pasado dando como resultado una conjugación nueva para ellos, que era el *conditionnel passé*. La función era hablar de un pasado distinto, pero con una consecuencia pasada. Otro de los ejemplos se relacionaba con un pasado distinto, pero con una consecuencia en el presente. Para formarlo se debía utilizar el *conditionnel présent* en la segunda parte. En la siguiente tabla se muestran dos ejemplos vistos en clase.

| Imaginar un pasado diferente con consecuencia en el pasado | Imaginar un pasado diferente con consecuencia en el presente |
|---|--|
| <p><i>Si je n'avais pas pris le cours de français, je n'aurais pas connu María</i> (Si yo no hubiera tomado clases de francés, no habría conocido a María).</p> | <p><i>Si je n'avais pas rencontré Paulette dans cette boîte, nous ne serions pas amis maintenant.</i> (Si no hubiera encontrado a Paulette en ese antro, nosotros no seríamos amigos ahora).</p> |

Tabla 3.2. Explicación de un pasado diferente con dos funciones distintas.

Luego expliqué la regla con la sección *Point Langue*. (ver figura 3.7.).

Point Langue

› **Si + PLUS-QUE-PARFAIT POUR IMAGINER UN PASSÉ DIFFÉRENT**

Observez les déclarations des personnes, puis choisissez et complétez pour expliquer la règle.

Si mon amie n'avait pas insisté pour que je sorte, je n'aurais sans doute jamais rencontré mon directeur.

Si je n'avais pas raté mon train, nous ne serions pas mari et femme maintenant.

La personne qui déclare « *Si je n'avais pas raté...* » = a raté le train
 n'a pas raté le train

On utilise la structure *Si* + plus-que-parfait pour faire une hypothèse
 qui concerne le présent qui concerne le passé.

Dans la première phrase, la personne utilise le conditionnel passé pour imaginer une conséquence actuelle passée.

Dans la deuxième phrase, la personne utilise le conditionnel présent pour imaginer une conséquence actuelle passée.

Dans les deux cas, il s'agit de faits réels irréels.

On forme le conditionnel passé avec l'auxiliaire (*avoir* ou *être*) au ... + le ...

S'EXERCER N° 1

Figura 3.7. Berthet, A. (2006) Ejemplo de regla gramatical Fuente: *Alter ego 1*. p.101

En los *Point Langue* los alumnos podían ver las reglas gramaticales y utilizarlos de apoyo para entender los ejemplos ya dados. Estas secciones parten de una instrucción explícita de método inductivo a uno deductivo, ya que, se parte del ejemplo con una frase y luego se expone la regla.

Después de analizar el significado, la forma y el uso por medio de la tabla y el cuadro del libro invité a los alumnos a practicar en parejas acerca de temas al azar. Esta

fase es lo que comprendía como tarea, la tarea era comunicar como imaginar un pasado distinto con consecuencias en el pasado y en el presente.

La tarea final era escoger un tema en especial ligado con lo visto en la unidad. En este caso, les sugerí leer un libro, que analizaran a los personajes principales y narraran brevemente las causas y consecuencias de sus decisiones, así mismo, imaginaran un pasado distinto en torno a la vida de ese protagonista. (Esta forma de proceder se ilustra en la figura 3.8.)



Figura 3.8. Forma de proceder en la etapa 3

3.3.2. La gramática con otros recursos y en otras competencias

Traté de manejar la gramática en diferentes competencias. En la comprensión oral utilicé la canción *En rouge et noir* de la intérprete Jeanne Mas. Esta canción hablaba de la vida de una mujer que imagina un pasado diferente, lo que pudo haber hecho, pero que no hizo y le costó lágrimas, reproches, arrepentimiento y sentimientos de cualquier ser humano.

El utilizar una canción es una forma de variar los recursos didácticos, y además de dar elementos que contribuyan al proceso del aprendizaje, es decir, no sólo aprender en esa lengua, sino ser en esa lengua. Se habla en francés, pero también se vive en francés, se siente en francés, se goza o se sufre en esta lengua.

Como se pudo observar en la Figura 3.7, la sección *Point Langue* da la regla a seguir, sin embargo, no se trata de aprender estas secciones y después pasar simplemente a los ejercicios para la aplicación. El completar los espacios vacíos de una canción, puede contribuir a la comprensión de la gramática en contexto.

The image shows two versions of the lyrics for the song "En rouge et noir". The left version has several blank spaces for completion, while the right version has the same lyrics with some words highlighted in orange, indicating a correction or completion of the blanks.

Left Box (Original with blanks):

En rouge et noir
 Si l'on m' _____
 J' _____ moins d'erreurs
 J' _____ me rassurer
 Toutes les fois que j'ai eu peur
 Je me _____ blottie au chaud
 A l'abri d'un vent trop fier
 Et _____ ma peau
 Blessée par les froids d'hivers
 _____ de la couleur
 Sur mes joues et sur mes lèvres
 Je _____ jolie

J'ai construit tant de châteaux
 Qui se réduisaient en sable
 J'ai prononcé tant de noms
 Qui n' _____ aucun visage
 Trop longtemps j' n'ai respiré
 Autre chose que de la poussière
 Je _____ me calmer
 Chaque fois que je manquais d'air
 Mes yeux ne veulent plus jouer
 Se maquillent d'indifférence
 Je renie mon innocence

(Refrain)
 En rouge et noir, j' _____ ma peur
 J' _____ plus haut que ces montagnes de douleur
 En rouge et noir, j' _____ mon cœur
 En échange d'une trêve de douceur
 En rouge et noir, mes luttas mes faiblesses
 Je les connais, j' voudrais tellement qu'elles s'arrêtent
 En rouge et noir, drapeau d' mes colères
 Je réclame un peu de tendresse

Right Box (Corrected/Completed):

En rouge et noir
 Si l'on m'avait conseillée
 J'aurais commis moins d'erreurs
 J'aurais su me rassurer
 Toutes les fois que j'ai eu peur
 Je me s'rais blottie au chaud
 A l'abri d'un vent trop fier
 Et j'aurais soigné ma peau
 Blessée par les froids d'hivers
 J'aurais mis de la couleur
 Sur mes joues et sur mes lèvres
 Je s'rais devenue jolie

J'ai construit tant de châteaux
 Qui se réduisaient en sable
 J'ai prononcé tant de noms
 Qui n'avaient aucun visage
 Trop longtemps j' n'ai respiré
 Autre chose que de la poussière
 Je n'ai pas su me calmer
 Chaque fois que je manquais d'air
 Mes yeux ne veulent plus jouer
 Se maquillent d'indifférence
 Je renie mon innocence

(Refrain)
 En rouge et noir, j'exilerai ma peur
 J'irai plus haut que ces montagnes de douleur
 En rouge et noir, j'afficherai mon cœur
 En échange d'une trêve de douceur
 En rouge et noir, mes luttas mes faiblesses
 Je les connais, j' voudrais tellement qu'elles s'arrêtent
 En rouge et noir, drapeau d' mes colères
 Je réclame un peu de tendresse

Figura 3.9. Ejemplo de práctica de metalenguaje por medio de la comprensión auditiva.

En la producción oral los invité a hablar acerca de los proyectos para mejorar la ecología, la economía, o el tema de su interés. Antes de pasar a exponer, los alumnos tenían la oportunidad de presentar avances preliminares de forma escrita. Estas producciones escritas tenían muchos errores de gramática, pero era totalmente comprensible, ya que era un tema totalmente nuevo.

FAIRE DES SUGGESTIONS

AIDE-MÉMOIRE

Exprimer un souhait

Je souhaite qu'il y ait moins d'inégalité.

J'aimerais que les gens soient plus tolérants.

Je voudrais que les guerres s'arrêtent.

Je rêve d'une société sans violence...

S'EXERCER N° 2

9 PHONÉTIQUE

a) Écoutez et répétez.

b) Écoutez et pour chaque numéro, identifiez la phrase au conditionnel :

a) ou b) ?

Exemple : 1. a) Ils pourraient les aider.

b) Ils pouvaient les aider.

1. → a).

10

Échangez en petits groupes : listez vos souhaits et vos suggestions pour l'école de demain/la société de demain ou autre.

b) Vous participez à un forum de discussion sur un de ces thèmes.

Rédigez votre intervention.

The screenshot shows a web browser window with a forum interface. The browser's address bar shows 'http://www.alterego1.com'. The forum page has a green header with the word 'SUJET' in white. Below the header is a text input field labeled 'Nom' with a small button to its right. The main content area is a large, empty white box with a thin black border, intended for writing a post.

Figura 3.10. Berthet, A. (2006) Faire des suggestions. *Alter ego 1*. p.79)

Los resultados no fueron tan favorables como con mis grupos anteriores a los que les impartí más metalenguaje. Sin embargo, con el tiempo, en grupos más avanzados fueron desarrollando habilidades de inducción y de razonamiento que les permitieron inferir las reglas.

3.4. Etapa 4. Desarrollo de nuevas habilidades para manejar la instrucción de la gramática en el ciclo de tareas

Después de observar los resultados producidos debido al cambio de instrucción de la gramática explícita de instrucción deductiva a la inductiva, me dediqué a seguir leyendo acerca del enfoque de tareas. Analicé mi forma de enseñanza en el último módulo, y me di cuenta de que necesitaba leer más acerca de este enfoque. Analicé las teorías de Van Patten referentes a la importancia de un orden en el enfoque de tareas. Era necesario ser más ordenado y seguir el ciclo del enfoque de tareas como lo marca este autor y otros especialistas en la materia. Como ya se mostró en el

capítulo 2, (apartado 2.3.), la enseñanza de la gramática no sólo consiste en la forma, sino también en el significado y el uso, además de las relaciones entre estos. (Véase apartado 2.3.2.). Por esta razón es que en mis clases introduje el procedimiento del *input* centrándome en los elementos gramaticales.

3.4.1. Técnicas para la instrucción de la gramática. Los consejos de moda: Significado, uso y forma

Para el grupo de *Developpé 1* expuse los elementos de las estructuras gramaticales en su conjunto con la forma, el significado y el uso. Lo más importante es manejar conceptos claros y contextualizados que permitan a los alumnos enfocarse tanto en la forma, el significado y el uso. Todo esto se ejemplifica con la realización de una actividad como se muestra en la siguiente figura contextualizada con la unidad de la moda y los consejos para vestir.

Les structures grammaticales n'ont pas juste de la **FORMATION**, elles sont aussi utilisées pour exprimer la **SIGNIFICATION** en **USAGE** du contexte approprié.

**Aspects de la grammaire
Pour donner des conseils
vestimentaires**

**Exemple : -Je vous conseille de mettre des lentilles.
-Il faut mettre de lentilles
-Vous devez mettre des lentilles**

**SIGNIFICATION : Je vous conseille, je vous propose
USAGE : Pour donner un conseil
FORME : Il faut + nom/verbe
Vous devez + verbe
Vous pouvez + verbe Je vous conseille + nom/verbe**

Figura 3.11. Ejemplo de cómo manejar la gramática a partir de un contenido sociocultural.

Como bien dice VanPatten, los alumnos procesan el *input* por el significado antes que por la forma. Por tanto, es importante que, primero se les presente este significado por medio de un diálogo en audio, un texto o una imagen explicada.

3.4.2. Léxico, una parte importante para introducir el input.

El manual *Alter ego 1* ofrece estos recursos. Las imágenes juegan un rol central para evitar la traducción. Este método es limitado en cuanto a imágenes y vocabulario, por tanto, me apoyé en otros libros como *Forum 1* y el *Dictionnaire illustré espagnol-français*. Si bien el diccionario ilustrado puede parecer sólo para niños, ha dado buenos resultados con los jóvenes de licenciatura. Estas imágenes al igual que las de *Forum 1* ayudan a la adquisición de vocabulario.



Figura 3.12. Diaz N. (2002). La ropa. *Dictionnaire Illustré espagnol-français pour les 5-7 ans*. p.34)



Figura 3.13. Díaz N. (2002). Les vêtements. *Dictionnaire Illustré espagnol-français pour les 5-7 ans.* p.35)

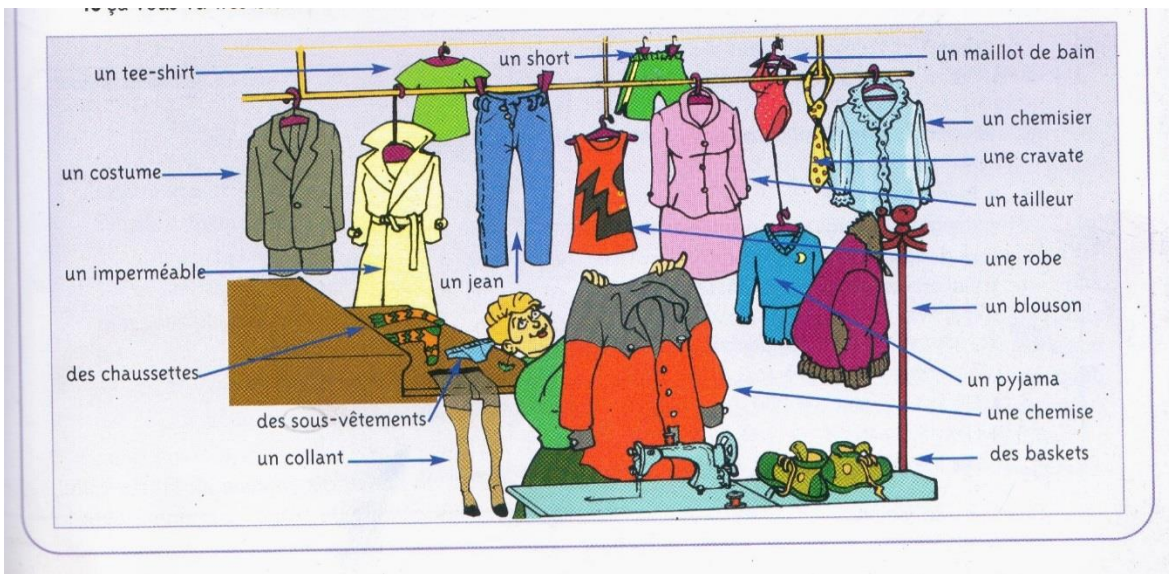


Figura 3.14. Baylon C. et al. (2000). Les vêtements. Fuente : *Forum 1 Méthode de français.* p. 123).

Para continuar trabajando con el significado ahora, el siguiente paso es la interacción. Conforme los alumnos iban hablando, ellos describían lo que había en la tienda departamental. En este espacio, ellos podían expresar sus gustos en ropa. Como profesor mi papel fue de monitor que escuchaba y corregía la pronunciación,

la sintaxis, y el vocabulario de sus producciones orales. Luego de haber interactuado oralmente, los alumnos escuchaban un audio. Este audio hablaba de la ropa, talla, de que estaba hecha y sus colores, todo ello en el contexto de compra en una tienda departamental. El significado era expuesto por segunda vez, en él identificaban el vocabulario mencionado y sus características.

3.4.2. Como pasar del uso a la forma

Para continuar con los consejos de moda pasamos ahora a la etapa de la forma y el uso. En este proceso, primero expongo la regla y después, los alumnos reflexionan el uso de esta regla. Inicié con una pregunta introductoria: ¿Qué se aconseja llevar en verano? La intencionalidad era contextualizar un consejo en determinado momento del año, en este caso el verano. Después escribí la respuesta usando el vocabulario visto anteriormente. *Pour l'été je vous conseille de porter des lunettes de soleil.* (Para el verano le aconsejo de llevar lentes de sol).

Como se puede ver, primero se expuso un léxico a los alumnos, luego el significado, que es un consejo de moda para una ocasión específica. Después se les mostró el uso completado con el léxico que se había dado. Por último, se les explica las reglas. Estas reglas se especifican en la sección *Point Langue* para dar consejos de moda. (Ver figura 3.15.) reglas que los alumnos aprendían y anotaban en sus libretas como se observa en la figura 3.16.

Point Langue

› DONNER DES CONSEILS

a) Dans la liste suivante, quelles phrases expriment un conseil ?

Mettez des lentilles.
 Vous devez mettre des lentilles.
 Vous voulez mettre des lentilles.
 Il faut mettre des lentilles.
 Je vous conseille des lentilles.
 Je vous conseille de mettre des lentilles.
 Vous mettez des lentilles.
 Vous pouvez mettre des lentilles.
 Il vous faut des lentilles.

b) Complétez les constructions.

verbe à l'impératif
 Il faut + nom/verbe
 Vous ... + verbe
 Vous ... + verbe
 Je ... + nom/verbe

c) Complétez.

Après *pouvoir/vouloir/conseiller de*, le verbe est à ...

d) Choisissez la formule équivalente :

faites – ne faites pas.
Évitez de faire = ...
N'hésitez pas à faire = ...

S'EXERCER n° 4

AIDE-MÉMOIRE

Préciser la taille/la pointure

– Quelle est votre taille ? } – Je fais du 40.
 – Quelle taille faites-vous ? }
 – Quelle est votre pointure ? } – Je chausse du 36.
 – Vous chaussez du combien ? }

15 PHONÉTIQUE

Doute ou persuasion ? Écoutez et répondez.

16

Jouez la scène à deux.

Un(e) conseiller/conseillère en image personnelle
 conseille son/sa client(e) qui cherche son style.

Figura 3.15. Sección Point Langue donde se especifica la regla a seguir. Fuente: Berthet (2006). Alter ego 1. p. 121).

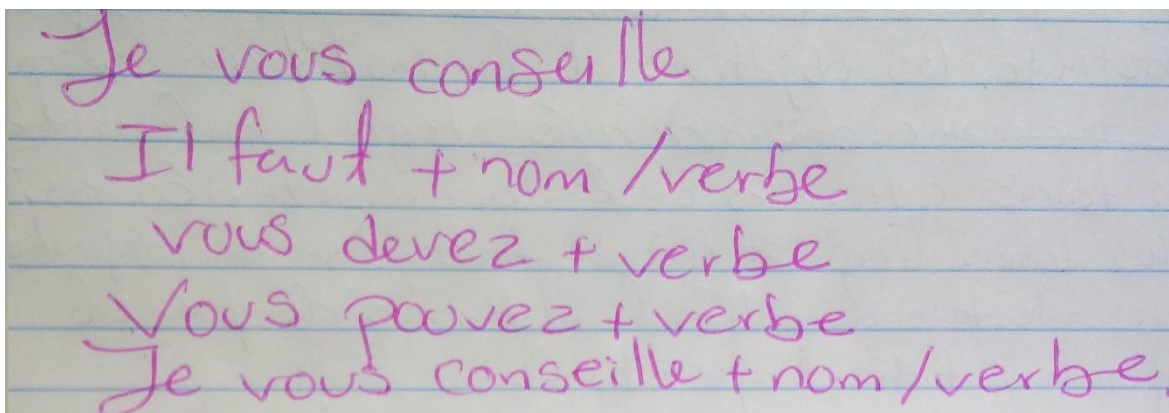


Figura 3.16. Ejemplo de copia escrita de las reglas de gramática referente a los consejos de moda

3.4.3. El uso y la interacción en clase

El alumno utiliza el vocabulario dado en un principio además de la gramática enseñada. Para recordarles a los alumnos el vocabulario visto en clase me apoyé de soportes visuales del tema como se aprecia en la figura 3.17. Ellos ya poseían nociones de significado y forma, a continuación, pasé a la etapa referente al uso en contexto cultural y comunicativo. Una tarea muy sencilla fue dar consejos de vestimenta para ir a la playa. Como se muestra a continuación, las producciones de los alumnos, (véase figura 3.18) fueron dando indicios de comprensión tanto de la estructura gramatical como del uso del francés en actividades de la vida cotidiana.



Figura 3. 17. Soporte visual utilizado en el aula para ilustrar los consejos de moda

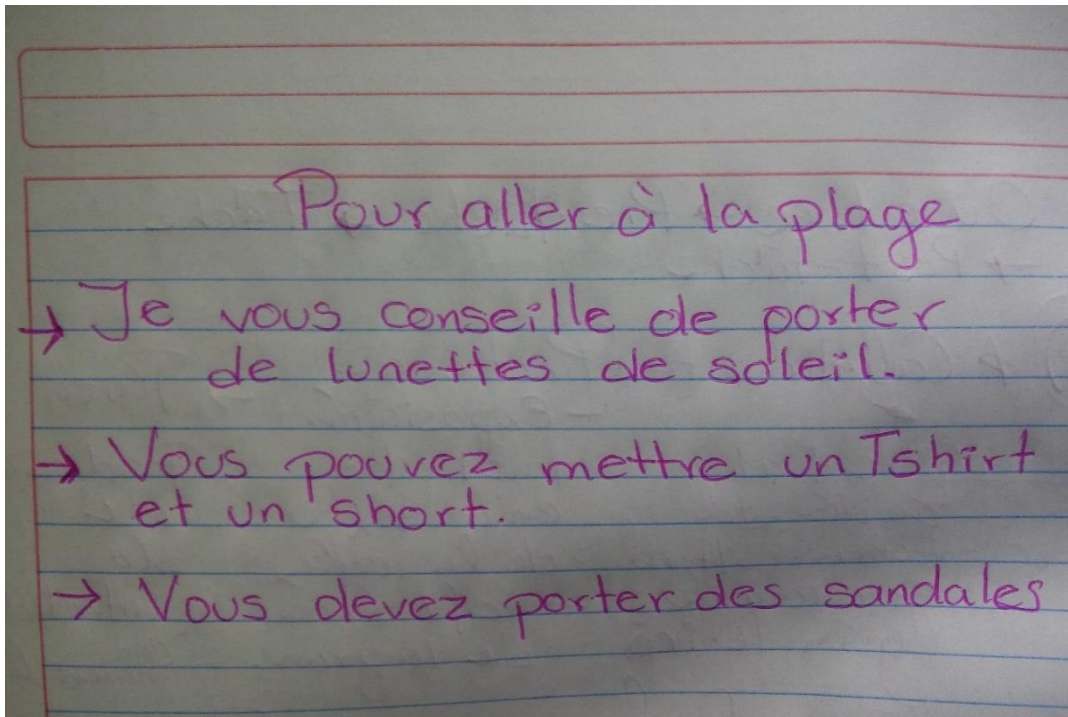


Figura 3.18. Producción escrita de la alumna para interacción oral

3.4.5 Inducción en el ciclo del enfoque de tareas

A continuación, ejemplificaré el ciclo del enfoque de tareas y la instrucción inductiva de la gramática en contexto que utilicé en mi intervención profesional en el nivel *Découverte 1 (A1)*.

Calentamiento: Es la apertura al curso. Se necesita introducir a partir de una pregunta introductoria y ubicar el conocimiento previo de los alumnos acerca del contexto sociocultural adquirido ligado al tema.

Pre-tarea: Se le provee a la clase con un léxico o preguntas introductorias.

Tarea: Es la parte central del curso. Se trabaja de lleno con el tema sociocultural y con la gramática. La función es cumplir con una tarea de carácter social lo más apegado a la realidad comunicativa de la cultura de la lengua. Los alumnos interactúan y utilizan los elementos dados en la pre-tarea.

Post-tarea: La clase se prepara para reflexionar y hacer un reporte de lo visto en la tarea. Esta fase se trata de retroalimentación. Se trabaja en interacción en el aula haciendo comentarios acerca de las producciones de los compañeros de clase.

Para el calentamiento, es recomendable usar como recurso una pregunta en francés, a pesar de las dificultades de los alumnos para responder en los niveles muy básicos. En este caso, la temática eran las nacionalidades a través de imágenes de banderas de diferentes países. La pregunta inicial fue: *Quel est le drapeau de la France?* (¿Cuál es la bandera de Francia?). Se puede dar un *lexis* evitando el método gramática-traducción apoyándose con imágenes.

| | | | |
|---|--------------------------------|---|-------------------------------|
|  | Grande Bretagne Britannique |  | Finlande Finlandais(e) |
|  | Les Etats-Unis Américain(e) |  | Les Pays-Bas Hollandais(e) |
|  | France Français(e) |  | Turquie Turc(que) |
|  | Italie Italien(ne) |  | Australie Australien(ne) |
|  | Espagne Espagnol(e) |  | Japon Japonais(e) |
|  | Portugal Portugais(e) |  | Chine Chinois(e) |
|  | Allemagne Allemand(e) |  | Brésil Brésilien(ne) |

iSLCollective.com

Figura 3.19. Apoyo visual del tema de nacionalidades. (Fuente: <http://isabelpal.blogspot.mx/2015/01/les-nationalites-1-eso.html>)

El siguiente paso de la pre-tarea, en esta etapa se expone la gramática contextualizada en diálogos:

-Tu es allemand ? Oui, je suis allemand

-Et toi ? Tu es allemand ?

-Non, je ne suis pas allemand, je suis italien.

-Ce garçon il est japonais ? Oui, il est japonais.

-Cette fille, elle est française. Non, elle est espagnole.

Vous êtes mexicains ?

Oui, nous sommes mexicains

Ils sont italiens ?

Oui, ils sont italiens

Elles sont américaines ?

Non, elles ne sont pas américaines. Elles sont russes.

En los enunciados anteriores di a conocer “la forma” de manera no tan explícita deductiva, haciendo una invitación al conocimiento inductivo. No presenté formalmente la conjugación del verbo ser, sin embargo, los alumnos podían inducirlo. El objetivo aquí era centrar la atención en la gramática del verbo ser para después usarlo.

La etapa de la tarea se centró en practicar en interacción relacionando la gramática con el contexto cultural francés e internacional. El tema cultural estuvo relacionado con el mundo de la música pop en diferentes países. El tema gramatical fue el verbo ser en el tiempo presente. En la tarea los alumnos interactuaron preguntando la nacionalidad de la estrella pop. Estos personajes fueron presentados en una hoja de trabajo, como se puede ver en la figura 3.20.

Les stars et leurs nationalités

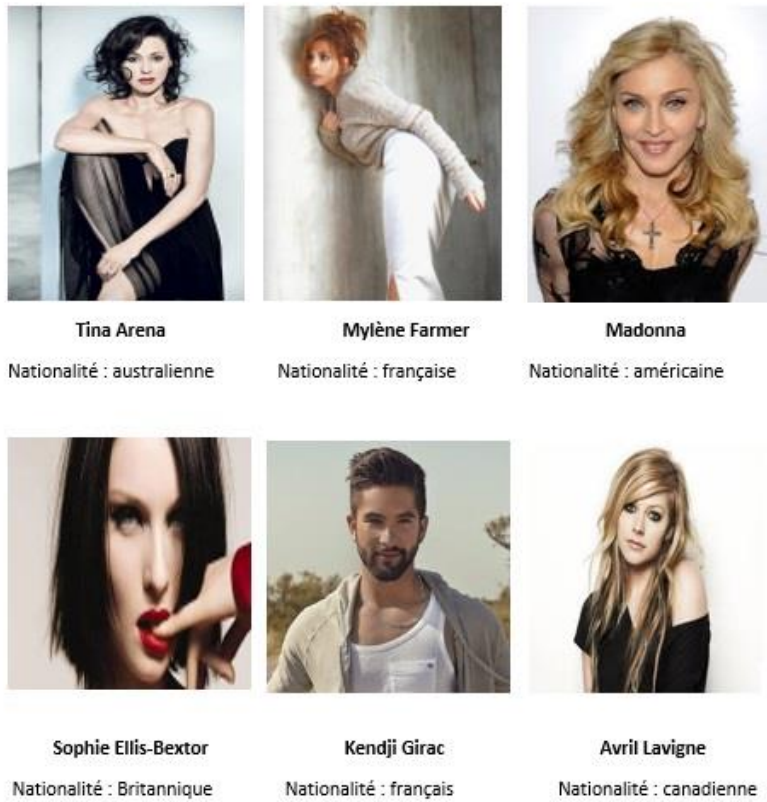


Figura 3.20. Hoja de trabajo acerca de las celebridades pop con sus referentes nacionalidades.

Ejemplos de interacción entre Bárbara y Vicky.

Barbara : -Vicky quelle est la nationalité de Mylène Farmer ? -

Vicky: - Elle est française.

Después de esta actividad se abordó la forma negativa. Para ello inició, como profesor con ejemplos como los siguientes:

Professeur : Kendji Girac est allemand ? Non, Il n'est pas allemand, il est français.

Alors, dis-moi Evelyn. Avril Lavigne est française ?

Evelyn : Non, elle n'est pas française, elle est canadienne.

La post-tarea en este nivel es muy sencilla, sólo se pide a los alumnos seleccionar a su cantante favorito y hablar de su nacionalidad. Mi papel como profesor fue monitorear la atención de los alumnos y hacerles preguntas acerca de las nacionalidades de los personajes de los otros compañeros.

Para dar continuidad a este tema a lo largo de la semana trabajé con otros diálogos en contexto, entregados en hojas de trabajo. En estos diálogos los personajes hablan acerca de sus nombres, nacionalidades y edades. Se exponen los verbos llamarse, ser y tener de forma implícita y en contexto.

Dialogue 1



Salut comment tu t'appelles ?

-Je m'appelle Kyoto et toi ?

-Je m'appelle Hans. Quelle est ta nationalité Kyoto, tu es chinoise ?

-Non, je ne suis pas chinoise. Je suis japonaise et toi, tu es allemand ?

-Non, je ne suis pas allemand, je suis autrichien.

-Tu as quel âge Hans ?

-J'ai seize ans et toi ?

-J'ai quinze ans.

Dialogue 2



Salut tu as quel âge ? Tu as quinze ans ?

Non, j'ai vingt ans et toi ? Tu as quinze ans ?

Non, j'ai quatorze ans.

Conforme fui avanzando en este módulo expuse más formas de preguntar datos como nacionalidad, edad, nombre, estado civil, pasatiempos y domicilio. Los conjuntos de todas estas tareas dieron forma a la tarea final del curso que fue hablar de sí mismo y de todos sus datos personales, a través de un diálogo en parejas, para el examen.

Antes de pasar al examen fue recomendable practicar con personajes ficticios. Cada alumno escogió un personaje y se presentó a sí mismo. (En la figura 3.21 se observan los personajes). Al hablar de sí mismos emplearon la primera persona del singular. Después escribieron a una tercera persona. Para ello se apoyaron de la información que se muestra en la figura 3. 21. Algunos ejemplos de sus expresiones son:

Vicky : Je m'appelle Francesca Caregnato. J'ai 39 ans.

Vicky a Karla : Comment tu t'appelles ?

Karla : Je m'appelle María Martinez.

Después de que interactuaron en equipos, pedí a una alumna que se presentara. La alumna requirió hablar en primera persona. Después, le solicité a otra estudiante describir en tercera persona a la primera alumna que se presentó. Para utilizar tanto

el pronombre masculino como el femenino algunas alumnas jugaron el papel masculino.

Ejemplo:

Evelyn es la primera alumna que se presentó como Yamamoto Satsuo. Después de presentarse yo hice pregunta a Karla acerca del personaje de Evelyn.

Professeur : *Comment il s'appelle ?*

Karla : *Il s'appelle Yamamoto Satsuo*

Professeur : *Quelle est sa profession ?*

Karla : *Il est réalisateur de cinéma.*

A partir de este ejemplo las alumnas siguieron interactuando en equipos de tres. Esta actividad consistía en dar continuidad al ejemplo dado, pero sin la participación del profesor en los diálogos, sino como monitor. Ejemplo:

Bárbara se presenta como Francesca Caregnato.

Karla : *Comment elle s'appelle ?*

Evelyn : *Elle s'appelle Francesca Caregnato.*

Karla : *Quelle est sa nationalité ?*

Evelyn : *Elle est italienne.*



Figura 3.21. Fichas de identidad que responden a la tarea de describirse a uno mismo y describir a una tercera persona.

Para la post-tarea se trabajó la producción oral. La idea principal fue hacer hablar a todos los alumnos para la interacción alumno-alumno. Fue muy útil una simulación de un diálogo real. Esto contribuyó a una inmersión social por medio de estas actividades interactivas entre los alumnos en un contexto de aprendizaje formal o escolar.

El alumno se veía obligado a implicarse de forma comunicativa a una simulación de una actividad social real. Veronique (2009, p. 35) argumenta que “El input está constituido a la vez del manual empleado, de los contenidos escogidos por el profesor y de los intercambios comunicativos en clase. Estas interacciones obligan al alumno a cumplir la “tarea” asignada y el intercambio comunicativo efectivo.”

Esto permite que los alumnos practiquen lo aprendido y, pierdan la pena, pues, equivocándose aprenden. Como ejemplifica Aranda (1997) que, los estudiantes aprenden cómo hacer amigos, pedir cosas, relacionarse y satisfacer otras necesidades que aprenden nuevas cosas por el lenguaje y no por formas

gramaticales perfectas y es así que, en este proceso se cometen muchos errores hasta lograr el éxito.

Las clases de gramática, desde esta intervención profesional, dan soporte a lo sugerido por los autores referidos en el capítulo anterior, esto es, que es recomendable organizarlas usando situaciones de la vida cotidiana en las que el aprendizaje de la segunda lengua está presente desde un contexto comunicativo. En otras palabras, “Integrar actividades donde el alumno centre su atención en fenómenos lingüísticos contextualizados cuando experimentan problemas mientras trabaja en una tarea comunicativa” (López, 2014, p.176)

En este grupo de *Découverte* 1 las alumnas en un principio tuvieron algunas dificultades para entender, pero entendían pocos minutos más tarde con el uso de los significados y las formas verbales que estaban escondidas o desordenadas a propósito para activar su atención. Se detallarán estos resultados en el apartado 3.4.6.

3.4.5. Contextualizando la gramática con la cultura francófona multicultural a partir de los antecedentes culturales de los alumnos.

En el nivel de *Découverte* 4 los alumnos a comparación de aquellos del nivel *Découverte* 1 ya podían expresar mejor sus ideas acerca del tema a introducir. En la lección 3 de la unidad 6 del manual *Alter ego* 1 el tema trataba acerca de la habilidad de comprender un programa de visita en la ciudad de Bruselas. En primer lugar, en el calentamiento procedí con la actividad en el pizarrón donde los alumnos tenían que escribir que sabían acerca de Bélgica y Bruselas. Posteriormente como pre-tarea comencé una actividad en hojas de trabajo con verdadero o falso. Como ejemplo se aprecia la tabla 3.3.

| | <i>Vrai</i> | <i>Faux</i> |
|---|-------------|-------------|
| <i>Les frites sont d'origine belge</i> | x | |
| <i>L'allemand est une langue officielle de Belgique</i> | | x |
| <i>Les waffles font partie de la nourriture typique belge</i> | x | |
| <i>La bière belge n'est pas populaire</i> | | x |
| <i>Le chocolat belge est populaire</i> | x | |

Tabla 3.3. Tabla de verdadero o falso.

La tarea se enfocó en la lectura de un texto que ilustraba que sitios ver, que comer y que actividades realizar en Bruselas (véase figura 3.22). En este texto se introdujo el significado y la forma. El significado de comunicación fue que hacer en la ciudad. El tema de gramática fue el futuro simple y se incluyó en el texto. Fue en el momento de la lectura que por lo general se dio un descubrimiento de un nuevo tiempo verbal, sin embargo, solo una minoría se dio cuenta de esto.

Debido a que la mayoría de los alumnos no notaron los nuevos tiempos verbales con solo una lectura como profesor tuve que dar una revisión de las formas gramaticales. Primero pasé a dar ejemplos e incentivé a los alumnos a utilizar las formas dadas en comunicación. Para comenzar, escribí en el pizarrón enunciados en futuro de lo que se podía hacer en Bruselas y fui subrayando los verbos en futuro.

Ejemplo:

1. Vous irez au musée de la bande dessinée.
2. Vous admirerez les sculptures aux musées des arts.
3. Vous visiterez les galeries.
4. Vous mangerez des frites.
5. Vous boirez de la bière belge.

LEÇON 3

Bruxelles,

COMPRENDRE UN PROGRAMME DE VISITE

DOSSIER 6 VOYAGES, VOYAGES



Dialogue 1

- Allô! Oui?
- Salut Antoine, tu es où?
- À Bruxelles, pour le week-end.
- Super! Et qu'est-ce que tu fais?
- Écoute, je suis sur la terrasse d'un café, sur la Grand-Place, et je suis en train de déguster une excellente bière belge!
- Bon, profite bien de ton week-end, et je te rappelle lundi.
- Salut, à lundi!

Dialogue 2

- Allô!
- Sonia? C'est Hélène.
- Ah! Bonjour, Hélène!
- Alors, tout se passe bien?
- Oui, c'est vraiment génial! Moi, je me promène dans les petites rues du centre et les enfants, eux, ils sont en train de visiter le musée de la BD.
- Eh bien, je vous embrasse tous, et à mardi!
- À mardi, d'accord! Et je n'oublierai pas de te rapporter une boîte de chocolats belges.
- C'est très gentil, merci!

Week-end à...



1 h 30 seulement de Paris par le Thalys, cette capitale est la destination idéale pour vos week-ends.

À VOIR ABSOLUMENT:

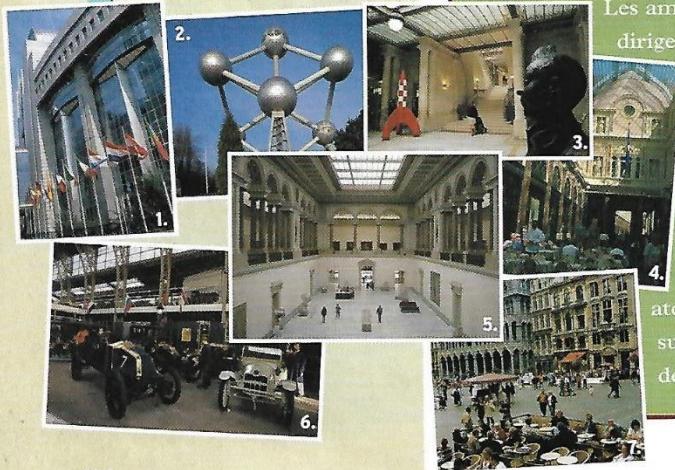
Le centre-ville avec sa célèbre Grand-Place. Vous y admirerez les belles façades des maisons datant du XVI^e siècle. Vous aimerez vous promener dans les petites rues autour de la place. Vous rencontrerez certainement un petit garçon en train de faire pipi: c'est le Manneken-Pis. Cette fontaine originale est devenue un des symboles de la ville. Vous aurez aussi la possibilité de faire des courses dans les élégantes galeries Saint-Hubert.

Bruxelles compte de nombreux musées. Vous irez voir en priorité les musées royaux des Beaux-Arts où sont exposées des œuvres de Bruegel, Rubens, Magritte et bien d'autres peintres anciens et modernes. Les fans de bande dessinée, eux, visiteront le Centre belge de la BD.

Une promenade dans le quartier des institutions européennes permettra aux visiteurs de découvrir le Parlement, bâtiment très moderne. Non loin de là, vous pourrez visiter le musée du Cinquantenaire.

Les amateurs de voitures anciennes se dirigeront ensuite vers Autoworld, un musée voisin.

En soirée, vous dinerez dans le restaurant panoramique de l'Atomium. Ce curieux monument, construit pour l'Exposition universelle de 1958, représente une molécule de métal avec ses neuf atomes. C'est aussi un lieu d'expositions sur la santé, la technologie et les découvertes scientifiques.



106
Dossier 6

Figura 3.22. Berthet A. (2006). Texto acerca de la ciudad de Bruselas y un programa de visita referente a las actividades que se pueden realizar. Fuente: *Alter ego 1*. p. 106).

A partir de los enunciados di pistas a los alumnos del futuro simple. Me pareció conveniente utilizar estos mismos verbos como preguntas orales hacia los alumnos tomando en cuenta una perspectiva multicultural como pretexto de la comunicación y la práctica de la gramática en un primer momento, aunque aún no había explicado cómo se formaba el futuro. Hice preguntas con los verbos de los enunciados que anoté (ir, admirar, visitar, comer y beber) en un contexto nacional.

Como ejemplo anoté la pregunta:

-*Que mangerai tu à Guadalajara ?*

Como respuesta di la pista de la conjugación de la primera persona del singular.

-*Je mangerai _____.*

El alumno o alumna tuvo que completar la respuesta con su platillo favorito, ejemplo:

-*Je mangerai des tortas ahogadas.*

Y así escribí varios ejemplos más y pedí a los alumnos que preguntaran a sus compañeros dos preguntas de lo que visitarán, comerán o beberán en sus próximas vacaciones. El siguiente paso es la explicación de la gramática. Para esto me apoyé en la sección *Point Langue* del libro *Alter ego*. (véase figura 3.4.) En esta se revisan de nuevo los enunciados vistos en el texto. Se revisan las terminaciones de las conjugaciones en futuro y se explican las excepciones.

Point Langue

► **LE FUTUR SIMPLE pour annoncer un programme de visite**

a) Pour expliquer le programme des visites, le journaliste utilise le futur simple. Trouvez plusieurs exemples dans le texte.

b) Complétez ces formes du futur simple avec la terminaison correcte.

Vous admirer... les belles façades.
Vous aimer... vous promener.
Une promenade permettre... de découvrir le Parlement.
Ils se diriger... vers le musée.

c) Complétez.


- Les terminaisons du futur sont : ai - as - a - ... - ... - ...
- Pour les verbes à l'infinitif en -er et -ir, la base pour le futur est ...
- Pour les verbes à l'infinitif en -re, on supprime le ... de l'infinitif pour trouver la base du futur.
- Quelques verbes irréguliers

avoir → vous ... aller → vous ... pouvoir → vous ...

S'EXERCER n° 1 ↻

8 🍷

Imaginez! Vous écrivez un article pour la rubrique « Week-end à... » d'un magazine de tourisme. Choisissez une ville puis rédigez un programme de visite.



107
Dossier 6

Figura 3.23. Sección de explicación gramatical. Fuente: Berthet (2006). *Alter ego 1*. p. 107).

En la parte de la post-tarea los alumnos prepararon una exposición por parejas acerca de las actividades que se pueden realizar en una ciudad francófona. Expresaron sus ideas en futuro simple acerca de lo que se podía comer, beber y las actividades a realizar. Se puede apreciar en la figura 3.24.

Los resultados de los alumnos de este nivel fueron favorecedores en su mayoría. La fluidez es el principal interés del enfoque de tareas, que los alumnos vayan desenvolviéndose sin miedo a equivocarse, sin embargo, también fue importante hacer notar los errores al final de sus conversaciones para tener en cuenta la precisión de las formas gramaticales.

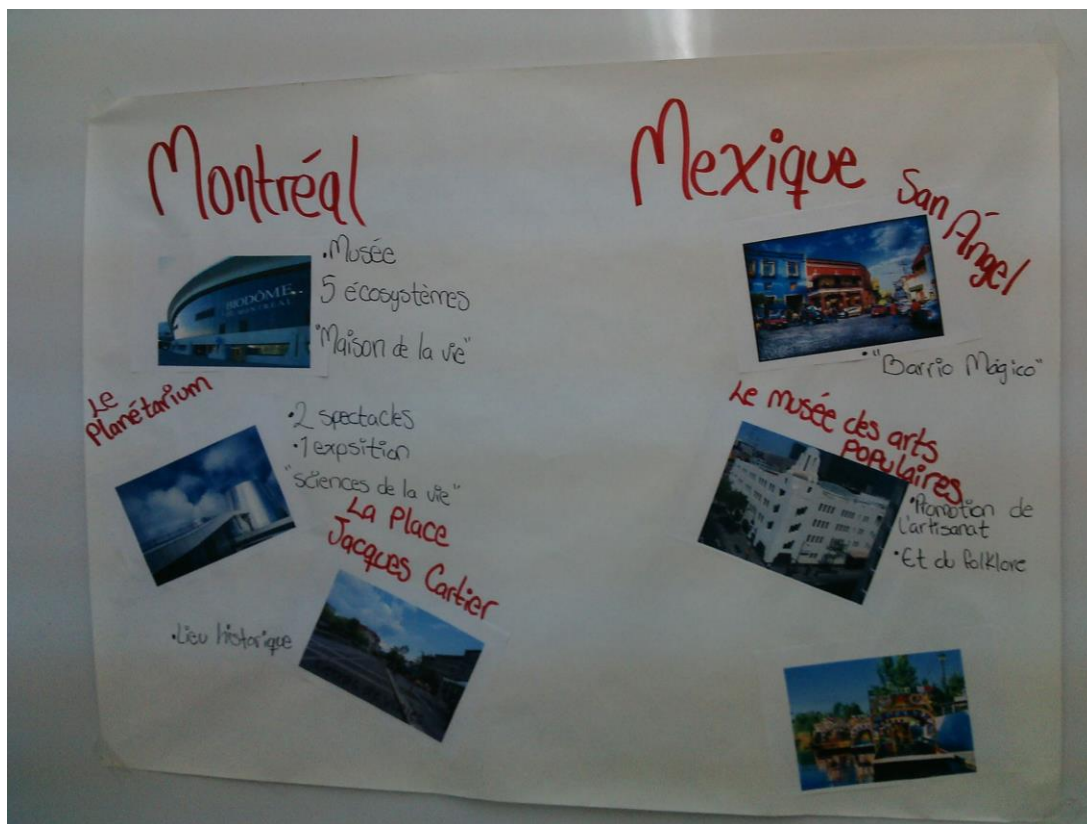


Figura 3.24. Cartulina con el tema de exposición acerca de las actividades a realizar y los lugares que visitar en una ciudad francófona comparando con las actividades en una ciudad de México.

3.4.6 Complementos para la revisión de la forma. Vamos a jugar con el metalenguaje

La forma no debe estar tan oculta e implícita en las actividades que se propongan a los alumnos, pues se trata de un entorno institucional, donde la gramática se aprende, por lo tanto, es importante dinamizar las técnicas de aprendizaje.

En mi experiencia como docente, he observado que, aunque algunos alumnos pueden tener éxito total con un método puramente inductivo, incluso implícito, ellos sólo representan una minoría. La mayoría, aunque puede desarrollar la inducción, no retiene más del 50% de las formas sólo por ejemplos, diálogos, audios o

interacciones de simulaciones a largo plazo. Entonces, ante esta situación se necesita otro tipo de actividades. Se requiere jugar con el metalenguaje (tiempos verbales, artículos, etc.) en conjunto con otros elementos referentes a la(s) cultura(s) de la lengua y la comunicación, pues, no se trata de retener sólo la información más importante para pasar el examen o una unidad. Así mismo, se pueden abordar los temas de la unidad o unidades correspondientes al módulo con elementos de los anteriores para hacer revivir diversos elementos de la lengua.

En el nivel *Découverte 1* como ya se mencionó anteriormente, desde el primer día se utilizó un procedimiento inductivo, causando cierto conflicto a las alumnas. La mayoría decía no entender o expresaban requerir las reglas en forma explícita. Comencé por darles ejemplos, para que lo analizaran, sintieran cierta frustración y las hiciera pensar en contexto. Este tipo de actividades, según (López, 2014) las ayudaría descubrir los significados y también las formas.

Los primeros resultados reflejan poca comprensión de la mayoría de las estudiantes dado que el método de enseñanza era diferente a lo esperado. Sin embargo, los ejemplos en contexto les permitieron progresivamente ir descubriendo de manera inductiva los contenidos gramaticales. Sólo hubo una alumna que manifestó que para ella era mejor contextualizar porque lo entendía rápido y le permitía encontrar reglas. Se notó grandes esfuerzos al hablar en las interacciones tanto conmigo como entre ellas. Las correcciones hechas por mí eran muy valoradas. Sin embargo, como este grupo era sabatino, la práctica se limitaba a las clases cada semana.

Al final del curso se hizo la evaluación de las cuatro habilidades (comprensión auditiva, comprensión escrita, producción escrita y producción oral). Los resultados fueron muy favorables. Todas las alumnas pudieron probar un muy avance de comprensión y producción. Las gramáticas en contexto junto a las revisiones periódicas de la forma les ayudaron a comunicarse de manera fluida y con pocos errores. Al llegar al nivel siguiente con otro profesor comentaron que el curso que les impartí les ayudó mucho, pues tenían buenas bases.

Era necesario utilizar técnicas para manejar la forma. *L'escargot du présent* (figura 3.22) es un claro ejemplo de la revisión periódica de la forma. Mi experiencia como alumno de francés en la Alianza Francesa, me hace reflexionar acerca del desarrollo en mi aprendizaje. Mis profesores tenían como prioridad la exposición de significados y usos, donde la interacción jugaba un papel importante en contexto comunicativo. No había aplicación de exámenes, pero esto no permite al alumno saber que tan bien está aprendiendo la forma. Yo hablaba muy bien francés, pronunciaba bien, tenía un vocabulario amplio para un nivel intermedio B1. Por lo tanto, me sentía seguro al hacer mi examen de admisión para la licenciatura Lengua y Literaturas Francesas en la Facultad de Filosofía y Letras. Debido a la falta de práctica en la forma, no pude resolver o resolví mal gran parte del examen. Es a partir de esta experiencia, que me preocupo como docente en la revisión periódica de la forma.

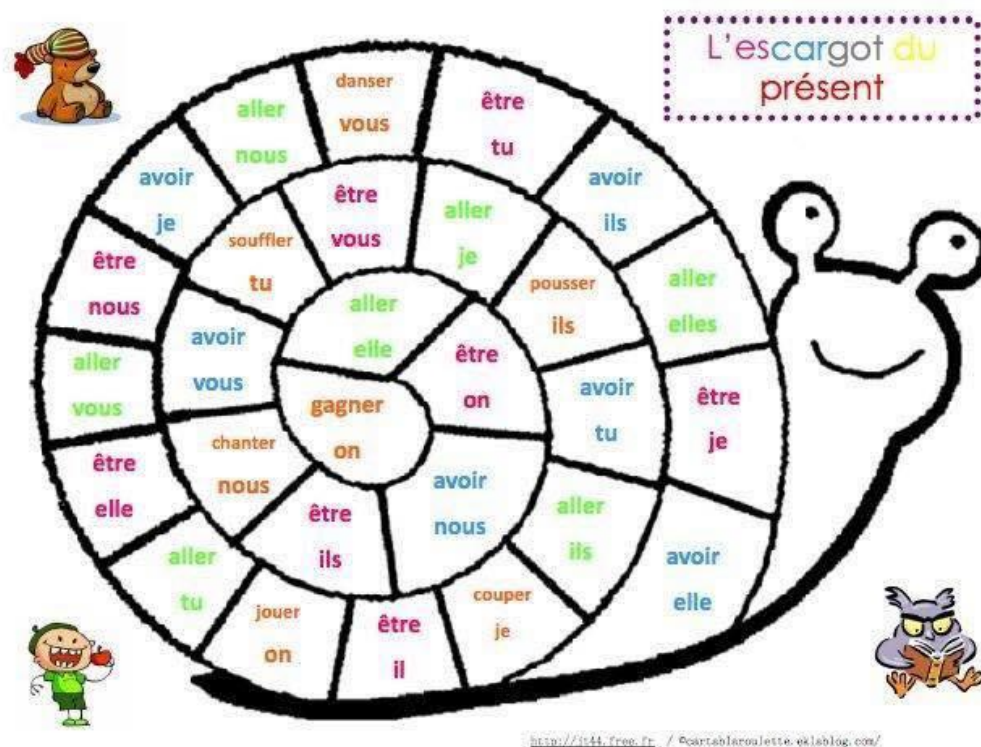


Figura 3.25. Ejemplificación de juego con metalenguaje. (Fuente: Sitio web <http://1144.free.fr/> / portabieroalette.eklablog.com/ [pinterest.com](https://www.pinterest.com/))

En niveles más avanzados, que fueron *Découverte* 2 y 3, implementé una segunda actividad más interactiva y fue jugar Turista Mundial o cualquier juego de mesa con salida y meta como en la figura 3.23. Se utilizó el tablero de una forma más simple que el Turista Mundial tradicional. Se trataba de escoger un color de ficha o de avión en equipo. Los turnos se decidían al azar, al tirar los dados. Cada equipo en turno debía sacar una de las fichas del centro. Según lo que dictaban las fichas, requerían hacer enunciados, completar una frase o conjugar algún verbo. Si el equipo contestaba correctamente, entonces avanzaban algunas casillas.

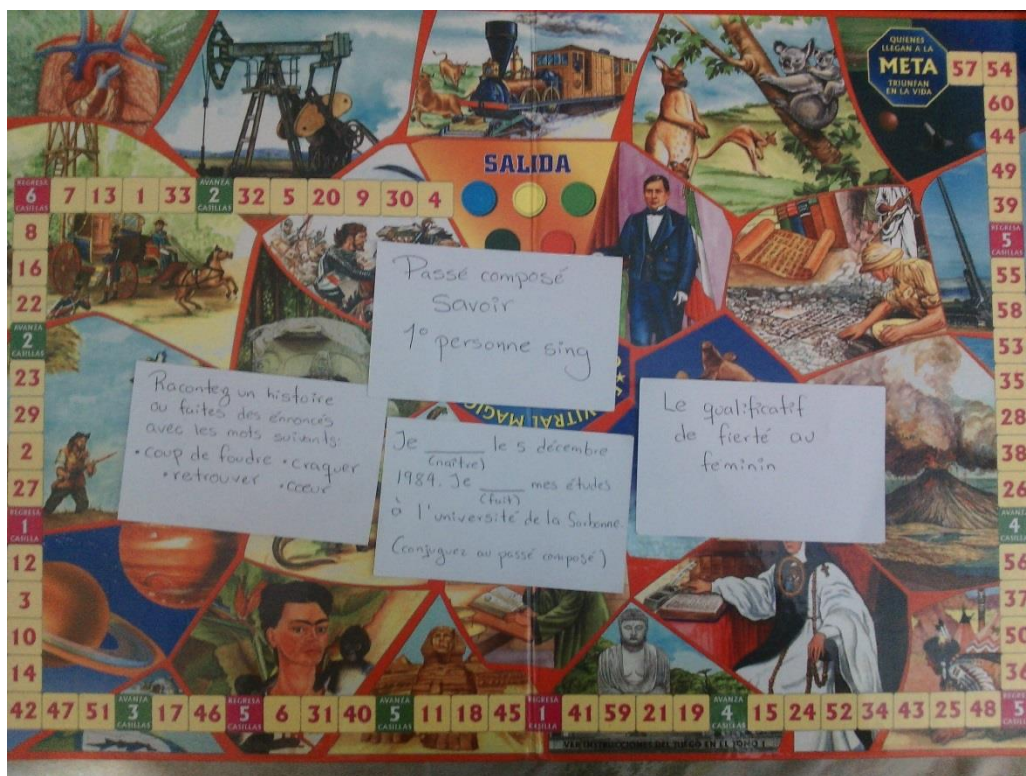


Figura 3.26. Cristal mágico de francés. Este tablero con dados y tarjetas elaboradas por el profesor permite jugar con la gramática de forma interactiva.

En los niveles *Découverte* 3 y 4 los alumnos practicaban el metalenguaje por medio de la realización de dibujos y texto en cartulinas (Figuras 3.22, 3.23 y 3.24). De esta forma, en lugar que yo realizara una serie de explicaciones en el pizarrón y, procediera de forma explícita, fue más favorable dejar al alumno un rol activo y comprometido. Pedí a los alumnos que investigaran en internet o en libros métodos

para aprender algún tema gramatical o si lo deseaban ellos mismos crearan un método propio y lo compartieran con todo el grupo a través de cartulinas. Cada alumno escogió la forma más acorde a su gusto. La tarea que tuvieron que realizar fue explicar concretamente por qué forma aprenden mejor la gramática y los motivó a escoger esa manera de aprenderlo así. De esta forma se dan cuenta que habilidades desarrollan más fácilmente, por los dibujos, por la asociación de palabras, por esquemas, etc. En la figura 3.24. se muestra un trabajo de una alumna en el cual explicó por qué era mejor aprender el *passé composé* de una forma más entretenida y visual, pues su aprendizaje se ligaba muy frecuentemente a sus habilidades visuales, sobre todo aquellas que podía asociar con el movimiento y el color.

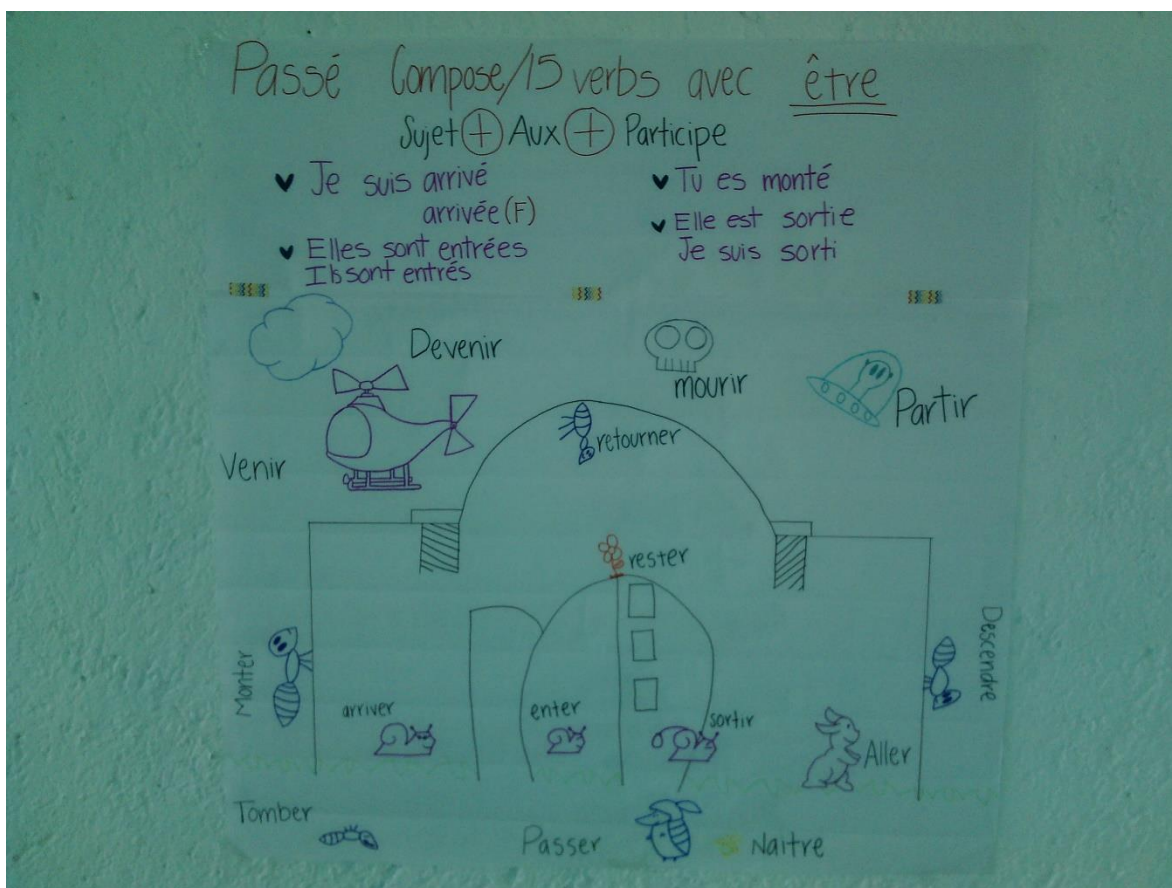


Figura 3.27. Imagen en la que el alumno explica como le resulta más fácil aprender el *passé composé*

Continuando con las dinámicas en torno a las revisiones de la gramática era más conveniente ligar las estructuras metalinguísticas con un contexto comunicativo que fuera significativo con los alumnos.

En el caso del Complemento de Objeto Directo en lugar de dibujar una tabla en el pizarrón con todas las combinaciones del femenino, masculino, singular, plural, me pareció más útil hacer participar a los alumnos con el tema de los gustos en la moda. Como se puede ver en la figura 3.28. los alumnos hacían tablas que se pegaban en los muros del salón de clases como apoyo para recordar el uso del complemento de objeto directo y las expresiones que se utilizan para dar opiniones acerca de la ropa. Por medio de estas actividades los alumnos se involucraban un poco más en los procesos de su aprendizaje, reflexionaban, expresaban sus dificultades y habilidades para entender un tema nuevo de gramática. Estas revisiones siempre iban acompañadas de interacciones comunicativas que les permitiera recordar el uso de estas formas.



Figura 3.28. Cartulina que ejemplifica el complemento de objeto directo en gustos de moda.

En la descripción de esta intervención profesional como profesor de francés he mostrado cómo el enfoque de tareas permite contextualizar todos los elementos de una segunda lengua, tanto la fonética, la comunicación, la cultura y la gramática en

un marco de interacción en el aula. Hay cambios no sólo en el tipo de actividades que se proponen sino también en el papel del profesor y del estudiante.

Como se aprecia a lo largo de este trabajo, comencé mi experiencia profesional instruyendo gramática explícita deductiva y terminé instruyendo gramática explícita inductiva y gramática implícita.

La gramática explícita deductiva descontextualizada enfocaba como tema central el metalenguaje. Esta gramática daba resultados inmediatos para resolver ejercicios mecánicos de aplicación consciente que debían aprender para aprobar los exámenes de CCH. En segunda instancia, mi instrucción en el Angloamericano cambió debido a las posibilidades en el aula que me permitieron contextualizar la gramática con vocabulario, diálogos en contexto cultural y social, así como la práctica de la pronunciación.

En un tercer momento, después de tomar el taller de instrucción al enfoque de tareas experimenté con la gramática implícita y con la gramática explícita de método inductivo. Comencé por introducir un tema cultural y me esforcé para que los alumnos indujeran las reglas.

En una cuarta instancia la instrucción de la gramática es explícita-inductiva y contextualizada. Como en el tercer momento, en este se introduce la clase con el significado de comunicación y posteriormente la regla. A diferencia de la etapa anterior, en esta yo impartí mayor contenido de significados, mayor interacción alumno-alumno y revisiones de tiempos gramaticales más frecuentes. Si bien la parte de los significados de comunicación eran más importantes, las revisiones de la gramática por medio de diversos materiales (juegos, cartulinas, tablas y actividades en fotocopias) contribuyeron a una mayor comprensión y mejores resultados.

Usar este enfoque permitió a los alumnos de francés familiarizarse y aprender a interactuar más. A identificar las reglas, y a reflexionar acerca de su aprendizaje. Lograrlo requiere una planeación y sistematización del ciclo, es decir, que el

profesor necesita tener mayor disponibilidad de tiempo y esforzarse para planificar la clase, teniendo en cuenta los procesos de inducción de la gramática y los contenidos culturales que puedan contribuir a una comprensión global de los elementos en conjunto de una lengua segunda.

Reflexiones finales

En un sistema escolar, la enseñanza de una segunda lengua no es la misma de aquella que se imparte en un curso particular o en un contexto de inmersión cultural total. Las instituciones donde se enseña una segunda lengua proponen métodos y materiales didácticos para usarse en clase. Estos métodos son propuestos por institutos de investigación encargados de investigar la teoría de la lingüística y la pedagogía de la enseñanza de las lenguas. Los centros de enseñanza adoptan en sus planes curriculares los modelos que dictan estos institutos e informan a los profesores cuales son las formas de proceder en el aula y bajo que parámetros se imparte la enseñanza. Como profesor es importante estar actualizado para conocer cuáles son las nuevas investigaciones que se han hecho en la enseñanza de francés, así como las nuevas exigencias en el currículo escolar.

En mi caso tuve que estar en contacto con las propuestas teóricas y prácticas del enfoque de tareas. En un contexto institucional con un currículo escolar, llevar en la práctica el enfoque de tareas es una labor que requiere de creatividad y constancia, no solo para impartir contenidos, sino para hacer reflexionar al alumno acerca de su aprendizaje. Me preocupé de que por medio de la realización de tareas los alumnos pudieran comprender que no se trataba de una serie de tareas escuetas, sino que, por medio de estas se simularan situaciones reales de comunicación donde desarrollaran habilidades cognitivas, independencia y responsabilidad en su aprendizaje. Es algo que requiere de disposición de parte del profesor, pues en mi experiencia profesional implementar este enfoque requirió más tiempo para pensar en las posibles respuestas de los alumnos, en los elementos culturales, la exposición de la gramática, así de como introducir, desarrollar y finalmente como concluir cada clase según el ciclo del enfoque de tareas. De igual forma, se requiere de la disposición del alumno, pues se debe estar preparado ante el posible desinterés de algunos de ellos en la clase, por lo que es deseable que realizar evaluaciones diagnósticas que los hagan reflexionar acerca de sus actitudes hacia el curso, sus limitaciones y avances.

En mi experiencia con el enfoque de tareas lo más significativo fue el cambio de instrucción de la gramática, pues me mostró muchos retos, ya que, en un principio los alumnos estaban acostumbrados a una instrucción explícita deductiva donde la exposición de las reglas les permitía comprender los avances en el curso.

A lo largo de la experiencia relatada en el capítulo 4 muestro que es benéfico proceder de una forma dinámica enseñando gramática implícita y explícita. No se puede enseñar siempre una gramática explícita de método deductivo, pues los alumnos tienden a creer que deben aprender una serie de acuerdos sin prestar la suficiente atención a otros elementos necesarios para la comunicación. Así mismo, la enseñanza de ésta no puede ser simplista y limitada, debe contribuir más bien a la asociación de ideas, desarrollo de pensamiento e independencia. Tampoco se puede proceder con una gramática puramente implícita, pues algunos alumnos tienden a tener mayores dificultades con la comprensión. La manera de instruir diversa, es decir, tanto con gramática implícita como explícita inductiva permite se lograr una conexión entre significado, forma y uso. Así mismo, el contexto comunicativo brinda al alumno mayores oportunidades para comprender y genera una actitud positiva y de mayor compromiso del alumno prestando la atención necesaria al significado, al uso y a las formas gramaticales.

Desde mi experiencia profesional, con una gramática explícita de método inductivo, los ejemplos están contextualizados permitiendo a los alumnos inferir las reglas. El rol del profesor es de vital importancia, pues, se necesita paciencia, monitoreo constante e imaginación en el desarrollo de técnicas que permitan aprovechar al máximo el dinamismo de aprendizaje. Una recomendación es que la gramática implícita puede manejarse en contexto con el tema una vez que el alumno ya tenga la seguridad de lo que el docente está haciendo. Esta gramática permitirá que los alumnos puedan asimilar la gramática por automatismos y la practiquen en interacción.

Sin embargo, la revisión periódica de la forma debe practicarse regularmente, es decir, se debe proceder a explicar y revisar las reglas en algunas ocasiones para evitar confusión en los alumnos. Ya que, como se pudo observar en la etapa 4 de esta sistematización de experiencia profesional (Apartado 3.4.) se produjeron mejores resultados que en la etapa 3. En la etapa 4 no solo se contextualizó con más elementos de comunicación de manera más ordenada, sino que también se dio una revisión de las reglas de gramática, pues algunos alumnos la requirieron para no olvidar la buena conjugación de los verbos. A estas revisiones se les tuvo que dar continuidad con la interacción oral en grupo que permitiera una apropiación de ese conocimiento.

En la enseñanza de francés se puede lograr grandes avances en relación con las competencias comunicativas de forma efectiva. Cómo lo han dicho los autores ya mencionados a lo largo de este trabajo, una lengua se aprende mejor cuando es enfocada en primer lugar al significado y posteriormente el uso y la forma. El problema del procedimiento es cuando no se da la conexión adecuada entre estos tres, por ejemplo, se pueden impartir clases con temas gramaticales sin lograr una conexión con los aspectos de significado y uso, así como se pueden impartir cursos en la que instrucción al significado sin prestar suficiente atención a las formas gramaticales y al buen uso de estas para lograr una comunicación correcta.

Las propuestas de enseñanza de una segunda lengua centran la atención en las situaciones de comunicación. Para lograr el éxito en la enseñanza de la gramática se requiere contextualizarla con todo tipo de elementos compartidos en colectivo, es decir, se necesita del contexto cultural y comunicativo en varios pueblos, con valores, con historias, ideas y creencias en relación con la lengua meta. El hecho de comunicar correctamente es de vital importancia, por tanto, el papel de la gramática es de gran interés en la clase de una segunda lengua para lograr la intencionalidad que una persona pueda hacer entender un significado comunicativo por medio de las formas (artículos, pronombres, tiempos verbales, etc.), ya que el buen uso de estas contribuyen a que el mensaje se transmita de manera correcta y

más efectiva. Sin el buen uso de la gramática los errores podrían afectar el propósito comunicativo.

Como mencioné en este trabajo, en el enfoque de tareas es importante incentivar a los alumnos a que se comuniquen en francés sin temer a equivocarse. Richards (2002 p. 157) señala a esta habilidad de expresarse como fluidez (*fluency*) sin embargo, para comunicarse efectivamente también se debe tomar en cuenta la precisión (*accuracy*) en mayor medida al enfoque de tareas por medio de mayor atención a la gramática.

El resultado de esta sistematización de experiencia profesional puede ser útil para aquellos profesores que se inician en la práctica docente en el área de las lenguas y que tengan pocos o ningún conocimiento del enfoque de tareas. Así mismo, demuestra la importancia de actualizarse en las teorías de enseñanza de las lenguas extranjeras y sobre todo en la enseñanza de francés. En mi caso, como ya lo comenté en la introducción y en la etapa 3 (apartado 3.3) el primer acercamiento con el enfoque de tareas fue más de carácter técnico y didáctico que se complementó con las ideas acerca de las teorías de aprendizaje que ya había aprendido en la licenciatura de enseñanza de francés tanto en la Universidad Pedagógica (México) como en la Universidad de Borgoña (Francia). Sin embargo, la invitación es a usarlo en las clases e ir estableciendo un dialogo entre lo teórico y lo práctico del salón de clase. Esta es una herramienta de reflexión que me ha permitido cambiar mi forma de enseñar.

Aún falta mucho por escribir y analizar la instrucción de la gramática en la enseñanza de francés y en específico crear propuestas didácticas y técnicas en el aula. Me parece muy conveniente seguir trabajando este tema sobre todo en un contexto institucional mexicano. Hay muchos textos que hablan de la teoría de la gramática y de su enseñanza. Son textos que en su mayoría están en inglés. Poco se ha dicho en español. Además de que los textos en inglés abordan el tema de manera muy teórica. Se necesita abordar el tema de forma más técnica.

El enfoque de tareas se ha tratado en libros en inglés y en francés, en México hay poca información acerca de este enfoque. Este trabajo además pretende aportar la reflexión de cómo tratar la gramática en un enfoque de tareas, pues este centra mayor atención en la fluidez de las producciones de los alumnos. Sin embargo, es importante ocuparse de la precisión de estas producciones en la gramática para que los alumnos puedan equilibrar su trabajo entre fluidez y precisión y a final tengan mejores resultados. La invitación queda abierta a continuar con otros trabajos que profundicen y den mayores evidencias sobre el impacto de este enfoque en el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista Lingüística y Lenguas Aplicadas*. 6/2011, 9-23. Recuperado de: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/12409/878-1831-3-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Al-khatib, M. (2008). *Faut-il ignorer complètement la grammaire explicite en FLE ?* Université AL albayt / Jordanie. Recuperado de: <http://gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/ALKHATIB.pdf>

Anselmi, S. (2014). *Enseigner la grammaire en classe de FLE... Oui, mais comment?* (Master 2 MEEF). Université de Toulouse, Toulouse, France.

Aranda, L. (1997). *Análisis de errores gramaticales en el proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua*. (Licenciatura en idiomas). Instituto Superior Angloamericano Plantel San José Insurgentes, México.

Bertocchini, P. y Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris, France: CLE Internacional.

Cruz, A. y Gómez, A. (1997). *La transferencia gramatical de la lengua materna en el aprendizaje de la segunda lengua*. (Licenciatura en idiomas). Instituto Superior Angloamericano Plantel San José Insurgentes, México.

Díaz, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México : Mc Graw Hill.

Fougerouse, M. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *ELA. Études de linguistique appliquée* 2/2001 (nº 122), 165-178. Recuperado de: www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm

Gómez de Estal y Zanón (1994). La enseñanza de la gramática mediante tareas. Actas de V Congreso Internacional de ASELE, Santander. 89-100. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0087.pdf

Hernández, F. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. 141-153 Recuperado de: <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>

López, F. (2004-2005). *Reflexiones sobre la gramática en el aula de ELE*. Instituto Cervantes de Mánchester 171-182. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/munich_2004-2005/05_lopez.pdf

López, S. y Urbán, J. F. (2011). *El semáforo: andamiaje pedagógico cognitivo basado en la visualización del significado para la explotación del subjuntivo con matrices veritas*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/16_urban_lopez.pdf

Mancera, A. (2001). *Análisis de las teorías que explican la adquisición gramatical*. (Licenciatura en idiomas). Instituto Superior Angloamericano Plantel San José Insurgentes, México.

Mckay, S. (1985). *Teaching grammar: form, function and technique*. (Language teaching methodology series). San Francisco State University.

Nassaji H. y Fotos S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating Form: Focused instruction in communicative context*. New York : Routledge.

Portine, H. (1979). *Français fonctionnel et apprentissage de la grammaire*. Paris: Belc.

Richards, J. (2002). *Methodology in Language Teaching. An anthology of current practice*. Cambridge University Press.

Robert, J.P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Editions Ophrys.

Tehrani, F. (2009). *Le rôle et la place du métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. Université Allameh Tabatabaï. 101-115. Recuperado de: http://relf.ui.ac.ir/article_20284_5f1cb738b71c4443a4d411e3ce639796.pdf

Tanriverdieva, K. (2001-2002). *La notion de grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*. Université Catholique de Lyon. Recuperado en : <http://enssibal.enssib.fr/bibliotheque/documents/dessride/rrbtanriverdieva.pdf>

Véronique, D. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris: CLE International.

Widodo, H. P. (2006). Approaches and procedures for teaching grammar. *English Teaching: Practice and Critique*, 5/2006, 122-141.