



**EL USO DEL PORTAFOLIOS DE LENGUAS
EN EL CURSO DE INTRODUCCIÓN A LA
DIDÁCTICA DEL FRANCÉS:
Una herramienta para enseñar a aprender.**



EDGA MIREYA URIBE SALAMANCA

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA
DOCENCIA EN LA UIS - CEDEDUIS
BUCARAMANGA
2005**

**EL USO DEL PORTAFOLIOS DE LENGUAS
EN EL CURSO DE INTRODUCCIÓN A LA
DIDÁCTICA DEL FRANCÉS:
Una herramienta para enseñar a aprender.**

EDGA MIREYA URIBE SALAMANCA

*Monografía elaborada
como requisito parcial
para optar al título
Especialista en Docencia Universitaria*

*Directora: Ruby Arbeláez López
Doctora en Pedagogía*

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA
DOCENCIA EN LA UIS - CEDEDUIS
BUCARAMANGA**

2005

RESUMEN

TITULO EL USO DEL PORTAFOLIOS DE LENGUAS EN EL CURSO DE INTRODUCCIÓN A LA DIDÁCTICA DEL FRANCÉS: Una herramienta para enseñar a aprender.

AUTOR EDGA MIREYA URIBE SALAMANCA

CONCEPTOS CLAVE:

Portafolios, francés, herramienta, autonomía, aprender a aprender, estudiante, retroalimentación, aprendizaje, enseñanza.

La implementación del portafolios de lenguas en el curso de Introducción a la Didáctica del Francés ha sido una experiencia novedosa y enriquecedora, tanto para el profesor como para el estudiante. Como herramienta pedagógica y didáctica, favorece el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, el desarrollo de ciertas competencias de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal.

Su utilización también facilita, al futuro Licenciado en Idiomas, la toma de conciencia del carácter progresivo de su formación personal y pedagógica, mientras le ayuda a mejorar su nivel de la lengua francesa. Precisamente, uno de los más importantes pilares de la educación que refuerza el uso del portafolios es el *aprender a aprender*. La constante autoevaluación y la oportuna retroalimentación son dos de las ventajas que colaboran en el proceso de autonomización del alumno.

Sin embargo, es necesario resaltar que, gracias a esta experiencia, el portafolios de lengua, utilizado como una estrategia de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación, enmarcado en una perspectiva constructivista, ha resultado ser no sólo una poderosa herramienta para la formación de la autonomía del estudiante sino también un recurso personal, único, vivo, dinámico y potente formador de valores. A él, el poseedor podrá acceder en cualquier momento de su existencia para revisarlo, consultarlo, modificarlo y enriquecerlo cuantas veces sea necesario.

SUMMARY

ABSTRACT

TITLE LANGUAGE PORTFOLIOS IN AN INTRODUCTORY COURSE ON METHODOLOGY OF TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE: a tool for teaching to learn.

AUTHOR EDGA MIREYA URIBE SALAMANCA

KEY CONCEPTS: Portfolios, French, tool, autonomy, teaching to learn, student, feedback, learning, teaching.

The implementation of language portfolios in an introductory course on teaching French as a foreign language has been a novel and enriching experience for both the teacher and the students. As a teaching tool it favors the improvement of teaching quality as well as the development of certain cognitive, procedural and attitudinal competences.

The use of language portfolios raises awareness of the progressive nature of both personal and pedagogic growth of teacher trainees while helping them to improve their command of the French language. This is precisely one of the pillars of educational policy which reinforces the instrumental use of language portfolios in the process of *learning to learn*. Constant self-assessment and timely feedback constitute two vital features contributing to the process of the development of student's autonomy.

It is important, however, to point out that thanks to this experience of using language portfolios not only as a learning strategy but also as an evaluation and teaching tool within the constructivist approach, language portfolios proved to be a powerful means of instilling learner's autonomy. The language portfolio is also a unique, dynamic, potent resource in value formation. The learner can always go back to this portfolio to revise, consult, enrich and modify it as the need arises.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
1. LA INTRODUCCIÓN A LA DIDÁCTICA DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS.....	15
1.1 CONTEXTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.	16
1.1.1 Europa y el Plurilingüismo.	16
1.2. PANORAMA DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN AMÉRICA.....	24
1.3 EL SENTIDO DE LA UNIVERSIDAD Y SU RELACIÓN CON LA SOCIEDAD EN EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS.	28
1.4. EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER Y EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS.....	31
1.5. EL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA LICENCIATURA EN IDIOMAS	34
1.5.1. La licenciatura en idiomas, el estudiante y el futuro licenciado en idiomas.	35
1.5.2 La asignatura: introducción a la didáctica del francés como lengua extranjera (FLE).	37
1.5.3 La Historia de la Didáctica del Francés.	41
1.5.4 A manera de conclusión.	46
2. LA SITUACIÓN EN EL AULA: VISIÓN CRÍTICA Y ALGUNAS REFLEXIONES.....	49
2.1 NIVEL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN EL MARCO EUROPEO.....	51
2.2 FACTORES DETERMINANTES EN LA FALTA DE AUTONOMÍA	60
2.2.1 Del colegio a la vida universitaria.....	61
2.2.2 Factores de la personalidad: desinterés y desmotivación.	63

2.2.3 Factores de la personalidad: desinterés y desmotivación.	67
3. EL APRENDIZAJE Y LA CONCIENTIZACIÓN DEL ESTUDIANTE .	71
3.1 DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE APRENDIZAJE.....	73
3.1.1 Definición.....	76
3.1.2 Diferencia entre aprendizaje, enseñanza y adquisición.	80
3.1.3 Diversos factores que conciernen el aprendizaje.	84
3.2 TIPOS DE APRENDIZAJE.	90
3.2.1 Aprendizaje Mecánico y Aprendizaje Significativo.	92
3.2.2 Aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por recepción.....	95
3.2.3 Aprendizaje representacional, conceptual y proposicional.....	97
3.2.4 Aprendizaje subordinado, superordenado y combinatorio	98
3.3 FASES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.	100
3.4 LOS CUATRO PILARES DE LA EDUCACIÓN.....	104
3.5 ¿POR QUÉ NO APRENDEN LOS ESTUDIANTES LO QUE SE LES PRETENDE ENSEÑAR?.....	108
4. PLANEAMIENTO CURRICULAR: CURSO DE INTRODUCCIÓN A LA DIDÁCTICA DEL FRANCÉS.	113
4.1 EL CURRÍCULO: PRECISIÓN CONCEPTUAL.....	113
4.2 DISEÑO CURRICULAR.....	122
4.3 LUGAR DE LA LENGUA FRANCESA EN EL DISEÑO CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN IDIOMAS DE LA UIS. .	125
4.4 DISEÑO DE LA ASIGNATURA INTRODUCCIÓN A LA DIDÁCTICA DEL FRANCÉS.	134
5. EL PORTAFOLIOS DE LENGUA EXTRANJERA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN....	143
5.1 El portafolios de lengua extranjera: hacia la autonomía del estudiante	148
5.1.1 Parte Psicológica	149
5.1.1.1 Delimitación del concepto de portafolios.	149
5.1.1.2 Tipos de portafolios.	154
5.1.1.3 Propósitos de su uso.....	158
5.1.1.4 Principios de la aplicación del portafolios como estrategia...	161
5.1.1.5 Lineamientos necesarios para la aplicación del portafolios. .	163
5.1.1.6 Ventajas y limitaciones.	166

5.1.2 Parte Didáctica	168
5.1.2.1 Enseñanza y aprendizaje apoyados en el uso del portafolios.	168
5.1.2.2 La composición de un portafolios: los documentos seleccionados.....	171
5.1.2.3 Errores comunes por evitar en el uso del portafolios.	175
5.2 Implementación del portafolios como estrategia de trabajo en el aula.	179
5.2.1 El Portafolios Europeo de Lenguas del Consejo de Europa (PEL)	180
5.2.2 El PEL en el aula: aplicación.	193
5.3 Estrategias de evaluación del portafolios de lengua.....	199
5.3.1 El concepto de evaluación y sus funciones.....	204
5.3.2 La evaluación del portafolios de francés.....	211
5.3.3 Tendencia en la evaluación del portafolios.....	215
5.3.3.1 Tipos de tendencias en evaluación.....	215
5.3.3.2 Tendencia asumida en la evaluación del Portafolios de Francés	221
CONCLUSIONES	225

INTRODUCCIÓN

“Placer l’éducation tout au long de la vie au coeur de la société”, afirma Jacques Delors en su informe "La educación encierra un tesoro", presentado a la UNESCO. He aquí el verdadero reto de los actores de la educación: lograr ubicar significativamente la educación en el corazón de la sociedad, sin que dependa exclusivamente de ella, dándole sentido para que el aprendizaje tenga lugar durante toda la vida.

Aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser y aprender a aprender, cuatro pilares forman la base de todo proceso educativo que se pretenda desarrollar en el siglo XXI. Es justamente el último pilar el que nos proponemos abordar en este texto que tiene como propósito responder a la pregunta: ¿Qué estrategia de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación favorece el desarrollo de la autonomía en el estudiante? En respuesta a este interrogante, hemos escogido analizar la implementación de una técnica compleja, pero enriquecedora y dinámica, en el curso Introducción a la Didáctica del Francés : el portafolios de lengua.

Para ello, contextualizaremos, en primer lugar, la asignatura en las políticas universitarias nacionales y europeas para presentar posteriormente una visión crítica de la situación. En el tercer capítulo, abordaremos el concepto de aprendizaje y la concientización del estudiante, en el cuarto capítulo, propondremos el diseño curricular de la asignatura. Por último, trabajaremos la estrategia escogida, el portafolios de lengua, desde tres ángulos: el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

1. LA INTRODUCCIÓN A LA DIDÁCTICA DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

*“On se met à apprendre une langue,
on l’acquiert et on la pratique
dans un contexte biologique, biographique et historique”*
Pierre Martinez¹

Si hay una exigencia de la sociedad actual, es la comunicación. El establecimiento de acuerdos políticos, el cambio en la noción de las fronteras y las distancias a través de las telecomunicaciones y la expansión de los medios de transporte, así como la necesidad de intercomprensión entre los pueblos, han dado una dimensión considerable a la enseñanza de las lenguas extranjeras que se ha convertido –especialmente desde mediados del siglo XX– en una condición *sine qua non* a nivel mundial y, por ende, en un reto para el sector educativo. Las instituciones educativas, sus dirigentes y los docentes deben adaptar su metodología a las necesidades de los estudiantes y a

¹ MARTINEZ, Pierre (2002). *La Didactique des Langues étrangères*. París: PUF, 3ª edición. Pág. 8.
Propuesta de traducción del epígrafe: “Nos ponemos en la tarea de aprender una lengua, la adquirimos y la practicamos en un contexto biológico, biográfico e histórico.”

la época en la que viven porque, tal como lo afirma Pierre Martinez, las lenguas se aprenden *en un contexto biológico, biográfico e histórico*.

1.1 CONTEXTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.

Para facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera es indispensable tener en cuenta el contexto sociocultural en el cual el estudiante desarrollará las competencias comunicativas. Un breve esbozo de la diferencia entre dos contextos completamente diferentes, el del continente europeo y del continente americano, dará una idea general de esta afirmación.

1.1.1 Europa y el Plurilingüismo.

En el contexto europeo, el aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras ha sido históricamente obligatorio dada la proximidad geográfica entre países de diferentes lenguas. Esto ha generado un constante intercambio socio-cultural, comercial, político y por tanto lingüístico que se ve materializado desde hace más de medio siglo en la Unión Europea (cuya última actualización el 1º de

mayo de 2004 tuvo la adhesión de 10 países, quedando así conformada por 25 Naciones con diferencias notorias). Y precisamente, “*la diversité culturelle et linguistique est une des valeurs constitutives de l’Union européenne. Elle doit être une de ses forces*”². En pro de esta unión dentro del marco de diversidad y plurilingüismo, trabaja arduamente el Consejo de Europa:

“En ce qui concerne les langues vivantes, le travail du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l’Europe [...] a fondé sa cohérence et sa continuité sur l’adhésion à trois principes [...] considérant : que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu’il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s’imposent dans le domaine de l’éducation afin que cette diversité, au lieu d’être un obstacle à la communication, devienne une source d’enrichissement et de compréhension réciproques.

Que c’est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l’on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination.

Que les États membres, en adoptant ou en développant une politique nationale dans le domaine de l’enseignement et de l’apprentissage des langues vivantes, pourraient parvenir à une plus grande concertation au niveau européen grâce à des dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques.”³

² DARCOS, Xavier (2004). “L’élargissement de l’Europe, un réel enrichissement”. En *Le Français dans le Monde, Francophonies d’Europe*. París: Clé International. Pág. 3.

Propuesta de traducción: “la diversidad cultural y lingüística es uno de los valores constitutivos de la Unión europea. Ella debe ser una de sus fuerzas.”

³ CONSEIL DE L’EUROPE (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Didier. Pág. 10.

Propuesta de traducción: “La labor del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa, respecto a las lenguas modernas, [...] ha basado su coherencia y continuidad en la adhesión a tres principios básicos [...] a saber:

- Que el rico patrimonio que representa la diversidad lingüística y cultural en Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.

- Que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.

- Que los estados miembros, al adoptar o elaborar políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia a nivel europeo por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de sus políticas.”

El Consejo de Europa busca que el continente se vea enriquecido gracias a la diversidad lingüística y cultural de los pueblos que lo conforman. Para esto, las políticas educativas que se han desarrollado proponen el fomento de la enseñanza y el aprendizaje de diversos idiomas en el colegio, en la universidad o por cuenta propia. Uno de los objetivos generales es *la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.*

Aquí, es necesario recordar que la toma de conciencia de esta diversidad tuvo lugar tras la devastación física y moral del continente europeo luego de dos Guerras Mundiales en menos de treinta años. “*Combats et bombardements ont détruit villes, usines, ponts, gares, voies ferrées. S’y ajoutent les dégâts causés par l’exploitation intensive par l’occupant d’une économie asservie. Par deux fois, il a fallu reconstruire*”⁴. Europa también estaba dividida lingüísticamente porque este sufrimiento se expresaba en cada una de las numerosas lenguas que allí existen; y esto puede llegar a convertirse en un conflicto. Ilustremos, a

⁴ Ministère des Affaires étrangères (1995). *France*. París: La documentation Française. Pág. 33.
Propuesta de traducción: “Los combates y los bombardeos destruyeron ciudades, fábricas, puentes, estaciones de trenes, vías férreas. A esto se agregan los daños causados por la explotación intensiva por el ocupante de una economía esclavizada. Por dos ocasiones, se tuvo que reconstruir.”

manera general, el plurilingüismo al que hacemos alusión por medio del gráfico de la página siguiente (gráfico 1).

He aquí la familia indoeuropea como el tronco común de las lenguas occidentales que data del año 2000 a.c. Hay seis ramificaciones (de izquierda a derecha en la figura: lenguas celtas, germánicas, griego, lenguas indoiránias, latín y lenguas eslavas).

A partir de estas lenguas nacieron muchas de las lenguas que hoy se hablan no sólo en Europa sino también en los otros cuatro continentes, a saber: de las lenguas celtas, el bretón y el galés; de las lenguas germánicas, el sueco, el noruego, el alemán, el flamenco, el inglés, el islandés, el danés, el holandés, el frisón, el feroés y el gótico germánico; el griego; de las lenguas indoiránias, el sánscrito; del latín, las lenguas romances como el portugués, el rumano, el español, el italiano, el corso, el francés y el catalán; de las lenguas eslavas, el ruso y el polonés.

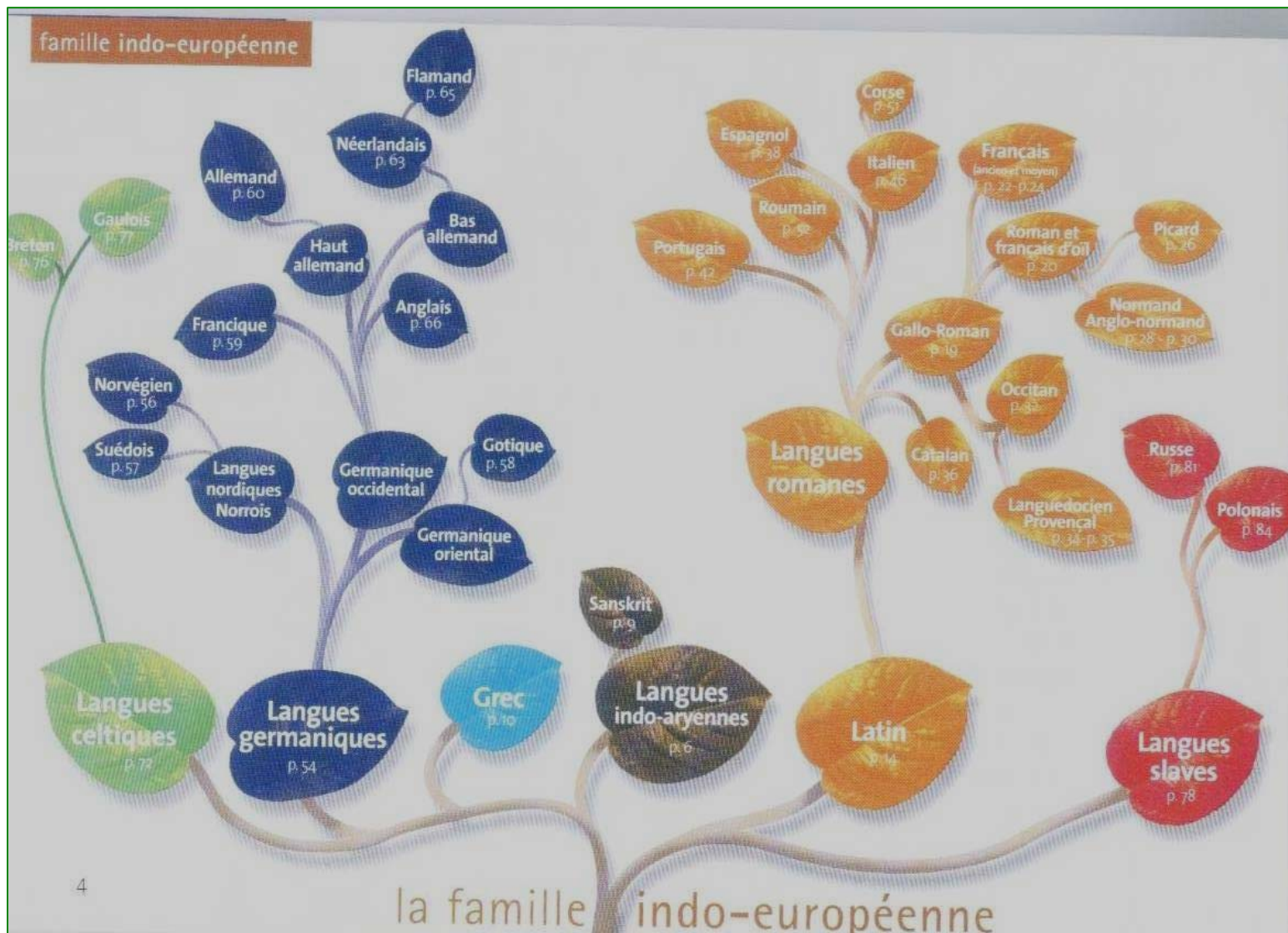


Gráfico 1
 Le Petit Robert (2002). Au coeur des langues d'Europe.
 Dictionnaires Le Robert. Paris. Pág. 4.

Ante esta variedad lingüística en el espacio europeo, y para facilitar el desplazamiento de los estudiantes en los diferentes programas ofrecidos en las universidades del continente, se estableció el sistema europeo de transferencia de créditos ECTS.

“La Communauté européenne encourage la coopération interuniversitaire dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement, au bénéfice des étudiants et des établissements d'enseignement supérieur, tout en considérant la mobilité étudiante comme un élément essentiel de cette coopération. Le volet Erasmus du programme SOCRATES démontre à l'évidence qu'étudier à l'étranger constitue une expérience particulièrement enrichissante ; en effet, un tel séjour d'études s'avère non seulement la meilleure façon de découvrir d'autres pays, d'autres idées, d'autres langues et d'autres cultures, mais il constitue également, et ce de plus en plus, un atout important dans l'évolution des carrières universitaires et professionnelles.

La reconnaissance des études et des diplômes est une condition préalable à la création d'un espace européen plus ouvert en matière d'éducation et de formation et conçu pour offrir une mobilité optimale aux étudiants et aux enseignants.

C'est pourquoi l'ECTS — acronyme anglais du Système européen de transfert de crédits, a été mis en place en tant que projet pilote dans le cadre de l'ancien programme Erasmus, avec l'objectif de promouvoir la reconnaissance académique des études poursuivies à l'étranger. L'évaluation externe de l'ECTS ayant démontré de manière concluante le potentiel du système, la Commission européenne a décidé d'inclure l'ECTS dans le programme Socrates, en particulier au Chapitre I sur l'enseignement supérieur (Erasmus). Après la phase pilote, conçue pour une application restreinte, l'ECTS évolue à présent vers une utilisation beaucoup plus large en tant qu'élément à part entière de la dimension européenne au sein de l'enseignement supérieur.”⁵

⁵ http://www.edufrance.fr/es/a-etudier/ects_fr.pdf#search='ECTS'

Propuesta de traducción : “La Comunidad europea favorece la cooperación interuniversitaria con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza, centrada en el estudiante y en los establecimientos de educación superior, considerando la movilidad estudiantil como un elemento esencial de esta operación. Las becas Erasmus del programa SÓCRATES demuestran que estudiar en el extranjero constituye una experiencia particularmente enriquecedora; en efecto, una experiencia de estudios como ésta se convierte no sólo en la mejor manera de descubrir otros países, otras ideas, otras lenguas y otras culturas, sino que constituye igualmente, y esto cada día más, una ventaja importante en la evolución de las carreras universitarias y profesionales.”

El reconocimiento de estudios y diplomas es una condición previa a la creación de un espacio europeo más abierto en materia de educación y de formación y ha sido creado para ofrecer una movilidad óptima de los estudiantes y de los profesores.

Con lo anterior queda demostrado que la Unión Europea aprovecha la situación geográfica del continente para impulsar el aprendizaje de otras lenguas en sus ciudadanos. Gracias al apoyo de políticas burocráticas y educativas (tales como el ECTS), se rescata la riqueza lingüística, tomada ésta como patrimonio europeo.

1.2. PANORAMA DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN AMÉRICA.

En el contexto del continente americano la realidad geográfica, histórica, política y lingüística con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras es totalmente diferente.

Desde el punto de vista físico, el continente está dividido en tres grandes zonas geográficas: norte, centro y antillas y sur. Desde el punto de vista lingüístico, existen cuatro lenguas predominantes que son, en su orden según

Es por esto que el ECTS – acrónimo inglés del Sistema europeo de transferencia de créditos, ha sido implantado como proyecto piloto en el marco del antiguo programa Erasmus, con el objeto de promover el reconocimiento académico de los estudios hechos en el extranjero. Una vez demostrado de manera concluyente el potencial del sistema por la evaluación externa del ECTS, la Comisión europea decidió incluir el ECTS en el programa Sócrates, en particular en el Capítulo I sobre la educación superior (Erasmus). Luego de la fase piloto, creada para una aplicación restringida, el ECTS evoluciona actualmente hacia una utilización mucho más amplia como elemento independiente de la dimensión europea en el seno de la educación superior.”



el número de hablantes⁶, español (hablado por más de 350 millones de personas), inglés (hablado por unos 300 millones), portugués (hablado por unos 185 millones) y francés (hablado principalmente en islas del Caribe, Canadá y la Guayana Francesa por 14 millones de francófonos). El inglés es el idioma principal en Estados Unidos, Canadá, Belice y en algunas islas; y el español tiene una predominancia arrasadora como lengua materna en el centro y en el sur continental.

Consecuencia: dado que la distribución geográfica no facilita el plurilingüismo, y que históricamente los líderes políticos no han impulsado propuestas a largo plazo al respecto, la mayoría de los ciudadanos del continente americano desarrollan las competencias comunicativas en sólo un idioma: su lengua materna. Ilustremos esta situación con un ejemplo: si un colombiano necesita viajar a alguno de los países fronterizos tales como Panamá, Ecuador, Perú, Venezuela y Bolivia, para hacer transacciones comerciales o para seguir estudios universitarios, puede comunicarse en español sin ningún problema.

⁶ Estos datos fueron seleccionados de la enciclopedia virtual Wikipedia: <http://es.wikipedia.org>



Recientemente, se ha querido instaurar en América Latina un cierto *bilingüismo*, que no pasa de ser un intento fallido, empezando por la equivocada definición del término. Bilingüismo es “*la coexistence au sein d’une même personne ou société de deux variétés linguistiques*”⁷. Se trata de manejar (de forma oral y escrita) dos lenguas con un mismo grado de perfección. Sin embargo, en nuestro contexto, se cree erróneamente que una persona es bilingüe cuando ha hecho algún curso de formación en la lengua extranjera o cuando balbucea algunos sonidos en otro idioma. En Colombia, por ejemplo, existe un proyecto que busca que los estudiantes sean bilingües:

*“Colombia Bilingüe es un proyecto del Ministerio de Educación Nacional que busca promover la calidad en los programas de enseñanza del inglés. La idea es que los estudiantes “aprendan lo que necesitan aprender, lo sepan aplicar y aprovechar a lo largo de la vida”. [...] Colombia bilingüe en Educación Superior busca entonces realizar un trabajo directo con las universidades para que egresen profesionales con dominio de una segunda lengua capaces de seguir, a su vez, formando bachilleres bilingües.”*⁸

Este tipo de proyectos se ven, casi desde el principio, destinados al fracaso por varias razones:

⁷ CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. París: Asdifle/Clé International. Pág. 36.

Propuesta de traducción: “la coexistencia en el seno de una misma persona o sociedad de dos variedades lingüísticas.”

⁸ Sitio web del Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, Colombia aprende, la red del conocimiento: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-76053.html>



- el término escogido está siendo mal utilizado,
- no se ha hecho una sensibilización previa del público seleccionado,
- no se plantea el proyecto a largo plazo sino a seis años,
- nuestro contexto geográfico, lingüístico y cultural no facilita el aprendizaje de lenguas extranjeras,
- faltan programas de intercambio (no sólo para los sectores más favorecidos) a manera de becas y no de préstamos, por medio de los cuales el estudiante se vea beneficiado sea cual sea su nivel social,
- la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras no es evidente,
- la proyección de empleo para colombianos en el exterior no existe.

Por estas razones, y muchas otras, se puede concluir una vez más que, como afirma Pierre Martínez, *una lengua se aprende en un contexto biológico, biográfico e histórico*. Sólo teniendo en cuenta estos factores, se tendrá éxito en los proyectos emprendidos, pues no es imposible aprender otro idioma, sólo es necesario reflexionar sobre la importancia de los diversos factores externos que inciden en el aprendizaje.



1.3 EL SENTIDO DE LA UNIVERSIDAD Y SU RELACIÓN CON LA SOCIEDAD EN EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS.

Para superar los obstáculos de tipo geográfico y concienciar a los ciudadanos de la importancia del desarrollo de competencias en otros idiomas con fines específicos en nuestro contexto latinoamericano, son precisamente las instituciones de educación superior las que entran a jugar un papel fundamental en este aprendizaje considerando que *“la Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, [...] y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”*⁹.

En este sentido, desde el seno de la educación superior se debe fortalecer la idea de proceso permanente de formación integral del estudiante. Para esto, en Colombia existen instituciones universitarias y universidades encargadas de la formación de ciudadanos de alta calidad; conviene ahora hacer un alto en el camino para citar la definición de estos dos tipos de institución según la Ley 30 de 1992:

⁹ Ley del Servicio Público de la Educación Superior, Ley 30 de 1992. Pág. 117.



Art. 18. “*Son instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, aquellas facultades para adelantar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización.*”

Art. 19. “*Son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de lógica, la formación académica en profesiones o disciplinas, y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional.*”

En esta línea de *producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional*, tiene un lugar principal el manejo de uno o varios idiomas para divulgar nuestra cultura y conocer otras, por medio de una libre circulación de información, en un intercambio lingüístico y cultural con personas e instituciones de otras nacionalidades.

Para complementar esta definición de universidad, citemos a Jacques Derrida quien propone una visión amplia y libre de este concepto afirmando que “*dicha universidad exige y se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición, e incluso, más aún si cabe, el derecho de decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un*



pensamiento de la verdad”¹⁰. Así pues, la universidad debe ser libre y sin condición para alcanzar su verdadero propósito de formación integral e íntegra. En este sentido, la Ley general de la educación colombiana no se aleja de este concepto de libertad pues en su artículo 4º afirma que “*La Educación Superior [...] despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico [...]*”¹¹.

En este marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico, el aprendizaje de lenguas extranjeras toma aún más sentido, puesto que para conocer al otro es necesario primero que todo entenderlo, y para llegar a esta comprensión mutua, sería conveniente que se hablara en el mismo idioma (aunque no un solo idioma).

Delimitado el concepto de universidad, es el momento de contextualizar nuestra monografía: este análisis tendrá lugar en el ámbito de la Universidad

¹⁰ Jacques DERRIDA (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Minima Trotta. Págs. 9-10.

¹¹ Ibid. Pág. 118.



Industrial de Santander, universidad pública del nororiente colombiano, en la Escuela de Idiomas de la Facultad de Ciencias Humanas.

1.4. EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER Y EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS.

La ley 115 de 1994, por medio de la cual el Congreso de la República de Colombia expide la Ley General de Educación, en su Artículo 73 decreta que:

“con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos”¹².

Con el propósito de cumplir esta normativa nacional, la Universidad Industrial de Santander presenta, en el año 2000, el Proyecto Educativo Institucional *“el cual orientará el desarrollo de nuestras acciones de docencia e investigación, así como la interacción de la Universidad con la sociedad en los próximos años”¹³*. En él se presentan la misión y la visión de la Universidad como una *organización académica y administrativa de educación superior estatal y*

¹² Ley General de la educación. Ley 115 de 1994. Pág. 40.

¹³ Universidad Industrial De Santander (2000). Proyecto Institucional. Bucaramanga: Ed. UIS. Pág. 9.



autónoma que se propone *la formación de personas y ciudadanos de alta calidad ética, política y profesional*, quienes en esta etapa de su formación permanente hacen parte de la comunidad universitaria, adquiriendo así una responsabilidad con ellos mismos, con la institución, con sus miembros y con la sociedad. Por ende, la Universidad, sus miembros y su actividad académica giran alrededor de tres ejes principales: la docencia, la investigación y la extensión.

En su misión, la Universidad sostiene que *“orientan su misión los principios democráticos, la reflexión crítica, el ejercicio libre de la cátedra, el trabajo interdisciplinario y la relación con el mundo externo”*¹⁴. Además, en su visión hacia el porvenir se establece que *“en todas sus escuelas, centros e institutos los miembros de la comunidad universitaria actúan como docentes – investigadores y se mantienen interconectados con grupos de pares académicos que cooperan local, nacional e internacionalmente”*¹⁵. En este sentido, la UIS busca salir de los muros físicos del campus para proyectar su política de internacionalización y posicionarse no sólo a nivel nacional sino

¹⁴ Ibid. Pág. 18.

¹⁵ Ibid. Pág. 19.

también a nivel internacional por medio de acuerdos y alianzas con organizaciones e instituciones académicas extranjeras. En el marco de esta política de internacionalización, el PEI propone:

“Como comunidad universitaria que contempla los procesos de globalización de las acciones de la sociedad mundial, tenemos que aprender a inscribir nuestras propias acciones en la dimensión internacional.

- *Promover las estadías de los profesores-investigadores y de los estudiantes talentosos en instituciones universitarias de excelencia seleccionadas en el exterior, para que allí participen en acciones de mejoramiento de su formación o de investigación. De igual manera, se gestionará la estadía de profesores y estudiantes extranjeros en los programas y centros de investigación de la universidad.*
- *Fortalecer alianzas estratégicas con universidades nacionales y extranjeras de excelencia, con las cuales podemos desarrollar programas eficaces de cooperación para el mejoramiento de la calidad de nuestros programas académicos y de investigación.*
- *Posicionar los grupos y centros de investigación de la universidad en redes de centros de investigación o en programas de mejoramiento de la calidad de los programas académicos, normalizando nuestras acciones con patrones internacionales.”¹⁶*

En esta política general de proyección internacional, el aprendizaje de lenguas extranjeras adquiere una mayor importancia: es gracias a los proyectos de investigación y al manejo de otros idiomas que los intercambios de profesores y estudiantes con países de habla diferente son posibles; además, uno de los

¹⁶ Ibid. Pág. 44.

requisitos de admisión a los programas académicos de las universidades es un examen que certifique el nivel de competencia en la lengua extranjera (por ejemplo, TOEFL, MICHIGAN, OXFORD, para Inglés y DELF, DALF para Francés). Para facilitar el cumplimiento de este requisito, en la UIS, a partir del año 2000, los estudiantes tienen la oportunidad de cursar gratuitamente ciertos niveles de inglés y obtener el nivel requerido para aspirar a una beca de estudios.

1.5. EL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA LICENCIATURA EN IDIOMAS

En la Escuela de Idiomas de la Facultad de Ciencias Humanas, el requisito de lengua extranjera se cumple perfectamente pues los estudiantes, al estar inscritos en una de las tres carreras profesionales (Licenciatura en Español y Literatura, Licenciatura en Inglés y Licenciatura en Idiomas), esperan –al finalizar sus estudios de pregrado– manejar perfectamente su lengua materna y mínimo un idioma extranjero.



En el caso de la lengua francesa, los estudiantes toman seis semestres obligatorios de francés con una intensidad de cinco horas semanales de trabajo asistido por el docente y diez horas semanales de trabajo independiente. Cinco semestres corresponden al aprendizaje de la lengua oral y escrita y el último semestre corresponde a la introducción a la enseñanza de este idioma.

1.5.1. La licenciatura en idiomas, el estudiante y el futuro licenciado en idiomas.

Para ser estudiante de la Licenciatura en Idiomas es necesario:

- “- Tener disposición para el estudio y adquisición de lenguas extranjeras, así como para el estudio del español y la literatura*
- Interesarse en la reflexión e investigación sobre los fenómenos del lenguaje, la cultura, la educación y la pedagogía de lenguas extranjeras y lengua materna.*
- Contar con una buena disposición, afectiva, ética y cognoscitiva para la lecto-escritura, la argumentación oral y el ejercicio de la docencia.*
- Por tratarse de un campo de estudio en constante evolución, el estudiante debe estar dispuesto a mantenerse informado y actualizado respecto a nuevas teorías y tendencias relacionadas con la lingüística y la docencia.*
- Al ingresar al programa, poseer un conocimiento intermedio de los idiomas inglés y francés; de lo contrario requerirá de altas dosis de esfuerzos para lograr el objetivo de competencia comunicativa fijado para el candidato al título de Licenciado.”¹⁷*

Esto hace que la mayoría de los estudiantes y de los egresados licenciados en idiomas viajen constantemente fuera del país por cuestiones académicas o

¹⁷ Portafolios de servicios de la Escuela de Idiomas de la UIS.

laborales. En la Licenciatura en Idiomas, los estudiantes aprenden dos lenguas extranjeras –inglés y francés– para posteriormente enseñarlas en colegios, institutos de idiomas, institutos universitarios y en universidades dentro y fuera del país tal como se presenta en el diseño curricular de la carrera:

“El egresado de la Carrera de Idiomas se desempeña como:

- Profesor de Español, Inglés y Francés en establecimientos de educación media.*
- Ejerce funciones directivas en planteles de educación media o en otros centros donde se necesite un buen conocimiento de los idiomas Inglés, Francés y Español.*
- Puede vincularse a centros de investigación en Lingüística, Literatura, Semiótica y Educación.*
- Puede realizar investigaciones en el campo de la educación.*
- Está capacitado para seguir estudios de postgrado en cualquier universidad del país y del exterior.”*

Además, el diseño curricular de la carrera presenta dos objetivos generales:

- “- proporcionar conocimientos para la enseñanza y aprendizaje del Inglés, del Español y del Francés en el ciclo de la educación secundaria en Colombia.*
- Formar una cultura de actualización académica permanente y de responsabilidad social del docente de Idiomas.”*

La formación pedagógica en la Licenciatura en Idiomas es entonces inevitable e indispensable, como sucede con las demás licenciaturas, y tal como se afirma para los exámenes ECAES, *“esto obedece a que los docentes de lenguas extranjeras necesitan tener, no sólo un dominio de la lengua que les permita comunicarse con hablantes de esa lengua con propósitos reales, sino*



que necesitan conocer y utilizar adecuadamente el metalenguaje apropiado para dar razón del funcionamiento lingüístico, supra-lingüístico, pragmático y paralingüístico de la lengua que enseñan, y hacerlo de una manera pedagógica y metodológicamente apropiada”¹⁸.

1.5.2 La asignatura: introducción a la didáctica del francés como lengua extranjera (FLE).

Dado que la unidad que estudiaremos en esta monografía hace parte de la asignatura *Seminario de Francés*, y que en realidad no se trata de un seminario como tal sino de un curso, a partir de este momento la llamaremos *Introducción a la didáctica del Francés como lengua extranjera (FLE)*. Esta asignatura tiene como objetivo central la inducción de los estudiantes a la didáctica del FLE.

Aunque podríamos partir del origen griego de la palabra *didaskhein* para definir la didáctica como todo aquello que tiene como fin la enseñanza y la

¹⁸ ECAES (2004). *Marco de fundamentación conceptual y especificaciones del examen para las licenciaturas en: Educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana. Lengua castellana y literatura. Lenguas modernas o extranjeras*. Santiago de Cali: ICFES. pág. 68.

instrucción, preferimos tener en cuenta el concepto del Diccionario de didáctica del francés lengua extranjera y segunda:

“on parle de didactique des disciplines pour faire référence à des discours sur des corps de pratiques et à un travail de réflexion sur l’ensemble des disciplines scolaires [...]. Toutefois, la didactique des langues (DDL) se distingue des didactiques des autres disciplines par deux traits principaux: elle n’a pas de discipline objet [...] et le mode d’appropriation d’une langue est double : l’apprentissage et l’enseignement des langues sont en concurrence avec un mode d’appropriation naturel, l’acquisition, ce qui n’est pas le cas d’aucune autre discipline”¹⁹.

Siendo así, los estudiantes –desde el inicio del curso– están conscientes del carácter científico de la didáctica del FLE y de esta asignatura, y que no se trata, como algunas de sus concepciones les hacen creer, ni de una práctica de la lengua en el aula ni de un curso avanzado de conversación.

El objetivo general del curso es analizar nuestro quehacer docente en el área del francés en tanto que profesores y estudiantes para proponer estrategias de aprendizaje más efectivas. Sin embargo, cabe aclarar que no se trata de una simple observación, pues, como lo afirma Tamayo, “*el hombre de ciencia*

¹⁹ CUQ, Jean-Pierre. Op. Cit. Págs 69-70.

Propuesta de traducción : “se habla de didáctica de las disciplinas para hacer referencia a los conjuntos de prácticas y a un trabajo de reflexión sobre el conjunto de las disciplinas escolares [...]. Sin embargo, la didáctica de las lenguas (DDL) se distingue de las didácticas de las otras disciplinas por dos rasgos principales: ella no tiene una disciplina objeto [...] y el modo de apropiación de una lengua es doble: el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas compiten con un modo de apropiación natural, la adquisición, lo que no sucede con ninguna otra disciplina”.



*busca que su conocimiento sea más que el simple ver el hombre de la calle; por ello logra con su conocimiento diferentes interpretaciones de la realidad, y entre más profundo sea su conocer más puede lograr modificar la realidad*²⁰. Por esta razón, el estudiante observa, reflexiona, propone y aplica diversos métodos de enseñanza y de aprendizaje en el aula y fuera de ella, puesto que una lengua extranjera no se enseña; se aprende o se adquiere dependiendo del contexto.

El espíritu científico está en esa observación minuciosa y objetiva de su realidad tanto de aprendiz como de docente y en su visión crítica del proceso de enseñanza/aprendizaje y de sí mismo. Es necesario aclarar que en este curso el docente debe transformar completamente su posición frente a su grupo, pues ya no trabaja con estudiantes sino con colegas, citando a María Barrera de Aragón,

“la concepción de maestro cambia en la medida en que considera que él no es el poseedor de verdades eternas, sino que es un compañero en la aventura de sus alumnos para construir el conocimiento, porque si “grandes” teorías se han visto sacudidas ¿por qué no

²⁰ TAMAYO Y TAMAYO, Mario (2004). *El proceso de la Investigación Científica*. México: Limusa/Noriega Editorial. Pág. 13.



la clase que imparte sobre otras teorías que día a día están siendo sometidas a criterios de falsación?”²¹.

Esto sucede especialmente en este curso en donde todo es sometido a la falsación: teorías de aprendizaje, estrategias, métodos, metodologías e incluso *mi* propio actuar como estudiante y como docente. De allí que la unidad que se está trabajando en esta monografía sea la unidad tres, *el portafolios de lengua extranjera en el desarrollo de la autonomía*, puesto que autoevaluando su proceso, los estudiantes podrán hacer una introspección consciente y pormenorizada llegando incluso a descubrir problemas que no se resolvieron a tiempo y que ocasionaron fosilizaciones y actitudes positivas o negativas.

Este corte racionalista-concreto provoca un giro, en ocasiones de 180°, que hace que las estructuras cognitivas con respecto a la docencia en francés no sean estables sino que se transformen o se adapten según el tiempo, el espacio, los recursos y las personas. De esta manera, se intenta hacer una investigación acción que parte del aula cumpliendo así con lo propuesto en el Proyecto Educativo Institucional de nuestra Universidad: *“la construcción de la*

²¹ BARRERA DE ARAGÓN, María (2005). Tomado de la compilación del módulo de la Especialización en Docencia Universitaria *Filosofía de la Ciencia* del profesor Freddy Mantilla. Bucaramanga: UIS. Pág.95.



*comunidad universitaria y su responsabilidad social suponen una acción prioritaria: hacer de la investigación la cultura básica de todos los universitarios para que el espíritu científico impregne todas nuestras acciones académicas, sociales y prácticas profesionales [...]*²².

1.5.3 La Historia de la Didáctica del Francés.

Para entender mejor la temática de la asignatura, es conveniente hacer un breve recorrido por la historia de la didáctica del FLE y poder así conocer sus tres grandes momentos: la metodología llamada *tradicional* y el método directo, el enfoque audio-oral y la metodología audio-visual, y el enfoque comunicativo.

En primer lugar, la metodología llamada *tradicional* “*recouvre généralement toutes les méthodologies qui se sont constituées sur le calque plus ou moins fidèle de l’enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin*”²³.

²² Universidad Industrial de Santander. Op. Cit. Pág. 23.

²³ CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG. Pág. 234.



Estas metodologías datan de la Edad Media y rememoran la enseñanza formal de la gramática, la focalización del escrito, el enfoque literario de la civilización y el uso la traducción.

Más tarde, la Revolución Industrial introduce el Método Directo que surge de la oposición al paradigma precedente, y su originalidad consiste en trabajar desde el comienzo en francés centrándose en el oral, la pronunciación y el vocabulario, prohíbe la lengua materna e introduce la gramática implícita.

Años después, la Segunda Guerra mundial obliga a los militares americanos a entender y a expresarse en lengua extranjera a través de la memorización, en cursos intensivos, con base en diálogos y en automatismos; el encuentro de este estructuralismo y del conductismo desarrolla el enfoque audio-oral. Después de esta guerra, Francia promueve una política de difusión y defensa de la lengua y crea el Centro de Investigación y de Estudio para la Difusión del Francés (CREDIF); resultado: el *Francés Fundamental* (compendio lexical y gramatical voluminoso con una fuerte influencia audiovisual y la

Propuesta de traducción: “abarca generalmente todas las metodologías que se han constituido sobre el calco más o menos fiel de la enseñanza de lenguas antiguas, como son el griego y el latín.”



utilización de interacción de roles en clase para simular la práctica social) que fundamenta la metodología estructuro-global audiovisual, SGAV.

A finales de los años setenta, frente a la diversidad lingüística –especialmente en Europa– y frente a las necesidades de comunicación entre las personas, la Comunidad europea crea *un niveau-seuil* (nivel umbral) para el FLE, de donde surge el enfoque comunicativo. Este enfoque, también llamado *nocional-funcional*, se apoya en funciones sociales específicas y en la noción de actos de habla, es decir lo que el hablante de la lengua debe decir en una situación dada.

*“L’objectif général visé est donc la compétence de communication, qui prend en compte les dimensions linguistique et extra-linguistique de la communication, et qui constitue un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, c’est-à-dire, une connaissance pratique (donc pas nécessairement explicitée) du code et des règles psychologiques, sociologiques, culturelles, qui permettent son emploi approprié en situation”*²⁴.

²⁴ GALISSON, Robert (1980). *D’hier à aujourd’hui la didactique des langues étrangères*, Paris: Clé International. Pág. 14.

Propuesta de traducción: “El objetivo general es la competencia comunicativa, que toma en cuenta las dimensiones lingüísticas y extra-lingüísticas de la comunicación, y que constituye un saber hacer a la vez verbal y no verbal, es decir, un conocimiento práctico (luego no necesariamente explícito) del código y de las reglas psicológicas, sociológicas, culturales, que permiten su uso apropiado en situación”.



Este enfoque desarrolla además una competencia de comunicación²⁵ teniendo como base las necesidades del lenguaje del estudiante y los cuatro componentes esenciales vehiculados: el componente lingüístico (vocabulario, estructuras gramaticales, etc.), el componente sociocultural (reglas sociales, normas de interacción...), el componente discursivo (cohesión, coherencia, etc.) y la competencia referencial (experiencia científica del mundo).

Como su nombre lo indica, el enfoque comunicativo permite al hablante la posibilidad de aprender a comunicar en una lengua extranjera a la luz de la psicología cognitiva y desde una perspectiva nocional y funcional. Esta psicología modifica el rol de los actores poniendo al estudiante en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje; *“une classe est fondamentalement un lieu de communication qui ne fonctionne que grâce à la participation active des étudiants”*²⁶ de esta manera, el estudiante es activo y actor, creador y creativo.

²⁵ Ver también *Convenio UIS –MEN – SECAB, lenguaje y mundo*. p. 7, “Dell Hymes (1972), aunque acepta los conceptos anteriores, considera insuficiente la propuesta general. Opina que solamente se tienen en cuenta la lengua, sus componentes pero deja al margen los hablantes, sus identidades, deseos, intenciones ; olvida el tiempo, el espacio, las circunstancias la forma utilizada. A la unión de todos estos componentes Hymes llama Competencia Comunicativa”.

²⁶ COURTILLON, Janine (2003). *Élaborer un cours de FLE*, Paris: Hachette FLE. Pág. 107.

Propuesta de traducción : “una clase es fundamentalmente un lugar de comunicación que sólo funciona gracias a la participación activa de los estudiantes.”



Con el propósito de acentuar la importancia de este enfoque, de empezar a avanzar hacia una nueva etapa de la didáctica y de responder a las necesidades de comienzos del siglo XXI, en el año 2000, el Consejo de Europa publica el *Marco europeo común de referencia para las lenguas* el cual:

“décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d’une langue doivent apprendre afin de l’utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu’ils doivent acquérir afin d’avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l’apprenant à chaque étape de l’apprentissage et à tout moment de la vie”²⁷.

Después de este recorrido podemos concluir que para enseñar el francés como lengua extranjera es necesario conocer la manera como se ha enseñado este idioma desde sus inicios hasta hoy. De esta manera, la enseñanza puede ser adaptada a las necesidades del estudiante y a las de su entorno social, porque de lo contrario, el aprendizaje no sería lo suficientemente significativo.

²⁷ Conseil de l’Europe, Op. Cit. Pág. 9.

Propuesta de traducción: “describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida”.

1.5.4 A manera de conclusión.

La Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander es una de las pocas universidades de Colombia que aún mantiene la enseñanza de la lengua francesa a futuros profesores. Su misión apunta a la *formación de educadores e investigadores interdisciplinarios del inglés, del francés y del español, y del universo literario y cultural de estas lenguas.*

Por esta razón, se puede afirmar que el curso de Introducción a la didáctica del francés *responde académicamente a las necesidades de innovación en las prácticas educativas* en el campo de esta lengua que, pese a no ser tan difundida en Colombia como el inglés, es la segunda lengua más enseñada en nuestro país. La razón es completamente válida: Francia otorga numerosas becas para extranjeros que quieran seguir sus estudios universitarios, especialmente en investigación a nivel de master o doctorado, en sus universidades o para Licenciados en Idiomas que deseen trabajar en la enseñanza del español como lengua extranjera.



Prueba de ello son los ochenta colombianos que viajan cada año en el mes de septiembre a diferentes ciudades en Francia como asistentes de español, varios ya admitidos en una Universidad para empezar su master y otros con el propósito de establecer contactos académicos. De esto ochenta licenciados, la Escuela de Idiomas de la UIS hará este año su presencia con trece licenciados beneficiados por este programa.

De esta manera, se ratifica la necesidad de la enseñanza de la didáctica del francés como lengua extranjera en nuestro contexto universitario.

2. LA SITUACIÓN EN EL AULA: VISIÓN CRÍTICA Y ALGUNAS REFLEXIONES

*“Placer l’éducation tout au long de la vie
au coeur de la société”*
Jacques Delors²⁸

Como ya lo establecimos en el primer capítulo, la Universidad es una institución de Educación Superior que, según la ley 30 de 1992, “*será accesible a quienes demuestren poseer las capacidades requeridas y cumplan con las condiciones académicas exigidas en cada caso*”²⁹. Por esta razón, existe en el subconsciente colectivo de los miembros de la comunidad académica un presupuesto: el estudiante ingresa por su propia determinación después de haber reflexionado sobre sus intereses y aptitudes y luego de haber tomado una decisión personal e intransferible.

²⁸ DELORS, Jacques (1996). “Une éducation pour le 21^e siècle : Apprendre à apprendre”. En: *Le Courrier de l’Unesco*. Paris: UNESCO. Pág. 8.

Propuesta de traducción : “Ubicar la educación durante toda la vida en el corazón de la sociedad.”

²⁹ Ley 30 de 1992, Art. 5.

Partiendo de este hecho, se supone que el estudiante es consciente de la responsabilidad adquirida desde el mismo momento de su matrícula, que está altamente motivado y que, por ende, hará todo lo posible por cumplir con los requisitos exigidos por la Institución académica. Esto es un ideal que, aunque no pretendemos discutir en nuestro escrito, ponemos en tela de juicio.

Durante la vida universitaria, y como se establece en la ley 30 de 1992, la Universidad “*despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico*”³⁰. Años más tarde, al acercarse a la culminación del plan de estudios, se espera que el futuro egresado sea, más que un profesional idóneo, una persona y un ciudadano crítico, social, autónomo y en formación permanente porque, según el Proyecto Institucional de la UIS, “*los estudiantes deben ser considerados los sujetos de su propio aprendizaje, única forma en la cual se hace realidad el mantenimiento de la actitud de aprendiz durante toda la vida*”³¹. Aquí es pertinente preguntar ¿qué hacen los docentes para

³⁰ Ibid. Art. 4.

³¹ Universidad Industrial de Santander. Op. Cit. Pág. 27.

ayudarlos a forjar esta actitud? Este es justo el eje central de este capítulo: observar con una mirada crítica la situación real en el aula.

Es un hecho que, a puertas de la obtención del título profesional, y pese a la experiencia adquirida en la universidad, se evidencian varios casos de estudiantes desorientados y dependientes. Dicha dependencia, ya sea del docente o de un compañero, no les permite alcanzar el perfil deseado por la comunidad universitaria y por ellos mismos. Es en este momento cuando vale la pena reflexionar sobre la situación, evaluarla y tomar las medidas necesarias para que los estudiantes, desde el comienzo, vayan desarrollando la autonomía que les permita asumir con responsabilidad las tareas propias de su plan de estudios y las consecuencias de todas sus acciones dentro y fuera del aula.

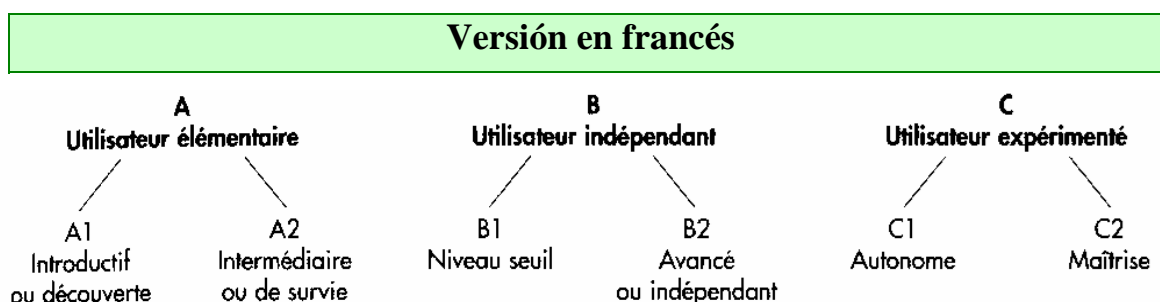
2.1 NIVEL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN EL MARCO EUROPEO.

Para entender mejor el contexto particular de la asignatura *Introducción a la Didáctica del Francés como lengua extranjera*, se hace necesario esgrimir el contexto. Este curso corresponde al octavo nivel, último semestre de la Licenciatura en Idiomas cuando los estudiantes están próximos a obtener su

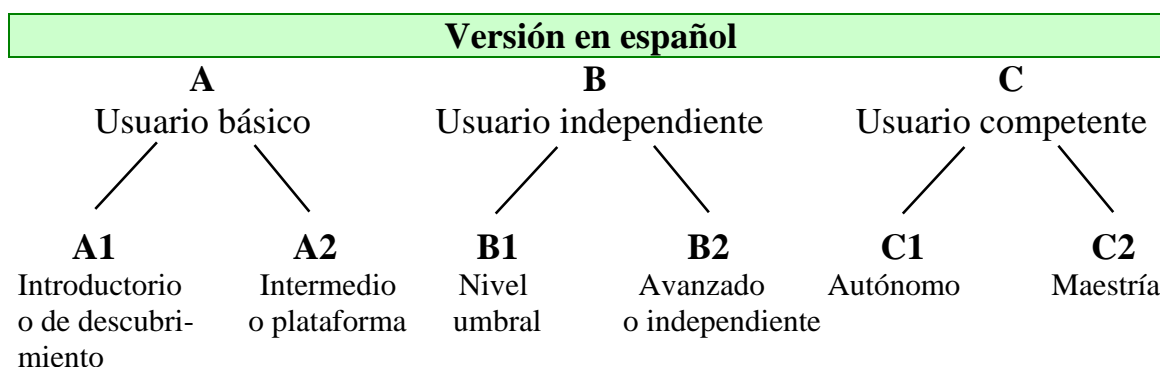


título universitario. Ya manejan con un cierto grado de perfección las dos lenguas extranjeras, inglés y francés, y ya tienen la experiencia de dos metodologías, en inglés y en español, así como la oportunidad de hacer una práctica docente en inglés.

A fin de entender el nivel de lengua que deben poseer en francés, expliquemos, primero que todo, la categorización de los diferentes niveles de competencia comunicativa propuestos por el Consejo de Europa a través del siguiente esquema³²:



Fuente: Consejo de Europa. *Marco europeo común de referencia para las lenguas*.



³² CONSEIL DE L'EUROPE. Op. Cit. Pág. 25

El estudiante que ingresa a la carrera de Licenciatura en Idiomas empieza de cero y avanza hacia un nivel A1 (introdutorio o de descubrimiento). Al terminar este nivel, según los parámetros del Marco Europeo común de referencia para las lenguas, el estudiante puede *comprender y utilizar expresiones familiares y cotidianas así como enunciados sencillos destinados a satisfacer necesidades concretas. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede comunicarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.* En otras palabras, en el nivel A1 se forjan las bases del francés.

Durante los cinco cursos de francés general, los estudiantes aprenden la lengua francesa desarrollando progresivamente las cinco competencias comunicativas propuestas por el Consejo de Europa: comprensión auditiva, comprensión de lectura, interacción oral, expresión oral para presentar un discurso o un texto argumentativo y expresión escrita. Observemos la siguiente tabla que explica los logros que deben alcanzar los aprendices en cada uno de los niveles comunes de competencias.



Tableau : Niveaux communs de compétences – Échelle globale.

Utilisateur Expérimenté	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon différenciée et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée, décrire ou rapporter quelque chose et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
Utilisateur indépendant	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe; comprend une discussion spécialisée dans son domaine professionnel. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un problème et donner les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations linguistiques rencontrées en voyage dans le pays de la langue cible. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et donner de brèves raisons ou explications pour un projet ou une idée.

Utilisateur élémentaire	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, des informations personnelles sur des achats, le travail, l'environnement familial). Peut communiquer dans une situation courante simple ne comportant qu'un échange d'informations simple et direct, et sur des activités et des sujets familiers. Peut décrire avec des moyens simples une personne, un lieu, un objet, sa propre formation, son environnement et évoquer une question qui le/la concerne.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes et des phrases très simples qui visent à satisfaire des besoins simples et concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple son nom, son lieu d'habitation, ses relations, ses biens, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Fuente: Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues.*

Propuesta de traducción:

Tabla: Niveles comunes de competencias: escala global

Usuario competente	C2	Puede comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir los hechos y los argumentos procedentes de diversas fuentes escritas y orales, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Puede comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

Usuario independiente	B2	Puede entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Puede comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Puede producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Puede comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	comprende y utiliza expresiones familiares y cotidianas así como enunciados sencillos destinados a satisfacer necesidades concretas. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede comunicarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Fuente: Consejo de Europa. *Marco europeo común de referencia para las lenguas.*

En el último semestre, los estudiantes inscritos el curso de introducción a la didáctica del FLE ya han tomado mínimo 400 horas de lengua extranjera, se



encuentran en un nivel B2 (utilizador independiente avanzado) del Marco europeo y han tomado materias concernientes a la metodología de la enseñanza del inglés y del español. En este nivel, el estudiante está en capacidad de entender un discurso largo –oral y escrito– con una argumentación estructurada en vivo o en diferido por radio, televisión o Internet sobre un tema conocido. Asimismo, tiene la suficiente formación para participar en una comunicación con un hablante nativo o con un francófono, con un cierto grado de espontaneidad y defendiendo sus puntos de vista. En cuanto a la parte escrita, también puede redactar textos bien estructurados tales como ensayos y disertaciones.

La meta en esta asignatura es que el estudiante alcance progresivamente el nivel C1 (autónomo) para que, al culminar su carrera, siga su proceso de aprendizaje por sí mismo, no solo para mejorar su labor docente sino también para mantener su actualización permanente. Observemos ahora la tabla de niveles comunes de referencia del C1 o usuario competente autónomo que especifican el alcance del aprendiz en cada logro.



	COMPÉTENCE	C1 – Paramètres de réussite de l'utilisateur expérimenté autonome
COMPRENDRE	Écouter	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.
	Lire	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.
PARLER	Prendre part à une conversation	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.
ÉCRIRE	Écrire	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.

Tableau – Niveaux communs de référence: Grille pour l'auto-évaluation – C1
CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*

Propuesta de traducción:

	COMPETENCIA	C1 – Logros del usuario competente autónomo
COMP	COMPRESIÓN AUDITIVA	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.



	COMPRENSIÓN DE LECTURA	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.
HABLAR	INTERACCIÓN ORAL	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo mis ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.
	EXPRESIÓN ORAL	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.
ESCRIBIR	ESCRIBIR	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos

Tabla – Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación – C1
 CONSEJO DE EUROPA. *Marco europeo común de referencia para las lenguas.*

Por consiguiente, el problema central de nuestra monografía es reflexionar sobre el siguiente interrogante: ¿Qué estrategias de aprendizaje ayudan a que el estudiante de *Introducción a la didáctica del francés* desarrolle una de las más importantes competencias generales individuales, el saber aprender? De allí se desprenden otras preguntas que analizaremos a lo largo de este capítulo: ¿Cuáles son factores que determinan la carencia de autonomía en los estudiantes? ¿Hasta qué punto el ambiente académico influye en la



dependencia de una figura de control? ¿Cuáles son las razones por las cuales la mayoría de los egresados de la Licenciatura en Idiomas no siguen su proceso de formación permanente en el área de francés?

2.2 FACTORES DETERMINANTES EN LA FALTA DE AUTONOMÍA

En primer lugar, abordaremos la reflexión sobre los factores que determinan la carencia de autonomía en los estudiantes que se preparan para ser profesores y que es preocupante, pues *“el rol del docente no es en este caso el de un operario o técnico que aplica sin más los planes, programas o metodologías pensadas por otros, sino que se convierte en un profesional reflexivo que rescata su autonomía intelectual”*³³.

En ocasiones, el futuro egresado espera de su profesor recetas aplicables en un aula con sus alumnos, con un recetario que es el programa, el método o el libro guía, pero olvida –o nunca ha estado consciente– que lo más importante es desarrollarse como *profesional reflexivo* y que *su autonomía intelectual* es

³³ DÍAZ-BARRIGA, Frida, HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill, 2ª edición. Págs 14-15.



un aspecto clave en el éxito de su profesión, en su formación permanente y en la de sus educandos.

2.2.1 Del colegio a la vida universitaria

Sin lugar a dudas, el paso del colegio a la universidad provoca un caos interno en la mayoría de los estudiantes universitarios. Ante esto, se tiende a optar por dos vías paralelas: por una parte, la continuidad del proceso extremadamente guiado del bachillerato donde generalmente se ve a los profesores como unos segundos padres de quienes depende el éxito o el fracaso escolar; por otra parte, el inicio de una etapa de libertad desbocada.

En efecto, se tiende a creer ingenuamente que el ingreso a la educación superior indica la permisividad al rompimiento de normas por la desaparición aparente de los mecanismos de control escolar. Posiblemente, la llegada de estudiantes cada vez más jóvenes al ambiente universitario, como es el caso de los adolescentes, y la falta de preparación de los docentes que los reciben agravan la situación. Factores como estos provocan que el proceso de



adaptación sea incompleto, inclusive en los últimos semestres. Tal como lo afirman Ausubel, Novak y Hanesian:

“Particularmente en la adolescencia, los problemas ordinarios de ajuste –elección vocacional, emancipación respecto de los padres, desviaciones somáticas, relaciones con los compañeros, adultos y miembros del sexo opuesto– son muy reales e importantes para los alumnos. Psicológicamente hablando, estas tareas del desarrollo son demasiado urgentes como para pasarlas por alto.”³⁴

Los responsables de la parte académica en el ámbito universitario (directivos, profesores y asistentes) tratan con negligencia, o pasan por alto, los cambios físicos y emocionales por los cuales atraviesan sus educandos, asumiendo que ellos son responsables de su vida personal y académica. De allí, la importancia de los factores de la personalidad en el aprendizaje para la psicología educativa desde una perspectiva cognoscitiva:

“La educación debe ocuparse, forzosamente, de los problemas que la juventud considera importantes. Si los jóvenes perciben que la escuela se desinteresa de sus problemas, reaccionarán perdiendo el interés en las áreas académicas valoradas por la escuela, o sintiéndose culpables de preocuparse por asuntos supuestamente triviales. Si no se atiende a los intereses ordinarios, inevitablemente servirán de distracciones con respecto a las responsabilidades académicas.”³⁵

³⁴ AUSUBEL, David, NOVAK, Joseph, HANESIAN, Helen (2003). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, décimoquinta reimpresión. Pág. 395.

³⁵ Ibid. Pags 395-396.



2.2.2 Factores de la personalidad: desinterés y desmotivación.

Además del desinterés de la comunidad universitaria ante estos problemas, existe la tendencia al conformismo reflejada en el hecho de que los estudiantes se satisfacen con lo que ven, aprenden y hacen en el aula. Al parecer esto es visto –en ocasiones con la aparente complicidad implícita de la universidad– como la labor cumplida, lo que crea un concepto errado del proceso educativo tanto para el docente como para el estudiante. Fuera del aula la formación se detiene, se posterga al siguiente encuentro formal. Observemos los cuestionamientos iniciales que Jesús Alonso Tapia hace al respecto:

“¿[...] no aprenden porque no están motivados o no están motivados porque no aprenden? ¿No aprenden porque la falta de motivación les impide pensar adecuadamente o no están motivados porque su forma de pensar al enfrentarse con las tareas escolares les impide aprender”³⁶.

En los procesos de enseñanza y de aprendizaje no nos detenemos prudentemente a pensar en el otro, el otro como persona, ya sea profesor o estudiante. Este desinterés mutuo puede llegar incluso a desmotivar a cada miembro del proceso. En el caso de muchos estudiantes, existe además un

³⁶ TAPIA, Jesús Alonso (1998). *Motivación y aprendizaje en el aula, cómo enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI/Santillana. Pág. 18.



temor: la mirada y el juicio del otro, como lo afirma Tapia, “*la cuestión es más bien comprobar que se es aceptado socialmente y evitar ser rechazado*”³⁷. Estos factores son vitales para el desarrollo de la personalidad y la salud mental del estudiante, por lo tanto pueden llegar a afectar impresionantemente el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

En el aprendizaje de idiomas (en este caso el Francés), este fenómeno social resulta contraproducente para la autonomía y para el nivel de lengua, en tanto que la relación con los compañeros juega un papel importante en la práctica del idioma; al no utilizarla para comunicarse con los demás surgen graves lesiones de tipo lingüístico, sociocultural y pragmático a largo plazo. Según Marie-José Barbot, «*l'autonomie implique la maîtrise d'une métacompétence, puisqu'elle suppose de s'adapter à l'environnement social et de gérer des situations nouvelles à partir de ses valeurs propres*»³⁸.

³⁷ Ibid, pág. 22.

³⁸ BARBOT, Marie-José (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris: Clé International. Pág. 102.

Propuesta de traducción : “la autonomía implica el dominio de una metacompetencia, puesto que ella supone la adaptación al ambiente social y el manejo de nuevas situaciones a partir de sus propios valores.”



En el curso de Introducción a la didáctica del FLE los estudiantes deben interactuar constantemente en el aula, es más, su participación es tan necesaria que sin sus intervenciones, la clase no sería lo suficientemente enriquecida como para entrar en la reflexión y el debate del quehacer docente y de su propio proceso de aprendizaje. Por fuera del aula, la reflexión continúa para hacer propuestas de tipo metodológico sobre cómo enseñar a que los educandos aprendan la lengua francesa. Las estrategias utilizadas generalmente son la mesa redonda y el debate sobre las prácticas pedagógicas actuales, la propuesta de actividades de tipo metodológico para mejorar estas prácticas y la puesta en marcha de estrategias y métodos de mejoramiento de las actividades propuestas.

Si el estudiante no participa activamente o se conforma con lo visto en el aula, el resultado es nefasto ocasionando ciertos problemas que repercuten en el nivel de lengua: fosilizaciones en la pronunciación, errores ortográficos, contrasentidos socioculturales, pobreza lexical y falta de fluidez entre otros. Estos factores deben ser corregidos inmediatamente, con ayuda del docente, para que no perduren y no afecten el discurso en el desempeño académico, personal y profesional dado que hay un cierto porcentaje de probabilidad de



que los licenciados laboren en esta área haciendo así que sus estudiantes hereden sus errores. Tal como lo afirman Ausubel, Novak y Hanesian, “*es evidente que un profesor no puede suministrar retroalimentación adecuada a los estudiantes ni esclarecer ambigüedad y falsos conceptos a menos que tenga un conocimiento significativo y propiamente organizado del tema que enseña*”³⁹. El manejo de su campo de estudios es pues indispensable, pero no hay que olvidar el manejo de su clase, los recursos utilizados, las estrategias propuestas e incluso los factores de su personalidad.

De otro lado, es necesario hacer referencia a la dependencia de los estudiantes de la figura de control en el ambiente académico. Nuestro sistema educativo ha creado en nosotros la representación de un docente *todopoderoso* que todo lo sabe, un *deus ex machina* de quien esperamos la transmisión de su conocimiento. Este ser tiene en sus manos el poder de juzgar el rendimiento académico del alumno mediante una valoración cuantitativa llamada *nota*. Este hecho –aunque irónicamente presentado– condiciona el desempeño del estudiante y alimenta su dependencia por medio de un número o una letra, de

³⁹ AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN. Op. Cit. Pág. 433.



la presencia vigilante del docente y de la existencia de un espacio físico de interacción *sine qua non*, tres aspectos que inducen a tener una imagen del controlador de quien dependemos totalmente.

2.2.3 Factores de la personalidad: desinterés y desmotivación.

En el curso de *Introducción a la didáctica del FLE*, una parte considerable del curso llega infortunadamente con esa concepción que no permite ver realmente la importancia del trabajo de acompañamiento docente y del trabajo independiente. Su dependencia en cursos anteriores es tan significativa que su trabajo se enfoca hacia la satisfacción de los objetivos trazados por el docente en el programa, olvidando que el sujeto fundamental de la formación en el enfoque comunicativo es el estudiante mismo y no la asignatura ni el docente. Las concepciones del educando van hasta tal punto que modificarlas resulta una ardua pero necesaria labor para cumplir con la meta de formación permanente que nos proponemos en la Universidad Industrial de Santander en donde “*el aprendizaje se convierte en una tarea a realizar durante toda la vida que condiciona la ubicación de los individuos en la nueva sociedad*”⁴⁰.

⁴⁰ UIS, Op. Cit. Pág. 78.

Finalmente, se puede preguntar que si este objetivo está claro, ¿cuáles son entonces las razones por las cuales la mayoría de los licenciados en Idiomas no siguen su proceso de formación permanente en el área de Francés? Es una realidad que el egresado de la Licenciatura en idiomas empieza a dar pasos agigantados en retroceso en su nivel de lengua desde el mismo momento en que obtiene su diploma. Las razones de tal afirmación obedecen a diversos factores tales como: la prevaecía de la importancia de la lengua inglesa, el status del francés en Colombia, el campo de acción de los docentes de francés, las restricciones de acceso a las becas de los países francófonos, las prioridades de los egresados, la no continuidad del proceso de aprendizaje de la lengua francesa –o su abandono–, entre otras causas.

Como ya lo habíamos comprobado en el primer capítulo, la situación geográfica de nuestro país y el tipo de relaciones comerciales con Estados Unidos hacen que la adquisición de la lengua inglesa tenga un valor agregado en el interés de nuestros nacionales. Es un hecho que muchos de los estudiantes de Licenciatura idiomas ingresaron a este programa con el propósito de aprender la lengua para poder tener acceso a ejercer diferentes



actividades en países de habla inglesa, principalmente en Norteamérica – en ocasiones olvidando el carácter de formación docente – y en el camino se encontraron con otra realidad que contrasta con el perfil de un licenciado. Además, cabe anotar que son pocas las instituciones dedicadas a la enseñanza del francés debido al reducido, pero selecto, público interesado desde la simple lectura de textos en esta lengua, hasta el acceso a los programas educativos que ese país ofrece. Colombia, por su parte, retiró hace unos años del área de lenguas extranjeras de educación básica esta asignatura, lo que causó la disminución en la demanda de docentes y una reducción considerable del campo de acción tanto para los docentes existentes como para los nuevos egresados.

El descenso del estatus del francés causó asimismo una disminución en las expectativas de los estudiantes por aspirar a estudios de postgrado en Colombia y en los países francófonos. Una muestra de ello es que el Gobierno francés, por medio de la Embajada de Francia en Colombia, decidió dar por terminada la Maestría en enseñanza del francés como lengua extranjera, que ofrecía en convenio con la Universidad del Rosario y la Universidad Stendhal de Grenoble. Por otra parte, el endurecimiento en las políticas de inmigración



de la mayoría de los países y el requisito de excelencia en el conocimiento de la lengua, dificultan cada día más las facilidades de acceso a este tipo de formación.

El diagnóstico mostrado hasta este punto nos lleva a concluir que urge la adopción de dos actividades. Por una parte, es necesario poner en práctica estrategias de aprendizaje, como el uso del portafolios, en el curso de *Introducción a la didáctica del francés* para que los futuros egresados adquieran el hábito de autoevaluarse. Así, se crea una conciencia de su formación integral que permita que la competencia de saber aprender empiece a instaurarse en beneficio de sí mismo e incluso de la sociedad. Por otra parte, falta establecer acuerdos de cooperación entre la Escuela de Idiomas y otras instituciones de educación para que los estudiantes sientan que lo que aprenden es útil para la sociedad en la que viven.

3. EL APRENDIZAJE Y LA CONCIENTIZACIÓN DEL ESTUDIANTE

“Tout apprentissage est auto-apprentissage; l'apprentissage est constitutif de l'acquisition de l'autonomie depuis la naissance. [...] Ne pas apprendre signifie rester dans la fusion, la dépendance et mourir.”
Marie-José Barbot⁴¹

No aprender significa quedarse en la fusión, la dependencia y morir, afirma pertinentemente Barbot haciendo referencia a la importancia del aprendizaje para todo ser humano. Aprender hace entonces parte de nuestra vida, no sólo académica, pues aprendemos desde el nacimiento en un contexto sociocultural específico.

Según Maturana, *“el aprender es convivir, es decir, el aprender se da de una manera o de otra en la transformación que tiene lugar en la*

⁴¹ Marie-José BARBOT. *Op. Cit.* Pág. 23.

Propuesta de traducción del epígrafe: *“Todo aprendizaje es autoaprendizaje; el aprendizaje es constitutivo de la adquisición de la autonomía desde el nacimiento. [...] No aprender significa quedarse en la fusión, la dependencia y morir.”*

*convivencia, y consiste en vivir el mundo que surge con el otro*⁴². Por tal razón, la formación de valores como la convivencia, el respeto y la responsabilidad, entre otros, debe ser uno de los ejes centrales de toda la educación y, evidentemente, de la educación superior.

Dado que nuestro proyecto se centra en el desarrollo de un valor esencial del hombre, la búsqueda progresiva de su autonomía, en este caso como estudiante del francés como lengua extranjera, es necesario abordar –a lo largo de este capítulo– los conceptos clave del aprendizaje. Una de las conclusiones a las cuales llegamos en el capítulo anterior fue el rol protagónico y dinámico del estudiante en el enfoque comunicativo de tipo accional, en contraste con la actitud pasiva, mecanicista y reproductora generada con el uso de métodos basados en la lingüística tradicional y en la psicología conductista.

⁴² MATURANA, Humberto (2002). *El sentido de lo humano*. España: Océano/Dolmen ensayo, undécima ed. Pág. 265.



Es conveniente, para empezar, definir el concepto de aprendizaje resaltando la diferencia existente entre esta noción y los conceptos de enseñanza y adquisición, especialmente en el campo de las lenguas extranjeras en donde se ha hecho un énfasis especial. Luego, presentaremos los diferentes tipos de aprendizaje y los cuatro pilares de la educación propuestos por Jacques Delors en la UNESCO y su aporte a la formación integral como objetivo general, común y a largo plazo de la educación. Por último, haremos una reflexión final sobre la pregunta: ¿Por qué no aprenden los estudiantes lo que se les quiere enseñar?

3.1 DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE APRENDIZAJE.

Por mucho tiempo, no sólo décadas sino también siglos, los maestros se preocuparon por la enseñanza: ¿Cómo enseñar un contenido a los alumnos? En respuesta a este interrogante, surgieron métodos y metodologías que, en su momento, fueron eficaces pero que más tarde se volvieron incompletos puesto que no respondían a las necesidades del momento. En aquel tiempo, se hablaba de aprendizaje memorístico y,



más tarde, de condicionamientos creados por medio de estímulos y respuestas.

A finales del siglo XX, especialmente desde mediados de los años setenta, la pregunta cambió de dirección: ¿Cómo aprende mi materia aquel que está asistiendo (presencial o virtualmente) a mis clases? ¿Cómo enseñar a que él/ella aprenda? *“De acuerdo con A. Díaz Barriga (1993, p. 69) el profesor deja de ser no sólo el centro de la actividad educativa, sino fundamentalmente el intelectual responsable de la misma, para visualizarlo como un operario en la línea de producción escolar”*⁴³.

Desde entonces, el buen profesor se ha convertido en un docente experto, tal como se esquematiza en el siguiente cuadro propuesto por Díaz-Barriga y Hernández:

⁴³ Frida DÍAZ-BARRIGA, Gerardo HERNÁNDEZ ROJAS. *Op. Cit.* Pág. 14.





Características del conocimiento profesional de un docente experto.
Frida Díaz-Barriga, Gerardo Hernández Rojas.
Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista.

En este esquema, vemos cómo el buen profesor es hoy un docente experto que, evidentemente, cuenta con un conocimiento profesional, pero que sobrepasa el mero saber gracias a ciertas características complementarias que él posee: dinamismo, estrategias, autorregulación y reflexión constante.

3.1.1 Definición.

Con este cambio, el aprendizaje se torna progresivamente significativo dando así origen a una nueva corriente educativa: el constructivismo. Díaz-Barriga y Hernández lo definen como *“la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores”*⁴⁴. Según esta corriente, el aprendizaje tiene lugar en la medida en que el sujeto se construye y se deconstruye –utilizando los términos de Jacques Derrida– transformándose gracias al contacto entre los elementos externos e internos.

De esta manera, con el constructivismo se busca unir los factores personales con los factores sociales y ambientales que rodean al individuo; de allí la importancia del estudiante en su propio aprendizaje,

⁴⁴ Ibid, pág. 27.

entendiendo éste como “*el proceso de adquisición cognitivista que explica, en parte, el enriquecimiento y transformación de las estructuras internas, de las potencialidades del individuo para comprender y actuar sobre su entorno, de los niveles de desarrollo que contienen grados específicos de potencialidad.*”⁴⁵. A partir de esta completa definición de Pérez Gómez y Almaraz, podemos afirmar que el aprendizaje es, ante todo, un proceso permanente, constructivo, consciente, personal y social al mismo tiempo, por medio del cual se busca transformar no sólo unos contenidos sino también el ser mismo y su entorno social.

David Ausubel, quien es uno de los grandes defensores, exponentes y gestores de esta teoría desde los años sesenta, considera que, para que el aprendizaje sea significativo, se debe partir de los conocimientos previos. Moreira afirma que “*en la perspectiva ausubeliana, el conocimiento previo (la estructura cognitiva del aprendiz) es la variable crucial para el aprendizaje significativo*”⁴⁶. Contrariamente a lo que se creía en otra época, el aprendiz no es una tabula rasa, él trae un bagaje y un conjunto

⁴⁵ PÉREZ GÓMEZ, Angel, ALMARAZ, Julián (1995). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica. Pág. 17.

⁴⁶ MOREIRA, Marco Antonio (2000). *Aprendizaje significativo : teoría y práctica*. Madrid: Aprendizaje visor. Pág. 77.



de experiencias que no deben ser ignorados dado el potencial de sus aportes. Ausubel afirma que:

“si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente”⁴⁷.

Es innegable que la complejidad y riqueza de la estructura cognitiva del estudiante, así como los factores afectivos y sociales, influyen en su motivación. Si el profesor está consciente de la capacidad intelectual del alumno, de su personalidad, de su entorno social, de sus experiencias pasadas, de su actitud ante la materia, el tema, sus colegas y el ambiente escolar, entre otros, podrá manejar mejor su clase y facilitar el aprendizaje de su asignatura.

Ésta es una difícil tarea que vale la pena cumplir para llegar a aquello que Maturana llama aprender: *“el aprender tiene que ser algo diferente del captar algo externo. [...] El aprender es un fenómeno de transformación estructural en la convivencia”⁴⁸*. Esta transformación lleva a un conflicto

⁴⁷ AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN. *Op. Cit.* Pág. 151.

⁴⁸ Humberto MATURANA. *Op. Cit.* Pág. 247.



de saberes, los que ya se habían adquirido y los que están a punto de adquirirse; en otras palabras, la información previa y la nueva información entran en un conflicto que dará como resultado un cambio, profundo o superficial, en el individuo que aprende en situación de convivencia con los demás.

Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, proponen un cuadro interesante en el cual resumen, en diez puntos claves, qué es y qué implica el aprendizaje desde el punto de vista constructivista:

CUADRO 2.3 Principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza.

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos.

*Fuente: Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández.
Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (2ª ed.). Pág. 36.*

Siendo así, el aprendizaje es, ante todo, un proceso complejo y no sólo duradero sino prácticamente eterno, no porque todo lo que se aprenda queda en la memoria, sino porque nunca se deja de aprender. Implica un cambio parcial o total en el comportamiento como resultado de la experiencia. Todo depende de los factores internos y externos del aprendiz y del aprendizaje, factores que serán analizados posteriormente.

3.1.2 Diferencia entre aprendizaje, enseñanza y adquisición.

Antes de hablar de los factores del aprendizaje, abordaremos la diferencia entre aprendizaje, enseñanza y adquisición. Esta diferencia,



especialmente entre los dos primeros términos, es evidente y se ha trabajado desde hace ya algún tiempo, tal como lo afirman Ausubel, Novak y Hanesian, *“la insistencia [...] en que el aprendizaje y la enseñanza son fenómenos diferentes e identificables como tales no es otra cosa que machacar lo obvio”*⁴⁹. Pese a esta aparente transparencia entre las dos nociones, aclararemos los términos. En cuanto a la adquisición, este concepto suele confundirse con aprendizaje, pero en lengua extranjera esta confusión debe evitarse.

En primer lugar, como ya lo aclaramos anteriormente, y citando la definición de Cuq, el aprendizaje es *“la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s’engage, et qui a pour but l’appropriation”*⁵⁰. El aprendizaje debe ser significativo para que el estudiante se involucre conscientemente con lo que aprende, teniendo en cuenta factores internos y externos de diversa índole. Debe estar orientado hacia su formación como persona que reflexiona y que siente y como ciudadano perteneciente a un grupo social determinado.

⁴⁹ David AUSUBEL, Joseph NOVAK, Helen HANESIAN. Op. Cit. Pág. 26.

⁵⁰ CUQ, Jean-Pierre. Op. Cit. Pág. 22.

Propuesta de traducción : “el proceso consciente, voluntario y observable en el cual un aprendiz se involucra, y que tiene como finalidad la apropiación.”



En segundo lugar, la enseñanza puede equivocadamente tomarse como el hecho de transmitir un determinado conocimiento y cuyo éxito o fracaso depende totalmente del profesor. Si así fuera, el estudiante aprendería con el simple acto de escuchar al docente. Según la *psicología educativa*, “enseñar y aprender no son coextensivos, pues enseñar es tan sólo una de las condiciones que pueden influir en el aprendizaje”⁵¹. En otras palabras, la enseñanza, como lo afirma Cuq, “ne peut donc plus aujourd’hui être seulement comme une transmission de savoir: l’accent est davantage mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l’apprenant pour construire ses propres savoirs”⁵². En consecuencia, la finalidad de la enseñanza consiste en facilitar el aprendizaje por medio de métodos, metodologías, enfoques, técnicas y estrategias.

Por último, la adquisición también es un proceso, pero es un proceso personal, inobservable directamente e intangible. Según Cuq, “on appelle

⁵¹ David AUSUBEL, Joseph NOVAK, Helen HANESIAN. Op. Cit. Pág. 26.

⁵² Jean-Pierre CUQ. Op. Cit. Pág. 85.

Propuesta de traducción : “ya no puede ser más considerada hoy en día como la mera transmisión del saber : el énfasis debe ser puesto ante todo en los medios metodológicos que son facilitados al aprendiz para construir sus propios saberes”.



acquisition le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant"⁵³. La adquisición es más interna que el aprendizaje y se da en un contexto natural de inmersión o de aprendizaje profundo, casi de manera inconsciente e involuntaria. Es decir, a manera de ejemplo, la lengua materna se adquiere por medio de repetición y de descubrimiento, no se aprende; un bebé no aprende la lengua, la adquiere por la necesidad de comunicación.

En resumen, mientras que la enseñanza se refiere a la manera como el docente busca que el aprendizaje tenga lugar eficazmente, el aprendizaje es consciente, voluntario y busca la apropiación del individuo. Algo similar se busca con la adquisición, pero la diferencia reside en la naturalidad y en el carácter innato de esta última.

En el caso del francés como lengua extranjera, la adquisición sólo tiene lugar en un contexto de inmersión total en un país de hablantes nativos de

⁵³ Ibid. Pág. 12.

Propuesta de traducción : "se denomina adquisición el proceso de tratamiento de la información y de memorización que conduce a un incremento de los saberes y del saber hacer lingüísticos y comunicativos de un aprendiz".

este idioma, o en el caso de algunos de los aprendices ubicados en los niveles avanzados. En la mayoría de los casos, se trata de aprendizaje porque el español como lengua materna no es reemplazado por el francés sino que sirve de punto de referencia, como citan Ausubel, Novak y Hanesian, “*el estudiante se adentra en el otro idioma con el mecanismo de un primer idioma fijado ya en su pensamiento y en su habla, y de ninguna manera se propone descartar ni olvidar su propio idioma (Bernard, 1951, pág. 89)*”⁵⁴. Por consiguiente, en el caso de la lengua extranjera en el contexto colombiano, el alumno aprende desde el inicio del curso, no adquiere como lo hace en el caso de su lengua materna o en situación de bilingüismo total, inexistente en nuestro país.

3.1.3 Diversos factores que conciernen el aprendizaje.

La delimitación del concepto de aprendizaje nos lleva, obligatoriamente, a explicar varios factores, internos y externos, que confluyen en este proceso. Según la psicología educativa de Ausubel, existen factores de tipo cognoscitivo, afectivo y social que pueden afectar o favorecer el

⁵⁴ Ausubel, Novak, Hanesian. Op. Cit. Pág. 77.



aprendizaje del estudiante. Su respectivo análisis y su adecuado manejo serán unas herramientas de conocimiento muy útiles para el docente.

Por una parte, el aprendizaje del estudiante depende en gran medida de su estructura cognoscitiva como factor central de su proceso. Los conocimientos adquiridos previamente por el aprendiz son el principal elemento para aprehender la nueva información. Algunas de las variables de la estructura cognoscitiva, según Ausubel, son: “*a) la disponibilidad [...] de ideas de afianzamiento [...]; b) la discriminabilidad del material de aprendizaje nuevo respecto de conceptos previamente aprendidos [...], y c) la estabilidad y claridad de las ideas de afianzamiento*”⁵⁵.

Para que el aprendizaje sea eficaz también se necesita tener en cuenta, además de estas tres variables, basadas en las experiencias del estudiante, la disposición cognoscitiva y la actitud en el momento de realizar una tarea; esto está determinado, a su vez, por su madurez cognitiva. La preparación y uso adecuado de materiales y auxiliares didácticos (tales como el laboratorio de idiomas, los libros, los documentos audiovisuales,

⁵⁵ Ibid, pág. 152/167.

etc.) son muy importantes en lengua extranjera para facilitar el desarrollo de las competencias comunicativas generales y personales.

La práctica frecuente y los ejercicios de retención ayudan a ejercitar un aspecto esencial en el aprendizaje: la memoria, a corto, mediano y a largo plazo. Es indudable que en todo campo del conocimiento, la memoria juega un papel vital, especialmente en el aprendizaje de una lengua extranjera. Las diferencias cognoscitivas individuales pueden ser examinadas por medio del estilo cognitivo que *“refleja diferencias de organización de la personalidad y otras determinadas genética y empíricamente, en cuanto a capacidad y funcionamiento cognoscitivos; y en sentido muy real, media entre la motivación y la emoción, por una parte, y entre la cognición por la otra (Paul, 1959)”*⁵⁶.

En este sentido, cabe resaltar, por último, la capacidad intelectual o la inteligencia que difiere de un estudiante a otro, y que “es influida a) por factores genéticos que determinan varias capacidades intelectuales; b) por

⁵⁶ Ibid, pág. 185.



otros factores internos como la motivación, y c) por factores externos como el grado de estimulación ambiental, la cultura y la clase social”⁵⁷. No es posible partir de cero, sin tener en cuenta la capacidad intelectual que el alumno posee, capacidad que no está obligatoriamente en estrecha relación con sus resultados académicos.

Por otra parte, el aprendizaje del estudiante también depende considerablemente de los factores afectivos y sociales. En otras palabras, “las características motivacionales, de la personalidad, del grupo, sociales y del profesor son lo suficientemente importantes en el aprendizaje escolar”⁵⁸. La motivación del alumno, ya sea de carácter intrínseco o extrínseco, favorece su propio proceso facilitando la retención de la nueva información. Se puede hablar de motivación o de desmotivación desde el mismo deseo, interno o externo, de aprender a enfrentar situaciones problemáticas, con la simple intención de acercarse a los estudios o incluso con la actitud asumida ante un determinado tema.

⁵⁷ Ibid, pág. 228.

⁵⁸ Ibid, pág. 347.

Esta motivación puede estar íntimamente relacionada con factores de la personalidad tales como los sentimientos de autoestima, introversión o extroversión, nerviosismo, pasividad o hiperactividad y ansiedad. Los alumnos pueden tomar de manera diferente una misma situación y reaccionar de diversas maneras según su carácter y su formación personal y familiar. En el aprendizaje de una lengua extranjera, las diferencias personales son remarcables puesto que algunos estudiantes pueden ser más extrovertidos y participativos en clase que otros; de allí que la práctica continua haga que, en la mayoría de los casos, su nivel aumente más rápidamente.

La personalidad influye en el sentido de pertenencia y en el vínculo establecido con el grupo de estudio. La interacción con los compañeros, el clima que se establece en el aula y fuera de ella, la edad, el grado de individualidad y de cooperación determinan el papel que desempeña cada estudiante. Factores sociales como el estrato y el entorno social, la cultura y las diferencias sexuales pueden marginalizar o vincular al estudiante a un grupo determinado, y esto, a su vez, afecta o facilita el



aprendizaje. Los sentimientos de exclusión provocan, dependiendo de la edad y de la madurez del alumno, un cierto desinterés por la materia e incluso la deserción.

Por último, aunque no menos importante, el docente juega un papel relevante en el aprendizaje de sus alumnos. Evidentemente, el aspecto cognoscitivo es el elemento central pues sus conocimientos y el manejo de su materia le otorgan credibilidad y respeto frente a sus estudiantes. Sin embargo, este no es el único factor; *“el gran reto actual es cómo conducir al profesor a tomar conciencia de dichos aspectos, para que pueda cuestionarlos, manejarlos positivamente y generar alternativas a su práctica profesional”*⁵⁹. Un buen saber debe ir acompañado de una óptima y actualizada formación docente y de los estilos y estrategias de enseñanza apropiados. Díaz-Barriga y Hernández afirman que *“no es suficiente que (el profesor) actúe como trasmisor de conocimientos o facilitador del aprendizaje, sino que tiene que mediar el encuentro de sus alumnos con el conocimiento, en el sentido de orientar y guiar la actividad constructiva de sus alumnos, proporcionándoles una ayuda*

⁵⁹ Frida DÍAZ-BARRIGA, Gerardo HERNÁNDEZ ROJAS. Op. Cit. Pág. 13.



ajustada y pertinente a su nivel de competencia”⁶⁰. Para poner en práctica exitosamente este rol de mediación no basta con conocer el tema y aplicar algunas estrategias de enseñanza y de aprendizaje; es una realidad que las características de su personalidad como la comprensión, la responsabilidad, la exigencia, la escucha atenta y el compromiso con su labor mediadora le permiten llegar eficazmente a sus alumnos.

3.2 TIPOS DE APRENDIZAJE.

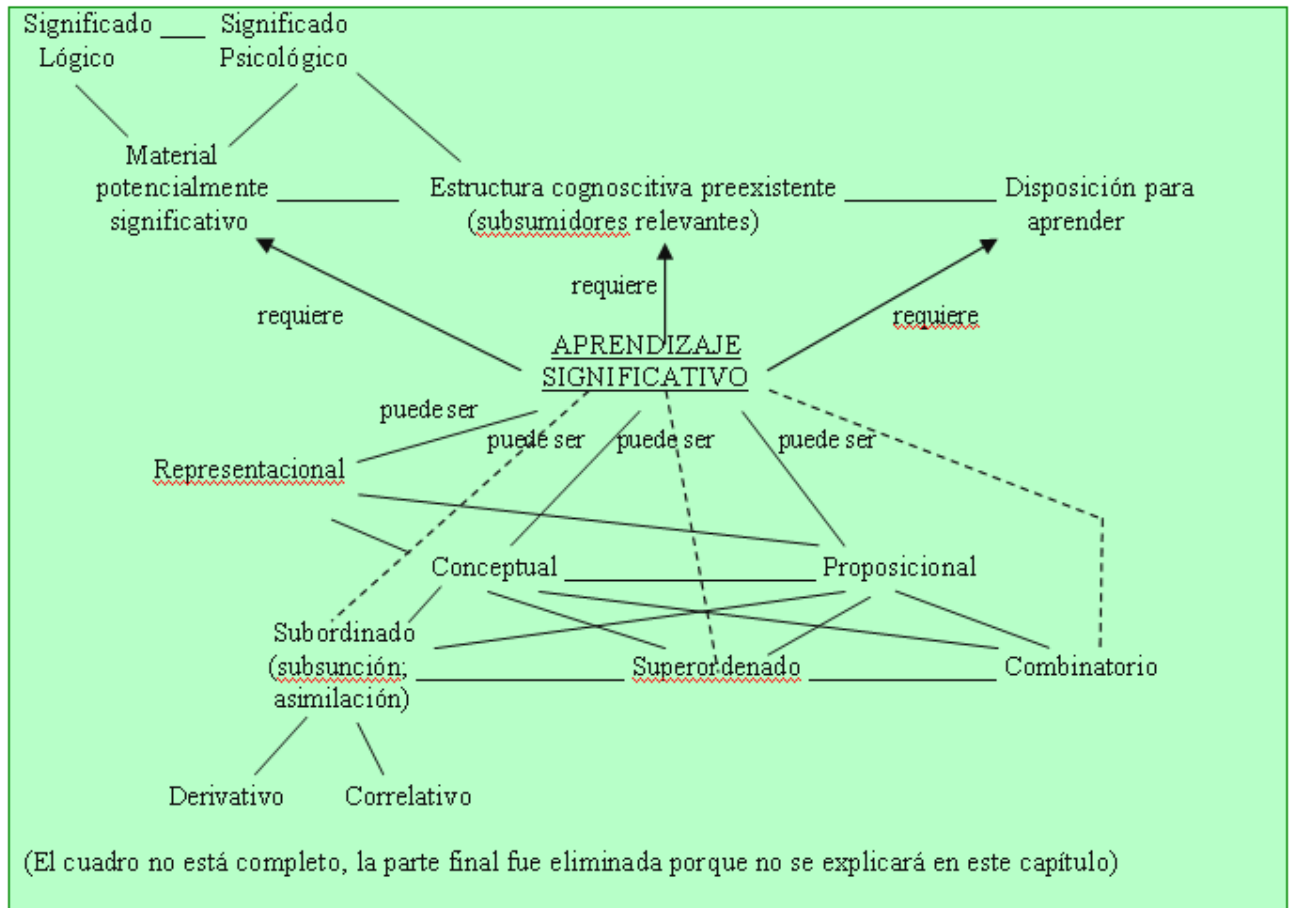
De los tipos de aprendizaje se puede hablar indefinidamente. Una primera distinción presentada por Ausubel concierne el aprendizaje significativo y el mecánico. Una segunda clasificación del mismo autor es la del aprendizaje por descubrimiento y por recepción. En cuanto al aprendizaje significativo, se puede hablar del representacional, de conceptos y proposicional.

Por último, según el tipo de relación, el aprendizaje también puede ser subordinado (de carácter derivativo y correlativo), superordenado o

⁶⁰ Ibid. Pág. 20.



combinatorio. Esta parte del capítulo estará dedicada a explicar cada una de las divisiones de la taxonomía, especialmente del aprendizaje significativo, ilustrada en el siguiente mapa conceptual⁶¹ propuesto por Moreira:



Un mapa conceptual para la teoría de Ausubel (M. A. Moreira, 1999).

⁶¹ Marco Antonio MOREIRA. Op. Cit. Pág.35.



3.2.1 Aprendizaje Mecánico y Aprendizaje Significativo.

En primer lugar, desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje puede ser significativo o por repetición. La siguiente figura⁶², presentada por Ausubel, Novak y Hanesian, muestra gráficamente, en un eje, estos dos tipos de aprendizaje, y en el otro las dos categorías que presentaremos más adelante:

Aprendizaje significativo	Clarificación de las relaciones entre los conceptos	Enseñanza audiotutelar bien diseñada	Investigación científica (música o arquitectura nuevas)
	Conferencia o presentaciones de la mayor parte de los libros de texto	Trabajo escolar en el laboratorio	“Investigación” más rutinaria o producción intelectual
Aprendizaje por repetición	Tablas de multiplicar	Aplicación de fórmulas para resolver problemas	Soluciones a rompecabezas por ensayo y error
	Aprendizaje por recepción	Aprendizaje por descubrimiento guiado	Aprendizaje por descubrimiento autónomo

Figura de los tipos de aprendizaje (Ausubel, Novak, Hanesian. Psicología Educativa)

⁶² AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN. Op. Cit. Pág. 35.

El aprendizaje por repetición, también llamado aprendizaje automático o mecánico, fue utilizado durante mucho tiempo, y aún hoy algunas personas lo utilizan en contextos bastante específicos, como en la etapa inicial del aprendizaje de nuevos conceptos que son la base para la continuación del proceso. En la figura se presentan tres ejemplos de utilización del aprendizaje por repetición: las tablas de multiplicar, la aplicación de fórmulas para resolver problemas y las soluciones a rompecabezas por ensayo y error.

Este tipo de aprendizaje es muy útil también en la didáctica de lenguas extranjeras cuando el estudiante empieza a tener contacto con los aspectos lingüísticos, especialmente el léxico, del otro idioma, donde la memoria empieza a registrar un nuevo código que, en ocasiones, no tiene ninguna relación con su lengua materna. Consiste en aprender, como su nombre lo indica, de manera mecánica y repetitiva nuevos conceptos desprovistos, casi en su totalidad, de la interacción con los conocimientos previos. Permite una asociación con lo que ya se sabe, aunque no una verdadera relación entre las ideas.



El aprendizaje significativo, por lo tanto, puede utilizar, en una de sus fases, el aprendizaje mecánico, que no queda completamente obsoleto ni excluido. Sin embargo, como ya lo hemos establecido anteriormente, el aprendizaje significativo es mucho más amplio. Definido por Ausubel, y retomado por Moreira, se trata de “un proceso a través del cual una misma información se relaciona, de manera no arbitraria y sustantiva (no literal), con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo. Es decir, en este proceso la nueva información interacciona con una estructura de conocimiento específica que Ausubel llama “*concepto subsumidor*” [...], *existente en la estructura cognitiva de quien aprende*”⁶³.

Generalmente, se trata de un referente previo formado por un concepto, una idea o una expresión fija en la estructura cognoscitiva del estudiante y que sirve en la interacción con la nueva información. Algunos ejemplos, presentados en la figura, son la clarificación de las relaciones entre los conceptos, la enseñanza audiotutelar bien diseñada (hoy

⁶³ Marco Antonio MOREIRA. Op. Cit. Págs 10, 11.



podemos hablar de enseñanza por medio de las tecnologías de la información y la comunicación) y la investigación científica.

3.2.2 Aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por recepción.

Estos dos tipos de aprendizaje pueden estar en cualquiera de las dos categorías presentadas en el punto anterior. La distinción reside en que el en aprendizaje por recepción, el profesor presenta directamente la información al estudiante para que éste la reciba y la aprenda. Su utilización ha sido exagerada por algunos maestros que prefieren llegar al aula a “dar su cátedra” en forma de conferencia, donde la participación del alumno se limita a tomar notas y a hacer preguntas para que le sean aclaradas. Algunos ejemplos que se muestran en la figura son las tablas de multiplicar, las conferencias o presentaciones de la mayor parte de los libros de texto y la clarificación de las relaciones entre los conceptos.

En contraposición, el aprendizaje por descubrimiento, también llamado método del descubrimiento, permite al estudiante, como su nombre lo indica, descubrir por sí mismo y llegar a sus propias conclusiones. En la figura, se presentan dos posibilidades: primero, un aprendizaje por



descubrimiento guiado, como la aplicación de fórmulas para resolver problemas, el trabajo escolar en el laboratorio y la enseñanza audiotitular y con tecnologías aplicadas a la educación bien diseñadas; segundo, un aprendizaje por descubrimiento autónomo, como las soluciones a rompecabezas por ensayo y error, la “investigación” más rutinaria o producción intelectual y la investigación científica.

La estrategia de ensayo y error como una de las formas utilizadas por este tipo de aprendizaje puede, eventualmente, provocar fosilizaciones en el alumno si éste no recibe una retroalimentación oportuna y una corrección adecuada. Tal es el caso, en lenguas extranjeras, del individuo que se encuentra en inmersión en un país, extranjero para él, donde escucha palabras que le son desconocidas y que él se repite hasta que se hace entender. Esto puede llegar a ser, potencialmente, eficaz, pero es allí cuando las fosilizaciones son irreparables puesto que se trata de la ley del menor esfuerzo: “lo pronuncio mal pero el otro me entiende”. El rol del docente en el aprendizaje por descubrimiento es vital, pues es el



encargado de dirigir el proceso y velar por la pertinencia y la veracidad de lo aprendido.

3.2.3 Aprendizaje representacional, conceptual y proposicional.

El aprendizaje significativo puede ser de tres tipos según el objeto aprendido: representacional, conceptual y proposicional. El primero, el aprendizaje representacional, es el más elemental dentro del enfoque constructivista; se da en los alumnos en edad pre-escolar y se trata de la representación de una palabra con su respectiva realidad, en términos saussurianos es el reconocimiento del significado con su significante. Este tipo de aprendizaje se presenta también en la fase inicial del contacto con lenguas extranjera donde el alumno empieza aprendiendo palabras y relacionándolas con el objeto correspondiente.

El aprendizaje conceptual es similar pero ya no se trata de la representación nominal sino de conceptos y abstracciones. Se adquiere por medio de la experiencia en edad escolar y en adultos y su significado depende de la cultura en la que se utiliza. Los aprendices de lenguas



extranjerías pasan rápidamente a este tipo de aprendizaje dada la importancia de la carga semántica de ciertos conceptos en un medio determinado y el cambio de sentido según el contexto.

Por último, el aprendizaje proposicional se opone al representacional porque el objetivo primordial va más allá de la mera palabra y avanza hacia el discurso. Semánticamente, se trata de decodificar el sentido de las ideas expresadas en proposiciones.

3.2.4 Aprendizaje subordinado, superordenado y combinatorio.

La estructura cognoscitiva es dinámica; su cambio constante se debe a la experiencia y al aprendizaje del individuo. Según los contenidos nuevos, organizados jerárquicamente por su grado de interacción con los conocimientos previamente establecidos, el aprendizaje puede ser subordinado, superordenado o combinatorio, de acuerdo con la teoría ausubeliana.



Cuando la nueva información se incluye en ideas más generales dentro de las que ya se tienen, estableciendo una relación de dependencia, se habla de aprendizaje subordinado. “Como la estructura cognitiva, en sí, tiende a una organización jerárquica en relación al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas, la emergencia de nuevos significados conceptuales o proposicionales refleja, más típicamente, una subordinación del nuevo conocimiento a la estructura cognitiva”⁶⁴. Esta relación de subordinación puede ser de dos tipos: derivativo, si la nueva se origina en la preexistente o se deriva fácilmente de ella, o correlativa, si las dos informaciones mantienen entre sí correlación o sucesión inmediata.

Cuando los nuevos conceptos o proposiciones resultan ser genéricos, más generales que las ideas ya establecidas, se trata de aprendizaje superordinado. Los conocimientos previos son casos específicos de la idea nueva y se vinculan a ésta en forma de explicaciones o ejemplos.

⁶⁴ Ibid, pág. 28.

Cuando la nueva información no guarda ninguna de las relaciones ya mencionadas, ni subordinada ni superordinada, con la estructura cognoscitiva existente en el estudiante, sino que complementa la ya adquirida, se habla de aprendizaje combinatorio. Ésta última es la más compleja de aprender por la imposibilidad de asimilar la nueva información o de ser asimilado por ella.

3.3 FASES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

“El aprendizaje significativo ocurre en un continuo”⁶⁵, *esta es una* de las afirmaciones que, reiterativamente, hacen Díaz-Barriga y Hernández. Por lo tanto, se da en tres fases progresivas: una inicial, una intermedia y una final.

Fases del aprendizaje significativo ⁶⁶ (Shuell, 1990)		
Fase inicial	Fase intermedia	Fase final

⁶⁵ AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN. Op. Cit. Pág. 43.

⁶⁶ Ibid, Pág. 46.



<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hechos o partes de información que están aislados conceptualmente.</i> • <i>Memoriza hechos y usa esquemas preexistentes (aprendizaje por acumulación)</i> • <i>El procesamiento es global:</i> <ul style="list-style-type: none"> □ <i>Escaso conocimiento específico del dominio.</i> □ <i>Uso de estrategias generales independientes del dominio.</i> □ <i>Uso de conocimientos de otro dominio.</i> • <i>La información adquirida es concreta y vinculada al contexto específico; uso de estrategias de aprendizaje.</i> • <i>Ocurre en formas simples de aprendizaje:</i> <ul style="list-style-type: none"> □ <i>Condicionamiento.</i> □ <i>Aprendizaje verbal.</i> □ <i>Estrategias mnemónicas.</i> • <i>Gradualmente se va formando una visión globalizadora del dominio.</i> <ul style="list-style-type: none"> □ <i>Uso del conocimiento previo.</i> □ <i>Analogías con otro dominio.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Formación de estructuras a partir de las partes de información aisladas.</i> • <i>Comprensión más profunda de los contenidos por aplicarlos a situaciones diversas.</i> • <i>Hay oportunidad para la reflexión y recepción de realimentación sobre la ejecución.</i> • <i>Conocimiento más abstracto y puede ser generalizado a varias situaciones (menos dependiente del contexto específico).</i> • <i>Uso de estrategias de procesamiento más sofisticadas.</i> • <i>Organización.</i> • <i>Mapeo cognitivo.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mayor integración de estructuras y esquemas.</i> • <i>Mayor control automático en situaciones top-down.</i> • <i>Menor control consciente. La ejecución llega a ser automática, inconsciente y sin tanto esfuerzo.</i> • <i>El aprendizaje que ocurre en esta fase consciente en:</i> <ul style="list-style-type: none"> □ <i>Acumulación de nuevos hechos a los esquemas preexistentes (dominio).</i> □ <i>Incremento en los niveles de interrelación entre los elementos de las estructuras (esquemas).</i> • <i>Manejo hábil de estrategias específicas de dominio.</i>
---	--	--

Fuente: Díaz-Barriga y Hernández. *Estrategias docentes para una aprendizaje significativo. Pág. 46*



En la fase inicial del aprendizaje, el estudiante utiliza mayoritariamente la memoria, por medio de técnicas mnemotécnicas, analogías y condicionamientos, para almacenar la información que, en primera instancia, no tiene mucho significado conceptual para él. Generalmente, las estrategias utilizadas se transponen de otras materias que ya han pasado por esta etapa. En el caso de lenguas extranjeras, el alumno acude a la manera como aprendió el primer idioma y, aunque en ocasiones se equivoque, este es un recurso válido y completamente normal. El papel del docente es muy importante en esta etapa porque él puede ayudar a modificar los procedimientos inadecuados e impulsar el buen curso del aprendizaje según cada individuo.

Progresivamente, en la fase intermedia, el estudiante va más allá de la simple repetición del nuevo conocimiento, él empieza a establecer semejanzas y relaciones entre partes de información para avanzar hacia el descubrimiento y la reflexión. Se da paso a la formación de nuevos esquemas de estructuración y de organización correspondientes a la materia tratada y no una mera transposición de estrategias. El estudiante



es capaz de aplicar, con cierto grado de dificultad, la información aprendida a nuevas situaciones cada vez más complejas. Este paso exige un esfuerzo consciente y deliberado de la parte del estudiante sobre la aplicación práctica de dichos conocimientos.

En la fase final del proceso de aprendizaje significativo, el esfuerzo disminuye gracias al hábil manejo de estrategias apropiadas y a la amplia experiencia adquirida. Las estructuras mentales desarrolladas anteriormente favorecen la ejecución automática e inconsciente de lo aprendido.

“En realidad el aprendizaje debe verse como un continuo, donde la transición entre las fases es gradual más que inmediata; de hecho, en determinados momentos durante una tarea de aprendizaje, podrán ocurrir sobreposicionamientos entre ellas”⁶⁷. Entonces, no se deben tomar estas fases como etapas lineales, de hecho, nunca se empieza de cero y nunca se termina de aprender. Hay un momento en que el estudiante se convierte en experto con un nivel de eficiencia alto que le

⁶⁷ Ibid. Pág. 47.

posibilita la continuación de su aprendizaje en autonomía. Sin embargo, no es sólo en esta fase en la que él debe implicarse activamente, pues es necesario que lo haga desde el inicio; y para ello, el docente también debe implicarse guiándolo constantemente y ayudándolo a desarrollar sus saberes y sus competencias.

3.4 LOS CUATRO PILARES DE LA EDUCACIÓN.

Desde los años 90, la UNESCO, ante el desafío que representaba la educación del siglo XXI, constituyó la Comisión Internacional Independiente sobre la Educación con Jacques Delors a la cabeza. La reflexión llevó a formular los fundamentos de la educación, “*apprendre à apprendre, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être, tels sont les quatre piliers que la Commission a présentés et illustrés comme étant les bases de l’éducation*”⁶⁸.

⁶⁸ DELORS, Jacques. Op. Cit. Pág. 8.

Propuesta de traducción : “*Aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, tales son los cuatro pilares que la Comisión presentó e ilustró como las bases de la educación*”.



Aprender a aprender hace referencia al desarrollo de una de las competencias indispensables para todo estudiante y para todo ser humano y ciudadano. *“Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones”*⁶⁹. La creación de una amplia cultura de concientización de la responsabilidad del estudiante, de su autonomía, de la imperiosa necesidad de su autoevaluación y del sentido infinito del aprendizaje son los principales objetivos de esta competencia.

Aprender a hacer se refiere a la competencia por medio de la cual el estudiante desarrolla habilidades prácticas, con las que enfrentará más fácilmente la realidad cambiante que lo rodea. Significa prepararse para la transformación de la sociedad en la que se va a desempeñar y para su vida laboral. En esta competencia, las aptitudes asumidas por cada

⁶⁹ AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN. Op. Cit. Pág. 234.

individuo (aptitudes de tipo social, técnico, intercultural y profesional) juegan un papel preponderante en el éxito o en el fracaso de las habilidades.

Aprender a vivir juntos es uno de los pilares más difíciles de instaurar y uno de los más importantes para la convivencia en todo grupo social. Se trata de desarrollarse como un ser capaz de vivir en comunidad, entendiendo a los demás y aceptándolos pese a las diferencias individuales, históricas y espirituales, entre otras, cualesquiera que sean las razones. *“Utopie, pensera-t-on, mais utopie nécessaire, utopie vitale, pour sortir du cycle dangereux nourri par le cynisme ou la résignation”*⁷⁰.

Y por último, aprender a ser se refiere, como ya lo había advertido Edgar Faure desde los años 70, al ser mismo, a su formación individual dentro de la colectividad. Hace referencia a sus actitudes, a sus motivaciones

⁷⁰ Jacques DELORS. Op. Cit. Pág. 8.

Propuesta de traducción : *“Utopía, pensarán algunos, pero utopía necesaria, utopía vital, para salir del ciclo peligroso alimentado por el cinismo o la resignación”*.



extrínsecas e intrínsecas, a sus valores, a sus creencias, a sus estilos cognitivos y a los rasgos de su personalidad. Es la introspección del individuo, lo más íntimo de su ser que se refleja hacia los demás y hace eco en su ambiente. Nada más catastrófico que un cerebro brillante con una personalidad que lo hace indeseable y lo convierte en un peligro para quienes lo rodean.

Estos cuatro pilares fundamentales, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, son las bases de la educación cuya responsabilidad con la sociedad es de un valor innegable.

3.5 ¿POR QUÉ NO APRENDEN LOS ESTUDIANTES LO QUE SE LES PRETENDE ENSEÑAR?

El hecho de que el profesor explique algo a sus estudiantes no significa que, automáticamente, el aprendizaje tiene lugar. La aplicación de pruebas sumativas no es tampoco un fidedigno indicador de éxito o de fracaso. Michel Saint-Onge presenta ocho postulados, a partir de ocho concepciones previamente establecidas, para reflexionar sobre la práctica docente y sobre los resultados que ellas arrojan en los estudiantes.

1. *“la materia que explico es muy interesante y ella sola puede atraer la atención de los alumnos”.*
2. *“los alumnos son capaces de retener e integrar una corriente informativa durante más de 50 minutos”.*
3. *“los alumnos aprenden con sólo escuchar”.*
4. *“los alumnos son oyentes experimentados y hábiles en tomar apuntes”.*
5. *“los alumnos tienen los conocimientos previos y el vocabulario suficiente para seguir sin dificultad las exposiciones”.*
6. *“los alumnos son capaces de dirigir su proceso de comprensión”.*
7. *“los alumnos están demasiado seguros de sí mismos como para advertirles cuando no están entendiendo algo”.*
8. *“los alumnos pueden llevar a la práctica lo que han aprendido”*⁷¹.

⁷¹ SAINT-ONGE, Michel (1997). Yo explico, pero ellos... ¿Aprenden? Bilbao: Ediciones Mensajero. Págs. 14-22.



En primer lugar, ya no se puede afirmar que enseñar implica transmitir conocimientos. En efecto, en los cuatro primeros postulados, el autor afirma que no es posible seguir creyendo que los alumnos son elementos receptores y que el profesor es una máquina transmisora. Sería iluso considerar que el proceso de aprendizaje se limita a “*transmitir-transcribir-memorizar*”⁷² en un tiempo determinado una cantidad de saberes, con sentido solamente para el docente. Pensar que lo más importante son los contenidos es un grave error que puede causar estragos en el aprendizaje. Para evitar este tipo de exageraciones, es necesario tener en cuenta las técnicas, el método y la metodología utilizados, porque el estudiante aprende cosas con sentido para él y no sólo escuchando.

El uso de la gama de técnicas y estrategias existentes, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, son recursos valiosos a los cuales el profesor y el estudiante deben tener acceso. Esto también sirve para que el aprendizaje se vuelva significativo, haciendo que el alumno mismo sepa cómo dirigir su proceso de comprensión.

⁷² Ibid. Pág. 16.

Además, nunca se debe olvidar que el estudiante extrañamente llegará como una *tabula rasa*. Él posee ciertas experiencias que le ayudan a fijar mejor los aprendizajes. Sin embargo, pensar que es evidente que con estos conocimientos previos le bastará para comprender y aprehender fácilmente conceptos técnicos es una exageración. Si bien es cierto que ellas constituyen un punto de partida, es indispensable aclarar términos específicos de cada materia para evitar así confusiones a futuro.

Otro aspecto que Saint-Onge toca en los últimos dos postulados es precisamente el de las diferencias individuales. Cada alumno es un complejo mundo que se expresa de manera diferente. La evidencia de la comprensión por su parte varía según su personalidad, su certeza conceptual y su confianza con el docente, con la clase y consigo mismo. Existen algunos indicios de entendimiento como el silencio o la participación; pero no siempre el estudiante que más interviene es el que más sabe, o el silencioso no es obligatoriamente el más ignorante. Incluso la situación inversa podría ser verdad. Para evitar confusiones, el docente



debe buscar la manera de conocer a sus alumnos dejándoles una cierta libertad para que ellos expresen sus dudas y sus pensamientos ante él y ante sus colegas.

Solo de esta manera, con la planificación de mecanismos de enseñanza y de aprendizaje organizados, claros y significativos, se puede conducir al estudiante hacia la aplicación de la teoría y hacia un verdadero proceso. Tal como lo afirma Saint-Onge, *“como se ve, la enseñanza no es una tarea tan sencilla como a veces se quiere dar a entender. “Dar clase” comporta algo más que ofrecer una disertación magistral”*⁷³.

⁷³ Ibid. Págs 23-24.

4. PLANEAMIENTO CURRICULAR: CURSO DE INTRODUCCIÓN A LA DIDÁCTICA DEL FRANCÉS.

“Ce qui se conçoit bien s’énonce clairement.”⁷⁴
Boileau

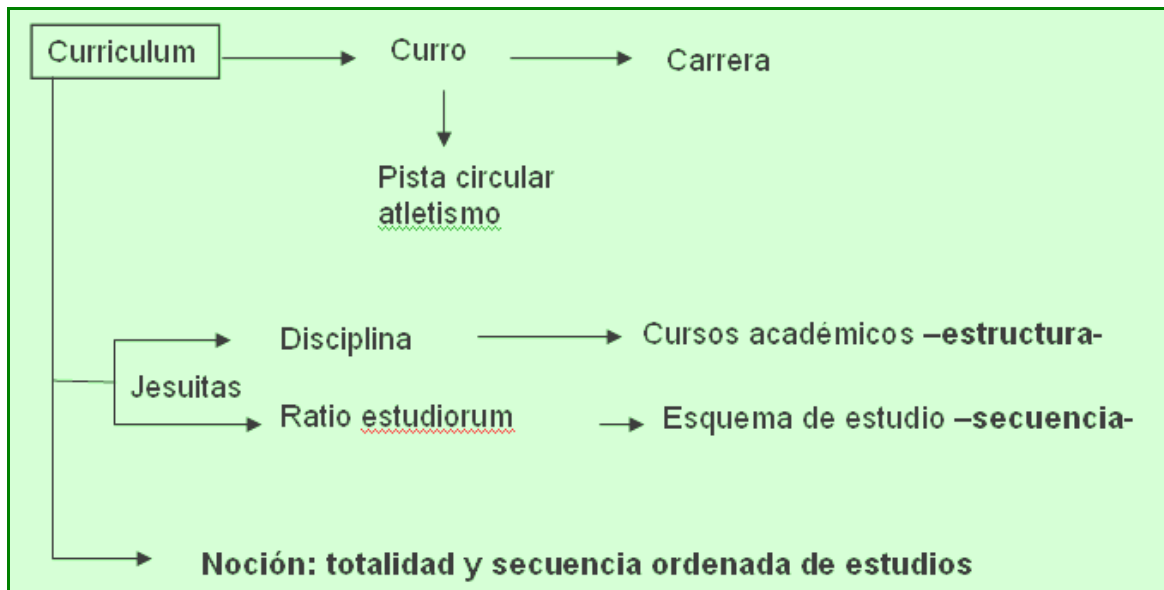
“Lo que bien se concibe se enuncia con claridad”, afirma Boileau. En el contexto educativo, esto debería ser una condición de todo documento que describa las orientaciones generales y específicas de la enseñanza y del aprendizaje. Enunciar con claridad significa aquí exponer las ideas de manera concisa, puntual e inteligible. Por lo tanto, en el planeamiento curricular es indispensable prestar especial atención a la presentación de los elementos que componen el currículo.

4.1 EL CURRÍCULO: PRECISIÓN CONCEPTUAL.

Analicemos, en primer lugar, el término currículo. Etimológicamente, la palabra curriculum proviene del latín curro que literalmente traduce carrera o

⁷⁴ Propuesta de traducción del epígrafe: *“Lo que bien se concibe se enuncia con claridad.”*

corrida, haciendo referencia a la pista circular de atletismo o la pista para carreras de caballos. El siguiente cuadro ilustra esta breve evolución histórica:



Fuente: Curso de Principios de currículo y enseñanza.
Programa de Maestría de la Universidad del Noroeste (Sonora, México)
Profesor: Leonel De Gunther Delgado⁷⁵

Tal como se observa en el cuadro, la primera acepción de la palabra curriculum es carrera; de allí que, en la actualidad, en el contexto laboral, el curriculum vitae es el curso o carrera de la vida de un individuo. En el contexto operativo, se trata de lo que se debe hacer para llegar a una meta prevista.

⁷⁵ www.academico.uno.mx/lgunther/principal.htm

En el siglo XVI, este concepto hizo su aparición en el vocabulario universitario en Escocia, en la Universidad de Glasgow, durante la Reforma Calvinista Escocesa. El objetivo era reemplazar dos términos empleados por los jesuitas: disciplina y ratio studiorum; respectivamente estos dos términos se referían a los cursos académicos (estructura) y al esquema de estudio (secuencia). Es así como esta noción adquiere el sentido de totalidad y secuencia ordenada de estudios.

Desde el siglo XX, se ha hablado bastante de currículo en el sector educativo. Con la revolución industrial, se equiparó con el plan de estudios, como si se tratara de lo mismo. Esta visión del currículo es una visión restringida y tradicionalista de la escuela, donde enseñar consiste en transmitir conocimientos sobre la ciencia y la cultura y el aprender significa acumularlos. Así, el proceso educativo gira completamente alrededor del contenido disciplinario donde lo más importante es el conjunto de materias estructuradas según las disciplinas. Los planteles educativos, bajo esta óptica, sólo se preocupan por tener salones de clase, buenos textos y maestros especializados en cada disciplina para un mejor desarrollo científico y cultural.



A mediados del siglo XX, el conductismo cambia esta visión con los objetivos del aprendizaje y la enseñanza. Si antes el plan de estudios presentaba un listado de materias con los conocimientos como eje central, bajo este enfoque el plan de estudios es un documento bien estructurado que expone sus finalidades generales y específicas, teniendo en cuenta la institución y el perfil del egresado para generar una conducta en él. Por consiguiente, la concepción de currículo también cambia.

Intentar buscar la definición más adecuada de currículo es una tarea difícil, pero podemos pretender hacerlo. En este intento, observemos el cuadro propuesto por Giovanni Iafrancesco⁷⁶, de la Universidad de Montemorelos en Panamá, en su texto titulado “Hacia una nueva definición de curriculum”. Esta tabla abarca diferentes definiciones desde los años cincuenta hasta principios de los noventa.

Autor y fecha	Definición
Saylor y Alexander (1954)	El currículo es el esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados en las situaciones escolares y extraescolares.
B. O. Smith, Stanley y Shores (1957)	El currículo es una secuencia de experiencias posibles instituidas en la escuela con el propósito de disciplinar la niñez y la juventud, enseñándoles a pensar y a actuar en grupos.
Kearney y Cook	El currículo son todas las experiencias que un aprendiz tiene bajo

⁷⁶ <http://campus.um.edu.mx/introalprocesoeducativo/unidad3/>



(1960)	la guía de la escuela.
Dottrens (1962)	El currículo es un documento con un plan detallado del año escolar en término de programa.
Johnson (1967)	El currículo es una amplia guía educacional y de la enseñanza para los profesores.
Hilda Taba (1973)	El currículo es una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura.
Rule (1974)	El currículo son las experiencias de aprendizaje planificadas, dirigidas o bajo supervisión de la escuela, ideadas y ejecutadas u ofrecidas por la escuela para lograr determinados cambios en los alumnos. El currículo es la definición de los contenidos de la educación. El currículo son los objetivos, planes, propuestas y contenidos de la enseñanza. El currículo es el reflejo de la herencia cultural. El currículo es el programa de la escuela que contiene contenidos y actividades que permiten lograr los objetivos propuestos para el aprendizaje.
King (1976)	El currículo es, antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar.
Beauchamp (1977)	El currículo es un documento diseñado para la planeación instruccional.
Glazman y De Ibarrola (1978)	El currículo es el conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionalizados, convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructuradas de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel de dominio, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan bajo la dirección de la educación educativa responsable, y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza.
Young (1979)	El currículo es el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente.
Bernstein (1980)	El currículo son las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, trasmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público. Bernstein considera que el currículo refleja la distribución del poder y los principios del control social.
Acuña (1980), Glazman y Figueroa (1980), y Díaz-Barriga (1981)	El currículo es el proceso dinámico de adaptación al cambio social en general y al sistema educativo en particular.
Heubner (1981) y McNeil (1983)	El currículo es la forma de acceder al conocimiento.

<p>Arredondo (1981)</p>	<p>El currículo es el resultado de: a) El análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos. b) La definición, tanto explícita como implícita, de los fines y los objetivos educativos. c) La especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos, de manera que se logren los fines propuestos.</p>
<p>Diccionario de la Real Academia</p>	<p>Se define el currículo como el conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.</p>
<p>Schuber (1985)</p>	<p>El currículo es el conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza. El currículo es el programa de actividades planificadas, debidamente secuencializadas, ordenadas metodológicamente. El currículo son los resultados pretendidos de aprendizaje. El currículo es la plasmación del plan reproductor para la escuela que tiene una determinada sociedad, que contiene conocimientos, valores y actitudes. El currículo es la experiencia recreada en los alumnos a través de la cual puedan desarrollarse. El currículo son las tareas y destrezas a ser dominadas en la formación profesional y laboral. El currículo es el programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la reconstrucción social de la misma.</p>
<p>Whitty (1986)</p>	<p>El currículum es aquella invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes en la sociedad.</p>
<p>Apple (1986)</p>	<p>El currículo es el conocimiento abierto y encubierto que se encuentra en las situaciones escolares, y los principios de selección, organización y evaluación de este conocimiento.</p>
<p>Para Grundy (1987)</p>	<p>El currículo no es un concepto, es un modo de organizar una serie de prácticas educativas.</p>
<p>Sarramora (1987)</p>	<p>El currículo es el conjunto de las actividades socialmente aprobadas e instauradas en los centros docentes en orden a intentar conseguir el desarrollo de los jóvenes, los cuales no serían nada sin la educación, mientras que gracias a ella se van a convertir en personas y miembros activos de la sociedad en que nacieron.</p>

Para José A. Arnaz (1989)	El currículo es el plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza- aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa.
Gimeno Sacristán (1991)	El currículo es el elemento nuclear de referencia para analizar lo que la escuela es de hecho como institución cultural, y a la hora de diseñar un proyecto alternativo de institución. Viene a ser como un conjunto temático, abordable interdisciplinariamente, que hace de núcleo de aproximación a otros muchos conocimientos y aportes sobre la educación.
Jurjo Torres (1992)	El currículo es explícito y oculto: el currículum explícito u oficial son las intenciones que, de manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos del centro escolar. El currículo oculto son todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se sucedan día a día en las aulas y centros de enseñanza.
U. P. Lundgren (1992)	El currículo es: a) Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una selección de qué conocimientos y qué destrezas han de ser transmitidas por la educación; b) Una organización del conocimiento y las destrezas; c) Una indicación de métodos relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados. Por lo tanto, el currículum es el conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas en la institución escolar.
Rafael Rodríguez (1994)	El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional.

Fuente: Giovanni Iafrancesco.
 “Hacia una nueva definición de curriculum”
 Universidad de Montemorelos, Panamá

Esta tabla, aunque extensa, presenta una muestra de la cantidad de concepciones de lo que ha significado y ha implicado el currículo. Según la



tendencia⁷⁷ adoptada (academicista, experiencial, tecnológica o práctica), currículo puede ser un esfuerzo, un conjunto de experiencias, un documento, una guía, un programa, un diseño, un mecanismo, un elemento, un proceso, un proyecto, un conjunto de conocimientos, de actividades, tareas y destrezas.

Por consiguiente, y ante esta pluralidad de acepciones, para llegar a una aproximación de una eventual definición, tomaremos las propuestas de dos autores de finales del siglo XX: Lawrence Stenhouse y George Posner. En primer lugar, Stenhouse plantea el currículo en los siguientes términos:

“Un currículo es una tentativa para comunicar los propósitos y rasgos esenciales de un propósito educativo de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, L. Pág. 25, 29)⁷⁸.

Esta definición hace referencia a una propuesta educativa que busca establecer un puente entre la teoría y la práctica de manera flexible y dinámica, con respecto a los cambios, y abierta a la crítica. Se trata de un proceso donde

⁷⁷ VILLAMIZAR LUNA, Constanza. *Tendencias Curriculares*. Bucaramanga : UIS-CEDEDUIS (Material sin publicar – compendio).

⁷⁸ Ibid. (sin paginación).

confluyen varios factores internos y externos de tipo administrativo, epistemológico, metodológico, psicopedagógico, y sociocultural.

Posner, en su obra “Análisis del Currículum” (Posner: 1998), considera que la definición de currículo depende del contexto en que se vaya a utilizar. Por tal razón, el autor se refiere a cinco formas de currículo, a saber:

- a. El currículo oficial, es todo lo que compone el documento escrito (planes, programas, materiales didácticos, guías curriculares, objetivos, etc.). En él, se manifiesta el concepto de educación, de nación y sociedad que tendrá lugar en la institución educativa.
- b. El currículo operacional: es la puesta en escena del currículo oficial, lo que realmente se lleva a la práctica en la enseñanza real.
- c. El currículo nulo: son planeaciones que se hicieron pero que, por una u otra razón, no se llevaron a cabo y sólo quedan en el papel.
- d. El currículo oculto: definido por Apple (1986) como "el conjunto de normas y valores que son implícitamente pero eficazmente enseñados en las instituciones escolares y de las que no se acostumbra a hablar en las

declaraciones de fines y objetivos de los profesores". Este currículo puede desarrollar hábitos convenientes o inconvenientes en el estudiante.

e. El extracurrículo: son las experiencias que no están en el currículo oficial, pero que son previstas voluntariamente según los intereses de los estudiantes.

Con lo anterior se concluye que la noción de currículo es tan amplia que es imposible restringirlo al plan de estudios o al mero conocimiento de la disciplina. Como propuesta educativa debe tener características de flexibilidad, dinamismo y evaluación constante. Además, se necesita la participación activa del estudiante, del docente como mediador del aprendizaje, de los métodos, técnicas y materiales de enseñanza, de la concientización de la realidad sociocultural y las políticas educativas, del progreso de la ciencia y la tecnología, de la concepción del error y la retroalimentación como fuentes valiosas de aprendizaje, del descubrimiento de la metaignorancia y de la búsqueda incesante del metaconocimiento.

4.2 DISEÑO CURRICULAR.



Una vez aclarado el concepto de currículo, es el momento de analizar el diseño curricular. Esta noción es definida por Vinuesa como “la estructura organizativa de un curriculum. Se ve influido por la elección de la fuente o fuentes de datos que el encargado del desarrollo considera más importantes: las asignaturas organizadas, los estudiantes a quienes se destina el curriculum y la sociedad.” (VINUESA, María del Pilar. Construir los Valores. P. 149)⁷⁹.

Esta definición nos presenta tres factores que influyen en el currículo: las asignaturas, los estudiantes y la sociedad. Sin embargo, cabe resaltar que es imposible desconocer las políticas educativas a nivel nacional y mundial, los avances de la ciencia y la tecnología, la participación de los docentes y las comunidades académicas con las cuales se hace un constante intercambio.

Revisemos ahora brevemente tres de los modelos de diseño curricular más importantes que son los de Ralph Tyler, Hilda Taba y Mauritz Johnson. En primer lugar, Tyler sugiere identificar los propósitos educativos a través de la formulación de objetivos que nacen del análisis de la realidad social, de los estudiantes, de la materia y del objeto educativo. A partir de este análisis, el

⁷⁹ Ibid. (sin paginación).

autor propone buscar las actividades más adecuadas para luego organizarlas efectivamente y evaluarlas.

En segundo lugar, Taba, inspirada en el modelo anterior, propone buscar la objetividad orientando el diseño curricular hacia la investigación científica. De esta manera, la autora sugiere que, primero que todo, se identifiquen las necesidades antes de formular los objetivos. Luego, se seleccione el contenido y se organice para después escoger las actividades de aprendizaje, debidamente organizadas, para finalmente evaluar el proceso.

Por último, Mauritz Johnson sugiere hacer una minuciosa planeación de metas para después hacer una selección curricular con su respectiva estructuración. Para el autor, es importante planear la instrucción y hacer una evaluación técnica de la situación y de los factores administrativos.

Habiendo revisado estos tres diseños, presentemos ahora el diseño curricular de la Licenciatura en Idiomas de la Universidad Industrial de Santander.



4.3 LUGAR DE LA LENGUA FRANCESA EN EL DISEÑO CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN IDIOMAS DE LA UIS.

Desde 1970, la Licenciatura en Idiomas es creada en el seno de la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander, cuya misión consiste en *“la formación de educadores e investigadores interdisciplinarios del inglés, del francés y del español, del universo literario y cultural de estas lenguas y de la semiótica, lo que responde académicamente a las necesidades de innovación en las prácticas educativas y de investigación en las diversas manifestaciones del lenguaje”*⁸⁰. Desde entonces, la carrera ha tenido tres reformas fundamentales para seguir brindando *“a la comunidad un personal de egresados con mayor preparación científica y metodológica”*⁸¹ en la enseñanza tanto de la lengua materna como de dos lenguas extranjeras.

⁸⁰ UIS, Escuela de Idiomas, Portafolios de servicios de la Carrera de Licenciatura en Idiomas.

⁸¹ Amelia Acebedo, Ruby Arbeláez. Diseño curricular de la Licenciatura de Idiomas. Investigación evaluativa. UIS: 1992. pág. 196.

Durante los últimos quince años, esta carrera ha tenido tres áreas fundamentales: inglés, francés y español. Esta variedad de opciones hace que el campo de desempeño del egresado sea bastante amplio.

*“- Profesor de español, inglés y francés en establecimientos de Educación Media.
- Ejerce funciones directivas en planteles de Educación media o en otros Centros donde se necesite un buen conocimiento de los idiomas: Español, inglés y francés.
- Puede vincularse a Centros de Investigación en Lingüística y/o Literatura.
- También puede realizar investigaciones en el campo de la educación.”⁸²*

Por consiguiente, un Licenciado en Idiomas no tiene problema alguno en la consecución de un empleo. Actualmente, hay aproximadamente mil egresados, de los cuales cuatrocientos están en contacto permanente con la Escuela, la mayoría de ellos ocupando las plazas en la especialidad en el Nororiente colombiano y una parte representativa laborando en el exterior, en países como Estados Unidos, el Reino Unido y Francia. En general, el licenciado en Idiomas cumple con el perfil del egresado expresado de la siguiente manera:

“- Ser un ciudadano receptivo, crítico e innovador en los procesos educativos de la lengua española, de literatura y de la comunicación humana en lengua materna y extranjeras (inglés y francés).

⁸² Ibid. Pág. 198.

- *Ser un ciudadano poseedor de competencias de alta calidad en los procesos pedagógicos y didácticos del lenguaje en lengua materna y en inglés y francés.*
- *Ser un ciudadano sensibilizador hacia las manifestaciones del lenguaje y de la cultura propia y extranjeras.*
- *Ser un ciudadano humanista, de alto compromiso ético y de apertura dialógica.*
- *Ser un ciudadano guía del autoconocimiento del estudiante e interlocutor del libre pensamiento.*
- *Ser un ciudadano que fomenta y realiza la investigación en los diferentes campos del lenguaje, de las lenguas extranjeras (inglés y francés) y de la actividad educativa.*
- *Ser un ciudadano que domina, diseña y utiliza herramientas para el aprendizaje dentro de claras estrategias y metodologías innovadoras.*
- *Ser un ciudadano ético y participativo en el dominio del espacio público democrático y agente del cambio social desde el quehacer educativo.”*

Aquí vemos que en el perfil del egresado se insiste en la formación de un ciudadano competente, crítico, humanista y de alto compromiso ético. Esto se debe a la misma misión de la Universidad que expresa claramente la importancia de “la formación de personas de alta calidad ética, política y profesional”⁸³.

Un ejemplo claro del éxito de los egresados se encuentra en la Universidad Industrial de Santander porque como se expresa en el Proyecto Institucional, “*es política de la universidad reconocer a sus egresados como miembros activos de la comunidad universitaria [...] y la invitación a su participación en todas las actividades institucionales*”. Por ejemplo, para el segundo

⁸³ UIS. Proyecto Educativo Institucional. Pág. 18.

semestre académico de 2005, los docentes de la Escuela de Idiomas son, en gran parte, egresados del programa. Veinte docentes de cátedra y cinco de tiempo completo, todos ellos Licenciados en Idiomas de la UIS, hacen parte de la nómina académica de la Escuela durante este semestre.

Los propósitos generales de la Licenciatura están expresados de la siguiente manera:

- “- Formar profesionales aptos para la enseñanza de contenidos específicos en el currículo de la educación secundaria en Colombia.*
- Preparar profesionales que asesoren académicamente a los centros de Educación Media.*
- Capacitar al estudiante en tal forma que al terminar la Carrera pueda continuar sus estudios de Postgrado.*
- Fomentar en la Carrera las actividades investigativas que conduzcan a una mayor profundización en el conocimiento de las áreas de especialización, así como en el contexto en que se va a desempeñar profesionalmente.*
- Formar un profesional cuya visión del mundo parta de una concepción universal, con el fin de superar la visión tradicionalmente limitada del pedagogo.”⁸⁴*

Examinando estos propósitos, la formación de los licenciados está centrada en los aspectos académicos, más que en los personales o socioculturales. Los propósitos no corresponden a las competencias requeridas por un egresado puesto que se centran demasiado en los contenidos de las asignaturas y en la adquisición de conocimientos tanto en las lenguas extranjeras (inglés y

⁸⁴ ACEBEDO, Amelia, ARBELÁEZ, Ruby. Pág. 198.

francés) como en la lengua materna (español). Esto, entre otros aspectos, llevó a que en el año 2000, la Licenciatura en Idiomas dejara de convocar estudiantes para dar paso a dos nuevos programas: la Licenciatura en Inglés y la Licenciatura en Español y Literatura.

La lengua francesa ha existido en la Licenciatura en Idiomas desde su creación en 1970. El primero de los propósitos generales de la carrera es precisamente formar profesionales aptos para la enseñanza de contenidos específicos en el currículo de la educación secundaria en Colombia. En este caso, los contenidos específicos se refieren a la lengua materna y a dos lenguas extranjeras, inglés y francés.

Recordemos que, en aquella época, la enseñanza del francés era obligatoria en los colegios. En 1974, según Decreto 080, el idioma extranjero era electivo; así, el francés quedó a opción de los colegios y se disminuyó notablemente su enseñanza por no estar en el Programa. En 1979, según Decreto 1337, se reintrodujo el francés como materia obligatoria, especialmente para los dos últimos años del bachillerato. En 1981, según Decreto 3731, la enseñanza del francés se incluyó en el plan Fundamental de la Educación Básica Secundaria



con inicio posible en los grados 8° de Básica Secundaria o 10° de Media Vocacional⁸⁵. Este breve recorrido histórico nos lleva a entender la necesidad de la sociedad colombiana, en ese momento, de profesores en el área de francés.

En los objetivos generales del diseño curricular de la Licenciatura en Idiomas, dos de ellos se refieren a la enseñanza del francés en los siguientes términos:

*“- Al finalizar la carrera, el egresado podrá expresar en español las ideas contenidas tanto en textos escritos en lengua francesa como en conversaciones o exposiciones en las cuales se utilice el francés como medio de comunicación.
- Será capaz de enseñar el francés de acuerdo con los programas existentes en el nivel de enseñanza media.”*⁸⁶

Desde entonces, el egresado tiene la posibilidad de trabajar en la enseñanza de las tres áreas fundamentales, una de las cuales es el francés. Revisemos ahora el área del francés en el plan de estudios:

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Inglés I Introducción a la lingüística	Morfosintaxis Inglés II

⁸⁵ <http://www.humanas.unal.edu.co/acolprof/26resenas-sobre-frances.htm>
Colombiana de Profesores de Francés, ACOLPROF.

⁸⁶ Amelia Acebedo, Ruby Arbeláez. Pág. 199-200.



Psicología general Técnicas de la Investigación Cultura Física I	Fonética y fonología Psicología de la Educación
TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE
Francés I Inglés III Syntaxis II Psicología del aprendizaje Filosofía de la educación	Semántica Comprensión y Conversación Inglesa Intermedia Francés II Composición Inglesa I Tópicos de Syntaxis Teoría y Análisis Literario I
QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
Comprensión y Conversación Inglesa Avanzada Composición Inglesa II Francés III Teoría sobre el aprendizaje y la adquisición de lengua extranjera Teoría y Análisis Literario II Currículo	Francés IV Sociolingüística Metodología del Inglés Teoría y Análisis Literario III Cultura y Civilización Inglesa Técnicas de la Enseñanza del Inglés
SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Francés V Literatura Inglesa I Práctica docente I (Inglés) Literatura Latinoamericana Metodología del Español	Literatura Inglesa II Práctica docente II (Español) Introducción a la Didáctica del Francés Literatura Colombiana Administración Educativa

En el plan de estudios de ocho semestres en total, esta área cuenta con una intensidad de cinco horas semanales durante seis semestres. En el último semestre, el curso de Introducción a la Didáctica del Francés ofrece a los estudiantes la oportunidad de aprender a enseñar esta lengua.



En este año 2005, aunque las posibilidades de acceder a una plaza de docente en lengua francesa han disminuido considerablemente, las oportunidades de enseñar francés aún subsisten, especialmente a nivel universitario. Esta es la lista de las 35 Universidades en Colombia que aún conservan la enseñanza del francés:

CIUDAD	UNIVERSIDAD
BOGOTÁ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Nacional de Colombia. 2. Universidad Pedagógica Nacional. 3. Universidad Pontificia Javeriana. 4. Universidad de los Andes. 5. Universidad de la Salle. 6. Universidad La Gran Colombia. 7. Universidad Libre. 8. Universidad Distrital "Francisco José de Caldas". 9. Universidad de la Sabana. 10. Universidad Sergio Arboleda. 11. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. 12. CAEF Centro de Altos Estudios Franceses. 13. ESAP Escuela Superior De Administracion.
ARMENIA	<ol style="list-style-type: none"> 14. Universidad del Quindío.
BUCARAMANGA	<ol style="list-style-type: none"> 15. Universidad Industrial de Santander. 16. Universidad Autónoma de Bucaramanga. 17. Universidad Santo Tomás de Aquino.
BARRANQUILLA	<ol style="list-style-type: none"> 18. Universidad del Atlántico. 19. Universidad del Norte.
CALI	<ol style="list-style-type: none"> 20. ICESI (Instituto de Administración de Empresas. 21. Universidad del Valle. 22. Universidad Santiago de Cali (USACA)
CARTAGENA	<ol style="list-style-type: none"> 23. Colegio Mayor de Bolívar.
GIRARDOT	<ol style="list-style-type: none"> 24. Universidad de Cundinamarca – UDEC
MANIZALES	<ol style="list-style-type: none"> 25. Universidad de Caldas.



	26. Universidad Católica de Manizales.
MEDELLÍN	27. Universidad de Antioquia. 28. Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín. 29. CUPB – Universidad Bolivariana Circular.
MONTERIA	30. Corporación Universitaria del Sinú.
PALMIRA	31. Universidad Nacional de Colombia – Sede Palmira 33.
PAMPLONA	32. Universidad de Pamplona.
POPAYÁN	33. Universidad del Cauca.
TUNJA	34. UPTC – Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.
SANTA MARTA	35. Universidad de Magdalena.

Fuente: ACOLPROF – Asociación Colombiana de Profesores de Francés.

Además de las Universidades, los egresados también pueden trabajar en las Alianzas Francesas en Colombia. Por ejemplo, en Bucaramanga, los estudiantes de último semestre de la Licenciatura en Idiomas, con mejores resultados en Francés, hacen una práctica de 80 horas en la Alianza Francesa de Bucaramanga, a manera de tutorías. Todos los profesores de esta Institución, excepto uno, son egresados de la UIS, de la Escuela de Idiomas. Esto hace que el aprendizaje de la lengua francesa con propósitos de formación didáctica no esté obsoleto.

Por otra parte, también existe la posibilidad de aprender el francés para viajar a Francia a enseñar el español como lengua extranjera. En este momento, la Escuela de Idiomas ofrece el Diplomado en la enseñanza del Español como



Lengua Extranjera para preparar a los asistentes de Español que viajarán a ese país. Este año, por ejemplo, viajarán trece egresados en el mes de septiembre a diferentes ciudades francesas. Allí, ellos cuentan con la opción de seguir estudios de maestría de su interés en cualquier Universidad del país en su tiempo libre.

En suma, pese a la disminución de opciones para trabajar en el área de Francés, la importancia de la inclusión de esta asignatura en el currículo de la Licenciatura en Idiomas aún está vigente.

4.4 DISEÑO DE LA ASIGNATURA INTRODUCCIÓN A LA DIDÁCTICA DEL FRANCÉS.

A continuación, presentamos el programa de la asignatura Introducción a la Didáctica del Francés, correspondiente al octavo semestre de la Licenciatura en Idiomas, que presenta el diseño de la asignatura:



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS**

LICENCIATURA EN IDIOMAS



MATERIA	Introducción a la Didáctica del Francés como Lengua Extranjera				
CÓDIGO	21116				
GRUPO	J1				
CRÉDITOS	4				
HORAS SEMANALES	TAD			TI	
	5			10	
HORARIO	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
		4h –6h	2h – 3h	4h–6h	
LUGAR		Mat.216	Arias	Mat.216	
HORA DE CONSULTA					8h–9h Ofic.214
PROFESOR	Edga Mireya URIBE SALAMANCA				
INICIACION DEL CURSO	Mercredi 17 août 2005				

PRESENTACIÓN

PÚBLICO

Este curso está dirigido a los estudiantes del último semestre de la Licenciatura en Idiomas luego de 400 horas de curso de Francés lengua extranjera. Es necesario estar inscrito; por lo tanto, los asistentes no están admitidos.

PROBLEMÁTICA GENERAL

Aprender un idioma extranjero es un proceso interminable. Llegar al final de un recorrido educativo no significa haber llegado al final del proceso de aprendizaje; todo lo contrario, esta etapa se basa aún más en la autonomía del aprendiz porque a partir de ese momento lo que sigue sólo depende de él.

El plan de estudios de la licenciatura en idiomas culmina en el octavo semestre, y esta asignatura pertenece a este semestre. Por consiguiente, el aprendiz llega al final de esta etapa universitaria. Con la experiencia adquirida durante la carrera, él ya es un profesor en todo el sentido de la palabra. Es por esta razón que la relación entre la profesora del curso de Didáctica y el estudiante cambia completamente; de ahora en adelante, la relación establecida debe estar basada en la reflexión constante que debería existir entre dos colegas acerca de las experiencias laborales como docentes de lenguas extranjeras, especialmente de francés, en este caso.

Dado que los estudiantes que participan en este curso ya han adquirido y aprendido los aspectos generales del francés tanto oral como escrito, este curso tiene como propósito sentar las bases de la didáctica del Fle para que el estudiante pueda trabajar sin ningún problema en este campo, busque la posibilidad de continuar con los estudios de maestría o se presente como candidato a la asistencia de español en Francia.

MODALIDAD DE FORMACIÓN

Este curso se propone para ser trabajado en la modalidad presencial; el límite de ausencias es de 16 horas máximo.

PROPÓSITOS

- a. Adquirir la base de una competencia teórica y metodológica en el campo de la enseñanza y del aprendizaje del Fle por medio del estudio de las variables de este proceso según el Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas, del Portafolio Europeo de las lenguas y Jacques Delors.
- b. Elaborar una unidad didáctica y reflexionar sobre el desarrollo de un curso a partir de ciertas orientaciones metodológicas para prepararse mejor para la práctica pedagógica.
- c. Desarrollar progresivamente la competencia *aprender a aprender* gracias a la autoevaluación hecha por los futuros docentes durante todo el semestre para ser entregada a manera de mini investigación al final del mismo.

LOGROS

Durante el semestre, en la mayoría de las clases, es necesaria la participación activa del estudiante inscrito en el curso. Esta participación facilitará el desarrollo progresivo de competencias que reforzarán su formación pedagógica y le ayudarán a mejorar su nivel de lengua francesa. Las competencias en mención son las siguientes:

COMPETENCIAS COGNITIVAS

El estudiante:

- ☞ Lee comprensivamente los documentos escritos seleccionados para todo el semestre.
 - Contextualiza los contenidos de los documentos
 - Interpreta de acuerdo con los propósitos planteados
 - Relaciona las ideas organizadoras
 - Reelabora los textos o producir hipótesis o sacar conclusiones
- ☞ Desarrolla progresivamente el pensamiento crítico y creativo mediante la interacción constante con sus colegas acerca de sus experiencias como docente y como estudiante de francés.
- ☞ Expresa en forma oral y escrita su comprensión de los textos propuestos y sus argumentos sobre los factores del aprendizaje de la lengua extranjera, teniendo en cuenta el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas.

COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES

El estudiante:

- ☑ Revisa con una apreciación crítica los documentos recomendados para el estudio, el análisis y la investigación durante el semestre académico.
- ☑ Fortalece las competencias comunicativas (escuchar, leer, escribir, expresarse espontáneamente y dar un discurso) gracias a la práctica en clase y fuera de ella.
- ☑ Elabora documentos escritos con base en las discusiones planteadas y las lecturas realizadas.

COMPETENCIAS ACTITUDINALES

El estudiante:

- ☞ Reconoce la importancia del respeto mutuo en la construcción de un clima de aula óptimo para el aprendizaje en el ámbito académico.
- ☞ Valora el debate crítico y argumentado como el lenguaje de los académicos que favorece el trabajo entre los colegas.
- ☞ Fortalece la capacidad de escucha, de diálogo, de reflexión, de responsabilidad por su quehacer docente y de rechazo a las expresiones de violencia en el aula.

INDICADORES DE LOGRO

- ☒ Participa en las discusiones con argumentos fundamentados en la lectura de los documentos.
- ☒ Realiza oportunamente las actividades propuestas.
- ☒ Demuestra respeto por las ideas de los colegas.
- ☒ Es capaz de autoevaluarse siguiendo los criterios propuestos en el Portafolios Europeo.
- ☒ Elabora un reporte escrito sobre las lecturas realizadas.
- ☒ Propone actividades que aumenten su nivel de lengua corrigiendo sus fosilizaciones y remediando sus lagunas lingüísticas.
- ☒ Construye una ficha pedagógica de un tema en particular a partir de las actividades sugeridas en clase y en la revista FDLM y siguiendo los parámetros previamente establecidos.
- ☒ Entrega oportunamente los trabajos.
- ☒ Asiste puntualmente a todas las actividades propuestas.

METODOLOGÍA

En el desarrollo del curso, la responsabilidad de cada estudiante jugará un papel capital dado que el éxito dependerá especialmente de su autonomía y de su trabajo independiente. La docente sólo será un guía que ayudará a seguir más fácilmente su proceso de aprendizaje y así alcanzar los objetivos trazados.

A partir de la discusión de las lecturas y de los documentos audiovisuales propuestos, la profesora facilitará el desarrollo de las técnicas y de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje de la lengua francesa.

CONTENIDOS. Este seminario está compuesto de tres unidades :

1. Base de una competencia teórica y metodológica en el campo de la enseñanza y del aprendizaje del Fle.
 - 1.1. Jacques Delors y la educación del siglo XXI.
 - 1.2. El Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas.
 - 1.3. El Portafolio Europeo de las lenguas.
2. Orientaciones metodológicas :

- 2.1. La preparación y el desarrollo de un curso.
- 2.2. Las actividades comunicativas.
- 2.3. La evaluación.

3. La competencia *aprender a aprender*

- 3.1. La autonomía como objetivo primero y final del aprendizaje.
- 3.2. Centración en el sujeto aprendiz:
Motivación, representaciones, estilos de aprendizaje.
- 3.3. Autoevaluación final: el Portafolios Europeo de las lenguas.

RECURSOS

Los estudiantes podrán acceder a las revistas, periódicos, documentos audiovisuales y obras literarias y del campo didáctico que podrán consultar en el Centro de Recursos, en la Alianza Francesa de Bucaramanga y en la oficina de Francés de la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander. Además, todos los miércoles, una de las salas Arias estará reservada para consultar los documentos que se necesiten en Internet.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Las estrategias de evaluación por medio de las cuales se valorará el curso de cada estudiante serán:

- ☒ Una primera prueba escrita sobre las bases teóricas trabajadas durante la primera parte del curso.
- ☒ Una ficha pedagógica que el estudiante propondrá sobre un tema en particular, teniendo en cuenta los parámetros fijados durante el curso. Con este trabajo se busca poner en práctica la teoría estudiada.
- ☒ Una mini investigación sobre el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera vivido por cada uno de los estudiantes desde el primer contacto con el francés hasta el día de hoy. Se trata de una reflexión crítica a manera retrospectiva, una autoevaluación y la retroalimentación pertinente para remediar algunos errores.
- ☒ El examen final, oral y escrito, que recopila todo lo visto durante el semestre.

FORMAS DE EVALUACIÓN

Autoevaluación: para que cada participante valore su proceso con respecto a los logros educativos.

Heteroevaluación: para valorar el trabajo de cada uno de los participantes teniendo en cuenta el alcance de los logros planteados para el curso.

EQUIVALENCIA CUANTITATIVA

Primera prueba:	Test escrito sobre la parte teórica (10%) – 15 de septiembre de 2005.
Segunda prueba :	Ficha pedagógica (20%) – 20 de octubre de 2005.
Tercer prueba :	Mini investigación (30%) - 17 de noviembre de 2005
Examen final :	Test escrito y oral sobre los temas tratados durante el semestre (40%) 1° de diciembre de 2005.



BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE GÉNÉRALE

- 📁 Barbot M.-J., *Les auto-apprentissages*, Paris, Clé International, Coll. Didactique des Langues étrangères, 2000.
- 📁 Capelle G., Gidon Noëlle, *Reflets 1 et 2, Méthode de français*, Paris, Hachette FLE, 1999/2000.
- 📁 Conseil de l'Europe, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001.
- 📁 Cuq J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international, 2003.
- 📁 <http://www.fdlm.org>, *Revue Le Français dans le Monde (FDM)*, Paris, Clé International/ FIPF.
- 📁 *Le courrier de l'Unesco*, avril 1996 : Une éducation pour le 21^e siècle : apprendre à apprendre.
- 📁 *Le monde de l'éducation*.
- 📁 Robert J.-P., *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys, Coll. Français l'essentiel, 2002.
- 📁 Un dialogue novateur « apprendre et enseigner avec TV5 », TV5, décembre 2002.
- 📁 Augé H., Borot M.-F., Vielmas M., *Jeux pour parler, Jeux pour créer*, Paris, Clé International, 1898.
- 📁 Delors J., *Former les acteurs du futur*, in *Le Courrier de l'Unesco*, Paris, Unesco, Avril 1996.
- 📁 *Revista de los profesores de francés en el mundo: Le Français dans le Monde*.

Dado que los contenidos del curso muestran claramente tres unidades didácticas, hemos seleccionado la tercera para plantear las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación que serán utilizadas. Se trata de la reflexión sobre la competencia aprender a aprender, en donde el desarrollo del portafolios de lenguas es el instrumento principal.

En primer lugar, el concepto de autonomía como objetivo primero y final del aprendizaje será tratado. En segundo lugar, se analizará la centración del aprendizaje en el sujeto aprendiz, teniendo en cuenta la motivación, las representaciones de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje. Por último, el

Portafolios Europeo de las Lenguas permitirá la autoevaluación final del estudiante que busca hacerlo reflexionar sobre su propio proceso durante su aprendizaje del francés.

- **CONTEXTO:** Durante la primera unidad, los estudiantes adquieren las bases teóricas y metodológicas en el campo de la enseñanza y del aprendizaje del Francés Lengua Extranjera. Durante este tiempo, tendrán contacto con lecturas tales como Jacques Delors, el Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas y el Portafolio Europeo de las lenguas propuesto por el Consejo de Europa.

La segunda unidad didáctica aporta las orientaciones metodológicas necesarias para preparar una ficha pedagógica. Se empieza con la preparación y el desarrollo de un curso de francés para luego planear las actividades comunicativas. Cabe recordar que el enfoque que se sigue es de tipo comunicativo y accional según el cual es necesario que las actividades propuestas sean significativas y auténticas para el estudiante. Por último, la evaluación es uno de los factores esenciales en el planeamiento de todo curso.



De esta manera, los estudiantes toman conciencia de la existencia de ciertas variables que influyen en la situación de enseñanza y de aprendizaje como el público (su edad, nivel, situación voluntaria o involuntaria de aprendizaje y contexto cultural tanto del estudiante como de la lengua extranjera), los objetivos (motivación, expectativas, actitudes, necesidades) y la relación existente entre la lengua materna y la lengua extranjera teniendo en cuenta el enfoque cognitivo. La discusión que surge de la constante comparación con su práctica pedagógica y su experiencia personal es el motor de la dinámica de la clase.

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS.** Durante esta unidad, el estudiante:
 - Analizará y discutirá las lecturas sobre la competencia aprender a aprender para entender el concepto de autonomía.
 - Tendrá en cuenta los factores de aprendizaje que entran en juego en la centración del sujeto aprendiz: aspectos como la motivación, las representaciones y los estilos de aprendizaje.
 - Elaborará su portafolios en lengua francesa a partir del Portafolios Europeo de las lenguas complementado con las actividades que le ayudarán a corregir sus fosilizaciones y a mejorar su nivel.



- **CONTENIDOS.**

Unidad 3: La competencia aprender a aprender

3.1. La autonomía como objetivo primero y final del aprendizaje.

3.2. Centración en el sujeto aprendiz:

Motivación, representaciones, estilos de aprendizaje.

3.3. Autoevaluación final: el Portafolios Europeo de las lenguas.

- **DURACIÓN** : Esta unidad se desarrollará en cuatro semanas, es decir veinte horas de clase con una intensidad de cinco horas semanales.
- **RECURSOS**: El portafolios europeo de las lenguas, los documentos que prueben el proceso de aprendizaje (evaluaciones formativas o sumativas, filmaciones, grabaciones, etc.), las lecturas recomendadas y varios libros de ayuda metodológica.
- **EVALUACIÓN**: El portafolios europeo de las lenguas con todos los soportes necesarios.

5. EL PORTAFOLIOS DE LENGUA EXTRANJERA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

*"Mieux vaut une tête bien faite
qu'une tête bien pleine".
Montaigne*

Michel de Montaigne, en el siglo XVI, afirmó que *“una cabeza bien formada será siempre mejor y preferible a una cabeza muy llena”*. Con esta frase célebre abrimos este último capítulo que tiene como principal objetivo el diseño y el fundamento de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que posibiliten el alcance de los logros propuestos en el planeamiento y el desarrollo de las competencias presentadas. La importancia de planear estrategias es innegable, pues tal como lo afirmó Montaigne, más vale una persona con una cabeza bien estructurada y ordenada que alguien con un cúmulo de conocimientos sin orden ni concierto.

Pero antes de abordar la estrategia, hagamos un breve recorrido histórico por su definición. Desde sus inicios, *estrategia* es, ante todo, un concepto de gobierno cuya evolución va de la mano con el proceso evolutivo de las organizaciones. Incluso, su origen y su presencia podrían remontarse a las formas primitivas de los hombres para alcanzar objetivos básicos, como conseguir comida para sobrevivir.

Lo que es certero es que este término proviene del vocablo griego *strategos* que significa *general* o *comandante*. Es lógico, conociendo la cultura griega como cuna de la civilización occidental, que en el proceso evolutivo, una organización en particular, *el Ejército*, haya establecido dominio y propiedad sobre el concepto dada su antigüedad y su presencia milenaria en la historia de la humanidad. En ese campo, estrategia es hoy “*el arte del mando militar durante el combate. La estrategia implica la utilización y profunda integración del poder económico, político, cultural, social, moral, espiritual y psicológico.*”⁸⁷

⁸⁷ Biblioteca virtual de consulta Encarta 2005. Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 145 aprendizaje y evaluación

Como vemos, la etimología de la palabra hace alusión a un individuo, no a una función; de hecho, esta última es una consecuencia de los actos del primero. Con el transcurrir de los siglos, y por diferentes circunstancias históricas, el significado de estrategia ha sido enfocado en la función y no en el individuo.

Según la segunda acepción del Diccionario de la Real Academia Española, estrategia es la “*traza para dirigir un asunto*”⁸⁸ y según la tercera acepción, se trata, “*en un proceso regulable, del conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento*”. En el campo de la administración, esta noción se utiliza para hablar de “*un curso de acción determinado, un camino definido para obtener los resultados esperados (llamados por lo general objetivos estratégicos)*”⁸⁹.

Estas definiciones, con expresiones tales como *traza*, *curso de acción determinado*, *conjunto de reglas*, y *proceso regulable* se asemejan

⁸⁸ Página Web de la Real Academia Española. <http://www.rae.es/>

⁸⁹ Página Web de Administración. <http://www.gestiopolis.com/delta/prof/PRO215.html>



bastante al concepto que, con mayor frecuencia desde los años setenta, se ha manejado en el campo de la didáctica. Según el Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas, “*est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d’opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu’il se donne ou qui se présente à lui.*”⁹⁰

En el glosario de la obra *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, los autores proponen la definición de estrategia en dos sentidos: estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza. Aquí las presentamos a continuación:

“Estrategias de aprendizaje Procedimientos que el alumno utiliza en forma deliberada, flexible y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo de la información.

Estrategias de enseñanza Procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los alumnos. Debe hacerse un uso inteligente, adaptativo e intencional de ellas, con la finalidad de prestar la ayuda pedagógica adecuada a la actividad constructiva de los alumnos.”⁹¹

⁹⁰ CONSEIL DE L’EUROPE. Op. Cit. Pág. 15.

Propuesta de traducción de la cita: “Una estrategia es cualquier procedimiento organizado, intencionado y regulado, elegido por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.”

⁹¹ Frida DÍAZ-BARRIGA, Gerardo HERNÁNDEZ ROJAS. Op. Cit. Pág. 430.



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 147 aprendizaje y evaluación

En este mismo sentido, Monereo y Pozo tienen toda la razón al presentar su obra *El aprendizaje estratégico* afirmando que “*en la actualidad, y dejando a un lado las opciones que continúan asociando el tema con un conjunto de “recetarios” para el estudio (a menudo sin otra justificación que los intereses comerciales), el concepto de estrategias de aprendizaje está siendo revisado en profundidad*”⁹². Las tres definiciones, anteriormente presentadas, coinciden en afirmar que las estrategias son procedimientos intencionales, flexibles y adaptativos, utilizados por alumnos o profesores, como agentes del proceso educativo, y cuyo propósito es mejorar la calidad y la eficacia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A partir de estas consideraciones, hemos escogido una herramienta muy interesante como estrategia por desarrollar en la tercera unidad didáctica del diseño del curso *Introducción a la Didáctica del Francés: el portafolios de lengua extranjera*. En el transcurso de este capítulo, delimitaremos, en primer lugar, el concepto de portafolios, especialmente

⁹² Juan Ignacio POZO y Carles MONEREO. *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI/Santillana, España, 2002. pág. 29.



de lengua extranjera como estrategia para favorecer la autonomía del estudiante. En segundo lugar, compartiremos la experiencia de la implementación del portafolios como estrategia de trabajo en clase de francés. Por último, analizaremos el uso del portafolios como técnica de evaluación en el curso.

5.1 El portafolios de lengua extranjera: hacia la autonomía del estudiante

Val Klenowski introduce uno de sus textos confirmando la utilidad de esta estrategia en los siguientes términos:

*“EL USO DEL PORTAFOLIOS para el aprendizaje y la evaluación, se está convirtiendo en algo popular a nivel internacional. Artistas, escritores, fotógrafos, agentes publicitarios, modelos y arquitectos han utilizado tradicionalmente los portafolios para presentar sus trabajos y los ejemplos de sus obras más importantes. Hoy los portafolios están presentes en todas las etapas educativas y en el desarrollo profesional, tanto en el aprendizaje como en la promoción y la evaluación. Un trabajo de portafolios puede usarse para el desarrollo y la valoración del conocimiento de una asignatura, para la adquisición de habilidades de enseñanza y prácticas reflexivas, así como para la preparación profesional y vocacional.”*⁹³

⁹³ KLENOWSKI, Val. Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación: Procesos y principios. Madrid: Narcea. 2005. Pág. 11.



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 149 aprendizaje y evaluación

Por consiguiente, si el portafolios ha sido una valiosa herramienta en otros campos tales como la fotografía, la publicidad, la administración y la arquitectura, entre otros, sin duda alguna, y sin pensar en una mera clonación, su uso con fines pedagógicos arrojará excelentes resultados.

Para adentrarnos en el tema, analizaremos, en primer lugar, la parte psicológica, con la delimitación del concepto de portafolios, sus propósitos, sus principios, los lineamientos necesarios para su aplicación, sus ventajas y sus limitaciones. En segundo lugar, abordaremos la parte didáctica teniendo en cuenta la enseñanza y el aprendizaje apoyados en su uso, los métodos y momentos posibles para su introducción en el aula, las actividades tanto del docente como del estudiante, los métodos de recolección de documentos y los errores comunes en su manejo.

5.1.1 Parte Psicológica

5.1.1.1 Delimitación del concepto de portafolios.



El portafolios es una estrategia cada vez más utilizada en los cursos de lenguas extranjeras a nivel mundial, afirma Klenowski. En Colombia, así como en la mayoría de los países de América Latina, su difusión como herramienta soporte en el aprendizaje de otro idioma apenas empieza.

En el continente europeo, desde ya hace cinco años, el Consejo de Europa, por citar un ejemplo, creó el Portafolios Europeo de las Lenguas (PEL) para todos sus ciudadanos. Su uso no es sólo de tipo académico, sino que también está integrado al proyecto de vida de cada individuo.

Así, el PEL:

“está siendo reconocido como el principal recurso a nivel europeo de soporte a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Su conceptualización ha nacido recientemente como propuesta didáctica del Consejo de Europa, que propone que cada europeo disponga de un documento personal que recoja información acerca de las lenguas y culturas que conoce, con la finalidad última del plurilingüismo y pluriculturalismo”⁹⁴.

De esta manera, el portafolios se convierte en un recurso importante en el aprendizaje de las personas puesto que favorece su autonomía dado que es un documento personal. En Europa, esto no contraría la formación

⁹⁴ FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ Carmen, LÓPEZ FERNÁNDEZ Olatz. Portal de psicólogos, pedagogos y especialistas en didácticas. <http://www.cibereduca.com/cive/programa9.htm>



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 151 aprendizaje y evaluación

recibida por sus ciudadanos pues, desde los primeros niveles de la educación, se demuestra a los estudiantes la importancia de su autonomía y de su responsabilidad en su propio aprendizaje.

Debido a nuestro entorno latinoamericano, mayoritariamente monolingüe, el conjunto de actores del proceso educativo en nuestro país aún no ha tomado conciencia de los aportes del uso del portafolios. Sin embargo, algunos profesores de idiomas hemos empezado a lanzarnos a la difícil pero significativa aventura de emplear esta estrategia en el aula.

Delimitemos, primero que todo, el concepto de portafolios de lenguas extranjeras y su contenido. Se trata de una *“metodología generadora de cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, cuya finalidad es la de convertirse en una herramienta que potencie la autonomía del aprendiz”*⁹⁵. De allí, su importancia en los cursos basados en la enseñanza estratégica, cuya finalidad sea la orientación del alumno para la asunción de su propio proceso de aprendizaje y para la autoevaluación constante.

⁹⁵ Ibid.

Así pues, el portafolios consiste en la recopilación de las producciones de los estudiantes a manera de carpeta o dossier, en donde (tanto el docente como el alumno) llevan un control pormenorizado de las tareas y las actividades, en clase o fuera de ella, con su respectiva y oportuna retroalimentación. Esto contribuye inmensamente en la enseñanza porque el docente está permanentemente en contacto con sus estudiantes y puede conocer mejor sus avances o sus dificultades. En cuanto al aprendiz, esto le ayuda a establecer una buena relación con su profesor, a intercambiar ideas con él expresándole sus inquietudes y a elevar la confianza en sí mismo gracias a la constante autoevaluación y heteroevaluación.

En su libro *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*, Val Klenowski comenta acertadamente la definición de Arter y Spandel, afirmando que “*esta definición reconoce la naturaleza del desarrollo del proceso evaluativo y da importancia a la implicación activa que deben tener los estudiantes al reconocer lo que saben y lo que*



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 153 aprendizaje y evaluación

*pueden hacer*⁹⁶. Haciendo la colección y la reflexión de las actividades hechas por él mismo, el estudiante conoce su punto de partida, su proceso de aprendizaje y su punto de llegada. Además, reconoce sus errores, busca el origen de los mismos y establece diferentes maneras de superarlos puesto que, tal como lo expresa el autor, “*otra dimensión significativa de dicha definición es el reconocimiento de la reflexión del estudiante sobre los procesos de aprendizaje necesarios durante su trabajo, así como la integración de la evaluación en la enseñanza y en el aprendizaje*”⁹⁷.

Con la toma de conciencia del alumno sobre su aprendizaje, personal y único, cambia la concepción de la evaluación sumativa. Ya no es tomada como una nota que se obtiene al final del curso, sino como parte del proceso mismo, que lleva al mejoramiento permanente. Asimismo, se busca corregir la costumbre de recibir las evaluaciones y botarlas a la basura o guardarlas en algún libro luego de haber revisado el resultado cuantitativo, dejando de lado las recomendaciones del profesor.

⁹⁶ KLENOWSKI, Val. Op. Cit. P.13.

⁹⁷ Ibid. P.13.



La compilación de las actividades que se hace con el portafolios ayuda, además, al desarrollo de las competencias comunicativas de quien aprende durante un periodo determinado y con unas metas previamente definidas. De esta manera, esta estrategia favorece el desarrollo de la competencia *aprender a aprender* dado que el estudiante es conducido hacia su autonomización progresiva y hacia una toma de consciencia de su responsabilidad como eje principal del aprendizaje.

5.1.1.2 Tipos de portafolios.

Según Sergio Tobón, podemos hablar de tres tipos de portafolios: *portafolios vitrina*, *cotejo* y *de formato abierto*. En esta sección, explicaremos cada uno de estos portafolios para escoger el que más conviene al desarrollo de nuestra unidad didáctica.

En primer lugar, el **portafolios vitrina**, también llamado de tipo “showcase”, es un dossier bastante útil a nivel de laboratorios. Consiste en recopilar una breve información que muestra un conjunto de



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 155 aprendizaje y evaluación

evidencias (tareas, exámenes, etc.); el objetivo principal es identificar el mejor o el peor trabajo. El carácter selectivo de este portafolios, en donde la producción individual se mide según la de los demás, merece un tratamiento cuidadoso por parte del docente pues ciertamente el mejor estudiante recibe un estímulo altamente positivo, sin embargo, cabe preguntarse por el estado final de los demás.

En segundo lugar, el **portafolios cotejo**, también conocido como “checklist”, es útil principalmente en la educación a distancia. Consiste en proveer al estudiante, desde el principio del curso, de una lista con un número determinado de tareas para que él mismo escoja, a su libre arbitrio teniendo en cuenta sus necesidades, aquellas que considere pertinentes para su proceso, dependiendo de los objetivos fijados. Por lo tanto, el alumno debe conocer los fines y objetivos que debe alcanzar y tener un alto grado de responsabilidad en la ejecución de los deberes asignados. El estudiante no puede cambiar las actividades propuestas y debe seguirlas al pie de la letra para completar el dossier que entregará al final.



Por último, el **portafolios de formato abierto** busca compilar una serie de actividades escogidas por cada estudiante para rendir cuentas de su proceso durante un periodo de tiempo determinado. Este portafolios ofrece la posibilidad de constatar el nivel de aprovechamiento de cada individuo y permite una mayor libertad al alumno. De esta manera, él se descubre, se conoce y se autoevalúa.

En este tipo de portafolios, el docente juega un papel fundamental en el seguimiento de la labor del estudiante, en el acompañamiento en la delimitación de sus necesidades y en la escogencia de sus actividades. De lo contrario, el portafolios sería perjudicial para su proceso puesto que dejarlo solo puede ser un riesgo; el alumno puede perder de vista fácilmente las metas propuestas y pensar que está avanzando cuando en realidad puede estar divagando sin rumbo fijo.

Descartaremos los dos primeros tipos de portafolios dado el carácter selectivo del primero, cuyo uso es frecuente en laboratorios, y el carácter restringido del segundo, por tratarse de una lista exacta de tareas. Para



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 157 aprendizaje y evaluación

nuestro propósito, abordaremos el tercero, portafolios de formato abierto, que consiste en que *“los estudiantes anexen las evidencias que consideren necesarias para dar cuenta del aprendizaje de determinadas competencias”*⁹⁸. Esta compilación requiere de la organización del alumno, de la planificación de las tareas, de la revisión constante y, como lo mencionamos anteriormente, de la oportuna retroalimentación por parte del docente.

Ciertamente este último es más difícil de elaborar y de cuantificar por la diversidad de actividades que varían de estudiante en estudiante. Sin embargo, es el más completo para el aprendizaje de una lengua extranjera y el que, a nuestro parecer, se adapta más fielmente a nuestra búsqueda de la autonomía favoreciendo la libertad del estudiante, su autoevaluación y la identificación de las diferencias individuales. En esto nos extenderemos más adelante.

⁹⁸ TOBÓN TOBÓN, Sergio. La formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE ediciones. 2004. P. 240-241.



5.1.1.3 Propósitos de su uso.

La definición del concepto y la selección del tipo de portafolios que utilizaremos nos llevan a establecer los principales propósitos de su uso en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Uno de los objetivos principales de la utilización de esta estrategia es *“orientar el aprendizaje hacia las adquisiciones de competencias generales”*⁹⁹. Sobra insistir en que el trabajo por competencias es necesario pues, a pesar de que el resultado final deba ser cuantificado en la mayoría de los casos, se trata de desarrollar las competencias de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal del estudiante, como lo presentamos en el diseño del curso, y de orientarlo hacia su perfeccionamiento.

⁹⁹ FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ Carmen, LÓPEZ FERNÁNDEZ Olatz. Portal de psicólogos, pedagogos y especialistas en didácticas. <http://www.cibereduca.com/cive/programa9.htm>



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 159 aprendizaje y evaluación

Un segundo propósito del portafolios es su contribución a la toma de conciencia del rol protagónico del estudiante. Tobón afirma que esta estrategia “*permite a los estudiantes reconocer cómo va el proceso de formación de las competencias e introducir cambios para potencializarlo*”¹⁰⁰. El profesor orienta las actividades para un mejor desarrollo de las competencias y ayuda a que el estudiante asuma progresivamente su responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje. Esto favorece, al mismo tiempo, el desarrollo de competencias generales individuales tales como la autonomía, la autoevaluación y la capacidad de autocrítica, que hacen parte del saber ser.

Un tercer propósito es que, como se busca la autonomía del estudiante, él empieza a concienciarse de los logros y de los objetivos de su aprendizaje. De esta manera, él sabe de dónde parte y hacia dónde se dirige. Además, el alumno tiene la posibilidad de planificar sus actividades, monitorear sus progresos, introducir cambios cuando sea necesario para mejorar su aprendizaje y llenar sus lagunas cognitivas.

¹⁰⁰ TOBÓN TOBÓN, Sergio. Op. Cit. Pág. 240.



Un cuarto propósito va de la mano del anterior: se trata de la retroalimentación constante, tanto del mismo aprendiz como del profesor. Con ella, se intenta volver hacia atrás para revisar las tareas realizadas (retro-), ir hacia adelante para corregir los errores cometidos y mejorar las producciones (alimentar). Esta es una de las mejores pruebas que demuestra que un verdadero aprendizaje ha tenido lugar. Aunque toma tiempo, esto favorece el trabajo sobre las diferencias individuales de los alumnos y genera un mayor acercamiento entre el docente y el estudiante.

Un quinto propósito es el replanteamiento del error como parte del proceso de aprendizaje. El estudiante adquiere confianza en sí mismo y sabe que el error, con una oportuna corrección, es una etapa muy importante de su formación. Esto se logra gracias al análisis de sus producciones, a la reflexión sobre las mismas y a la búsqueda de estrategias para mejorarlas.

El último que citaremos aquí, aunque no el último que existe, es la mayor flexibilidad académica. El portafolios permite que el estudiante haga sus



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 161 aprendizaje y evaluación

producciones desde cualquier lugar y en cualquier momento, por supuesto, dentro de los parámetros de tiempo acordados entre él y el docente. Esto evita la obligatoriedad en la presencia en un aula determinada a una hora específica y, posiblemente, aumenta la motivación del alumno.

5.1.1.4 Principios de la aplicación del portafolios como estrategia.

Hemos visto que el portafolios brinda muchos beneficios al aprendizaje de los estudiantes, por ello representa una estrategia de manejo apropiado y minucioso. Sus dos principios orientadores están en la misma línea de trabajo de los principios del aprendizaje constructivista.

En primer lugar, el rol de mediación. Generalmente, este rol se le atribuye al docente; con el portafolios, el estudiante también adquiere este estatus, pues él media entre lo que sabe y cómo lo sabe. De esta manera, él busca comprender sus procesos personales de aprendizaje y sus esquemas mentales. La revisión de sus trabajos y la reflexión sobre sus productos hacen que el alumno corrija eficazmente sus errores sin



que haya lugar a fosilizaciones, puesto que él está consciente de lo que debe mejorar. Sin estas condiciones, el uso del portafolios no tendría sentido alguno. Así, se puede promover el pensamiento crítico reflexivo del estudiante sobre su experiencia como mediador.

En segundo lugar, y en estrecha relación con lo anterior, la promoción de la autonomía. Este es un principio central de la teoría constructivista y uno de los fines del uso de esta estrategia, como lo afirma Klenowski, “*se requiere que los estudiantes se centren en su propio aprendizaje*”¹⁰¹. De esta manera, el portafolios ayuda a desarrollar competencias, como ya lo hemos dicho anteriormente, no sólo de tipo cognitivo sino también de tipo procedimental y actitudinal. El estudiante se compromete consigo mismo, se valora y valora sus productos. En consecuencia, se facilitan los procesos de metacognición, entendiendo metacognición como “*el conocimiento y la regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales.*”¹⁰²

¹⁰¹ KLENOWSKI, Val. Op. Cit. Pág. 41.

¹⁰² Javier BURÓN. Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Bilbao: Mensajero. Pág. 9 – 27. Citado en el módulo *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, compilado por Martha Vitalia Corredor Montagut en el Cededuis.

El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 163 aprendizaje y evaluación

En fin de cuentas, este es el fin de toda autoevaluación: emitir conceptos, juicios y valores acerca de las fortalezas y los logros alcanzados, los obstáculos presentados y las debilidades de sí mismo en una relación espacio-temporal específica. En este caso, el profesor está acompañando pero no controlando, dirige indirectamente por medio de sugerencias; pero quien toma las decisiones finales es el alumno.

5.1.1.5 Lineamientos necesarios para la aplicación del portafolios.

A partir de todo lo anteriormente expuesto, y para un mejor aprovechamiento de esta estrategia, es necesario establecer algunos de los lineamientos necesarios para la aplicación del portafolios.

Para empezar, es indispensable tener claro los propósitos del curso o de la unidad desde el inicio; sólo así se sabe cuál es el camino que se debe seguir sin posibilidad de perder de vista la meta. Además, es obligatorio



presentar oportunamente los contenidos para que las actividades por realizar no se retrasen; hay que recordar que el tiempo es un factor decisivo.

En tercer lugar, se deben establecer claramente los parámetros de realización, de presentación y de evaluación del portafolios. Asimismo, los estudiantes deben conocerlos de antemano para que tengan la oportunidad de negociar sus términos. También no se debe olvidar fijar las fechas exactas definiendo el cronograma de actividades entre el docente y el estudiante. Esta etapa de negociación es crucial para el buen desarrollo de las actividades.

A propósito de las actividades propuestas, éstas deben ser significativas para el estudiante pues él es el eje central del proceso. Si el carácter significativo es tenido en cuenta, la motivación del estudiante será alta y los resultados serán positivos. Al respecto, Pozo y Monereo expresan



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 165
aprendizaje y evaluación

que, para que el aprendizaje sea significativo, “*parece necesario también querer, saber y poder aprender.*”¹⁰³

Finalmente, como ya hemos insistido en varias oportunidades, es capital hacer oportunamente la retroalimentación de las producciones del estudiante. Esta labor no sólo ayuda a corregir los errores cometidos sino que también estimula al estudiante a seguir trabajando arduamente para obtener los mejores resultados.

¹⁰³ Juan Ignacio POZO y Carles MONEREO. Op. Cit. Pág. 21.



5.1.1.6 Ventajas y limitaciones.

Ahora, haremos de manera semiconclusiva una recopilación de las ventajas y las limitaciones que implica trabajar con el portafolios como estrategia.

Por una parte, el uso del portafolios permite ventajas tanto para el alumno como para el profesor. El alumno tiene la oportunidad de participar activamente en el desarrollo y en la evaluación de su propio trabajo. Puede monitorear cada una de las etapas de su proceso de aprendizaje y su autoevaluación le permite introducir los cambios que considere pertinentes en él. De esta manera, él mismo se encamina hacia su autonomía, rompiendo así con el cordón umbilical que lo unía, en el enfoque tradicional, al docente.

En cuanto al docente, ese contacto frecuente y personalizado con cada alumno le permite tener un registro actualizado sobre el progreso de cada



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 167 aprendizaje y evaluación

uno de ellos. Esto le otorga la oportunidad de conocer las actitudes de sus estudiantes y adaptar el proceso de enseñanza a sus habilidades, necesidades e intereses. De esta forma, el aprendizaje se convierte en algo realmente significativo en cualquier etapa del proceso.

Por otra parte, existen ciertas desventajas que no se deben pasar por alto. Es una realidad que el uso del portafolios consume bastante tiempo tanto del profesor como del estudiante. La revisión constante no se desarrolla de un momento a otro, toma tiempo porque el proceso de evaluación tradicional cambia rotundamente para todos los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Además, es necesario resaltar que esta estrategia, si se trabaja completamente aislada del profesor, no podría tener un grado de confiabilidad ni de validez alto. Dado que el estudiante hace bastante trabajo extraclase, existe la posibilidad de que mande a hacer los trabajos o los haga corregir por alguien más. Por esto, el profesor debe hacer un seguimiento paulatino de su labor y evitar la deshonestidad y la trampa; aunque de ser así, el único afectado sea el estudiante mismo.

Estos son, entre otros, los aspectos más importantes concernientes a la parte psicológica del uso del portafolios. Ahora pasemos a la parte didáctica.

5.1.2 Parte Didáctica

5.1.2.1 Enseñanza y aprendizaje apoyados en el uso del portafolios.

El uso de portafolios apoya y enriquece la enseñanza del profesor y, especialmente, fomenta el desarrollo y la profundización del aprendizaje de los estudiantes por medio de la continua autoevaluación del trabajo realizado. El papel del docente es más de un tutor puesto que acompaña el proceso, mientras que el papel del estudiante es más de compromiso por cuanto él se hace cargo de gestionar sus propias actividades.

Esta estrategia requiere de un alto nivel de significatividad de las actividades para que los estudiantes no la sientan como una obligación sino como una técnica de apoyo y de autoconocimiento. Para esto, es



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 169 aprendizaje y evaluación

fundamental plantear las metas y los logros y buscar así la manera de alcanzarlos. Por consiguiente, desde el inicio, el alumno debe conocer sus necesidades particulares y sus diferencias individuales. Sólo de esta manera él podrá estar motivado y confiará tanto en su tutor/compañero/profesor como, y más importante aún, en sus propias capacidades.

Los contenidos del portafolios pueden ser seleccionados por el estudiante, siguiendo la orientación de su docente/tutor o, en ocasiones, apoyado por sus compañeros. El propósito es recoger, de manera organizada y planificada, las pruebas que demuestren el progreso y los logros alcanzados que deben ser apropiadamente explotados para fomentar el mejoramiento de las habilidades y destrezas propuestas.

Pero la recopilación del trabajo no es suficiente. El estudiante debe administrar su dossier de tal manera que incluya, en especial, las pruebas significativas de su aprendizaje, seleccionándolo constantemente con base en los parámetros pactados con su profesor. Esta continua actualización y revisión permite la identificación de ciertas debilidades y fortalezas y, por ende, una mayor comprensión del



nivel de logro. Gracias a esto, el portafolios proporciona evidencias para las valoraciones del docente y, por qué no, para los empleadores potenciales.

Tanto para el campo de la enseñanza como para el aprendizaje, esta estrategia refleja el progreso continuo del estudiante y la comprensión del mismo, por el docente y por el alumno. De esta manera, se detectan necesidades de aprendizaje futuras previendo, en cierta medida, el alcance potencial de ciertas competencias según el contexto. El portafolios también muestra parámetros de originalidad, creatividad y, por supuesto, de autogestionamiento del estudiante. También se desarrollan algunas destrezas tales como el mejoramiento de la comunicación, de la comprensión de sí mismo y la resolución de problemas.

En suma, el papel de la educación es más de carácter formativo que sumativo, pues se trata de constatar los progresos y no un resultado puntual.



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 171 aprendizaje y evaluación

5.1.2.2 La composición de un portafolios: los documentos

seleccionados.

“El desarrollo de un trabajo de portafolios supone no sólo implicarse en los procesos más importantes del aprendizaje, sino también una oportunidad para que el alumno consiga una “realización única y personal”¹⁰⁴.

Partiendo de esta afirmación de Klenowski, mencionaremos algunos de los documentos que hacen de esta estrategia un producto vivo, dinámico, único y personal. Evidentemente, la variedad y la riqueza del material dependen, por una parte, del planeamiento del docente y de la claridad y la precisión de sus instrucciones, y por la otra, de la creatividad del estudiante y de la responsabilidad y el compromiso ante sus tareas.

Por lo tanto, el portafolios puede incluir diferentes clases de trabajos escritos, auditivos, interactivos, de imágenes fijas o móviles, etc. Los estudiantes pueden realizar reportes de tipo tradicional, ensayos,

¹⁰⁴ KLENOWSKI, Val. Op. Cit. Pág. 57.



diarios, informes, reseñas, resúmenes y llenar cuestionarios de preguntas cerradas o abiertas.

Para dinamizar el portafolios es posible presentar y analizar fotos, afiches, diferentes tipos de publicidad, planes, modelos, películas, videos, gráficos, mapas, entrevistas, etc. Las experiencias académicas o laborales que tengan especial relevancia para los propósitos son de gran ayuda. La calidad y pertinencia de los materiales y de las actividades propuestas son aspectos que no se deben olvidar.

Sea cual sea el documento escogido, hay un factor clave en los portafolios por su extrema utilidad y su oportuna intervención: se trata de las observaciones hechas por el profesor, el tutor o los compañeros. Estas observaciones pueden ser presentadas a manera de sugerencias o de indicaciones como parte vital de la retroalimentación. Su aporte es tan importante que deben quedar registradas en el trabajo desarrollado para constatar el progreso en cada una de las diferentes etapas.



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 173 aprendizaje y evaluación

Entonces, para seleccionar los documentos apropiados para las necesidades de cada propietario del portafolios es necesario tener en cuenta ciertas recomendaciones. En primer lugar, hay que buscar el material adecuado seleccionando la información apropiada. Esta búsqueda puede hacerse en bibliotecas, en centros de recursos y en Internet. Indudablemente, la tecnología ofrece grandes posibilidades de consulta, sin embargo ésta debe ser tomada como un medio para la tarea que se realizará y no como un fin en sí mismo.

Ya en la realización del portafolios, no se debe olvidar la relevancia del diseño de materiales para el desarrollo de las competencias propuestas. Esto facilita, además, el registro de la información con su respectiva reflexión, su discusión con pares académicos y su análisis. Al respecto, Burke y Rainbow proponen un proceso de revisión periódica del trabajo realizado utilizando ciertas preguntas que hacen parte de un plan de acción previamente establecido:

CUESTIONARIO

- ¿Qué habilidades, conceptos y conocimientos han sido demostrados?
- ¿Existen continuas evidencias de progreso?



- ¿La influencia del contexto es significativa para las evidencias conseguidas?
- ¿Hasta qué punto se ha cumplido el plan de acción previo?
- ¿Cuáles deberían ser los siguientes objetivos del estudiante en cuanto a la recuperación de su trabajo como para desarrollar uno nuevo?

Fuente: Val Klenowski (2005).
Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación.

Todo lo anterior procura un mejor acceso al trabajo realizado y un uso futuro, ya sea del mismo creador del portafolios o en caso de su divulgación. Por lo tanto, la organización del material y la presentación clara y concisa de la información son necesarias para posibilitar el acceso del lector.

Cabe insistir que el uso del portafolios en las prácticas educativas debe contemplar una instancia de reflexión por parte de los alumnos acerca de sus trabajos y permitir la oportunidad de comentar sobre ellos con el docente, el tutor o un colega. Este es uno de los grandes factores que dan la riqueza a esta estrategia.



5.1.2.3 Errores comunes por evitar en el uso del portafolios.

Hasta este punto, hemos precisado el concepto de portafolios teniendo en cuenta sus propósitos, sus principios, sus lineamientos, su composición y sus ventajas y desventajas en su aplicación a la enseñanza y al aprendizaje. Ahora, debemos reconocer que en la puesta en escena de esta estrategia es factible cometer algunos errores, por inexperiencia o por los riesgos que implica su implementación, que pueden ser corregidos o evitados oportunamente.

El hecho de utilizar el portafolios como uno de los ejes de la actividad docente y como un elemento clave en la promoción de aprendizajes significativos y de procesos metacognitivos, donde el desarrollo de la autonomía juega un papel importante, representa un desafío para la educación superior. Como todo desafío, existen ciertos riesgos y errores que no se deben ignorar.

En primer lugar, es necesario aclarar el concepto de portafolios para evitar *“la confusión conceptual existente entre los responsables de la*

realización de los sistemas de portafolios, cuando no comprenden su naturaleza, ni la importancia de los cambios pedagógicos asociados.”¹⁰⁵. Un portafolios no es un expediente ni un conjunto de documentos ensamblados sin sentido; sus propósitos van mucho más lejos como lo establecimos en la sección anterior.

Es indispensable redistribuir el tiempo asignado por la institución educativa para las labores de asesoría a los estudiantes y de corrección de producciones. La mayoría de las instituciones no tienen en cuenta el trabajo que los docentes hacen fuera del salón de clase, y esto puede desanimarlos a utilizar el portafolios con sus estudiantes. Indudablemente, la planeación, implementación, y evaluación de portafolios es una actividad que demanda tiempo y dedicación, especialmente por el número de trabajos escritos que se realizan dentro y fuera del aula, y por el tiempo invertido en la consulta de los estudiantes.

¹⁰⁵ Ibid. Pág. 101.

El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 177 aprendizaje y evaluación

Se debe evitar pensar que los estudiantes no podrán emprender un trabajo de esta envergadura. Si desde el inicio del proyecto se revela la importancia de su compromiso en el éxito de esta estrategia, es posible corregir ciertas características generales del estudiantado. La ausencia de hábitos para organizar, recoger y revisar trabajos, la impuntualidad en la entrega de tareas académicas, el hecho de dejar todo para el último minuto, la dificultad en el desarrollo de competencias comunicativas en autonomía y la falta de costumbre en la autorreflexión y la valoración de sus propias producciones son, entre otros, juicios *a priori* que el docente no se puede permitir.

No se debe generalizar la retroalimentación de las actividades. El docente debe tener una mayor disponibilidad para aceptar las características individuales y los diferentes ritmos de trabajo individual y grupal. Es capital comprender que es cierto que cada portafolios es un producto único y personal, y como tal debería ser desarrollado y evaluado.

Si se exige que los alumnos busquen información en fuentes tecnológicas, se debe considerar la facilidad o la dificultad de su acceso a



las posibilidades mediáticas. Este hecho puede frustrar al estudiante en su consulta de fuentes actualizadas y puede impedir la realización de algunas actividades que se pudieron haber hecho con lo que él tiene a su alcance. Las dificultades en este sentido se relacionan con la presencia o ausencia de computadores, el grado de familiaridad con éste tipo de medios e incluso la disponibilidad de tiempo.

La previsión de recursos financieros es otro parámetro que debe ser tenido en cuenta. Ingenuamente se puede pensar que el estudiante está en capacidad económica de buscar materiales y se olvida la planeación de costos. Este aspecto influye en la presentación formal de los portafolios, y demanda costos adicionales no previstos en materiales audiovisuales, guías, y fotocopias, entre otros. Cabe resalta que no siempre un excelente portafolios es aquel en el que se ha invertido la mayor cantidad de dinero; como ya lo citamos anteriormente, la imaginación y la creatividad juegan un gran papel en el éxito de cada portafolios. Además, lo más importante no es la forma sino el fondo.



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 179 aprendizaje y evaluación

El producto final, es decir el portafolios, no debe quedar en el anonimato. La presentación ante los demás y la divulgación del proyecto harán que cada estudiante se sienta orgulloso del trabajo realizado durante el tiempo previsto. Los frutos pueden ser presentados ante compañeros, profesores y, de ser posible, ante algunos familiares que quieran involucrarse. Esto motiva y fomenta la responsabilidad del estudiante.

Si se evitan estos errores o si se corrigen a tiempo se podrá explotar todo el potencial de esta estrategia. No debemos cerrar los ojos y pensar, ingenuamente, que no habrá ningún tipo de dificultad; por el contrario, es necesario estar consciente y actuar a tiempo.

5.2 Implementación del portafolios como estrategia de trabajo en el aula.

La implementación del portafolios como estrategia de trabajo en la asignatura Introducción a la Didáctica del Francés ha tomado tiempo pero ha dado frutos considerables. En esta segunda parte del capítulo, describiremos y analizaremos el proyecto trabajado en el aula.



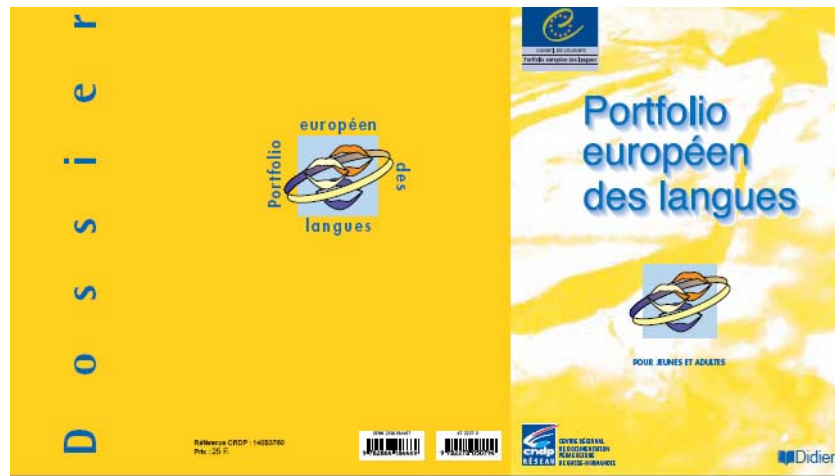
5.2.1 El Portafolios Europeo de Lenguas del Consejo de Europa (PEL)

Desde el segundo periodo académico de 2004, es decir desde hace dos semestres, durante el desarrollo de la materia se ha llevado a cabo la aplicación del portafolios de lengua francesa con base en la propuesta del Consejo de Europa. Se trata de *“una iniciativa del Consejo de Europa para incrementar el interés por el aprendizaje de idiomas, para mejorar la convivencia entre las distintas culturas y lenguas europeas, para profundizar en la democracia, etc. Desde 1997 ya se utiliza en numerosos estados europeos y está llamado a ser una de las novedades más importantes en los próximos años en la enseñanza de lenguas.”*¹⁰⁶

¹⁰⁶ <http://www.getxolinguae.net/2002/getxolinguae%2002-03/PEL%20Aula%20Gra%C3%B3.pdf>



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 181 aprendizaje y evaluación



El PEL, como se le llama comúnmente, está dirigido a adolescentes, jóvenes y adultos que emprenden la difícil pero importante tarea de aprender una o varias lenguas. Se trata de un cuadernillo, tipo diario personal, con parámetros preestablecidos que pueden ser adaptados según cada locutor. En primer lugar, el propietario del PEL se identifica marcándolo con sus datos personales.

CE PORTFOLIO APPARTIENT À:

NOM :

PRÉNOM :



Esto personaliza el portafolios haciendo que el estudiante pacte su compromiso consigo mismo. En la portada no aparece el nombre del profesor (como es el caso de un trabajo cualquiera en donde se empieza con “presentado a...”) sino el del alumno, porque el portafolios lo hace él para su propio bienestar. De hecho, antes de empezar a desarrollarlo, el Consejo de Europa presenta una nota para los propietarios, nota que tiene como propósito introducir la importancia del uso de esta estrategia por cada individuo y que lo compromete aún más a ser un ser autónomo y responsable de su propio aprendizaje.



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 183
aprendizaje y evaluación

Note aux détenteurs du Portfolio européen des langues

Ce Portfolio européen des langues vous appartient. Il vous accompagnera pendant votre scolarité et au-delà.

Grâce à lui, vous pourrez évaluer vos compétences dans les différentes langues que vous maîtrisez ou dont vous avez entrepris l'apprentissage. Même si le niveau de performance atteint dans certaines d'entre elles peut être limité, la diversité de vos connaissances linguistiques est une richesse dont ce document vous invite à tirer profit.

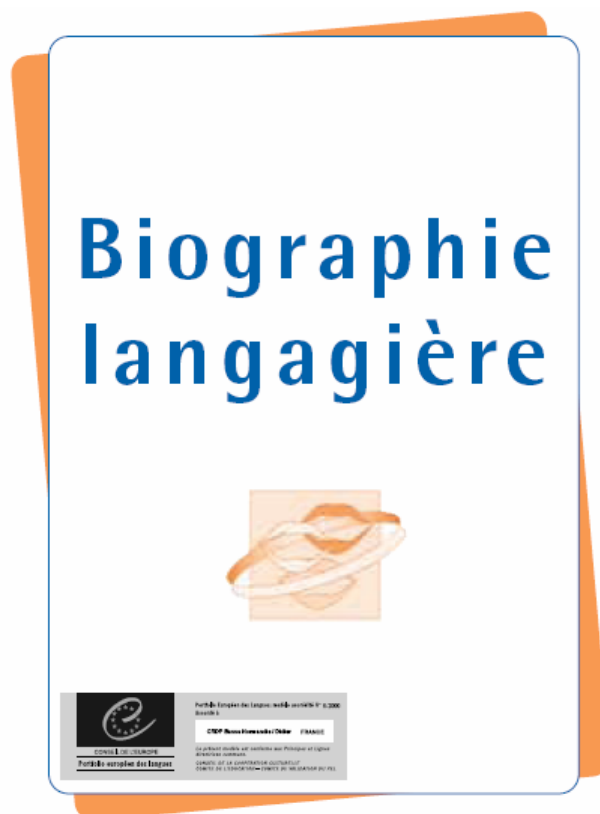
Il vous permettra de mentionner toutes vos expériences d'utilisation de ces langues et de découverte des usages, des réalités culturelles et de la civilisation des pays étrangers.

Vous vous constituerez ainsi un outil qui vous sera d'une grande utilité dans votre parcours scolaire, universitaire et professionnel.

107


En el PEL se registra el progreso en cada lengua, empezando por la biografía lingüística de cada poseedor del portafolios.

¹⁰⁷ Conseil de l'Europe, CIEP et Editions Didier. Portfolio européen de langues. 2003. Pág. 2.
Propuesta de traducción : Nota a los poseedores del Portafolio europeo de las lenguas.
Este portafolio europeo de las lenguas le pertenece. Lo acompañará durante su escolaridad y más allá.
Gracias a él, usted podrá evaluar sus competencias en las diferentes lenguas que usted maneja o que usted ha empezado a aprender. Incluso si el nivel de desempeño alcanzado en algunas de ellas sea limitado, la diversidad de sus conocimientos lingüísticos es una riqueza que este documento le invita a explotar.
El portafolios le permitirá mencionar todas sus experiencias de utilización de estas lenguas y de descubrimiento de usos, de realidades culturales y de civilización de los países extranjeros.
Así, Usted se constituirá una herramienta que le será de gran utilidad en su trayecto escolar, universitario y profesional.



Como lo vemos en la siguiente imagen, la biografía lingüística es un documento inicial que se actualiza a medida que se avanza en las experiencias de aprendizaje de la lengua extranjera. En primera instancia, se identifica el idioma que se estudia en la parte superior de la página. Como es el portafolios de lenguas, sirve para registrar el progreso de cualquier lengua.

El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 185
aprendizaje y evaluación

LANGUE **Vue d'ensemble**
Biographie langagière 

Apprentissage commencé en :

1 Enseignements suivis

Enseignement scolaire ou universitaire

Classes ou années	Horaires hebdomadaires	Cursus particulier (descriptif joint)
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2 Autres formes d'apprentissage

.....
.....
.....

3 Expériences socio-culturelles

- Stages effectués (lieu, date, durée, activités) :
.....
.....
.....
- Actions réalisées à l'étranger ou en relation avec le pays étranger :
.....
.....
.....

2

Se trata de hacer memoria remontándose al inicio del aprendizaje. Por consiguiente, se registran las experiencias académicas formales e



informales, su intensidad horaria, las actividades extraescolares, las experiencias socioculturales como cursos de actualización, viajes al país en donde se habla la lengua o visitas realizadas que hacen aportes significativos al aprendizaje.

El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 187
aprendizaje y evaluación

LANGUE **Activités réalisées**

Lectures d'œuvres complètes
(titres, auteurs, nombre de pages)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Consultation de journaux
(titres, fréquence, média)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Films vus en version originale
ou spectacles dans la langue
(nature, titres, réalisateurs)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Échanges avec des locuteurs
de cette langue (par courrier, téléphone,
visiophonie, courrier électronique,...)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4

En las páginas 4 y 5, se invita al estudiante a citar las obras leídas en su totalidad, el acceso a los medios (periódicos, revistas, televisión, internet...), los espectáculos en la lengua extranjera a los que se ha

asistido (películas vistas en versión original, obras de teatro...), las oportunidades de intercambio con locutores nativos de la lengua y el medio como se ha efectuado este intercambio (personalmente, por correo tradicional, por correo electrónico, por teléfono, por videoconferencia, etc.).

También se hace mención de las exposiciones, ponencias, conferencias y publicaciones realizadas por el locutor en la lengua. Finalmente, se invita a citar los clubes de conversación u otras actividades en las cuales se ha participado.



Por último, el portafolio tiene un cuerpo en forma de dossier donde se propone al aprendiz autoevaluar sus competencias en la lengua extranjera. Las competencias comunicativas, según el Consejo de Europa, son cinco: escucha, lectura, la toma de la palabra en una conversación, la expresión oral en continuo (conferencias, ponencias, exposiciones, sustentaciones, etc.) y la escritura.






Auto-évaluation des compétences en langues


Dans les pages qui suivent, vous trouverez des descripteurs vous permettant de situer votre niveau pour les activités les plus fréquentes dans une langue vivante : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu ou écrire.

Dès que vous serez capable de faire ce qui est décrit dans l'un de ces descripteurs, vous cochez la case correspondante dans la colonne de la langue concernée.

Dès que, pour une langue, vous aurez coché environ les deux tiers des descripteurs d'un niveau, vous pourrez porter ce niveau dans votre Passeport de langues.

Ces pages vous permettront de pratiquer cette auto-évaluation dans plusieurs langues. Il suffit d'inscrire dans les pointillés prévus en haut des colonnes une abréviation pour chaque langue concernée : par exemple AL pour allemand, AN pour anglais, AR pour arabe, CH pour chinois, ES pour espagnol, HE pour hébreux, IT pour italien, NL pour néerlandais, PG pour portugais, RU pour russe, etc.

	Écouter	page 10
	Lire	page 15
	Prendre part à une conversation	page 20
	S'exprimer oralement en continu	page 25
	Écrire	page 29

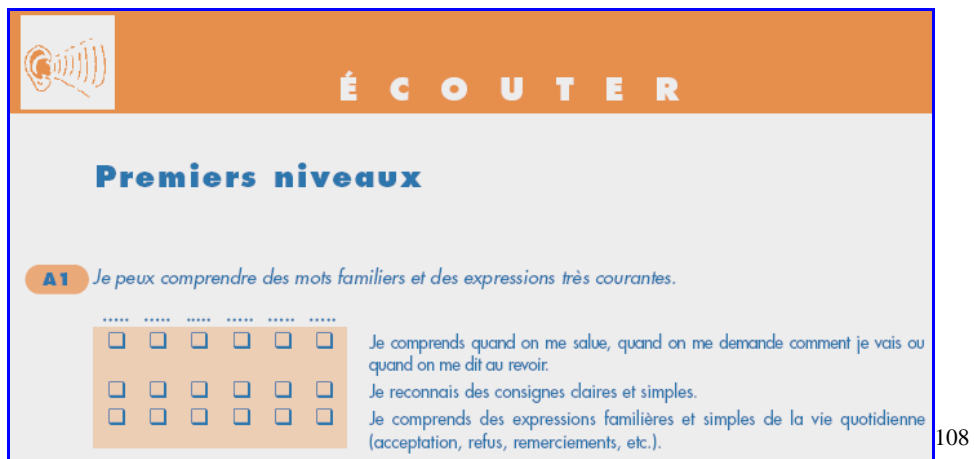
 Parlons Langues des Langues vivantes (arrêté N° 10.2010)
Annexe 1

CEP Langues Vivantes / Océan - FRANCE

LE CENTRE Océan est rattaché aux Préfets de l'académie de la région PACA.
LE CENTRE Océan est rattaché au Centre de la formation des enseignants
LE CENTRE Océan est rattaché au Centre de la formation des enseignants
LE CENTRE Océan est rattaché au Centre de la formation des enseignants

El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 191 aprendizaje y evaluación

Esta propuesta no consiste en un trabajo puntual, definido y terminable; todo lo contrario, es un trabajo constante y que se puede actualizar en cualquier momento. De esta manera, el aprendiz se da cuenta de su progreso o de su retroceso a medida que pasa el tiempo.



ÉCOUTER

Premiers niveaux

A1 *Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes.*

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je comprends quand on me salue, quand on me demande comment je vais ou quand on me dit au revoir.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je reconnais des consignes claires et simples.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je comprends des expressions familières et simples de la vie quotidienne (acceptation, refus, remerciements, etc.).

108

Esta imagen nos muestra un ejemplo de la autoevaluación hecha por el estudiante. Vemos que todas las frases empiezan con el pronombre de primera persona del singular “yo”, pues es realmente el estudiante quien hace el acto de reflexión y de auto examen; él es el único que puede decir

¹⁰⁸ Ibid. Pág. 10.

Propuesta de traducción:

A1- Yo puedo entender palabras familiares y expresiones muy corrientes.

Yo entiendo cuando me saludan, cuando me preguntan cómo estoy o cuando se despiden.

Yo reconozco instrucciones claras y simples.

Yo entiendo expresiones familiares y simples de la vida cotidiana (aceptación, rechazo, agradecimientos, etc.)

si el logro ha sido alcanzado o si, por el contrario, falta trabajar en ese aspecto.

En fin de cuentas, con la biografía lingüística se incita explícitamente a evaluar las necesidades, los objetivos de aprendizaje, las experiencias vividas y el alcance del proceso. El objetivo central es reflexionar sobre el recorrido lingüístico y sobre las experiencias interculturales y evaluar su nivel actual en cada lengua. Así se pueden determinar los progresos que se han realizado y trazar las perspectivas a futuro.

Como podemos constatarlo, el portafolios es un documento personal, único, vivo e intransferible que cada estudiante, y más que estudiante cada ciudadano, conserva, completa y revisa frecuentemente por su cuenta, sin la necesidad de la presencia constante del docente. Por lo tanto, el PEL se está convirtiendo en una potente herramienta educativa para desarrollar la autonomía del aprendiz, para formarlo para el aprendizaje, para despertar o reforzar su conciencia y su interés por las lenguas, y para desarrollar el concepto de que se aprenden lenguas a lo



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 193 aprendizaje y evaluación

largo de la vida (lo que corresponde a la función formativa del aprendizaje) y en el corazón de las sociedades, como lo afirma Jacques Delors.

5.2.2 El PEL en el aula: aplicación.

En la asignatura Introducción a la Didáctica del Francés, hemos tomado este modelo y lo hemos adaptado a nuestras necesidades, agregando informaciones específicas. El resultado ha sido impresionante porque hemos constatado que cada portafolios es un producto único que refleja la personalidad del estudiante.

Lo primero que se le pide al estudiante es hacer un recorrido, a manera de composición, de su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Generalmente, los estudiantes afirman haber tenido el primer contacto con la lengua en la Universidad. El objetivo no es solamente decir qué etapas ha seguido, sino cómo se ha sentido y qué ha aprendido desde el punto de vista académico, personal y profesional. Es increíble la facilidad de expresión de sentimientos a la forma escrita; verbalmente el estudiante



esconde lo que ha sentido, pero por escrito él hace una especie de catarsis. Veamos un ejemplo:

	<p>“BIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA</p> <p>Al principio de la carrera de idiomas, yo no estaba interesada en el francés porque, para mí, no era útil. Empecé mi aprendizaje en el primer semestre del año 2000 en la UIS sin haber tenido contacto con la lengua francesa. En francés I y II, yo estudiaba para pasar una nota, entonces acumulé muchas dudas que afectaron el desarrollo de mi nivel. Por esta razón, tuve que repetir francés III. Fue en Francés IV cuando empecé a encontrar el placer por esta lengua gracias a la motivación para hablar que la profesora Amparo me dio. Debo decir que experimenté un bloqueo ante la escritura en Francés V porque me sentía obligada a escribir, mi motivación disminuyó y por consiguiente me convertí en una estudiante irresponsable y por ende perdí.</p> <p>Algún tiempo después, mi situación de cautividad cambió por completo gracias a un factor de motivación, un sentimiento: empecé a leer documento, luego, encontré el gusto por la cultura francesa e incluso he considerado la posibilidad de llegar a ser profesora de francés.</p> <p>Incluso cuando no he tenido experiencias socioculturales debidas a la falta de oportunidades, considero que mi proceso de aprendizaje ha mejorado significativamente. A continuación, voy a describir en detalle todos los aspectos relativos a mis competencias en la lengua extranjera.”</p>
--	--

Fuente: Portafolios de la estudiante Carolina Dávila Escobar.
Junio de 2005.

Con la biografía lingüística, el estudiante toma conciencia de sus fortalezas y de sus vacíos durante su aprendizaje. Además, una de las grandes ventajas es que esta reflexión es hecha por él mismo, la intervención del docente es mínima si se trata de la corrección de



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 195 aprendizaje y evaluación

redacción o de ortografía, pero puede ser muy importante si se trata de escuchar atenta y comprensivamente la experiencia de cada persona antes o después de leer el escrito.

Luego, para hacer la autoevaluación de cada una de las competencias comunicativas, se establecen unos parámetros de evaluación. Es decir, cada casilla marca el nivel de perfección de cada logro de la siguiente manera:

Excelente	Muy bien	Bien	Regular	Insuficiente	Inexistente	Yo entiendo cuando alguien me habla de su familia, de lo que hace todos los días y de sus actividades favoritas, utilizando frases simples.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Lo que debe hacer el estudiante es marcar una de las casillas según su propio juicio de valor. En total son treinta y dos páginas de logros en cada una de las competencias y en cada nivel y subnivel. Al finalizar la autoevaluación de cada competencia, el alumno hace un alto en el camino para revisar lo hecho. A partir de esto, se le pide redactar en unos cuantos párrafos una reflexión acerca de cómo encontró su proceso. La

meta es no sólo identificar sus fortalezas y sus debilidades, sino encontrar el origen de las mismas.

Al final de la reflexión, y habiendo detectado los problemas más graves en el proceso de aprendizaje del francés, el estudiante debe proponer dos actividades que él mismo realizará. Se trata de empezar a buscar estrategias para intentar corregirlos por medio de la explicación personal, lingüística y académica del problema. Por ejemplo, si el problema es de conjugación, el estudiante accederá a un libro de gramática, citará la explicación del tema, buscará uno ejercicios para practicar, hará una actividad significativa de aplicación y luego presentará todo al docente quien lo guiará en este proceso.

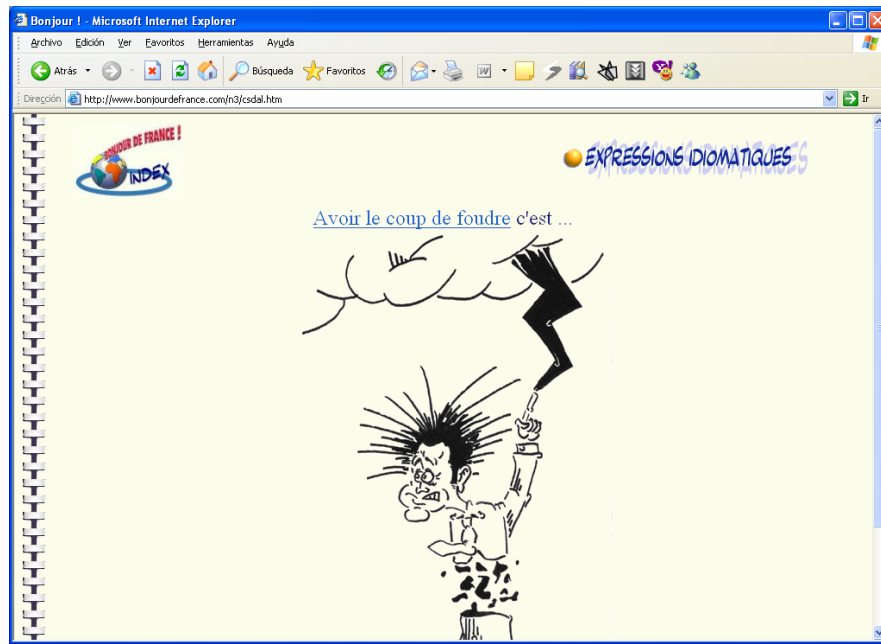
Presentemos un ejemplo: un estudiante tenía problemas con las expresiones idiomáticas, entonces buscó en Internet y encontró una página muy interesante: www.bonjourdefrance.com. En esta página, se presentan varias expresiones idiomáticas con un dibujo que corresponde a la interpretación de cada expresión si se tomara literalmente. El



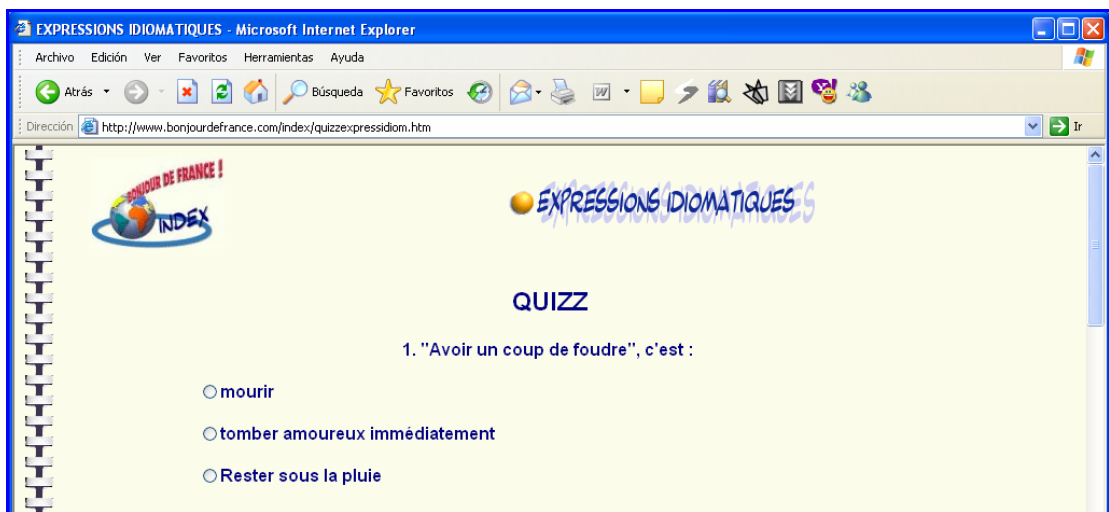
El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 197 aprendizaje y evaluación

aprendizaje es agradable porque entra en juego el humor. Aquí mostramos un caso a continuación.

Primero se presenta la expresión (escrita) y el dibujo:



Después, la página Web propone un quizz con tres opciones de respuesta:



Cuando el estudiante hace clic en una de las tres opciones, sigue con las otras nueve preguntas y al final valida su prueba. El programa le da un resultado de la siguiente manera:

Résultats du questionnaire

Question	Résultat	Réponse	Correction
1.)	BRAVO!	2	tomber amoureux immédiatement
2.)	BRAVO!	1	donner rendez-vous et ne pas venir
3.)	BRAVO!	2	s'évanouir
4.)	BRAVO!	3	se tromper
5.)	BRAVO!	2	être paresseux
6.)	BRAVO!	1	se juger supérieur aux autres
7.)	BRAVO!	1	réfléchir très fort
8.)	BRAVO!	3	être petit
9.)	BRAVO!	1	accélérer
10.)	BRAVO!	1	être malade après avoir bu de l'alcool

Vous avez répondu correctement à 10 questions sur 10

Actividades como esta son motivantes, agradables y, lo mejor, es que es el mismo estudiante quien las ha buscado y las ha escogido. En consecuencia, el aprendizaje se vuelve realmente significativo y, por ende, eficaz y duradero.

La retroalimentación de cualquiera de las actividades propuestas es parte importante del portafolios. Puede ser hecha de varias maneras: el



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 199 aprendizaje y evaluación

estudiante mismo, profesor-estudiante, estudiante-compañeros. Es así como la retroalimentación toma sentido y el uso del portafolios se vuelve una herramienta poderosa en la enseñanza, en el aprendizaje y en la evaluación. Esta última es la tercera parte que será expuesta en este capítulo.

5.3 Estrategias de evaluación del portafolios de lengua.

Desde los años 70, con la etnología de la comunicación de Hymes y la psicología cognitiva, la evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras experimentó un cambio considerable hacia la valoración de aspectos lingüísticos y extralingüísticos del aprendizaje del estudiante. Robert Galisson afirma que *“les didacticiens d’aujourd’hui centrent leur projet éducatif sur l’apprenant (la méthodologie mise en œuvre est d’autant meilleure qu’elle tient plus précisément compte du statut social, des capacités intellectuelles, des particularités psychologiques et affectives, des motivations de l’apprenant)”*¹⁰⁹.

¹⁰⁹ GALISSON Robert (1980). D’hier à aujourd’hui, la didactique générale des langues étrangères. Paris : Clé International. Pág. 45.



Por lo tanto, es necesario que el docente aplique diversas estrategias de enseñanza y guíe a los estudiantes en la búsqueda, reflexión, utilización y evaluación de sus propias estrategias de aprendizaje. En este caso, entendemos estrategia como *“tout agencement organisé, finalisé et réglé d’opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu’il se donne ou qui se présente à lui”*¹¹⁰. Como ya lo hemos visto precedentemente, la estrategia que hemos escogido es el portafolios de lengua.

Justamente, el portafolios exige que se de el cambio en el rol del profesor y del aprendiz. Tal como lo afirma Barrios (1992), citado por Díaz-Barriga y Hernández Rojas, *“la clase no puede ser ya una situación unidireccional, sino interactiva”*¹¹¹. El profesor, por su parte, asumiendo una actitud un tanto tradicionalista, podría entonces cuestionarse sobre

Propuesta de traducción : “los didactólogos de hoy centran su proyecto educativo en el aprendiz (la metodología utilizada es mejor mientras más se tenga en cuenta el estatus social, las capacidades intelectuales, las particularidades psicológicas y afectivas, las motivaciones del estudiante).”

¹¹⁰ Conseil de l’Europe (2000). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner et évaluer. Strasbourg : Didier. Pág. 15.

Propuesta de traducción : “toda disposición organizada, terminada y ajustada de operaciones escogidas por un individuo para llevar a cabo una tarea que él se propone o que se le presenta.”

¹¹¹ DÍAZ-BARRIGA Frida, HERNÁNDEZ ROJAS Gerardo (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista, 2ª edición. Mexico: Mc Graw Hill. Pág. 6.



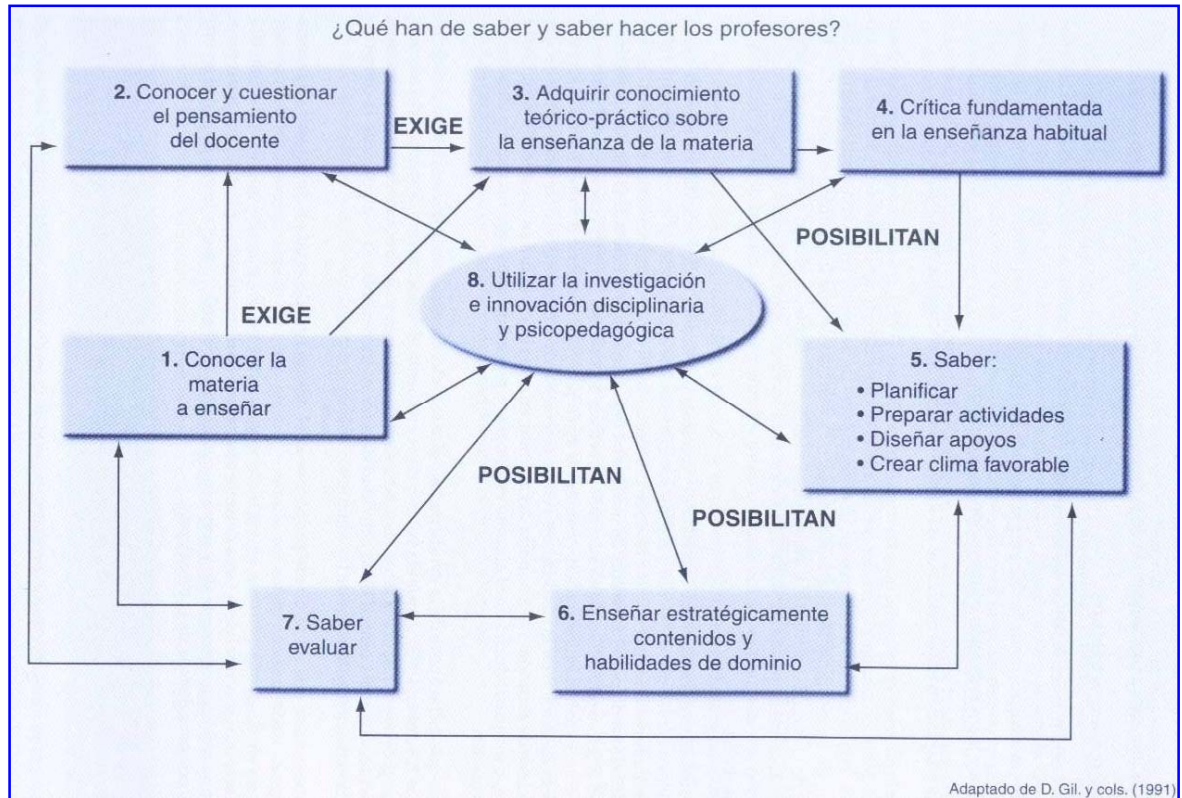
El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 201 aprendizaje y evaluación

cuál es su función. La propuesta por Gil, Carrascosa, Furió y Martínez-Torregosa presenta una ilustración que intenta responder a la pregunta *¿Qué han de saber y saber hacer los profesores*¹¹² en el marco de un enfoque constructiva?

En el siguiente esquema encontramos la interconexión de los saberes y del saber hacer que deberían manejar los profesores. En primer lugar, el docente debe conocer con un cierto grado de perfección los contenidos de la materia que enseña. Evidentemente, esto exige tanto conocer y cuestionar el pensamiento docente espontáneo como adquirir conocimientos teórico-prácticos sobre la enseñanza y el aprendizaje de su materia.

¹¹² Autores citados por DÍAZ-BARRIGA Frida, HERNÁNDEZ ROJAS Gerardo. Op. Cit. Pág. 5.





Fuente: Frida Díaz-Barriga, Gerardo Hernández Rojas. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. pág. 5.

Pero es indispensable ir más lejos y hacer una frecuente crítica fundamentada en la enseñanza habitual y una práctica constante de tres saberes: saber preparar las actividades planificándolas, diseñando los apoyos y creando un clima favorable; saber dirigir la actividad de los alumnos por medio de una enseñanza estratégica de los contenidos y las habilidades del dominio; y saber evaluarlos. Estos tres saberes

El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 203 aprendizaje y evaluación

posibilitan el acceso y el uso de la investigación y de la innovación disciplinaria y psicopedagógica en el campo de la materia.

Enfoquemos principalmente nuestra atención en la condición *sine qua non* del **saber evaluar** como parte del proceso de enseñanza. Cabe aclarar que la evaluación está directamente relacionada con la materia, con el cuestionamiento del pensamiento docente, con las estrategias, con el uso de la investigación disciplinaria y psicopedagógica, con la planificación de las actividades y con la creación de un clima favorable. Este último factor es necesario en el curso de Introducción a la Didáctica del Francés porque allí los estudiantes se preparan para ser docentes y para mejorar su propio aprendizaje.

Si la evaluación tiene una tal importancia en la práctica pedagógica, es necesario, ahora, responder a la pregunta ¿qué es evaluar?



5.3.1 El concepto de evaluación y sus funciones.

Está claro que los procesos de enseñanza y de aprendizaje tienen la imperiosa necesidad de ser evaluados. Pero, ¿qué es evaluar? Según Jean-Pierre Cuq, *“l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ”*¹¹³.

En este sentido evaluar es un proceso que forma parte de un proceso mayor cuyo objetivo es el aprendizaje del estudiante dentro de un contexto determinado; no se trata de un momento específico, exclusivamente al final del interminable camino.

Díaz-Barriga y Hernández Rojas proponen una definición bastante completa del término, desde una perspectiva constructivista. Según los autores, para que tenga lugar un aprendizaje significativo, evaluar:

¹¹³ CUQ Jean-Pierre. Op. Cit. Pág. 90.

Propuesta de traducción: “la evaluación de los aprendizajes es un proceso que consiste en recoger informaciones sobre los aprendizajes, en emitir juicios sobre esas informaciones recogidas y en decidir sobre lo que sigue teniendo en cuenta la intención de evaluación expresada desde los objetivos.”



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 205 aprendizaje y evaluación

“es dialogar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque es una parte integral de dicho proceso. Consiste en poner en primer término las decisiones pedagógicas, para promover una enseñanza verdaderamente adaptativa que atienda a la diversidad del alumnado; en promover (no en obstaculizar como ocurre en la evaluación tradicional de filiación empirista) aprendizajes con sentido y con valor funcional para los alumnos; en ocuparse del problema de la regulación de la enseñanza y el aprendizaje; y en favorecer el traspaso de la heterorregulación evaluativa hacia la autorregulación de los alumnos en materia de aprendizaje y evaluación”¹¹⁴.

Esta definición presenta la idea de regulación activa y dinámica, ubicando la evaluación dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como parte integral de ellos. Se trata de promover aprendizajes significativos y de favorecer su autorregulación por parte del estudiante.

Según Cerda Gutiérrez, en todas las definiciones sobre evaluación hay unos aspectos comunes que él presenta de la siguiente manera:

- Que la evaluación es un juicio de valor.
- Que la evaluación es un proceso sistemático.
- Que la evaluación es una medida de algo.
- Que la evaluación es una herramienta investigativa.¹¹⁵

¹¹⁴ DÍAZ-BARRIGA Frida, HERNÁNDEZ ROJAS Gerardo. Op. Cit. Pág. 351.

¹¹⁵ CERDA GUTIÉRREZ, Hugo. La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos-competencias y desempeño. Magisterio: Bogotá. 2000. Pág. 16.



Estas características muestran que cualquiera que sea el enfoque o la materia, una evaluación es, en efecto, un juicio de valor sobre la información recogida alrededor de un tema específico. Esto no se refiere obligatoriamente a la medición numérica, sino a la interpretación y al pronunciamiento sobre uno o unos aspectos en particular. Este análisis e interpretación de la información dan a la evaluación su rigurosidad y su orden, haciendo de ella un proceso sistemático. Por lo tanto, también es un proceso investigativo en donde se evalúa lo existente con miras a buscar nuevas soluciones a los problemas encontrados, lo que genera nuevos conocimientos.

Además, la evaluación también es una medida, considerada como “*el límite de algo y la medición el proceso de determinar estos límites*”¹¹⁶.

Una vez más, el autor insiste en no confundir la evaluación con un resultado cuantitativo. Hay dos tipos de funciones, una función pedagógica y una función social o de acreditación. En el siguiente cuadro, tomado de Marchesi y Martín, 1998, p. 413, citado por Díaz-

¹¹⁶ Ibid. Pág. 18.

El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 207
aprendizaje y evaluación

Barriga y Hernández Rojas, las funciones de la evaluación están
claramente ilustradas:

Las funciones social y pedagógica de la evaluación				
Funciones	¿Finalidades?	¿Qué información recoge?	¿En qué momentos?	¿Qué consecuencias derivan?
Pedagógica	Mejorar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los objetivos marcados	<p>Evolución del <i>proceso</i> de aprendizaje. Funcionamiento del alumno ante la tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detención de dificultades o bloqueos • Refuerzo de los logros. <p><i>Resultados parciales</i> del aprendizaje y realizaciones de los alumnos</p>	<p>Regulación <i>continua</i> durante todo el período en que se extiende el proceso de enseñanza y aprendizaje;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al inicio (<i>inicial</i>). • Durante todo el proceso (<i>formativa</i>). • Al final (<i>sumativa</i>). 	<p><i>Adaptación</i> de las actividades de enseñanza y aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar ayudas en el momento en que se detectan los problemas. • Plantear actividades de refuerzo o ampliación, según el grado de consecución de los objetivos. • Reorientar la planificación de las secuencias de aprendizaje.

Acreditación	Dar cuenta el grado de logro de los objetivos propuestos	<i>Resultados globales</i> de los alumnos, en relación a un conjunto de objetivos, al final de determinado periodo de formación.	Al final del ciclo y de cada curso (<i>sumativa-acreditativa</i>)	Acreditación de los resultados obtenidos: <ul style="list-style-type: none"> •Calificación •Promoción (o no). •Titulación (o no). •Consejo orientador (al final de la etapa).
--------------	--	--	---	--

Fuente: Frida Díaz-Barriga, Gerardo Hernández Rojas.
Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. pág. 355.
Tomado de Marchesi y Martín, 1998, p. 413

En este cuadro, podemos ver las dos funciones de la evaluación. Por una parte, la función pedagógica tiene como finalidad el mejoramiento y la orientación de acuerdo con los objetivos planteados. Recoge información de la evolución del proceso de aprendizaje y arroja resultados parciales. Su regulación es continua porque tiene lugar durante todo el período del proceso de enseñanza y aprendizaje (al inicio, durante todo el proceso de manera formativa y al final de tipo sumativo). Gracias a ella, se pueden adaptar las actividades y plantear refuerzos y reorientaciones.

Por otra parte, la función social o de acreditación presenta el grado de logro de los objetivos propuestos por medio de los resultados globales de



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 209 aprendizaje y evaluación

los alumnos, al final de determinado periodo de formación. El propósito es acreditar los resultados obtenidos con un consejo orientador, una calificación, una eventual promoción o una titulación.

En fin de cuentas, la evaluación es un componente de la enseñanza y del aprendizaje que permite diagnosticar, interpretar y guiar en la toma de decisiones sobre estos mismos procesos. Su esencia reside en la valoración y en el reconocimiento de la calidad de los logros alcanzados. También puede, potencialmente, reinterpretar, retroalimentar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación es, en general, parte inherente de la vida del ser humano en sus componentes académico, laboral y cotidiano. Está constituida de información, argumentos, juicios, normas, concepciones, creencias y opiniones. Por consiguiente, involucra la integración de elementos personales, institucionales y del entorno. Su reconocimiento es natural, pero los elementos accesorios son fabricados socialmente.



También sirve para conocer los procesos actuales y verificar la utilidad de las estrategias utilizadas. Así, se puede hablar de tres momentos de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.

Como diagnóstico, sirve de punto de partida dentro del proceso pedagógico, reconociendo las ideas previas, los errores conceptuales y proponiendo ideas alternativas. Como pronóstico, sirve para prever el desempeño de los estudiantes en los ciclos siguientes, verificando los resultados frente a los objetivos, con la posibilidad de promover a los estudiantes a fases siguientes de la formación. Esto se puede hacer de manera formativa, durante el proceso y con juicios cualitativos, o sumativa, con un resultado cuantitativo y decisorio.

En un futuro lejano, el carácter formativo y cualitativo de la evaluación puede ser una garantía de que las personas formadas contribuyan eficientemente al desarrollo y a la solución de problemas de la comunidad. De allí, la importancia del desarrollo de la autonomía y del uso del portafolios con este fin.



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 211 aprendizaje y evaluación

5.3.2 La evaluación del portafolios de francés.

La evaluación del portafolios es de especial atención por su compleja composición y su alta dosis subjetiva porque, como lo afirma Klenowski, *“el desarrollo de un trabajo de portafolios supone no sólo implicarse en los procesos más importantes del aprendizaje, sino también una oportunidad para que el alumno consiga una realización única y personal”*¹¹⁷. En el curso de Introducción a la Didáctica del Francés, el portafolios se propone como un proyecto de investigación del proceso de aprendizaje. Su valor total, desde el punto de vista cuantitativo, es de 30% de la nota final del semestre. Este alto porcentaje se debe a la dedicación, en tiempo, en esfuerzo y en reflexión, que el estudiante debe invertir en este trabajo.

Como lo establecimos anteriormente, la actividad consiste en hacer un alto en el camino para reflexionar sobre todo su proceso de aprendizaje

¹¹⁷ Val Klenowski. Op. Cit. Pág. 57.



del francés. La base es el Portafolios Europeo de las Lenguas del Consejo de Europa a través del cual el estudiante hace su autoevaluación de las cinco competencias comunicativas: escucha, lectura, la toma de la palabra en una conversación, la expresión oral en continuo (conferencias, ponencias, exposiciones, sustentaciones, etc.) y la escritura.

Lo primero que se evalúa es la recolección de documentos pertinentes. Según Klenowski, *“la recogida de pruebas proporciona puntos de vista sobre los conocimientos y habilidades exigidos al alumnado”*¹¹⁸. Los estudiantes pueden anexar exámenes, anotaciones, grabaciones audiovisuales, ensayos, o informes hechos durante semestres anteriores. Con estas pruebas, se empieza a formar el corpus con base en el cual se identificarán los principales problemas.

En segundo lugar, se tienen en cuenta los formatos de autoevaluación del PEL del Consejo de Europa. Lo importante no es llenar estas formas sino tomar conciencia de cada uno de los logros que allí están propuestos. En

¹¹⁸ Ibid. Pág. 57.

El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 213 aprendizaje y evaluación

la verificación de esta parte, es importante la reflexión que se agrega al final, donde el estudiante describe las fortalezas y las debilidades que ha identificado en cada competencia. Esto es hecho a manera de auto retroalimentación.

En tercer lugar, se examinan las actividades escogidas a partir de la reflexión anterior. Como se trata de superar las dificultades encontradas, en esta parte, es necesario que el estudiante sea creativo y recursivo. Cada actividad debe ser bien explotada y debe contener, al final, una retroalimentación del profesor y una posterior revisión del estudiante. Esto hará que el alumno revise una y otra vez la pertinencia de las actividades propuestas con respecto a los objetivos trazados.

En cuanto a lo último en lo que se debe fijar la atención, porque se trata de la forma y no del contenido, pero que también es importante, se trata, en primer lugar, de la presentación general del portafolios, y en segundo lugar, de la calidad de la redacción (escritura, ortografía y aspectos morfosintácticos). Si un portafolios no está bien organizado y cada actividad no está en su sitio, simplemente será una carpeta con una



cantidad de documentos sin orden ni concierto, lo que dificulta su revisión. Si la redacción del portafolios no está hecha correctamente, éste puede resultar ilegible y el verdadero sentido del portafolios se perderá al no poder entender las reflexiones del estudiante.

La nota final del portafolios es la consideración de todos estos parámetros, porque Tal como se expresa en la siguiente rejilla:

PARÁMETROS	RÉSULTAT
1. Recogida de pruebas y evidencias.	/7
2. Autoevaluación del PEL: 2.1. Formatos de autoevaluación de las competencias; 2.2. Reflexión.	/15
3. Actividades seleccionadas: 3.1. Pertinencia de la selección ; 3.2. Explotación adecuada a las debilidades identificadas; 3.3. Retroalimentación del profesor; 3.4. Revisión de la retroalimentación de parte del estudiante.	/15
4. Presentación general del portafolios.	/6
5. Lengua: 5.1. Redacción; 5.2. Calidad lingüística.	/7
RÉSULTAT FINAL ⇨	/50
Observaciones generales:	

El proceso de evaluación del portafolios es complejo, no existen respuestas exactas, ni existe el portafolios modelo. Klenowski acierta al afirmar que “*evaluar un trabajo de portafolios es un proceso mucho más*



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 215
aprendizaje y evaluación

complejo que otorgar una simple nota”. Exige del docente un contacto constante con el estudiante para sus asesorías continuas y una especial atención en el momento de revisar el producto final.

En definitiva, el portafolios sirve para cuestionar varios aspectos finales: ¿Qué aspectos podemos mejorar como Universidad, como Escuela, como profesor, como grupo y como estudiante? ¿Estamos formando personas creativas, críticas y comprometidas consigo mismo y con la sociedad?

5.3.3 Tendencia en la evaluación del portafolios

5.3.3.1 Tipos de tendencias en evaluación

La evaluación puede ser hecha según la tendencia adoptada. Existe la evaluación por normas, por objetivos, por logros, por procesos y por competencias.

5.3.3.1.1 Evaluación por normas

En primer lugar, la evaluación basada en normas tiene que ver con el resultado del curso. El profesor hace una tabla que indica las notas según el desempeño de la clase. La escala va del mejor al peor desempeño; por



ejemplo, de 5 a 0, de 10 a 0, de 20 a 0, etc. Si el alumno recibe un 4,2 sabrá que le fue mejor que a tal compañero o peor que a tal otro, pero no sabrá las razones del resultado.

Generalmente, en los exámenes de clasificación, ésta es la tendencia utilizada: se comparan los resultados de un alumno con un grupo de referencia representativo nacionalmente del mismo grado escolar, como es el caso del examen de estado del ICFES. Así, se suele escoger el mejor bachiller o el mejor colegio.

5.3.3.1.2 Evaluación por objetivos

Esta tendencia, que data de los años cincuenta, fue establecida por taxonomías como las de Bloom y Gagné, entre otros autores. Es de corte instruccional donde el evaluador queda sometido a unas reglas determinadas, expresadas en términos de conducta observable del estudiante. Se trata de dirigir, ordenar, y conducir los contenidos de un proceso evaluativo.



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 217 aprendizaje y evaluación

En general, la evaluación por objetivos está asociada a la toma de decisiones sobre el proceso y sobre los estudiantes. “*Sin objetivos, no hay dirección en el proceso*”¹¹⁹. Esta dependencia hace que los objetivos se presenten como el fin de la educación, incluso por encima de los procesos.

5.3.3.3 Evaluación por logros

Desde los años noventa, la evaluación basada en logros ha sido establecida en Colombia; con ellos se buscó reemplazar la evaluación por objetivos. Asociado al concepto de logro, surge la noción de "indicador"; se refiere a un indicio que, confrontado con el resultado esperado, puede considerarse como evidencia de la evolución del proceso. En términos generales, el logro busca responder a preguntas como: ¿Qué se desea lograr? ¿Cómo se va a lograr? ¿En qué condiciones? ¿Por qué? ¿Para qué? Con cuestionamientos como éstos, los logros buscan convertirse en generadores de preguntas y debates.

¹¹⁹ Hugo CERDA GUTIÉRREZ. Op. Cit. Pág. 217.

En realidad, definir logro es una tarea difícil; de allí la confusión en su aplicación en primaria y secundaria. Generalmente, se busca la efectividad del trabajo tanto de profesores como de alumnos, dejando de lado el proceso. Además, el hecho de ser impuesto por un agente externo, aunque busque unificar la educación nacional, hace que el logro resulte, en un momento dado, desvinculado de la realidad y se convierta en algo similar a un objetivo.

5.3.3.4 Evaluación por procesos

La evaluación por procesos propone una evaluación de tipo cualitativo donde las necesidades son, generalmente, el punto de partida. En este caso, los resultados son la conjunción de la mayoría de los componentes del proceso. La idea es muy buena porque tiene en cuenta las evaluaciones diagnósticas y la búsqueda de estrategias. Además, puede ayudar, tanto a profesores como a alumnos, a entender sus propias



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 219 aprendizaje y evaluación

ventajas y dificultades, a conocer los obstáculos más importantes y a hacer más sólido y eficaz el proceso educativo.

Sin embargo, “*entender la evaluación como proceso va a exigir modificar a fondo los procedimientos tradicionales de exámenes y de calificaciones, e introducir un concepto nuevo: la evaluación formativa*”¹²⁰. Y allí reside la principal dificultad: se puede caer en posiciones extremadamente subjetivas y facilistas.

5.3.3.3.5 Evaluación por competencias

Se origina en el campo empresarial, así como en las perspectivas generativas de Chomsky. En el primer caso, las competencias se refieren al conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes, sentimientos y valores que se requieren para desarrollar exitosamente una actividad. En lingüística, se trata de la capacidad innata que posee todo hablante para apropiarse de su lengua y así entender y producir un sinnúmero de enunciados. Esta adaptación a la educación de términos, que han

¹²⁰ Ibid. Pág. 227.



funcionado bien en otros campos tan diferentes, puede ser un error por las notables diferencias en los procesos que tiene cada uno de ellos.

En educación, la competencia se ha tomado como un saber hacer dentro de un contexto específico. Desde mediados de los noventa, se ha querido instaurar a través de los PEI en el afán por cualificar la educación e insertarla en una realidad sociocultural. En Colombia ha sido promovida por el ICFES y por el sistema nacional de acreditación de la Educación Superior.

“La competencia, quizás por su condición integradora, no es posible evaluarla directamente sino a través de la actuación, o sea de su inserción en el medio social donde se actúa o trabaja. O sea necesariamente debe apoyarse en un conjunto de indicadores no sólo de tipos cognoscitivos, sino en esencia sociales”¹²¹. De esta manera, la realidad entra a la institución educativa y se vincula a ella estrechamente.

¹²¹ Ibid. Pág. 239.

El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 221 aprendizaje y evaluación

Sin embargo, se corre un gran riesgo: subordinar la educación a las necesidades del mercado.

La evaluación por competencias puede mantener la idea cuantitativa siempre y cuando se tenga en cuenta la descripción cualitativa de los resultados. En consecuencia, se obtiene una mayor información sobre el desempeño del estudiante.

5.3.3.2 Tendencia asumida en la evaluación del Portafolios de Francés

En la evaluación del portafolios de francés, hemos seguido el enfoque constructivista en donde el cognitivismo juega un papel principal. Por consiguiente, el trabajo por competencias, especialmente de tipo comunicativo, ha sido indispensable. Tomamos el término de competencia como *“l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir”*¹²².

¹²² Conseil de l'Europe. Op. Cit. Pág. 15.



Las competencias que tenemos en cuenta, con base en los parámetros del Consejo de Europa, son de dos tipos: competencias generales individuales de tipo declarativo (saber), las habilidades (saber hacer), la convivencia (saber ser) y especialmente la autonomía del estudiante en su aprendizaje (saber aprender). En este caso, la técnica de evaluación que consideramos es el portafolio de lenguas propuesto por el Consejo de Europa para la autorregulación del aprendizaje del estudiante.

Por lo tanto, los instrumentos utilizados son de diversa índole: escritos, orales con interacción entre colegas y con el docente y en línea por medio de Internet. De esta manera, pretendemos que el estudiante, durante su proceso de aprendizaje en la Introducción a la Didáctica del FLE, tenga la oportunidad de desarrollar altamente su autonomía autoevaluándose mientras que mejora en su práctica de la lengua extranjera.

Propuesta de traducción : “el conjunto de conocimientos, de habilidades y de disposiciones que permiten actuar.”



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 223 aprendizaje y evaluación

Los estudiantes manifestaron que el proceso de evaluación por portafolios les permitió:

- Reflexionar sobre su aprendizaje y su futuro como docentes de lenguas extranjeras (inglés, francés).
- Vislumbrar nuevas posibilidades para mejorar su nivel de francés por su cuenta.
- Reunir evidencias sobre sus fortalezas y sus debilidades.
- Buscar maneras de superar los problemas encontrados.
- Recoger la información, sistematizarla, valorarla y tomar decisiones.
- Realizar autoevaluaciones, reflexionar en forma individual y dialogar con colegas acerca de su aprendizaje.
- Asumir un papel más activo y dinámico en cuanto a su labor educativa.
- Tomar conciencia de qué es lo que se está haciendo, por qué y para qué.

En este marco, se entiende, entonces, la necesidad de seguir implementando el portafolios a manera de proyecto de investigación, incluyendo la autoevaluación desarrollada durante todo el semestre académico.



CONCLUSIONES

Al terminar esta gran experiencia del proyecto “el uso del portafolios de lenguas en el curso de introducción a la didáctica del francés: una herramienta para enseñar a aprender”, las expectativas que teníamos al iniciar el proceso han obtenido respuestas altamente positivas. El portafolios ha ido más allá de cualquier herramienta para enseñar a aprender y se ha convertido en una experiencia de vida.

A través de cada portafolios, el estudiante ha tenido la oportunidad de tomar conciencia de su compromiso con su aprendizaje. Además, ha podido identificar sus problemas, reconociendo sus fortalezas y sus debilidades como parte importante del proceso. Un aspecto esencial ha sido la reflexión constante de su desempeño con el fin de tomar decisiones acertadas y aplicar las correcciones necesarias.

La implementación del portafolios ha permitido al docente la posibilidad de conocer mejor a cada estudiante gracias al frecuente contacto que

tienen estos dos actores en el ejercicio de retroalimentación. De este modo, los dos se vuelven co-partícipes en el desarrollo de las competencias y co-responsables de la evaluación.

Esta experiencia ha representado una innovación didáctica que promueva la formación integral de los estudiantes y un cambio rotundo en el rol tradicional del profesor. La continuidad en esta actividad puede seguir fortaleciendo los lazos entre el docente y el alumno mientras se implementa el uso de nuevas alternativas de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación centradas en los procesos de metacognición.

Es así como la construcción y la deconstrucción, tanto del aprendizaje como de la enseñanza, tienen lugar en un espacio neutral donde nadie toma una posición autoritaria y el conjunto educativo persigue el mismo objetivo: formar para la autonomía de la persona.



BIBLIOGRAFÍA

ACEBEDO, Amelia, ARBELÁEZ, Ruby.

AUSUBEL, David. NOVAK, Joseph. HANESIAN, Helen (2003). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, décimoquinta reimpresión.

BACHELARD, Gaston (1985). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, decimotercera edición.

BARBOT, Marie-José (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris: Clé International.

BARRERA DE ARAGÓN, María (2005). Tomado de la compilación del módulo de la Especialización en Docencia Universitaria *Filosofía de la Ciencia* del profesor Freddy Mantilla. Bucaramanga: UIS. Pág.95.

CERDA GUTIÉRREZ, Hugo (2000). *La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos-competencias y desempeño*. Santafé de Bogotá: Magisterio.

CONSEIL DE L'EUROPE (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Didier.

COURTILLON, Janine (2003). *Élaborer un cours de FLE*, Paris: Hachette FLE.

CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Asdifle/Clé International.

CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.

DARCOS, Xavier (2004). “L’élargissement de l’Europe, un réel enrichissement”. En *Le Français dans le Monde, Francophonies d’Europe*. París: Clé International.

DELORS, Jacques (1996). “Une éducation pour le 21^e siècle : Apprendre à apprendre”. En: *Le Courrier de l’Unesco*. Paris: UNESCO.

DERRIDA, Jacques (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Minima Trotta.

DÍAZ-BARRIGA, Frida, HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill, 2^a edición.

ECAES (2004). *Marco de fundamentación conceptual y especificaciones del examen para las licenciaturas en: Educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana. Lengua castellana y literatura. Lenguas modernas o extranjeras*. Santiago de Cali: ICFES.

GALISSON, Robert (1980). *D’hier à aujourd’hui la didactique des langues étrangères*, París: Clé International.

KLENOWSKI, Val (2005). *Desarrollo de Portafolios para el Aprendizaje y la Evaluación*. Madrid: Narcea.

Ley del Servicio Público de la Educación Superior, Ley 30 de 1992.

Ley General de la educación. Ley 115 de 1994.

MARTINEZ, Pierre (2002). *La Didactique des Langues étrangères*. París : PUF, 3^a edición.

MATURANA, Humberto (2002). *El sentido de lo humano*. España: Océano/Dolmen ensayo, undécima edición.



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 229
aprendizaje y evaluación

MARTIN-KNIEP, Giselle O. (2001). *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. México: Paidós.

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES (1995). *France*. Paris: La documentation Française

MOREIRA, Marco Antonio (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Aprendizaje visor.

MORIN, Edgar (2001). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Santafé de Bogotá: Magisterio.

PÉREZ GÓMEZ, Angel, ALMARAZ, Julián (1995). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
Portafolios de servicios de la Escuela de Idiomas de la UIS.

POZO MUNICIO, Juan Ignacio (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.

POZO MUNICIO, Juan Ignacio. MONEREO, Carles (Coord.) (2002). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI/Santillana.

SAINT-ONGE, Michel (1997). *Yo explico, pero ellos... ¿Aprenden?* Bilbao: Ediciones Mensajero.

TAMAYO Y TAMAYO, Mario (2004). *El proceso de la Investigación Científica*. México: Limusa/Noriega Editorial.

TAPIA, Jesús Alonso (1998). *Motivación y aprendizaje en el aula, cómo enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI/Santillana.

TOBÓN TOBÓN, Sergio (2004). *La formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE Ediciones.



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER (2000). Proyecto Institucional. Bucaramanga: Ediciones UIS.

CEDEDUIS. Revista: Docencia Universitaria. Bucaramanga: Ediciones UIS.

VILLAMIZAR LUNA, Constanza (2005). *Tendencias Curriculares*. Bucaramanga: UIS-CEDEDUIS (Material sin publicar – compendio).

PÁGINAS WEB

www.academico.uno.mx/lgunther/principal.htm Página del curso de Principios de currículo y enseñanza del profesor Leonel De Gunther Delgado. Programa de Maestría de la Universidad del Noroeste (Sonora, México).

<http://es.wikipedia.org> Página de Wikipedia, la enciclopedia libre en Internet.

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-76053.html> Página Colombia aprende, la red de Colombia del Ministerio de Educación Nacional.

http://www.edufrance.fr/es/a-etudier/ects_fr.pdf#search='ECTS' Página de la Comisión Europea para el Sistema Europea de Créditos.

<http://www.humanas.unal.edu.co/acolprof/26resenas-sobre-frances.htm> Página de la Asociación Colombiana de Profesores de Francés, ACOLPROF.

Biblioteca virtual de consulta Encarta 2005. Microsoft Corporation.



El portafolios de lengua extranjera como estrategia de enseñanza, 231
aprendizaje y evaluación