

Aplicación de la metodología cognitiva en estudiantes de francés como segunda lengua (L2)

*Ana Cecilia Rincón**, *Asmara Mujica*** y *Mariela Arrieta****

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo adaptar y aplicar una unidad de un libro de texto de francés a la metodología cognitiva de la adquisición de lenguas extranjeras para determinar sus beneficios en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. La muestra la componen ocho (8) estudiantes adultos del Nivel V de Francés en la Alianza Francesa de Maracaibo. Es una investigación de tipo teórico-empírico. Para la obtención de los resultados, se utilizó como instrumento la entrevista semi-estructurada. Este estudio se enmarca dentro de la psicolingüística, pues se interesa por el proceso de aprendizaje de la L2 pretendiendo respetar las etapas necesarias para la adquisición. Se adapta una unidad de la serie Alter Ego 1 a la metodología propuesta y se aplica al grupo de estudiantes que conforman la muestra; posteriormente se les aplica una entrevista para analizar los beneficios de la metodología, obteniendo que ésta fomenta la producción y comprensión oral y ayuda al desenvolvimiento personal.

Palabras clave: Psicolingüística, segundas lenguas, teoría cognitiva del aprendizaje, francés lengua extranjera, metodología cognitiva.

* Magíster en Ciencias del Lenguaje. DEA en Ciencias del Lenguaje. Doctoranda en Lenguas Modernas. asmaramujica@hotmail.com

** Magíster en Lengua Francesa y Lenguas Extranjeras. DEA en Lenguas Modernas. Doctoranda en Lenguas Modernas. anaceciliarf@gmail.com

*** Magíster en Francés Lengua Extranjera. DEA en Ciencias del Lenguaje y la Comunicación. Doctoranda en Didáctica de Lenguas. masoto89@hotmail.com

Application of cognitive methodology students French as a second language (L2)

Abstract

This research seeks to adapt and apply one unit from a french book to the cognitive methodology of foreign language acquisition in order to determine its benefits. The sample is made up of 8 adult students from level five at the Alliance Française of Maracaibo. This is a theoretical-empirical research. For result obtaining, a semi-structured interview was used as the instrument. This study is framed within psycholinguistics since it has special interest in second language acquisition process and claims following the necessary stages for the acquisition. A unit from the series Alter Ego 1 is adapted to the suggested methodology and then applied to the sample; subsequently, an interview is applied in order to analyse the benefits of this methodology. As a result, this methodology encourages oral comprehension and production and helps personal development.

Key words: Psycholinguistics, second languages, cognitive theory of learning, french as a foreign language, cognitive methodology.

Introducción

La didáctica de segundas lenguas ha sufrido varios cambios durante su historia, desde el método de gramática-traducción hasta el método comunicativo y enfoque de tareas, todo esto con el fin de mejorar la labor educativa en cuanto a segundas lenguas se refiere.

Cierto es que se ha tenido especial interés en los resultados, en la actuación de los aprendientes en la segunda lengua; sin embargo, es necesario preguntarse cuáles son los procesos inmersos en el aprendizaje de segundas lenguas que llevan a obtener una actuación dada y cómo esos procesos influyen en esta última; es de esta manera que se pueden controlar los mecanismos puestos en marcha y mejorar el “producto” final. Se está entonces frente a una nueva metodología por la cual se apuesta para maximizar los resultados en la didáctica de segundas lenguas: la metodología cognitiva.

El presente estudio teórico-empírico tuvo por objeto aplicar la metodología cognitiva en un grupo de adultos estudiantes del francés como segunda

lengua en la Alianza Francesa de Maracaibo para mejorar y buscar optimizar el aprendizaje de L2 en los individuos.

Para ello, se hizo una breve revisión de los fundamentos teóricos que interesan para llegar a la aplicación de una metodología cognitiva. Posteriormente, se procedió a la adaptación de una unidad del libro de texto a los principios de la metodología cognitiva para luego trabajarla con el grupo seleccionado y analizar los efectos tanto positivos como negativos que los aprendientes sufrieron después de experimentar este cambio de metodología.

Teoría y Conceptos

Ciencia Cognitiva y Psicología Cognitiva

Antes de definir la psicolingüística, conviene hacer una revisión de lo que es la ciencia cognitiva, ya que en ella se fundamenta. Según Echegoyen (s/f-a), la ciencia cognitiva “intenta comprender cómo un sistema físico puede recibir, seleccionar y procesar información”, en otras palabras, los procesos o mecanismos puestos en marcha por ese sistema físico para el tratamiento y aprovechamiento de la información. En ese sentido, este autor afirma que los sistemas físicos que pueden realizar esas operaciones son la computadora y el cerebro.

Aquella parte de la ciencia cognitiva encargada del funcionamiento del cerebro y de la mente humana en ese marco es lo que se conoce como Psicología Cognitiva (Echegoyen, s/f-a), o bien Psicología Cognoscitiva o Cognitivismo (Echegoyen, s/f-b). Así pues, la psicología cognitiva tiene como objeto de análisis las operaciones mentales que juegan en las actividades humanas, entre las cuales se encuentra el lenguaje (Gaonac'h, 1990). Para Berthoud y Py (1993) la lengua representa un objeto cognitivo, la información recibida, seleccionada y procesada a través de los procesos cognitivos. Es en este ámbito donde interviene la psicolingüística.

Psicolingüística

Basándose en el cognitivismo surge entonces la psicolingüística “disciplina que trata de descubrir cómo se produce y se comprende el lenguaje por

un lado y cómo se adquiere y se pierde el lenguaje por otro” (Enciclopedia de Lingüística, s/f). La psicolingüística estudia la forma cómo se utiliza el lenguaje, el uso de los conocimientos y los procesos mentales que se activan en la comprensión y la producción del lenguaje.

En este estudio, interesan los procesos cognitivos en la adquisición de una segunda lengua. El aprendizaje es considerado principalmente como una actividad de proceso de la información de tipo cognitivo, afectivo, social o sensorial. Los resultados de la psicología cognitiva permiten entonces comprender los mecanismos puestos en funcionamiento por el estudiante al momento de adquirir, integrar y reutilizar sus conocimientos (Tardif, 1992, citado por Germain, 1998).

L1 y aprendizaje de L2 desde la perspectiva psicolingüística

Gracias a la psicolingüística, se descubren más similitudes entre la enseñanza escolar y la enseñanza de L2 y se realizan más investigaciones acerca de la influencia de la primera sobre la segunda (Galisson, 1980).

Renard (1976: 12) explica que “la lengua materna hace al hombre” puesto que resulta de la confrontación a infinidad de experiencias y de praxis; es por ello que es normal que exista resistencia al momento de aprender una segunda lengua siendo considerada ésta como una agresión.

Por esta razón, es necesario revalorizar el rol de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua; la metodología cognitivista recurre a ella al aceptar la comparación y la traducción para hacer reflexionar al estudiante sobre los sistemas comunicativos y en cuanto al dominio gramatical (Galisson, 1980).

En lo que concierne a la comprensión y producción de sonidos, Renard cita la criba fonológica de Troubetzkoy (1949): “El sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que es dicho” (citado por Renard, 1976: 14). Así Renard explica que esa criba de la cual el hombre se ha apropiado, es diferente para cada lengua y al escuchar una lengua distinta a la suya, el individuo activa la criba de la lengua materna lo que produce “numerosos errores e incomprensiones”. Se trata entonces de un inconveniente que surge a la hora de aprender una segunda lengua, esta criba fonológica impide el reconocimiento de los fonemas que no son compartidos

por los sistemas de L1 y L2; para tratar de evitar este tipo de problema, se hace necesario explicitar el sistema fonológico de la lengua meta.

Noción de interlengua

La interlengua designa “la ‘lengua’ utilizada por los aprendices de L2 sin haber logrado la destreza de los nativos de L2” (Bideau, citado por Boyer; Butzach y Pendanx, 1990: 55).

La interlengua “recubre todas las etapas que permiten a un aprendiz pasar de un estado inicial de la lengua extranjera –cercano a su lengua materna– a un estado final de esta misma lengua –estado próximo de la lengua de un nativo–” (Galisson, 1980: 32). Además, en ella se manifiestan “errores que se irán corrigiendo a medida que (el aprendiz) se vuelva más competente o que detecte lo que aleja su lengua y aquella de los locutores competentes” (Germain, 1998: 109).

Aprendizaje explícito o implícito

Cabe recordar la distinción entre proceso deductivo con el cual el profesor propone de manera explícita reglas que el alumno debe apropiarse y el proceso inductivo e implícito en el cual el alumno debe inferir de forma autónoma reglas que no son previamente expuestas (Berthoud y Py, 1993). Ellos manifiestan que se trata de diversos modos de acceder al conocimiento, modos de aprender y que es necesario que los alumnos tomen conciencia de ello para utilizarlos de manera más eficaz.

La gramática implícita, como Besse la llama, puede hacerse a través de la práctica de ejercicios sistemáticos o bien a través de procedimientos como juegos de rol, parafraseo o juegos comunicativos; esta última sería la única manera que no busca la enseñanza de una descripción gramatical (Besse, 1985). Conviene mencionar que este aprendizaje no debe sólo verse a nivel morfo-sintáctico ya que abarca por ejemplo las funciones de la lengua sin necesidad de acudir a la explicación o reflexión de las reglas gramaticales subyacentes.

De esta forma, se podría decir que existen ciertos elementos de la lengua meta que pueden presentarse explícitamente para acelerar el proceso de

aprendizaje y a la vez para darle bases al alumno para seguir construyendo su conocimiento cuando deben enfrentarse a la lengua meta y hacer esfuerzos para adquirir la nueva información de manera implícita. Otros elementos llegarán al alumno a modo de *input* y podrán ser explicitados si el mismo lo requiere porque estén bloqueando su interpretación de la entrada lingüística.

Teoría cognitiva del aprendizaje

Siguiendo los postulados de la psicología cognitiva, el conocimiento puede ser de tres tipos; primeramente, el conocimiento declarativo que representa el qué; en segundo lugar, el conocimiento procesual o procedimental que se refiere al cómo y el conocimiento condicional que constituye el cuándo y el porqué (Tradif, 1992, citado por Germain, 1998).

El conocimiento declarativo se caracteriza en general por ser estático (Germain, 1998). En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, a partir de los ejemplos expuestos por Germain (1998), como lo son el conocimiento de la función del verbo y las reglas de concordancia, entendemos que este tipo de conocimiento equivale a la competencia lingüística o lo que se sabe sobre la lengua. En el aprendizaje de una segunda lengua está constituido tanto por el *input* gramatical como por el *input* textual. Además, existen conocimientos que conciernen a la lengua materna, como lo son los conocimientos lingüísticos, referenciales, conceptuales y pragmáticos y que participan en la reflexión metalingüística de la segunda lengua; ellos forman de igual modo parte del conocimiento declarativo (Griggs, Carol y Bange, 2002).

Por otro lado, existe el conocimiento procedimental; éste es dinámico, pues está constituido por lo que se sabe hacer, por el procedimiento que se sigue al momento de ejecutar una acción. En L2 se pueden citar ejemplos de este tipo de conocimiento: “relatar un acontecimiento de su vida... tomar un mensaje telefónico, anticipar el desenvolvimiento de una conversación” (Germain, 1998: 106). Del conocimiento procedimental depende la capacidad de llevar a cabo tareas de producción o de comprensión ya que se refieren a lo que sabemos acerca de cómo realizar algo, en este caso esas tareas de comprensión y producción (Tréville y Duquette, 1996).

De acuerdo con Germain, algunos autores clasifican al conocimiento condicional o conocimiento estratégico dentro de lo que son los conociemien-

tos procedimentales (Germain, 1998). El conocimiento estratégico específicamente es el que permite la transferencia de los aprendizajes (Tardif, 1992, citado por Germain, 1998) ya que no sólo se refiere al conocimiento de las estrategias de aprendizaje sino también al hecho de saber cuándo y por qué utilizarlas, tomando en cuenta el contexto o la tarea a realizar (Germain, 1998), es decir, “la aplicación de una operación a otro contexto en ciertas condiciones” (Tréville y Duquette, 1996: 54).

El aprendizaje de una lengua extranjera constituye un proceso de conocimiento procedimental, por lo tanto, el aprendiz debe reconstruirlo según sus experiencias, ya que éste se obtiene a través de la práctica; en una fase inicial, el estudiante construye una regla procedimental (reglas referidas al cómo y cuándo aplicar los conocimientos declarativos) basada en el conocimiento declarativo ya que el mismo no se activa directamente, debe reinterpretarse para formar una regla acorde a la situación. Durante la construcción de la regla, el individuo debe esforzarse, prestar atención; es un proceso lento debido a la capacidad limitada de la memoria de trabajo (Anderson, 1982, citado por Griggs *et al.*, 2002).

Esta fase es considerada más bien como una acumulación progresiva de acciones que conllevan una reflexión, puesto que al ser utilizadas las reglas, éstas deben evolucionar hasta corresponder a las normas convencionales de la lengua meta. En este momento, la parte social entra en juego ya que se da la regulación cognitiva gracias a la combinación de la retroalimentación del interlocutor y a la reflexión interna del aprendiz que parte de su conocimiento declarativo, llevando esto a la generalización, la discriminación, la consolidación o el debilitamiento de la regla procedimental. Es necesario que las acciones se automaticen, pero no se trata de pasar directamente de una fase controlada a una fase automática, puesto que para ello es indispensable que el aprendizaje esté acompañado de un proceso de regulación (Griggs *et al.*, 2002). Es entonces en ese proceso de regulación donde se forman y se adaptan las reglas procedimentales, es la fase de la interlengua o aún la fase de interacción y autorregulación que Piaget (1970, citado por Renard, 1976) propugna a fin de llegar a la adquisición a la cual se hace referencia más adelante.

Etapas de adquisición del conocimiento

Piaget defiende que no hay límite preciso entre lo innato y lo adquirido, pero para llegar a lo adquirido se debe pasar por etapas de interacción y auto-

regulación (Piaget, 1970, citado por Renard, 1976). En didáctica de lenguas, se deben propiciar situaciones de aprendizaje que lleven a la adquisición y que establezcan condiciones previas para hacer frente a aprendizajes más complejos (Renard, 1976).

Anderson (1982, citado por Griggs *et al.*, 2002) identifica tres etapas en la adquisición del conocimiento: etapa cognitiva, etapa asociativa y etapa autónoma. Así para Germain “la adquisición de una habilidad compleja como la destreza general en L2 puede ser vista como el paso de conocimientos declarativos a conocimientos procedimentales o condicionales” (Germain, 1998: 108). De una posición más extremista se obtiene que la adquisición debe ser una progresión iniciada con conocimientos declarativos, luego se debe ir teniendo la capacidad de aplicarlos inicialmente de manera más guiada hasta llegar a tener el conocimiento estratégico para aplicarlos de manera más autónoma en el contexto o situación indicada. O’Malley y Chamot (1990, citados por Germain, 1998: 108) hacen una aplicación de estas etapas en el aprendizaje de L2:

En primer lugar, se pasa por la etapa cognitiva a medida en que el estudiante le da sentido a la lengua meta a través de una actividad mental consciente en la que se centra la atención en algún o algunos elementos de la lengua meta y en la que se realiza un esfuerzo por entender el sentido.

Consiguientemente, se pasa a la etapa asociativa (fase correspondiente a la interlengua según O’Malley y Chamot) en la cual se ha alcanzado un grado de familiaridad con los conocimientos adquiridos en la primera fase y estos pueden ser tratados y registrados con el fin de ser utilizados de manera procesual en algunas situaciones de comunicación. La atención del aprendiz está centrada en esta información, por lo que se le dificulta tratar información nueva y transformarla en conocimiento procedimental.

La etapa autónoma es aquella en la cual el aprendiz puede utilizar la lengua de manera más natural sin prestar atención a las reglas de la misma sino más bien a su uso funcional, acercándose así a la destreza de un locutor nativo. Como en esta etapa se requiere de menor atención, el individuo puede enfrentarse eficientemente a nueva información (O’Malley y Chamot, 1990, citados por Germain, 1998) o bien como lo explican Tréville y Duquette (1996) en esta etapa el individuo puede acceder a los conocimientos de manera inmediata según sus necesidades.

Metodología

Generalmente, cada objetivo específico es desarrollado siguiendo un modelo: “presentación” del objetivo, “práctica controlada” y “práctica libre” (términos utilizados por Fernández, 2008). Estas fases deberían corresponder a las etapas de adquisición de conocimiento descritas por Anderson. El problema en la enseñanza de una lengua extranjera puede surgir en este punto particular: estas etapas no son respetadas puesto que se atribuye mayor tiempo a la etapa cognitiva y las otras etapas que requieren mayor práctica por parte del estudiante terminan siendo de corta duración, como consecuencia de ello el aprendizaje no llega a su fase autónoma y el individuo tiende a sentirse desmotivado e incluso frustrado por no poder ser capaz de integrar de manera natural la nueva información.

El objetivo que se persigue es darle a los aprendientes las herramientas necesarias para ser más autónomos; evidentemente, no se trata de quedarse en el simple hecho de proporcionar estas herramientas, también corresponde comprobar que éstas hayan sido eficaces. Para ello, es imperativo respetar las etapas de aprendizaje de una segunda lengua, no se puede pasar a la segunda y aún menos a la tercera etapa sin estar seguros de que los aprendientes hayan cumplido con las exigencias de las etapas anteriores, para ello se debe respetar el tiempo que cada una de estas etapas requiere (Fernández, 2008).

En esta ocasión, se realizó entonces una adaptación de las actividades propuestas por el libro de texto para que éstas correspondieran a las etapas requeridas en el aprendizaje. Se trabajó con una unidad del libro de texto la cual fue adaptada a la metodología cognitiva y se aplicó a un grupo de estudiantes del nivel cinco de la Alianza Francesa de Maracaibo, quienes constituyeron la muestra; este grupo estuvo conformado por ocho alumnos de edad adulta.

El libro de texto utilizado fue *Alter Ego 1* empleado para la enseñanza del francés como lengua extranjera a adultos en el marco de la Alianza Francesa de Maracaibo, correspondiente a la adquisición de competencias del nivel A1 y parte de A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Este método está dividido en nueve unidades, cada una integra a su vez tres lecciones y una doble página dedicada a contenidos culturales. Además de ello, el método viene acompañado de un cuaderno de ejercicios para validar y reforzar los conocimientos. Para este estudio se tomó como base la unidad 8 del método.

A esta unidad se le dedicó un tiempo de 15 horas aproximadamente, es decir, 6 clases con una duración de 2 horas y media cada una. Tomando en cuenta la criba fonológica de Troubitzkoy, se decidió explicitar los fonemas del francés de manera que la criba fonológica de los aprendientes se ampliara o se modificara de acuerdo a los nuevos “patrones” a los cuales se estaban enfrentando para así reconocer los fonemas y disminuir los errores de pronunciación o la incompreensión que en muchos casos es debida a la falta de conocimiento de los fonemas. Es así como el primer día se les presentó a los alumnos el sistema fonológico de la lengua meta, tratando en la mayor medida de que los produjeran y los discriminaran.

Es necesario resaltar que durante la aplicación de la unidad desde una perspectiva psicolingüística, los alumnos y el profesor pueden sentirse libres de recurrir a la lengua materna ya que se considera que ésta es importante para hacer reflexionar al alumno, conocer los equivalentes de la lengua meta en la lengua materna y de ese modo evitar las transferencias negativas.

Ya entrando en el estudio de la unidad 8, con el objeto de seguir las etapas de adquisición de una segunda lengua, la metodología utilizada consistió en tomar todos los contenidos de la unidad 8 y presentarlos de manera explícita sin uso de documentos donde estos contenidos aparecieran en contexto como usualmente se hace. Se utilizó el pizarrón para escribir el contenido de manera tal que los alumnos lo tuvieran en sus cuadernos y pudieran referirse a ello de ser necesario. Como se ha dicho anteriormente, el aprendizaje explícito acelera el proceso y proporciona bases para seguir construyendo conocimiento, se invirtió así menos tiempo del que se requeriría si se quiere un aprendizaje implícito a partir de un documento que difícilmente comprenderían los aprendientes. Además, en esta fase, tal como ha sido expuesto se trató de presentar el conocimiento declarativo que debía ser grabado en forma de esquemas o guión para ir formando reglas procedimentales. Al actuar de esta manera, se pasa por la etapa cognitiva del aprendizaje y tal como lo dice Germain (1998) ésta es una actividad mental consciente. Se destaca que en esta unidad había muchos contenidos a tratar, es por ello que los mismos fueron presentados al comienzo de las tres primeras clases para evitar la saturación en el aprendiente. En cada clase se fue reduciendo la cantidad de contenidos a estudiar, es decir, en la primera se le dedicó más tiempo a la fase cognitiva que en la segunda clase y a su vez en la tercera se le dedicó menos tiempo que en las dos anteriores.

Se tomaron los ejercicios propuestos por el libro junto con aquellos propuestos en el cuaderno de ejercicios con el fin de reforzar los conocimientos de la etapa cognitiva. Se practicó un punto a la vez porque la capacidad de atención es baja y debe centrarse en un solo aspecto. Por otra parte, los documentos que originalmente servían para la presentación contextualizada de los contenidos, fueron utilizados al final de esta fase, ya que estaban acompañados de unas preguntas que guían la comprensión. A esta etapa, se le dedicó tiempo el primer día de clase de la unidad en menor medida, luego el segundo día después de la introducción de los nuevos contenidos se continuó con los ejercicios de esta etapa aumentando la cantidad de tiempo para ello y el tercer día, de la misma manera, se realizaron actividades de este tipo dejando un espacio de tiempo al final de la clase para comenzar con la siguiente etapa.

Finalmente, la etapa autónoma o etapa del uso funcional, en ella se deben utilizar los conocimientos de manera más natural, porque se pretende que estos ya sean de tipo procedimental y estratégico. Para esta, se reservaron todas las actividades que suponían del alumno un uso libre y no guiado de los conocimientos, tal como los juegos de roles o intercambio de ideas entre los miembros de la clase, por ejemplo. Como el libro de texto no tenía suficientes actividades de práctica autónoma, a parte de aquellas encontradas en *Alter Ego 1*, se utilizaron las actividades relacionadas con los contenidos a estudiar propuestas por el método *Reflets 1*. Se tomó para ello un espacio de tiempo de la tercera clase de la unidad más dos clases completas de una duración de dos horas y media cada una.

Posteriormente, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los alumnos que conformaron la muestra con el fin de resaltar sus impresiones con respecto a esta metodología y si sintieron algún cambio durante su proceso de aprendizaje.

Resultados

Durante la aplicación de la metodología descrita en la sección anterior, fue necesario hacer una modificación en la planificación con el fin de poder cumplir con las tres etapas propuestas. En consecuencia, se tuvo que agregar una clase, es decir, dos horas y media más de enseñanza.

En cuanto a las entrevistas, los informantes estuvieron mayormente satisfechos con los resultados obtenidos por la aplicación de la metodología cog-

nitiva. Para ellos, esta metodología fomenta la producción y la comprensión oral, considerándose ventajoso el paso por las diferentes etapas, lo cual lleva a un mejor desenvolvimiento personal; es decir, el aprendiz adquiere mayor confianza al momento de producir oralmente luego de haber experimentado en el aula las etapas del proceso de aprendizaje. Se evidenciaron individuos conscientes de su proceso de aprendizaje, puesto que saben muy bien que el contenido es presentado antes de ser colocado en una situación de aplicación o de comprensión, es quizás este proceso consciente que les permite tener mayor seguridad y consecuentemente realizar tareas de mayor exigencia avanzando así en su aprendizaje, pues un aprendizaje consciente conduce a la autonomía del individuo. Anteriormente estaban acostumbrados a tratar un contenido de manera casi fugaz, por un periodo muy corto de tiempo si bien este fuese a ser reciclado tiempo después, sin embargo, con esta metodología se trabajan casi paralelamente y por mayor tiempo una serie de contenidos relacionados, por lo tanto podrán ser utilizados con mayor libertad y un mayor número de veces en la etapa autónoma permitiendo así la fijación de conocimientos.

Esta metodología les permitió además una mayor adquisición de vocabulario y expresiones estableciendo al mismo tiempo mayor énfasis en la pronunciación. Se reconocen los efectos positivos causados por esta metodología en la producción oral puesto que se tiene la impresión de haber estudiado más vocabulario que en las veces anteriores, esto quizás debido a la posibilidad de reutilizarlo. En cuanto a la pronunciación es el resultado de la adaptación de la criba fonológica al francés que benefició la comprensión y la producción.

Se resaltó la importancia del aspecto visual, el cual fue tomado en cuenta mediante el uso recurrente de la pizarra. Ésta fue muy útil en la etapa cognitiva para explicitar los contenidos, se podría decir que sintieron una mayor fijación de los mismos.

No obstante, los informantes expresaron incomodidad por no respetar el orden de las actividades establecido por el libro de texto y consiguieron que en algunos casos las estrategias se tornaban repetitivas. Es evidente que los ejercicios del libro y del cuaderno de actividades no pueden utilizarse en orden, puesto que ha sido necesario reorganizarlos para adaptarlos a las etapas de aprendizaje descritas anteriormente, quizás este hecho haya desestabilizado un poco a los alumnos, pero dado que por los momentos los libros de texto no están adecuados a esta metodología, éste sería un punto negativo con el

cual se tendría que lidiar. Cabe recordar, sin embargo, que el libro de texto es sólo un recurso, no una receta a seguir al pie de la letra.

Se puede observar entonces que en la mayoría de los casos se reconoce lograr una mayor facilidad para la expresión oral, una mejor comprensión oral y una mayor fijación de los contenidos después de haber pasado exitosamente por las etapas sucesivas del aprendizaje respetando las condiciones que en cada una de ellas se exige.

Conclusiones

Los estudios psicolingüísticos juegan un papel importante en la didáctica de L2 puesto que es necesario conocer los procesos de adquisición y los procesos de aprendizaje para obtener mejores resultados y mejorar la actuación de los alumnos. El uso de una metodología cognitiva que tome en cuenta la L1 y los tipos de aprendizaje permite asegurar un seguimiento del proceso de adquisición y respetar sus etapas con el empleo de estrategias apropiadas acordes a ellas.

Se pudo constatar cómo la confianza de los aprendientes a la hora de enfrentarse a un documento sonoro aumentó. Se puede afirmar que el trabajo con la metodología cognitiva ha sido fructífero no sólo por la razón especificada anteriormente sino también porque la fluidez y confianza a la hora de hablar mejoró considerablemente. Los aprendientes reconocieron el cambio de metodología y en su mayoría la prefirieron. En resumen, se trató al máximo de respetar las etapas del aprendizaje, el tiempo y el tipo de actividades que cada una de ellas requiere. Por supuesto, debido a que el libro de texto no está concebido según la metodología cognitiva, el orden exacto de las actividades del libro no fue seguido; fue necesario cambiar ese ritmo lo cual pudo haber sido un factor negativo; sin embargo, se trata de un detalle menor si se compara con los resultados positivos obtenidos.

Finalmente, se puede decir que el aprendizaje de una lengua es un proceso largo y complejo que necesita de mucha práctica, unas cuantas horas de enseñanza formal no son suficientes para llegar a un desempeño totalmente autónomo de la lengua si el aprendiz no pone de su parte y realiza un esfuerzo de seguir buscando la manera de practicar el idioma fuera del aula de clases. No obstante, si se enseñan los contenidos siguiendo las etapas descritas se

puede de cierta forma garantizar que los aprendientes apliquen dichos contenidos de manera más automática. A pesar de esto, se sigue trabajando para dar una alternativa diferente y siempre buscar aquella que funcione mejor con un grupo específico.

Referencias Bibliográficas

BERTHET, Annie, HUGOT, Catherine, KIZIRIAN, Véronique, SAMPSONIS, Béatrice, y WAENDENDRIES, Monique (2006). **Alter Ego 1**. Méthode de français. Paris. Hachette.

_____ **Alter Ego 1**, Cuaderno de actividades. Paris. Hachette.

BERTHOUD, Anne-Claude, y PY, Bernard (1993). **Des linguistes et des enseignants**. Berna. Peter Lang.

BESSE, Henri (1985). **Méthodes et pratiques des manuels de langue**. Paris. Didier.

BOYER, Henri, BUTZACH, Michèle y PENDANX, Michèle (1990). **Nouvelle Introduction à la didactique du français langue étrangère**. Paris. CLE International.

CAPELLE, Guy y GIDON, Noëlle (1999). **Reflets 1**. Méthode de français. Paris. Hachette.

ECHEGOYEN, Javier (s/f.a). Ciencia Cognitiva. **Diccionario de psicología científica y filosófica**. Recuperado en febrero 29, 2008 disponible en <http://www.e-torredebabel.com/psicología/vocabulario/ciencia-cognitiva.htm>

ECHEGOYEN, Javier (s/f-b). Psicología Cognitiva. **Diccionario de psicología científica y filosófica**. Recuperado en febrero 29, 2008 disponible en <http://www.e-torredebabel.com/psicología/vocabulario/psicología-cognitiva.htm>

ENCICLOPEDIA DE LINGÜÍSTICA. Psicolingüística. Recuperado en febrero 29, 2008 disponible en <http://www.entradagratis.com/datomuestra.php?id=72q>

FERNÁNDEZ, Eulalio (2008). **Adquisición y Enseñanza de lenguas desde una perspectiva psicolingüística**. Seminario presentado en el Progra-

ma de doctorado “Estudios Superiores en Lenguas Modernas”. Universidad de Córdoba-LUZ. Maracaibo, Venezuela.

GALISSON, Robert (1980). **D’hier à aujourd’hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme**. Paris. CLE International.

GAONAC’H, Daniel (1990). “Présentation”, **Le français dans le Monde**, février-mars 1990: 4 -5.

GERMAIN, Claude (1998). **Les stratégies d’apprentissage**, Paris. CLE International.

GRIGGS, Peter, CAROL, Rita y BANGE, Pierre (2002). **La dimension cognitive dans l’apprentissage des langues étrangères**. *Revue Française de Linguistique Appliquée* VII, 25-38. Recuperado en febrero 17, 2008 disponible en http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=RFLA_072_0025

RENARD, Raymond (1976). **La méthodologie SGAV d’enseignement des langues: une problématique de l’apprentissage de la parole**. Paris. Didier.

TREVILLE, Marie-Claude y DUQUETTE, Lise (1996). **Enseigner le vocabulaire en classe de langue**. Paris. Hachette.