

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Unidad Ajusco



**Licenciatura en Enseñanza del Francés**



**LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS**

**TRAYECTORIA PROFESIONAL**

**REFERENCIACIÓN EN LA LENGUA MATERNA PARA LA  
ENSEÑANZA DEL FRANCÉS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS**

**P R E S E N T A**

**AZUL VIANEY RUBIO AGUILAR**

**DIRECTORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL**

**MTRA. MARÍA GUADALUPE GONZÁLEZ TREJO**

**NOVIEMBRE 2023**



**Secretaría Académica**

Área Académica 4

Tecnologías de la información y modelos alternativos  
Licenciatura en Enseñanza del Francés

**F8**

Ciudad de México a 23 de agosto de 2024.

### DESIGNACIÓN DEL JURADO

#### PRESENTE

La comisión de titulación de la Licenciatura en Enseñanza del Francés tiene el agrado de comunicarles que, considerando su experiencia académica en la Institución, se les ha designado integrantes del jurado para el examen profesional de **Rubio Aguilar Azul Vianey**, con matrícula **180925014**, quien presenta el trabajo **"Referenciación en la lengua materna para la enseñanza del francés."**, bajo la opción de **Trayectoria profesional** para obtener el título de licenciatura.

El jurado quedará integrado de la siguiente manera:

| Jurado     | Nombres                               |
|------------|---------------------------------------|
| Presidente | <b>Indra Alinne Córdova Garrido</b>   |
| Secretaría | <b>Mariana Rodríguez Velázquez</b>    |
| Vocal      | <b>María Guadalupe González Trejo</b> |
| Suplente   | <b>Eurídice Sosa Peinado</b>          |

Atentamente  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN  
DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

## Índice

|                                                                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introducción                                                                                                                    | 5  |
| Capítulo 1. Autobiografía profesional                                                                                           | 8  |
| 1.1 ¿Qué situación me llevó a aprender francés?                                                                                 | 8  |
| 1.2 Mi primer contacto con la enseñanza                                                                                         | 10 |
| 1.3 ¿Qué me llevó a la certeza de querer enseñar francés?                                                                       | 12 |
| 1.4 ¿De dónde surge mi inquietud por correlacionar la lengua materna con el<br>aprendizaje del francés?                         | 14 |
| Capítulo 2. Contextualización de la trayectoria profesional                                                                     | 16 |
| 2.1 Mi primer trabajo formal como profesora de francés                                                                          | 16 |
| 2.1.1 Incertidumbre y desconocimiento de lo que implica la enseñanza en escuelas<br>primarias particulares                      | 17 |
| 2.1.2 Limitación del ambiente laboral                                                                                           | 18 |
| 2.1.3 Indiferencia administrativa por la enseñanza del francés                                                                  | 20 |
| 2.2 Ascenso profesional en una nueva escuela                                                                                    | 21 |
| 2.2.1 Transición de enseñanza de niños a adolescentes y la posibilidad de usar<br>nuevos recursos para la enseñanza del francés | 21 |
| 2.3 Transición drástica de una institución a otra                                                                               | 26 |
| 2.3.1 Enseñar bajo los estándares de la Alianza Francesa                                                                        | 26 |
| 2.3.2 Aprendizaje del francés por iniciativa propia                                                                             | 27 |

|                                                                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.3.3 Reconocimiento y nuevas oportunidades                                                                                         | 28 |
| Capítulo 3. El translingüismo durante mi proceso de aprendizaje de la enseñanza                                                     | 31 |
| 3.1 La imitación como proceso de enseñanza y aprendizaje                                                                            | 31 |
| 3.1.1 Mis ex profesores como primer referente para la enseñanza                                                                     | 33 |
| 3.1.2 El enseñante como modelo para el uso de la L2                                                                                 | 35 |
| 3.1.3 ¿Es el manual el único prototipo y recurso para la enseñanza y aprendizaje?                                                   | 38 |
| 3.2 La empatía como puerta de entrada para la transposición desde la lengua materna                                                 | 41 |
| 3.2.1 Romper jerarquías; el rol del enseñante al ponerse en igualdad con el alumno                                                  | 42 |
| 3.2.2 El alumno y la representación de su enseñante durante el aprendizaje                                                          | 46 |
| 3.2.3 Empoderamiento; desarrollo de la curiosidad innata del aprendiente                                                            | 48 |
| 3.3 El translingüismo como vía de adquisición de la L2: sus bases                                                                   | 52 |
| 3.3.1 Transposición de la L1 y L2 para dar sentido y lograr la apropiación de la L2                                                 | 53 |
| 3.3.2 Aprendizaje de la gramática; Acercar al aprendiente a la complejidad de la gramática a través de la correlación de la L1 y L2 | 56 |
| 3.4 El translingüismo como tránsito en la comprensión pragmática de 2 lenguas.                                                      | 59 |
| 3.4.1 Aborde de la L2 desde la interculturalidad; Contextualización y el uso de materiales auténticos                               | 60 |
| 3.4.2 La heteroglosia y sus efectos en la comunicación                                                                              | 65 |
| Conclusiones                                                                                                                        | 68 |

|                           |    |
|---------------------------|----|
|                           | 5  |
| Referencias               | 72 |
| Anexos:                   | 74 |
| CV resumido               | 74 |
| Constancias Laborales     | 75 |
| Constancias Profesionales | 77 |

## Introducción

La enseñanza de la lengua francesa constituye una práctica educativa, por lo que, implica una tarea de supuestos científicos e ideológicos. Actualmente se sabe que, mientras la enseñanza del resto de las disciplinas se basa y fundamenta en las ciencias de la educación, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha conformado, casi exclusivamente, sobre los datos de lingüística aplicada, dejando al margen el ámbito personal del individuo y lo teórico. Si la razón de la educación es la enseñanza y formación de las personas, habrá que analizar en qué medida se contribuirá a ese fin desde el campo de la enseñanza-aprendizaje de una segunda o tercera lengua; para esto es necesario remontarse y hacer un escrutinio de los diferentes paradigmas de la enseñanza de lenguas, los cuales nos pueden develar la causa del desequilibrio entre los recursos empleados y sus resultados.

La enseñanza ha presentado discrepancias muy marcadas con relación al uso o no de la lengua española en las clases de francés. En la mayoría de centros de lenguas los profesores que enseñan una L2 son hispanohablantes, por lo que comparten la lengua materna de los alumnos, es que de este modo surge en mi práctica el reconocimiento, como aprendiz y posteriormente como enseñante, como una herramienta vehicular de la L2, donde a través de los recursos lingüísticos ya conocidos, se va edificando y asimilando una nueva lengua.

Conceptos como translingüismo definido por Busch (2014) como un recurso lingüístico no estable y no limitado a un enclave geográfico, sino como un recurso fluido, flexible y, por tanto, adaptable a las diferentes circunstancias que van surgiendo según el momento y el lugar dado así como el concepto de translenguar precisado también por Garcia (2009) como el conjunto de prácticas

discursivas complejas de todos los bilingües, son nociones investigadas y desarrolladas por diversos lingüistas y pedagogos contemporáneos, señal de una profunda investigación y desarrollo del tema, pero sobre todo de un conglomerado de experiencias acompañadas de observación y reflexión en el aula.

Este trabajo presenta una reflexión dividida en tres secciones sobre la enseñanza y adquisición del francés o segundas lenguas a través de la lengua materna. Dichas dimensiones analizan tres facetas básicas de la adquisición de segundas lenguas: el quién, refiriéndose al aprendiz, sujeto de aprendizaje; el dónde, analizando el aula, lugar de aprendizaje; y el qué, examinando las competencias u objetos de aprendizaje.

Los primeros cuatro apartados de la primera sección prestan atención al contexto personal que me acercaron a una lengua extranjera para previamente desarrollarme en la enseñanza de esta, empezando por el aprendizaje del francés y mi proceso como aprendiente, así mismo hago una remembranza de las situaciones que me perfilaron hacia la enseñanza del francés y condujeron a la LEF. En esta sección destaco mi proceso en el que, desde el translingüismo, reflexiono sobre mi proceso cognitivo y discursivo que me permitió reconocermé como hablante dentro del aprendizaje de una nueva lengua, de este modo se aborda el tema de la influencia del conocimiento previo de una lengua (o más) en el proceso de aprendizaje de una L2<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Segunda lengua

En la siguiente sección de tres apartados se muestra la trayectoria que, nuevamente a través de la reflexión, conecta la experiencia con profesionalización, en la cual retomo tres lugares que trascendieron en mi trayecto y preparación como enseñante y con los cuales fui ensamblando, a través de la prueba y error, acciones que han determinado y conducido mi actuar en el aula a través de la lengua materna a modo de viabilizar la apropiación de una segunda lengua.

El último apartado nos lleva al reconocimiento de la multiplicidad de mundos lingüísticos que enriquece de manera significativa la comprensión y comunicación de y desde nuestro propio mundo, y es desde este ángulo que se analiza, desde la experiencia como aprendiente y enseñante de una L2, el proceso del aprendiz de lenguas, a través de mecanismos de adquisición lingüística desde la L1<sup>2</sup>, su relación con el input o su experiencia lingüística con la L2, así mismo se exploran los desencadenantes del input que permitirán manipular la L2. De igual modo se explora el campo de las emociones que suscitan, desde un proceso subconsciente y consciente, la apropiación de un segundo o tercer idioma, en el cual el filtro afectivo juega un rol determinante en función de su disminución o incremento en el aprendiz.

Este trabajo tiene como intención fundamentar mi experiencia en el uso del translingüismo en la enseñanza de una L2, por lo que no se pretende dar una propuesta ni revisión exhaustiva de autores que exponen al translingüismo como una estrategia de enseñanza.

---

<sup>2</sup> Primera lengua o lengua materna



## **Capítulo 1**

### **Autobiografía profesional:**

#### **Mi encuentro con el francés**

En este primer capítulo hago una remembranza de mi historia personal y de cómo surgió la relación con la lengua francesa y su enseñanza, por lo que evocaré momentos que trascendieron marcando mi historia como enseñante de francés, pero también como aprendiente tanto de una segunda como de una tercera lengua, y como de estudiante de la LEF. Como secuencia del relato de experiencia profesional, partiré desde el porqué de mi primer contacto con la lengua para después llegar a mis inicios en la enseñanza de francés, es en esta pauta donde hablaré de mi desarrollo y evolución en los diferentes entornos de trabajo, para cerrar con las reflexiones de mi proceso personal de mis errores y aciertos.

En este espacio de reflexión evoco momentos en los que refiero a mi práctica y mi proceso de enseñanza y aprendizaje del francés en la lengua materna, convirtiéndola en herramienta vehicular de un segundo idioma, flexibilizando así ambas lenguas dentro del aprendiente. Así mismo revivo el proceso a nivel cognitivo y discursivo que vive el aprendiente por medio de un enfoque translingüista ahondando de esta manera en la persona y su práctica lingüística, y no en la lengua francesa en sí.

#### **1.1 ¿Qué situación me llevó a aprender francés?**

En el año 2007 comencé mis estudios de Ingeniería Química en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Fue en la facultad de Ingeniería química que me empecé a adentrar al área de las ciencias exactas y la industria, ocurrió de ese modo hasta el tercer año de la carrera. Fue en el

año 2010 que, por causa de problemas personales con un profesor tuve que abandonar la facultad.

Al encontrarme en la nada y al ser de una comunidad rural, mis únicas opciones eran regresarme al pueblo y casarme, o quedarme y estudiar algo a mi alcance en el momento, de ese modo fue que decidí ingresar al departamento de idiomas y comencé mi diplomado en francés. En retrospectiva, no recuerdo alguna vez haber tenido contacto o acceso a algo que me acercara a la francofonía o a Francia, y mucho menos al provenir de una comunidad rural. La única nula relación que llegué a tener con algo referente al francés fue cuando mi papá hablaba de lo maravilloso que era Francia, su cultura, gastronomía e historia, asumo que de ahí nació el compromiso de aprender tal lengua, sin embargo, nunca tuve ni tengo el interés por la cultura francesa.

Al ser un diplomado, el aprendizaje del francés sólo absorbía dos horas de mi día cinco veces a la semana, por lo que rolaba mi tiempo de la mañana en el trabajo y de la tarde en el departamento de idiomas, en ese lapso invertido al estudio y al ser mi única actividad académica en el momento, invertía tiempo extra en el Centro de Autoacceso del Departamento de Idiomas (CADI), espacio que me ofrecía acercarme de otra forma a la cultura francófona a través de películas, música, conciertos, eventos sociales relacionados a la lengua, y talleres, por lo que traté de explotar al máximo todos los espacios disponible.

El departamento de idiomas contaba con profesores de diversas nacionalidades, algunos nativos enseñantes de la lengua, empero durante el transcurso del diplomado mis clases fueron impartidas por maestros de diversos países; sin embargo, ninguno de origen francés, lo que me llevo a hacer observaciones futuras en relación a su origen y su perspectiva de enseñanza, brindándome así desde la visión de aprendiz, dos enfoques de enseñanza.

El diplomado tuvo una duración de nueve semestres y tenía por finalidad únicamente diplomar a sus egresados de nivel avanzado con un reconocimiento por parte de la universidad, no obstante, y gracias a la gestión de algunos profesores fue que el año en que yo terminé se logró hacer la universidad sede de aplicación para la certificación DELF A1, A2, B1 y B2<sup>3</sup>. Fue así que después de algunas pruebas piloto de aplicación logré obtener mi certificación DELF B2.<sup>4</sup>

## **1.2 Mi primer contacto con la enseñanza**

Es importante mencionar que mi primer contacto con la enseñanza no fue a través del francés, sino durante mi estancia en la facultad de química, por medio de asesorías en química y matemáticas a estudiantes de preparatoria, pues durante el lapso de un año colaboré con el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán (CECYTEM) con asesorías para los concursantes de la Olimpiada Estatal de Química, hecho que me permitió reconocer mi habilidad y gusto por transmitir y facilitar conocimientos en ocasiones complejos.

Tiempo después y durante el lapso de los nueve semestres que duró el diplomado de lengua francesa tuve que desarrollar diferentes tipos de actividades laborales, pues las necesidades del momento y el tiempo disponible lo demandaban. Fue alrededor del tercer semestre y trabajando como mesera en una cafetería, que emergió la oportunidad de probarme por primera vez como docente de francés, y fue gracias a la buena relación y comunicación con los comensales y los dueños que surgió el momento y el espacio donde desarrollar una clase de francés para principiantes.

---

<sup>3</sup> Documento de carácter oficial y de validez internacional, expedido por el Ministerio de Educación de la República Francesa adaptado a los requerimientos del MCER (Marco Común Europeo de Referencia de la Lengua), el cual certifica el nivel de posesión de los hablantes no nativos de francés alrededor del mundo.

<sup>4</sup> Nivel en el que el usuario adquiere un grado de independencia que le permite argumentar para defender su opinión, desarrollar su punto de vista y negociar, corrigiendo sus propios errores.

Comencé por cuatro horas por semana con un pequeño grupo de tres personas adultas que iban a viajar a Francia y necesitaban tener nociones de la lengua. Al no tener el conocimiento pedagógico de lo que se requiere para dotar de las herramientas a personas con necesidades principalmente de expresarse oralmente y de comprender un entorno, me base total y únicamente en la secuencia que yo lleve desde mis primeros días como aprendiente de francés. Usaba como herramienta fotocopias de las primeras unidades de mi libro *Connexion A1* y lo complementaba con alguna otra actividad que copiaba del CADI. Al ser personas adultas, me encontré con la dificultad de trabajar con sujetos con una menor retención a causa de su edad y sus actividades personales y de trabajo, hecho que pude comparar después gracias a un nuevo pequeño grupo de dos niñas con las que, del mismo modo, llevaba la secuencia del libro, pero avanzaba a una mucha mayor velocidad y por consecuencia con resultados más notorios y satisfactorios. En ambas situaciones y debido a mi falta de conocimiento de la enseñanza, más que la imitación, puse en práctica la empatía pues era una forma fácil de saber cómo abordar al alumno y llegarle con un nuevo conocimiento, y era aún más fácil lograrlo porque igual que ellos, yo estaba aún aprendiendo francés y sabía que se sentía el alejamiento de la lengua materna.

Nuevamente en ese mismo espacio tuve la oportunidad de asesorar a una adulta mayor que acudía a clase igual que yo al departamento de idiomas. Ella iba empezando el primer semestre y necesitaba aclarar dudas antes de su examen, por lo que tuve que asesorarla en dos ocasiones y afinar enormes detalles que tenía. Nuevamente afirmé la dificultad con la que se enfrentan personas adultas para aprender un nuevo idioma y la necesidad que tenía en el momento de poder subsanar sus obstáculos.

Fue en este espacio que reconocí mi facilidad y disponibilidad de enseñar a alguien algo que me gusta por lo que continué con esta actividad extra durante el lapso que trabajé en la cafetería, permitiéndome de algún modo repasar y mejorar mi propio francés y ganar un poco más de dinero.

Quiero reconocer que el factor económico fue mi mayor impulso en el momento para comenzar a enseñar francés, sin embargo, mi falta de experiencia e ingenuidad me dejó la mala experiencia de no saber cobrar, pues en el hecho de aprender un nuevo idioma, usualmente no se considera la posibilidad de enseñarlo a futuro y por lo tanto de cómo cobrarlo.

### **1.3 ¿Qué me llevó a la certeza de querer enseñar francés?**

Durante mis primeras acciones de enseñanza tanto de algo ajeno al francés, como de la lengua en sí, pude reconocer la satisfacción que me daba el acto de enseñar y en especial, si era algo que me gustaba por lo que constantemente intentaba apoyar en resolver las dificultades académicas en mi casa familiar o en la misma escuela.

Cuando se aprende una lengua, usualmente esta se le piensa como un plus curricular o una satisfacción personal, y fue en esta situación en la que yo me encontré en mis inicios de aprendizaje del francés, pues jamás contemplé la posibilidad de ser enseñante ya que consideraba que enseñar una lengua no requería de ningún mérito curricular o formación como tal, así que solo lo aprendía por gusto personal sin saber que podía hacer de mi francés a futuro. Fue hasta estar en una situación incierta y ver que algo que sabía era apreciado y podía cobrar por ello, que comencé a considerar la posibilidad.

Las situaciones extremas son las que revelan tu verdadero yo, y fue así como descubrí que a mi habilidad y gusto por compartir lo que sabía podía sacarle provecho en lo económico, pero sobre todo me permitía cimentar una parte que en lo profesional no había sentido al desempeñarme tanto en áreas informales laborales, como en la misma industria mientras estudiaba en la facultad, y fue así que derivado de las premisas supe que quería ser maestra.

Al identificarme con la acción de la enseñanza me di a la tarea de buscar continuar desarrollándome laboralmente pero ahora como enseñante, esto aun estudiando el diplomado, por lo que continué

con clases a modo de asesorías, clases particulares y cursos informales. Tiempo después, en sexto semestre y estando ya trabajando de manera formal en una institución como profesora de francés no pensaba en la necesidad de adquirir una formación pedagógica, pero era principalmente porque nunca había escuchado sobre la exigencia de instrucción en profesores de lenguas y es así que continué con mi trabajo y diplomado hasta terminar los nueve semestres y la certificación. Evidentemente continué ejerciendo mis actividades laborales con mera intuición e imitación, pero fue hasta después de haberme mudado de la ciudad y por invitación de un ex compañero del diplomado que supe de un curso para profesores de francés en la Universidad Marista Valladolid, fue así que decidí asistir y descubrí la complejidad y lo que implica la enseñanza de una lengua.

En el transcurso de 15 días reafirmé algunas prácticas intuitivas, pero ahora con fundamentos, conocí nuevas perspectivas a abordar jamás contempladas y aprendí pedagógicamente como desarrollar una clase desde la planeación hasta la aplicación y el desenvolvimiento en el aula. Frente a este nuevo mundo aún ajeno a mi vida y en una situación de retrospección e introspección, sentí la necesidad de saber acerca de la enseñanza del francés y sobre lo que necesitaba para adquirir esos conocimientos. Fue en este momento de necesidad y vacío que decidí seguir el camino de la enseñanza del francés, pero ahora de una manera fundamentada y armada de estrategias. Supe que quería ser maestra y ahora sabía cómo serlo.

Pese a saber en el momento que quería aprender a enseñar, no sabía por dónde comenzar por lo que mi paso desde el descubrimiento hasta la materialización de esa idea fue distante, pues la universidad donde podía aprender a enseñar un idioma era particular y quedaba fuera de mi alcance, por lo que quedó descartada, fue hasta tiempo después y conversando con otra enseñante de francés como muchísima experiencia y mundo, que supe de la existencia de la LEF, fue así que comenzaron mis primeros intentos por adquirir una formación pedagógica para la enseñanza del francés.

#### **1.4 ¿De dónde surge mi inquietud por correlacionar la lengua materna con el aprendizaje del francés?**

La falta de valoración y el desconocimiento por parte del enseñante de y hacia el idioma materno como herramienta que favorece el darle sentido a una nueva lengua, tiende a la limitación del aprendiente de la apropiación de un segundo idioma, segmentando el sentido que tiene una de otra dentro del proceso de lo individual, lo narrativo y lo social que viven cada uno de los estudiantes. Esta falta de perspectiva pedagógica y la poca empatía hacia el alumno, no permiten romper la barrera “jerárquica”, posición difícil para apreciar la L1 desde el ángulo del enseñante y por consecuencia, la del aprendiente. Esto se refleja en cómo se resalta la lengua meta y se detrae la lengua materna (por la cual se adquiere el sentido de su “yo” y de lo que le rodea).

Ya en la práctica y en varias ocasiones desde ambos lados del aula surgió esta reflexión, como aprendiente he notado la inexistente empatía por parte de algunos enseñantes, unos por mera falta de interés y otros por desconocimiento. Durante mi lapso de aprendizaje del francés, el hecho de haber aprendido de profesores no nativos facilitó mi proceso, pues era a través de personas que habían estado en mi situación que logré asimilar un nuevo conocimiento gracias a la familiaridad y confianza que sentía de saber que el enseñante también había estado en mi lugar. En otra experiencia y ahora con una nueva lengua, alemán, trabajar únicamente con nativos dejó en varias ocasiones vacíos que necesitaba asimilar desde mi lengua materna para saber cómo usarlos y fue hasta el momento de estar en el lugar de enseñante que logre subsanar esos vacíos desde mi L1 en necesidad de enseñar el alemán.

Este trabajo de titulación que presenta reflexiones acerca de un modelo de enseñanza de L2 por medio de la L1 tiene como finalidad que, a partir de una introspección y retrospección de mi experiencia como aprendiente y enseñante, pueda visibilizar, en la práctica, el uso de la lengua

materna como vía de acceso a una segunda lengua, esto primeramente mediante la disminución del filtro afectivo, dando cabida así a la transversalidad entre la L1 y L2, vía para la manipulación de los recursos lingüísticos del aprendiente, encausando la enseñanza-aprendizaje hacia la apropiación de la L2.

Es por eso que, a partir de mi experiencia me he interesado por promover un enfoque de enseñanza del francés a través del translingüismo entendido como el uso flexible del lenguaje de los hablantes de más de una lengua (Pino, 2019: 1), represento en este escrito el proceso que me ha posibilitado asentar el sentido de una L2 en el aprendiente desde su lengua materna, esto desde mi proceso como mismo aprendiente del francés, al actual como enseñante de dicha lengua, permitiendo desde mi persona hasta mis alumnos, la reflexión y el manejo de los diversos repertorios lingüísticos que propician la negociación interna de la propia identidad, pero ahora a través de los recursos lingüísticos de la L2.

## Capítulo 2

### Contextualización de la trayectoria profesional:

#### Un camino hacia la enseñanza

En este capítulo mencionaré tres escenarios escolares significativos que han trascendido en mi proceso de desarrollo como enseñante, pero también de mi formación como tal. Al ser cada lugar un contexto diferente, abordaré situaciones tanto positivas como negativas que fueron y están marcando y conduciendo mis acciones como enseñante de francés en la actualidad pues he logrado gracias a estos espacios delimitar aspectos que quiero y no de mi vida profesional, uno de ellos es la importancia de propiciar entornos pedagógicos que den lugar al desarrollo, desde un punto de vista translingüista referenciando la L2 en la L1 para viabilizar la asimilación de una nueva lengua en el aprendiente.

#### 2.1 Mi primer trabajo formal como profesora de francés: Colegio Baikal

Pese a haber trabajado enseñando el francés anteriormente, pero de una manera informal, no cabía en mi cabeza la posibilidad de poder trabajar en una institución educativa, y fue hasta el año 2013 que me atreví a postular para el puesto de profesora de francés en la primaria Colegio Baikal en Morelia, Michoacán. Fui aceptada inmediatamente sin solicitarme ningún comprobante de estudios o certificación del idioma por lo que empecé a laborar de manera inmediata.

El trabajo constaba de llegar a las 7:30 de la mañana hasta las 4:00 de la tarde, en ese transcurso trabajaba con niños desde kínder hasta sexto de primaria durante una hora y media al día por grupo, cinco días a la semana, portando un uniforme que consistía en una playera diferente al día más un mandil con el logo de la escuela, y por un salario de 1200 pesos quincenales.

Organizacionalmente la escuela era un tanto caótica pues al ser muy pequeña había solo 5 grupos, uno de tercero de kínder con seis alumnos entre ellos una persona con discapacidad, uno de primero de primaria con 8 alumnos y del mismo modo, otra persona con discapacidad, uno de segundo con cuatro alumnos, uno de tercero y cuarto con 6 alumnos, y uno de ellos neurodivergente, y por último uno de quinto y sexto con solo cuatro alumnos.

Durante mis primeras semanas de clases estuve acompañada de un maestro de francés, él dirigía en un inicio la clase y después me dejaba continuar. Era un maestro ya de tercera edad, un tanto cuadrado y de mal humor, cosa que los alumnos aceptaban con incomodidad y miedo. El profesor era franco-mexicano por lo que su francés en estructura y sonido era bueno, sin embargo, nunca adquirió formación alguna como enseñante y eso se reflejaba cada día en las aulas con los alumnos. Fue un mes después que, en una plática informal con el profesor, que me enteré que me estaba preparando como su remplazo.

### **2.1.1 Incertitud y desconocimiento de lo que implica la enseñanza en escuelas primarias particulares**

Pese al desconocimiento de este nuevo contexto consideré que podía llevar la situación sin problema, pues tenía el precedente de mis trabajos anteriores así que con mentalidad positiva comencé a laborar de manera formal en una institución educativa intentando desenvolverme del mismo modo que lo hacía en la informalidad sin considerar la implicación del trabajo en instituciones particulares.

La enseñanza como pasión demanda un plus al momento de desempeñarla y era algo dispuesta a aceptar con gusto, no obstante, me di cuenta de mis limitaciones pedagógicas y de trato al momento de relacionarme con niños con discapacidad. El primer caso lo encontré en el kínder con un niño en

silla de ruedas, al cual, según la directora, tenía que cambiarle el pañal, cosa que no sabía hacer y tampoco me agradaba, además tenía que intentar tratar con sus frustraciones y berrinches las cuales no sabía manejar. El segundo caso lo llevé con una niña de primer grado de primaria con síndrome de Down, a la cual, del mismo modo, por orden de la directora, debía de enseñarle francés de una manera u otra. Del mismo modo, no sabía cómo tratar a una persona en esas condiciones pues ella no sabía hablar y mucho menos escribir, y tenía arranques de ira que yo no sabía controlar y que además ponía en peligro a sus compañeros de clase. Y, por último, un niño de cuarto año con Síndrome de Asperger, el cual pese a su enorme inteligencia tenía ataques de ira al no querer trabajar, donde golpeaba a sus compañeros y a mí, en este caso, su mamá siempre estaba fuera del salón esperando para consolarlo en caso de frustración. Ante esto me vi forzada a mostrar mi situación y limitación frente a la directora a lo que respondió que es parte del trabajo y no podía cambiar nada pues eran pocos alumnos. Frente a estos argumentos me di cuenta que lo que tiene realmente importancia en una escuela particular es la conservación y aumento de la matrícula.

La enseñanza va más allá de lo pedagógico y conocimiento académico, pues implica también medida de carácter, en este aspecto y hablando de disciplina, mi autoridad era completamente limitada pues no debía levantar la voz, sancionar de alguna manera a algún alumno, y tampoco era pertinente, según la directora, solicitar apoyo a los padres, por lo que mi palabra quedó coartada.

### **2.1.2 Limitación del ambiente laboral**

Mi experiencia anterior, que pese a ser informal, logró sentar en mí un precedente de las acciones a tomar en la enseñanza del francés, pues obtuve resultados positivos del modo en que consideraba apropiado transmitir una segunda lengua, por lo que procuré aplicar algo de lo que ya había experimentado aunándole innovación pues este nuevo espacio me brindaba materiales y un nuevo contexto en el cual desarrollar una clase.

Al ser un contexto nuevo y formal tuve mi primer acercamiento a la parte administrativa de la enseñanza, la planeación de clase, una tarea jamás contemplada en mis experiencias anteriores, sin embargo, mi avidez de organizar mi labor y aprender me mantuvieron en disposición de realizarla. En sus inicios la estructuración de la clase no representó ningún problema pues era general y concreta, ya que sabía mis objetivos por cada sesión, pero al momento de entregarlas sufría el constante rechazo de ellas debido a que estas tenían que ser detalladas. Con una entrega diaria, debía entregar cinco planeaciones al día, una por cada grupo, donde dividiera la clase en 10 minutos hasta completar la hora y media, en las cuales precisaría que es lo que iba a hacer en cada clase. Estas debían ser aprobadas para poder ser ejecutadas, por lo que en el transcurso de mi tiempo libre dedicaba más tiempo a afinar esos detalles, que a la clase en sí. A esto se le aunaba la planeación mensual y anual de cada grupo, las evaluaciones, las actividades extra como organización del homenaje, festivales, regalos para los papás, consejos técnicos en fines de semana y demás.

Ante toda la demanda mi práctica se vio totalmente limitada, y no era algo personal sino era la percepción de toda la plantilla laboral de la escuela, pues la hostilidad y temor del ambiente incomodaban y entorpecían el trabajo pues la desvalorización del trabajo trajo por consecuencia desmotivación y enfado.

Al ser mi primer trabajo formal no tenía idea de la modalidad de trabajo en el área de idiomas y de su remuneración, por lo que al ver mi salario quincenal creía que era lo adecuado en una institución, sin embargo, fue hasta tiempo después y ya fuera de esa institución que me di cuenta de la explotación que padecía por ese sueldo y la carga laboral que tenía. Fue gracias a mi ignorancia del momento, que no repliqué por mi sueldo, sin embargo, en cada quincena veía descuentos por retardos de cinco minutos, por el uniforme que me había vendido a sobreprecio la escuela o por no entregar planeaciones a tiempo, lo cual ameritaba un descuento. Mi finalidad de enseñar francés terminó quedando en segundo lugar concentrándose más en conservar mi trabajo.

### 2.1.3 Indiferencia administrativa por la enseñanza del francés

Pese a mi corta estancia y gran frustración, no todo lo vivido fue negativo. Mi mejor experiencia y que me dejó un muy buen antecedente fue el haber trabajado con una niña de tercer año con problemas de memoria a corto plazo, Nuevamente la empatía fue la mejor herramienta para lograr algo en ella. Al no saber que se siente tener poca o nula retención, decidí realizar juegos con cartas y tablas que yo misma elaboré con colores y formas a modo de que ella pudiera recordar algo y relacionarlo, fue con los *verbos être, avoir, faire, vouloir y pouvoir* (ser/estar, tener, hacer, querer, y poder) y los del primer grupo (terminación –er), que realice tablas donde había que colocar la conjugación con el pronombre o sujeto correspondiente. Prestaba atención especial a ella durante la clase, trabajaba tiempo extra pues ella también se sentía motivada. Logré plasmar el resultado en una muestra pedagógica frente a los padres de familia, ella ganó el concurso de conjugación y representó para sus padres un enorme logro.

La mayoría de mi estancia en el Colegio Baikal transcurrió principalmente entre planeaciones y eventos, pues la indiferencia por la materia de francés era muy evidente llegando a ser solo relleno y gancho de inscripciones. Mi clase era usualmente reemplazada o sustituida para ensayos y recuperar otras clases. Pude aplicar en mi práctica varias veces lo que aprendía en clases por imitación, sin embargo, no logre ver algún resultado significativo.

Fue así que por la falta de satisfacciones profesionales y exceso de actividades extracurriculares mi estancia en el Colegio Baikal duro solo 6 meses y fue que de una manera abrupta decidí dejar la escuela sin aviso alguno y sin remplazo, y con prisa de buscar un nuevo trabajo y sin ganas de conseguir alguna referencia de mi trabajo o de seguir manteniendo alguna relación laboral.

En retrospectiva y a manera de reflexión, en este primer punto formal nunca pensé en la enseñanza como un proceso interno ni desde el lado del aprendiente ni del enseñante, mi actuar fue

meramente intuitivo y de imitación teniendo como único referente mi experiencia como aprendiente. En este punto destaca la empatía inconsciente ya que mi cercanía del aprendiente, al ser aún estudiante de la lengua, me servía como eje de enseñanza, esto a través de mis propios ejercicios de reflexión, en ocasiones en lengua materna, en los cuales referenciaba los contenidos de mi misma clase para poder tener una mayor comprensión, en particular, de la gramática. Sin embargo, la falta de conciencia de la forma en que trabajaba no me permitía plantear objetivos claros debido al desconocimiento del proceso que vivía aún como aprendiente-enseñante, y del proceso de mis alumnos para asimilar el francés.

## **2.2 Ascenso profesional en una nueva escuela: Escuela Particular Netzahualcóyotl**

En el lapso entre el Colegio Baikal y este nuevo espacio representativo profesionalmente, transcurrieron otros lugares con menos trascendencia y con ambiente laboral parecido al primer colegio donde trabajé. Fue en el año 2016, en el Estado de México, que surgió la posibilidad de trabajar con adolescentes y niños en la Escuela Particular Netzahualcóyotl cubriendo los niveles de primaria, secundaria y preparatoria en la materia de “Lengua extranjera II francés” ocupando un total de 36 horas por semana, siendo este mi primer trabajo por horas.

Contextualmente se trataba de una escuela católica dividida en dos áreas, el área de educación básica que comprendía primaria y secundaria, y el área de preparatoria, la cual era incorporada a la UNAM y seguía algunos lineamientos y programas de esta. Son los escenarios de secundaria y preparatoria los que quiero resaltar ya que fueron las dos áreas nuevas en el momento.

### **2.2.1 Transición de enseñanza de niños a adolescentes y la posibilidad de usar nuevos recursos para la enseñanza del francés**

El paso entre la etapa de labor con niños al trabajo con adolescentes representó una brecha nueva y repleta de posibilidades pues en primer lugar simbolizaba mayor libertad de enseñanza al ser un

grupo que yo iba a controlar en su totalidad sin necesidad de una maestra titular, y donde podía abordar contenidos con mayor grado de complejidad en lo gramatical y cultural de la lengua, sin embargo, esta transición también representó mayor responsabilidad pues me enfrentaba a una diferencia de tratos maestro-alumno, alumno-maestro, un nuevo paradigma a explorar y explotar.

Fue en este punto en el que logré reconocer que hay diferente nivel de cognición en función de la etapa de cada individuo lo que me abría la posibilidad de explotar la enseñanza del francés desde un nuevo enfoque, que pese a ser más complejo, cubría de manera más amplia lo que implica aprender un nuevo idioma, rebasando así la convencionalidad de partir de la L2, centrándome ahora en el aprendiente y su forma de ver el mundo. Vygotsky (1982) lo identifica claramente en una teoría en la que plantea la existencia de un agente determinante externo que propicia el desarrollo del pensamiento adolescente en la cual plantea que al no haber tareas adecuadas para el este, no se le plantean exigencias nuevas y por consecuencia, no se despierta ni se estimula el desarrollo de su intelecto mediante nuevas metas, el pensamiento del adolescente no despliega todas sus posibilidades, no llega a alcanzar las formas superiores o las alcanza con gran retraso.

En esta etapa de trabajo con adolescentes tuve la oportunidad de conocer dos ambientes dispares. en primera por la diferencia de sistemas entre secundaria y preparatoria, y también por la diferencia de comportamientos entre el nivel secundaria y nivel preparatoria, por lo que en ambos espacios se estableció una relación distinta alumno-maestro, lo que permitió o limitó en varias ocasiones el desarrollo de la clase.

El nivel secundaria contemplaba seis grupos, dos de primero, dos de segundo y dos de tercero, con los cuales trabajaba una hora por semana con cada uno. Era el primer año en el que se implementaba la enseñanza del francés como segunda lengua extranjera, fue así que varios de los

alumnos, principalmente de primer grado, mostraron entusiasmo por la clase, siendo estos los más activos y participativos durante el lapso de mi estancia.

La primera clase del día ocurría el lunes con el grupo de tercer año, con los cuales, y pese al entusiasmo mostrado en una previa clase muestra, se presentaron durante toda la clase con reticencia y desinterés, deduzco que la primera y única emoción mostrada fue por la presencia de varios maestros, así que desde el inicio presenté muchas dificultades en el desarrollo de la asignatura, en primera debido al desorden que imperaba por falta de control de grupo pues era la primera vez que trabajaba con un grupo de más de 40 alumnos en pubertad, y en segunda a causa de la hostilidad, indiferencia y poca participación. Del mismo modo transcurrió con ambos grupos de tercero durante mi estadía, marcando así mi fracaso y mi disgusto por el trabajo con adolescentes de secundaria.

No todo transcurrió mal a nivel secundaria, pues hubo una buena participación con los grupos de segundo y primer grado, de manera específica, entablando con los grupos de segundo grado una relación flexible y de negociación donde ambos cedíamos para llegar al objetivo del día, trabajando únicamente el contenido de la L2 en sí. De manera parecida ocurría con los grupos de primer grado, pero desde una posición diferente pues aún se reconocía mi completa autoridad y no se requería la negociación, logrando así el avance más significativo en los tres grados de nivel secundaria.

Pese al mediano éxito a nivel secundaria, la cantidad de horas a la semana por grupo me resultaba una gran limitante pues la única hora disponible se prestaba únicamente para desarrollar conocimientos básicos de la lengua, necesarios para llegar a una introspección desde la L1 a la L2, por lo que nunca fue posible llegar al objetivo de profundizar en el lenguaje.

Por otro lado, y en un nuevo ambiente, el nivel preparatoria me mostró un nuevo campo de enseñanza no antes imaginado para mí, pues disponía de un sinfín de materiales y espacios, libertad

de enseñanza, grupos medianamente pequeños y tres horas por semana con cada uno de ellos. Trabajaba con ellos de miércoles a viernes por lo que al llegar a mi primera clase ya tenía la práctica de haber trabajado en la secundaria así que mi actitud era otra. Como en secundaria, los alumnos se mostraban entusiastas, mi primera clase se dio con el grupo de primer semestre, la cual se desarrolló de una manera amena y fructuosa pues la curiosidad por la cultura francesa fue el parteaguas para despertar su interés por la lengua. Del mismo modo ocurrió con los demás grupos de tercer y quinto semestre.

Siendo de su interés la cultura francesa y yo sin haber salido del país una sola vez, tuve que recurrir a mis pocos conocimientos culturales sobre Francia he inventar que alguna vez había estado en Montreal, hecho que despertó su curiosidad y fue vía para acercarlos ya no a la cultura francesa sino a la francofonía. El hecho de tener 3 horas por semana con cada grupo daba cabida a destinar una fracción de ese tiempo a la lengua como tal, y a la parte cultural del idioma, es en esta sección en la que me permitía llevarlos a una introspección sobre su forma de ver el mundo hacía como lo ven en otros puntos geográficos. Fue a través de textos, imágenes, videos y música que logramos llegar a una posición reflexiva.

Una herramienta importante fue la música ya que, a su edad y curiosidad, la variedad de nuevos ritmos era una atracción. Fue el caso con la canción *Fatigante*<sup>5</sup> de Louis Attaque con la cual abordamos el tema de los adjetivos calificativos, cuya letra nombra durante casi tres minutos muchos adjetivos calificativos. Esta estrategia tuvo un impacto muy positivo en los tres niveles de preparatoria, en particular con el tercer semestre donde decidieron por voluntad propia aprenderse la canción para una muestra pedagógica. ¿Cómo llegué a esto?, mientras aprendía francés, fue una de las canciones que me enseñó una profesora alemana y nos comentó que fue a través de, que

---

<sup>5</sup> Traducción: Fatigante = agotador. Todas las traducciones de este trabajo de titulación corren a cargo de Azul Vianey Rubio Aguilar.

aprendió muchos adjetivos calificativos en francés. Lo mismo me ocurrió a mí en su momento, la canción fue tanto de mi agrado y me permitió aprender adjetivos y como plus mejoré mi pronunciación y dicción en francés.

Nuevamente la música fue vía de la L2 pero ahora con fines culturales, acercarlos a la francofonía<sup>6</sup> por medio de cantantes con diferentes acentos, diferentes sonidos y diferentes discursos, fue así que reconocieron la amplitud de la lengua francesa, concediendo así el pueblo maghrebi, africano, y americano como parte de la francofonía. Lo mismo ocurría por medio de videos cortos que mostraban distintos escenarios en francés, abriendo de esta manera el panorama de alcance que podrían tener al aprender este nuevo idioma.

Otra barrera que pude franquear en este nivel fue la afectiva, pues al ser joven los alumnos tenían más confianza para acercarse a mí y congeniar en aspectos más personales, mostrándome así una nueva vía para aproximarme en lo profesional al alumno. Todas estas acciones fueron el inicio de una enseñanza libre y valorada del francés para lograr resultados positivos y beneficiosos para ambos lados.

Pese al buen ambiente en el aula y los buenos resultados obtenidos, la atmosfera laboral era un tanto cansada, pues de igual manera los supervisores encargados del área se centraban más en las planeaciones que en los alumnos en sí, por lo que gran parte de mi tiempo también era dedicado a la elaboración de planeaciones bajo los lineamientos que la UNAM establecía, factor que en repetidas ocasiones me afectó, pues no conocía qué es lo que requería una planeación de dichas características.

Haciendo un retroceso en mi proceso desde la actualidad hasta el 2015, puedo notar que al haber un espacio que propicie el respeto, confianza e interés, el enseñante tiene las condiciones

---

<sup>6</sup> Comunidad de personas hablantes de la lengua francesa.

adecuadas para concretar el conocimiento y apropiación de la L2, pues desde su lado, cuenta con la libertad de enseñanza que le da la confianza de desarrollarse creativa y libremente, y que en mi caso, me facilitó poner a prueba lo que a mí como aprendiente de francés me había funcionado en mi época de estudiante, principalmente utilización de la L1 como medio de entrada hacia una L2, particularmente en la noción de los tiempos verbales y su uso, y conectores lógicos.

### **2.3 Transición drástica de una institución a otra: el ESIM**

La experiencia de haber trabajado en un ambiente como el del Colegio Particular Netzahualcóyotl, mejoró de manera representativa el aspecto curricular y fortaleció mi seguridad como enseñante, hecho que me permitió comenzar con buena actitud en un nuevo ambiente laboral, el ESIM (Espacio Interlingüístico de Morelia). Este nuevo espacio se trataba de un centro de idiomas que anteriormente había sido la Alianza Francesa de Morelia, título que cambió al implementar la enseñanza de otros idiomas extranjeros, hecho que lo ponía como una de las instituciones más prestigiosas en la enseñanza de lenguas extranjeras en la ciudad.

#### **2.3.1 Enseñar bajo los estándares de la Alianza Francesa**

Los inicios del ESIM fueron como la Alianza Francesa de Morelia por lo que goza de buena reputación como espacio de enseñanza de idiomas, esto me dio acceso a la confianza total de los usuarios desde un inicio, las instalaciones representaron un gran cambio para mí pues el espacio físico pasó de ser a una sola aula cerrada llena de más de 20 alumnos, a un espacio variable según las actividades y condiciones del día con un máximo de 5 alumnos, lo que me permitía mayor acercamiento y personalización de enseñanza, del mismo modo y por ser una institución privada a la que acude aun gente de buena posición económica, cuento con todas las herramientas necesarias para desarrollar una clase dinámica y variada, desde los básicos marcadores hasta dispositivos electrónicos para mí y el alumnado por lo que cualquier material adicional no implicaba ningún costo extra a mi bolsillo. Dado que dejó de ser la Alianza Francesa de Morelia antes de que yo ingresara a trabajar ahí, ya no

hubo controles estrictos por parte de la misma red de escuelas, razón por la que yo pude acceder a un puesto de trabajo ahí.

Un factor importante y determinante en mi trabajo fue la completa libertad que sentí al iniciar mi primer día de curso, pues aparte de la libertad de enseñanza que tenía, nunca se me exigió la entrega de planeaciones por lo que me centraba únicamente en cubrir los bloques necesarios antes de cada examen bimestral y en la preparación para la certificación de algunos alumnos, dándome así la posibilidad de centrarme totalmente en mi práctica docente y mis alumnos, y ya no en lo administrativo.

### **2.3.2 Aprendizaje del francés por iniciativa propia: más libertad y confianza**

Fue en este espacio en el que por fin sentí que alguien sentía la misma emoción que tu ve yo al iniciar el aprendizaje del francés, pues al ser solo un centro de idiomas, acudía el que quería o necesitaba, lo que representaba que el aprendiente se esforzaría por iniciativa propia por su necesidad o gusto, y ya no solo por ser parte de su currículo escolar, sin embargo, mi primer experiencia no fue del todo lo que esperaba pues al ser un lugar para gente de otro nivel económico también me enfrenté a actitudes prepotentes.

Comencé con un grupo, a modo de prueba, de cuatro adolescentes de nivel intermedio con cuatro horas a la semana. Pese a mi buen inicio y positividad la decepción llegó pronto ya que era un grupo de cuatro adolescentes con poca disponibilidad e interés por participar. Pese a ello, continué hasta terminar el cuatrimestre y con el objetivo de poder aplicar lo que había hecho antes pero ahora con mayor libertad y confianza en un mejor ambiente.

Al tener la libertad y la atmosfera adecuada para desarrollarme sabía que solo era cuestión de tiempo para poder desenvolverme en confianza, fue así que tiempo después se me asignó un grupo

de principiantes, esto representaba para mí tierra fértil en la cual podía aplicar lo que me había funcionado en mi experiencia pasada.

El grupo contaba con cuatro alumnas mujeres las cuales comenzaron en el curso intensivo de verano, hecho que nos permitió avanzar temas significativos en un mes y que ya en el curso regular representaba el espacio propicio para poder aplicar la reflexión desde la L1. Esto surgió con el tema de los tiempos *passé composé* y el *imparfait* <sup>7</sup> donde nos centrábamos primero de manera aislada en el sonido de cada tiempo por separado en español, y después en la reflexión en la misma L1 de cómo utilizaban cada uno de esos tiempos en el habla común, esto nos permitió llegar al uso flexible de dos tiempos que están en la misma estadía temporal pero con diferentes usos en la comunicación.

Llegar a este punto de trabajo desarrolló en mí mayor confianza, efecto que se reflejaba también en los aprendientes pues demostraban un avance significativo en su francés y la utilización de este, hecho que se vio reflejado en la decisión de continuar conmigo por tres cuatrimestres más, esto porque la escuela cambia de profesor cada fin de cuatrimestre, esto se manifestó a nivel administrativo por lo que fui reconocida en mi labor por mi desempeño y buenos resultados.

### **2.3.3 Reconocimiento y nuevas oportunidades**

El reconocimiento de mi labor no solo se reflejó en palabras sino también en mi pago, lo que motivó aún más mi labor, que independientemente del aliciente económico, afianzó mi idea de la efectividad del uso de la L1 para vehicular la L2. Del mismo modo la confianza se vio reflejada también al darme la oportunidad de trabajar con más grupos, permitiendome continuar con mi modo de enseñanza de una segunda lengua.

---

<sup>7</sup> Tiempos básicos en francés para adentrarse en la narración desde el pasado.

Entre estos grupos destaca uno, el cual sigue marcando día a día no solo mi práctica de enseñanza sino también de aprendizaje, pues fue el primer espacio que me brindó la posibilidad de trabajar con un grupo de adultos de nivel avanzado en francés, hecho que nuevamente me permitía abordar la lengua desde un ángulo de mayor complejidad que propiciara una constante reflexión desde la L1 a la L2.

En este mismo espacio también surgió la posibilidad de trabajar con mis primeros grupos de alemán, lengua que ya había aprendido, pero desde la experiencia previa de haber aprendido francés, hecho que facilitó mi proceso de adquisición de una L3. Fue a partir del mismo proceso ya vivido, que desde el inicio comencé con la reflexión desde la L1 para asimilar conceptos abstractos del alemán, es el caso, por ejemplo, del uso de las preposiciones *wegen* y *durch*<sup>8</sup> como conectores causales, los cuales se equiparan a los conectores lógicos causales *weil* y *denn*<sup>9</sup>, y que es necesario evocarlos desde el español al reflexionar el cómo los usan, pues “por” y “debido a” anteceden un sustantivo, a diferencia de “porque” que antecede un sujeto. Estos términos representan dificultad ya que los primeros conectores que se aprenden son *weil* y *denn*, los cuales, para complicar la labor, se usan con el verbo conjugado hasta el final.

*Ich arbeite nicht weil ich krank bin* (no trabajo porque estoy enfermo)

*Wegen der Krankheit, arbeite ich nicht* (debido a la enfermedad no trabajo)

Más que el reconocimiento por parte de una institución, apreciarme a mí misma y a mi capacidad, esto lo vi principalmente durante la pandemia, pues fue donde más he logrado avances significativos

---

<sup>8</sup> *Durch* es una preposición locativa que se refiere a “a través de”, sin embargo, también funciona como conector lógico de causa como “por” al igual que *wegen* como “debido a”.

<sup>9</sup> Conectores causales equivalentes a “porque”.

en mi práctica, fue en el espacio virtual que comencé y aún continuo mi proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo algo que pudo haber representado una barrera para mi desempeño, terminó siendo campo libre y fértil para darle continuidad a la enseñanza por medio de la lengua materna.

Reflexionando mi proceso actual, veo que este continúa en constante reconstrucción, pero ahora de una manera fundamentada, pasó de ser algo intuitivo a algo consciente pues, fue gracias a la LEF, que muchas acciones en mi práctica adquirieron sentido, y con respecto al uso del español para enseñar francés y alemán, constato que el reconocimiento, por parte del alumno, de la necesidad del entendimiento de la complejidad de conceptos ajenos a nuestra lengua materna desde esta misma, suscita el sentido y uso de los conceptos externos de una nueva lengua, aumentando así la apropiación de un segundo o tercer idioma.

### **Reflexiones:**

#### **El translingüismo durante mi proceso de aprendizaje de la enseñanza**

La enseñanza de alguna lengua va más allá de la experticia en determinada disciplina, las implicaciones que tiene el trabajo docente no son cubiertas con el hecho de haber pasado varios años como estudiante y haber tenido un sinnúmero de profesores de los cuales se aprendió tal disciplina. El desempeño a partir de la experiencia como estudiante y de cómo se cree que debería ser la práctica docente da pie a la construcción de teorías implícitas, lo que deja en la práctica métodos que no siempre son los más adecuados.

El objetivo del enseñante es hacer que el estudiante aprenda y que éste se autogestione con la finalidad de movilizar sus saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en la resolución de una problemática determinada, es por eso que en este tercer apartado se ahondará en el proceso de aprendizaje de una segunda o tercera lengua desde una perspectiva cualitativa a través de las bases pedagógicas que respaldan y justifican acciones tomadas en los diferentes contextos del momento.

Esta introspección va desde mis inicios en la enseñanza comenzando por mi falta de fundamentos pedagógicos y el uso de la mera intuición e imitación, pasando por el favorecimiento de ambientes que suscitaran la afinidad entre los participantes del aula, hasta el reconocimiento de mi forma de enseñanza a través del translingüismo.

#### **3.1 La imitación como proceso de enseñanza y aprendizaje**

Los seres humanos aprendemos conductas, sobre todo, imitando a otras personas que las llevan a cabo puesto que aprendemos mediante procesos cognitivos que nos permiten observar, pensar y ponernos en el lugar de la otra persona que realiza determinadas acciones y obtiene consecuencias

de ellas, esto sin necesidad de ponerlas en práctica en el momento. Para poner en práctica un comportamiento que se acaba de aprender deben de existir las condiciones óptimas, sin embargo, este comportamiento imitativo no siempre es perpetuado ya que su permanencia depende de los resultados obtenidos.

Reynolds S. (1968: s/p) nos explica que a través del condicionamiento operante, el aprendizaje de adquisición tiene lugar sobre todo mediante dos procesos: el aprendizaje observacional de otros mientras se llevan a cabo ciertas conductas, y a través de la experiencia directa en la cual el sujeto tiene más probabilidades de repetir (o no) las formas de conducta que lo llevan a una experiencia positiva, y menos probabilidad de repetir las que conllevan problemas negativos, es decir, mediante un mecanismo de condicionamiento operante. El proceso de adquisición de conductas depende también de características neurofisiológicas individuales. Hay individuos que aprenden con mayor rapidez y con mayor efectividad que otros.

En el ámbito de las lenguas abarca desde el aprendizaje hasta la enseñanza incidiendo en el aprendiente y el enseñante, repercutiendo en la forma en que se aprende y en la forma en que se enseña, lo que me llevó a correlacionar a través de la retrospectión el proceso que llevé, por medio de la imitación, de aprender a aprender un idioma y a enseñarlo, partiendo desde ser estudiante, trasladando este proceso después como enseñante de la misma lengua. Tal análisis retrospectivo involucra una descomposición de las acciones que involucraron este proceso; sonidos, gestos, técnicas, ademanes, actitudes, herramientas y la lengua en sí. Bandura (1969) señala que es necesario que un mecanismo cognoscitivo medie el tiempo entre una presentación comportamental de un modelo y la subsiguiente ejecución del comportamiento observado.

La imitación del modelo, la observación del mismo y el autoanálisis por parte del alumno de su aprendizaje, son independientes pero complementarios en el proceso de una enseñanza más

práctica y eficaz, esto puede llevar a enfrentar la lengua materna ya que hay sonidos, conceptos o formas no existentes en esta, pero esta confrontación puede ser sobrellevada de manera particular sin afectar el proceso de aprendizaje real y práctico. Este proceso de enseñanza-aprendizaje coexiste mediante la relación estímulo-estímulo, pues el entorno aprende de nosotros y nosotros aprendemos de él. A continuación, señalaremos algunas implicaciones en los docentes y en los alumnos de este proceso de imitación o modelaje en el aprendizaje de una L2.

### **3.1.1 Mis ex profesores como primer referente para la enseñanza**

La observación de conductas ajenas lleva a la imitación. Estas conductas se imitan no porque sean buenas o malas sino porque tienen utilidad. Este aprendizaje por imitación se da a través de un modo no consiente, de modo que aquello que se observa va dejando una marcada huella mucho más grande que aquello que se escucha, trascendiendo así en el inconsciente del receptor.

Los aportes de Bandura (1977: s/p) nos aclaran que todo lo que observamos es una fuente de información y motivación, y nuestra capacidad para juzgar una conducta y determinar el proceder en torno a ella permite iniciar un proceso cognitivo que en ocasiones es inconsciente. Sin embargo, como seres humanos somos proclives a tomar decisiones que originan consecuencias negativas, por lo que debiéramos aprovechar la infraestructura tecnológica para ofrecer entretenimiento educativo.

Dado que esta práctica es parte de la formación del humano desde su niñez, ninguna disciplina se escapa de aplicar la imitación para desarrollarse, y en lo personal, fue la imitación la que me permitió dar mis primeros pasos en la enseñanza y llegar a la decisión de dedicarme a ella. Al no tener ninguna formación pedagógica para la enseñanza del francés, mi solo referente de enseñanza fue la única profesora de francés que había tenido hasta el momento, una alemana con la que aprendí por cuatro semestres las nociones básicas de la lengua. La facilidad con la que nos acercaba a la lengua

asumo que fue en gran parte por la dificultad que ella pasó también al aprenderla, fue fácil entender conceptos en aquel entonces complejos como la formación del *passé-composé*<sup>10</sup> y sus excepciones con los pronombres reflexivos, acción que desde el inicio de la introducción a tal tiempo, nos evitó futuros errores y malas conceptualizaciones de dicha estructura.

La imitación de manera implícita también nos enseña lo que no debemos hacer, sin embargo, lleva tiempo y experiencia adquirir esa conciencia del descarte, reconociendo que en ocasiones ciertas prácticas docentes no son las más adecuadas, y esto lo comprobé con mis primeras clases, como enseñante, de alemán, en las cuales una, de mis dos profesoras a lo largo de los 10 semestres, redujo sus herramientas al solo uso del libro, esto limitó de una manera muy significativa nuestro uso de la lengua meta, pues era poca la producción escrita al venir gran parte de las actividades ya hechas y con el solo fin de completar, y la producción oral se redujo a leer instrucciones y responder una que otra pregunta abierta de los contenidos con los que trabajábamos. Estos dos referentes fueron marcando pautas significativas que mostraron resultados visibles en mi práctica tanto en la enseñanza del francés, como en la del alemán, haciendo de ella una combinación homogénea que tiene como objetivo el apropiarse de la lengua meta a través del autoreconocimiento y desarrollo libre, pero guiado, del uso de lengua en aprendizaje. Dado que la imitación está constantemente presente a lo largo de todo aprendizaje, es importante reconocer el tipo de prácticas ejecutadas por todo enseñante, de modo que la apreciación de experiencias previas nos provea de capacidad de discernimiento para valorar ciertas prácticas, es por eso que a través del siguiente apartado leeremos sobre distintas prácticas puestas en tela de juicio para poder apreciarlas de una manera más objetiva.

---

<sup>10</sup> Pasado compuesto

### **3.1.2 El enseñante como modelo para el uso de la L2**

Concebir las competencias requeridas de un profesor de lenguas implica considerar un sinfín de factores que inciden en su labor día a día, cada uno de estos factores implica disponer de un amplio bagaje de conocimiento que va desde el ámbito pedagógico y lo que esté implica, conocimiento de la lengua en sí, hasta la contemplación del mundo que rodea a los hablantes de la misma, reduciéndolo, a un no menos sencillo, triángulo profesor-alumno-lengua el cual surge de la vinculación entre el educador y el educando, mediados por una práctica educativa concreta y un contexto, dicho de otro modo, surge un sujeto pedagógico.

Según Puiggrós (2006) la educación es una práctica compleja que involucra a sujetos sociales en una dinámica de transformación, producción o reproducción, en donde unos (educadores) ponen en acción dispositivos que les permiten incidir sobre otros (educandos) en un proceso de subjetivación. En esta relación donde la práctica educativa se constituye a partir de la mediación de unos sujetos con otros. Esta mediación, adquiere diferentes modalidades según las características particulares de los sujetos y de las situaciones contextuales en las cuales se desenvuelven. Esta relación mediada es lo que se denomina “sujeto pedagógico”.

Desglosando este sujeto, las destrezas necesarias comienzan por la combinación armónica del contenido de su disciplina con el conocimiento pedagógico general, aunándole a esto las convicciones individuales de cada profesor en su actuar docente, todo esto partiendo del conocimiento del contenido y su forma de acercarlo a los aprendientes, estando consiente del actuar desde su creencia, demostrando a través de su desempeño docente la preparación de sus estudiantes los cuales deberán cumplir ciertas expectativas sociales. Este proceso requiere del

manejo de competencias metodológicas, académicas, comunicativas y de creatividad, pudiendo así, a través de ellas, digerir los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Tomando como referencia el supuesto anterior, el proceso que vive cada individuo para aprender algo varía en función del contexto personal, del entorno de clase y sin duda, del enseñante, esto me lleva a situarme en mi momento de aprendiente de lenguas. Considero que gran parte de las bases de aprendizaje de una lengua se centran entre los niveles A1 y A2 pues es el momento en que tienes o no la certeza de querer continuar con su aprendizaje, se le halla una utilidad, y se comienza a procesar la L2 o L3 de una manera horizontal junto con la L1. Fue en este lapso en el que aprendía de una profesora alemana, su acento tosco y el uso constante de préstamos del inglés presentes dentro del alemán hacían de su vocabulario y pronunciación un conjunto heterogéneo de sonidos y palabras, en ocasiones ajenas al francés, usando constantemente el sonido de la R del español o la expresión *Ja genau*<sup>11</sup> para asentir. Este desfase fonético y de vocabulario marcó de manera negativa mi práctica de enseñanza, pues a la par de ese momento fue que surgió la primera oportunidad de trabajar en el aula como enseñante del francés dejando así vacíos y errores que llevé hasta el aula, por otro lado, aprender desde un no nativo una nueva lengua me dio un acceso a su aprendizaje a partir de la empatía semiconsciente de la profesora pues desde la distancia entre el francés y su alemán nos trasladaba, desde nuestra lengua materna, a la comprensión más próxima del francés.

La constante presencia de profesores durante el periodo de formación académica va dejando una marca que trasciende de manera consciente o inconsciente en el alumno, esta marca puede ser negativa o positiva, pero sin duda alguna sobrepasa los límites del enseñante. Nuevamente, retomando mi proceso de aprendizaje, pero ahora de una tercera lengua, este se dio con un conocimiento previo de mi forma de aprender, por un lado, por parte del profesor, y por otro por la

---

<sup>11</sup> Expresión alemana para decir exacto.

forma en que proceso y aprendo los contenidos. El aprendizaje del alemán fue por parte de profesores nativos, hecho que aportó de manera muy positiva a mi producción oral y comprensión de la lengua, pues la fluidez y claridad de su uso facilitaron la comprensión de materiales originales, del mismo modo, la forzada producción oral propició la soltura de la L3, sin embargo, la producción escrita representó la mayor dificultad pues esta implica la comprensión de la gramática. El alemán maneja conceptos muy ajenos al español al igual que el francés, empero, la extrema literalidad y lógica de la lengua son conceptos no manejados en el español, lo que complica la sola imaginación de su función, es el caso del uso de las preposiciones. El ejemplo más próximo es el uso de la preposición *in* y *auf*, ambas en el sentido del español corresponden a la preposición *en*, la cual responde a la pregunta ¿Dónde?, y aclara el medio de transporte. Se asumiría que ambas preposiciones al tener el mismo sentido del español pueden utilizarse de manera indistinta, sin embargo, *in* se utiliza como dentro de, de manera literal, es estar dentro de algo, por el contrario, *auf* del mismo modo significa *en*, pero este no es dentro de, puede ser muy cerca de, o a lado de, y se usa principalmente para referirse a que se está en lugares abiertos o públicos, esto se ejemplifica en la frase *ich bin auf der Party*,<sup>12</sup>, no estaría bien la oración de poner la preposición *in*, pues una fiesta no se considera como un espacio físico con límites como sería por ejemplo una caja, por lo que *in* no es la preposición adecuada en el caso del sustantivo fiesta. Este proceso de comprensión del uso de las preposiciones locativas en alemán jamás fue explicado de manera detallada, pues mis profesores nativos asumieron desde su lengua materna que era lo más evidente para cualquier hablante no nativo. Para llegar a comprender el uso de las preposiciones, este proceso fue internalizado desde mi lengua materna para poderle dar un uso correcto en la producción oral y

---

<sup>12</sup> Estoy en la fiesta.

escrita, lo que después fue trasladado a mi práctica de enseñanza, llenando así los espacios vacíos que suelen quedar en situaciones como esta.

Esta retrospectiva me hace valorar cada acción realizada por mis enseñantes las cuales me permitieron discernir si continuar con su imitación o bien negarla. El reconocimiento de la experiencia vivida hace visible el abanico de competencias que se poseen, y es en una constante renovación por medio de un autoanálisis y la capacitación académica que se logra resarcir la práctica de enseñanza.

La enseñanza reducida a la sola instrucción limita los conceptos que describen a un enseñante, las acciones realizadas incluyendo la más mínima marcan de manera significativa al aprendiente pues este las repite en su entorno personal y social, ante esto es necesario como enseñante considerar todas las partes del proceso, es decir los objetivos, las estrategias y los sujetos, lo que nos permite repensar en una enseñanza horizontal, acción reconocida por el aprendiente la cual de manera consciente o inconsciente la repite en todos los ámbitos de su vida . Siendo así mismo el docente un modelo de uso de la lengua, lo es también su práctica de enseñanza, es por eso que el siguiente apartado nos lleva al uso de herramientas durante la clase como los manuales, donde así mismo se cuestionará la forma de utilizarlos en clase reconociendo las virtudes de este, pero también sus limitaciones.

### **3.1.3 ¿Es el manual el único prototipo y recurso para la enseñanza y aprendizaje?**

Los libros de texto tienen un uso muy extendido en el aula, se utilizan por profesores y alumnos como un instrumento al servicio del aprendizaje, es una de las formas que adoptan los materiales curriculares para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este consiste en ser un documento impreso pensado para que el docente desarrolle su programa: contempla el diseño, la organización

de la práctica didáctica, es decir, la selección, la secuencia y organización temporal de los contenidos, la elección de los textos de apoyo, el diseño de actividades y los ejercicios de evaluación.

Diversas editoriales se han dado a la tarea de confeccionar el currículo de acuerdo a los requerimientos del MCER<sup>13</sup>, el cual es puesto en práctica por los profesores y en ocasiones mediado por determinadas pautas por alguna institución educativa, por lo que en la práctica no es el profesor el que diseña el currículo, sino que deja esa tarea a las editoriales, de cuya concreción curricular se sirve para realizar su labor. De este modo, el libro es una guía que dirige el curso de la enseñanza en buena parte de las aulas, supeditando así la metodología de la enseñanza a una actividad meramente comercial ya que gran parte de los libros de enseñanza de lenguas extranjeras son impresos por editoriales privadas. Es así que los libros manuales de enseñanza en varias ocasiones devienen en instrumentos pedagógicos culturales y en ocasiones ideológicos pues caen en tendencias eurocentristas ajenas a la realidad de muchos de los aprendientes de la lengua, por lo que es importante tomar los contenidos con perspectiva.

De acuerdo a Aran (1996), se estima que los libros de texto llegan a condicionar de manera importante el tipo de enseñanza que se realiza, ya que muchos enseñantes lo utilizan de manera cerrada, sometándose al currículum específico que se refleja en él, tanto en lo que se refiere a los contenidos de aprendizaje como a la manera de enseñarlos. Por tanto, se debe reconocer que muchos manuales de enseñanza tienen determinadas características no porque sea lo mejor para el aprendiente sino para perpetuarse su uso en el aula.

Dado lo anterior, ningún manual de enseñanza de lenguas, por muy bueno que sea, será un instrumento de validez universal, por lo que siempre será necesario emprender actividades de índole diferente ya que este jamás sustituirá al profesor, aunque la tendencia general sea que de

---

<sup>13</sup> Marco Común Europeo de Referencia de la Lengua

algún modo dirija la actuación del docente. Reducir las herramientas de enseñanza únicamente al libro, limita la investigación y la puesta en práctica de nuevas prácticas educativas, por lo que es válido preguntarse ¿es siempre correcto el contenido que aparece en los libros de texto?

Mis primeros años como aprendiente fueron llevados de la mano del manual *Connexion A1* y *Connexion A2*, años en los que remitía mis dudas únicamente al libro, haciendo la lengua francesa un sinónimo de Francia, empero, la posibilidad de tener acceso al CADI<sup>14</sup> abrió mi panorama de la lengua, desde la variedad musical francófona, hasta la convivencia con nativos francófonos, lo que me hizo cuestionar el por qué no había mención alguna, ni dentro del libro ni dentro de la clase, de los diferentes escenarios de la lengua. Este cuestionamiento se dio por el interés meramente personal de acercarme al espacio que el CADI me ofrecía, pero qué hubiera pasado de haberme limitado al libro como única herramienta, y dejarme llevar solo por lo que me proporcionaba el enseñante. Esta limitación también sale aun reluciendo hoy día con los mismos alumnos, asumiendo el francés como Francia y su cultura, hecho que representa para mí una ventaja y tierra fértil para acercarlos a la francofonía <sup>15</sup> a través de videos, música, y diversidad de textos que los adentran a contexto en ocasiones muy alejados del occidentalismo.

El manual de enseñanza de lenguas expone las nociones esenciales de la disciplina, pero no cubre los requerimientos de un aprendiente de lenguas, especialmente porque un idioma contiene variantes dependiendo de la región e incluso el país, por lo que complementar la enseñanza con herramientas de audio, video y de texto, proporciona al estudiante diversas perspectivas de la lengua en lo lingüístico, pero también en lo cultural, haciendo del aprendizaje de la lengua una inmersión a nuevas visiones de ver el mundo.

---

<sup>14</sup> Centro de Autoacceso del Departamento de Idiomas

<sup>15</sup> Comunidad de personas de habla francesa en el mundo.

La imitación es la base sobre la cual se construyen muchas otras habilidades y que, en lo personal, fue la herramienta más útil que me llevó a visibilizar lo que implica el aprender una segunda o tercera lengua, pues fue a través de la prueba y error tanto en mí como con mis alumnos, que he llegado a concretar la manera más óptima para lograr una apropiación más satisfactoria de la L2, preponderando en esta práctica el uso de la L1 para una mayor familiarización y manipulación de la lengua, del mismo modo concientice el valor de las herramientas de uso en clase, dándoles a cada una el peso que yo consideré prudente para que de este modo pueda aprovecharlas al máximo. Es importante considerar que la imitación va más allá de copiar prácticas, es por eso que el siguiente apartado nos lleva al uso de las emociones como vía que vehicula la lengua meta a través del reconocimiento y uso de la empatía.

### **3.2 La empatía como puerta de entrada para la transposición desde la lengua materna**

Aprender una segunda o tercera lengua implica un proceso lingüístico que contempla los elementos de aprendizaje constitutivos de una lengua, la práctica y por ende el contexto en el que el estudiante aplica y desarrolla las competencias adquiridas de la L2. Durante este proceso, entran en juego varios elementos internos y externos, los cuales inciden en la construcción de pensamiento conformado por la necesidad de comunicarse con una lengua distinta a la nativa. Sin embargo, los aspectos externos pueden llegar a perjudicar el aprendizaje del aprendiente, dado que las facultades afectivas se ven afectadas y por consecuencia impiden el acercamiento y elaboración del pensamiento en L2.

Moya-Abiol (2010: 89) nos acerca al concepto de empatía como un constructo de gran trascendencia en las relaciones humanas, cuyas implicaciones se dejan sentir en todos los ámbitos: familia, escuela, trabajo y sociedad. La empatía permite experimentar de forma vicaria los estados emocionales de otras personas y es crucial en muchas formas de interacción social adaptativa.

Considerar el factor afectivo implica adaptar la enseñanza a la personalidad y cualidad del aprendiente, con esto, el aprovechar las cualidades puede vencer las carencias del aula creando así palabras, un clima de comprensión y de mutua confianza, dejando de ser esta la sola acción de grabar información, pasando a convertirse en un canal humano que activa y da vida a la relación profesor-alumno.

Nuestro cerebro primitivo, que se remonta a más de doscientos millones de años de evolución, nos guste o no nos guste reconocerlo, aún dirige parte de nuestros mecanismos emocionales que rigen nuestra personalidad y costumbres, este como centro de afectividad procesa las distintas emociones como angustias o alegría intensa, por lo que las emociones evolucionaron mucho antes en el cerebro que el mismo pensamiento y la razón. A pesar de esto, la educación esta enfocada a la visión cognitiva, dicho de otro modo, en el aprender a aprender.

En este apartado se explorará la experiencia del acercamiento empático profesor-alumno con la finalidad de lograr una mejor apropiación de la L2, dándole importancia a las emociones aprendiendo desde el espacio holístico conformado por las experiencias, ideas y el lazo afectivo que se desarrolla hacia la formación, asimilando los conceptos y estructuras gramaticales, que den un espacio para la reflexión, la motivación y la autoestima, y que beneficien al individuo en su aprendizaje.

### **3.2.1 Romper jerarquías; el rol del enseñante al ponerse en igualdad con el alumno**

El sistema educativo es una estructura compleja que por largo tiempo se ha mantenido como el espacio asignado para la socialización de conocimientos, normas y reproducción de estructuras sociales jerárquicas. En este ambiente y durante el proceso educativo surge un ejercicio de poder el cual se manifiesta en las relaciones sociales, los espacios de interacción y los roles tradicionalmente asignados.

Anteriormente se creía que los procesos de aprendizaje eran incididos únicamente por aspectos externos y ajenos al aprendiente, por lo cual solo se consideraba la temática y la metodología de enseñanza, priorizando de este modo los procesos de aprendizaje como único índice de éxito o fracaso en el aprendizaje de un nuevo idioma. Sin embargo, esta postura se ve anulada al evidenciarse que, durante el procesamiento cognitivo, también pueden influir las emociones; y que las emociones y lo inconsciente pueden manejar la actividad cerebral consciente o cognición.

Los factores externos vienen determinados por las instituciones y los mismos enseñantes que, con ciertas estrategias metodológicas erradas o ineficientes y posturas absolutistas generan un entorno inadecuado. Stephen Krashen (1977: 77) propone la hipótesis del filtro afectivo, la cual plantea que el estado emocional de los alumnos y sus actitudes actúan como un filtro que permite que, entre la información necesaria para la comprensión, o bien puede impedir o bloquear la información necesaria para la adquisición del idioma. Esta hipótesis manifiesta la interacción de dos actores, un enseñante y un aprendiente, lo que representa jerárquica y tradicionalmente una relación de poder. Foucault (1992: 103-110) caracteriza al poder como la relación entre personas o entre grupos en las que se dan un conjunto de acciones sobre otras acciones posibles. El poder conduce el comportamiento de los individuos a través de otros modos de acción.

Considerando lo anterior, desde la postura del enseñante, es importante establecer un entorno estimulador que genere un impacto favorable para el estudiante, donde pueda compartir con otros sus conocimientos, se interese sobre los temas y tenga auto-retroalimentación que contribuya a fortalecer sus habilidades. La atención e interés posibilita que el aprendiente ya no solo almacene conocimientos, sino que asimile los contenidos, esto, desde un espacio libre de emociones desfavorables.

Trasladando todo lo antes mencionado al contexto real y personal, hoy día puedo reconocer que las emociones han contribuido o atrasado el proceso cognitivo de los aprendientes. Esto lo he visto reflejado con cada uno de los distintos idiomas con los que he trabajado y en las distintas aulas de diferentes contextos. El francés ha sido la lengua con la que he tenido una mayor experiencia, reconociendo principalmente mis errores pues fue con la que comencé en la enseñanza, por lo que partiendo de lo negativo es donde mejor puedo ejemplificar y comparar las bondades de una enseñanza horizontal alumno-maestro.

La complejidad de la enseñanza de los tiempos gramaticales durante el aprendizaje del francés implica en gran parte la memorización de las estructuras, pero antes de esto requiere de la asimilación del comportamiento de esos tiempos en la lengua materna, de este modo el aprendiente puede hacer uso flexible de la L2. Es con este tema que surge el contexto del primer espacio formal de enseñanza del francés en el que trabajé, en el cual destaca el momento de enseñanza del *imparfait* <sup>16</sup>. Era un grupo de tercer año de niños en el cual comencé directamente por la formación de tal tiempo, dándole un gran énfasis a su construcción y mencionando algunas de sus excepciones en verbos irregulares. Aparentemente la clase fluyó muy bien pues de manera automática comenzaron a formar verbos en imperfecto, haciendo listados de varios verbos regulares e irregulares se dio por sentado que ellos habían aprendido el *imparfait*, y fue en un ejercicio donde se tenía que seleccionar entre *passé-composé* <sup>17</sup> e *imparfait* donde se evidenció la nula comprensión de su funcionamiento. Ante esto mi reacción fue de decepción y enojo pues había asumido que había quedado claro con la sola estructuración. El tema se dio por visto y nunca se llevó una continuidad con el tema, pues además cada día se veían los temas de una manera aislada.

---

<sup>16</sup> Imperfecto: Tiempo del modo indicativo que representa hechos no terminados del pasado

<sup>17</sup> Pasado compuesto

Hoy día este momento es el más representativo de fracaso en mi trayectoria de enseñanza pues nada tenía sentido y solo fue transmitido un cumulo de contenido sin bases ni conexión con la lengua.

Del mismo modo como surgen momentos de fallo, surgen momentos éxito, pero sobre todo de utilidad. Al ser el alemán mi segunda lengua de enseñanza, he dispuesto de más experiencia por lo que tengo más vivencias positivas y es el caso de las preposiciones y sus casos. En el alemán existen cuatro casos; *nominativo, acusativo, dativo y genitivo*.<sup>18</sup> Es con este tema que llegamos a las preposiciones y su uso, de las cuales unas actúan con dos casos dependiendo el contexto y otras son o absolutamente acusativas o dativas o genitivas, de las cuales las más utilizadas son las que son únicamente genitivas, frente a esto hubo necesidad de crear estrategias para su aprendizaje y diferenciación, es el caso de las preposiciones para el caso dativo; Aus, bei, mit, nach, seit, von y zu. Fue a través de una versión adaptada de la canción infantil *Martinillo*, como logré adherir a la memoria de los aprendientes estas simples preposiciones, que aparentemente son pocas, pero al ser tantas en total y en sus diferentes usos, la memorización de su uso en función de cada caso resulta ser una tarea extra y complicada.

*Aus, bei, mit nach,      aus, bei, mit, nach*

*seit, von, zu              seit von zu*

*immer mit dem Dativ, immer mit dem Dativ*<sup>19</sup>

En un principio consideré esta estrategia absurda y sosa para jóvenes y adultos, que son con los que principalmente trabajo en alemán, sin embargo, resultó totalmente aceptada y dio muy buenos resultados en el aprendizaje de las preposiciones.

---

<sup>18</sup> Roles que juega cada palabra en la frase (sujeto, objeto, objeto directo y de relación).

<sup>19</sup> Preposiciones en alemán (de, con, con, a, desde, de, hacia, siempre con dativo)

Dufeu (1994: 89-90), menciona que es importante que los alumnos se sientan a gusto mientras dan sus primeros pasos en el extraño mundo de una lengua extranjera. Para conseguirlo, hay que crear un clima de aceptación que estimule la seguridad en sí mismos y les anime a experimentar y descubrir la lengua meta, permitiéndose correr riesgos sin sentirse avergonzado.

Para aprender es necesario poder hacerlo, se requiere de capacidades específicas, conocimiento, estrategias y destrezas, pero además se requiere de la disposición, intención y motivación suficientes para propiciarlo, y es la disminución del filtro afectivo desde la igualdad profesor-alumno, la que genera ese ambiente de confianza y empatía y que a su vez impacta en la dimensión emocional de las personas, usando y cultivando las emociones a favor del aprendizaje de una segunda o tercera lengua. Al ser la empatía una vía de aprendizaje que deja marca, es importante asumir la responsabilidad de nuestros actos como enseñantes, y eso implica los aspectos emocionales que podemos desarrollar consciente o inconscientemente en el aprendiente, es por eso que en el siguiente apartado abordaremos lo significativo de ciertas prácticas docentes y sus consecuencias.

### **3.2.2 El alumno y la representación de su enseñante durante el aprendizaje**

La formación y el desarrollo profesional del maestro está intrínsecamente relacionado con la forma de intervenir en la práctica educativa cotidiana que realizan. Tradicionalmente, en el área de la enseñanza, se ha dado énfasis a los métodos, los recursos didácticos, técnicas, planes y programas por lo que no se le ha puesto suficiente atención al enseñante como individuo y actor en el aula, pese a que este representa el rol de referente más importante en cuanto a actitudes, comportamientos, emociones y contenidos académicos, por lo que es necesario reconocer que el profesor es un agente activo en el desarrollo del aprendiente y es por eso que debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo en el aula.

Los profesores son un modelo adulto a seguir ya que, por cultura, poseen el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar, por lo que su postura y conocimiento son incuestionables. Ya que su imagen repercute más allá de los contenidos del aula, la responsabilidad del profesor va más allá del conocimiento académico, es necesario asumir que a este también le compete otra faceta igual de importante: implementar un modelo de inteligencia emocional donde se manifieste la relación intelectual y emocional que permitirá en el aprendiente el desarrollo de conciencia de uno mismo, la autorregulación de sus emociones y recursos, y la motivación.

La dualidad de la responsabilidad del profesor siempre ha salido a relucir en toda aula, nivel y contexto, y fue de ese modo que pude reconocer las repercusiones de un enseñante que llega más allá de la apropiación de contenidos. Los últimos semestres de aprendizaje de un idioma son los que reafirman el uso de la lengua a través de lo real y complejo de la sociedad, por lo que las interacciones son en torno a los fenómenos culturales que moldean una sociedad, las cuales se dan primordialmente en la lengua meta. Tal situación me lleva al octavo semestre de francés al cual le dedicaba dos horas y media de curso al día entre el aula normal de enseñanza y el CADI<sup>20</sup> donde se desarrollaba la parte social de la lengua. Fue en este momento donde nuevamente trabajé con una profesora mexicana. Acostumbrada a trabajar con profesores no nativos, sabía que representaría una ventaja en la construcción gramatical y otra perspectiva en lo cultural, por lo que no representaba un tope en mi aprendizaje, sin embargo, la primera clase comenzó con una presentación totalmente en español, lo que continuó con todo el desarrollo por hora y media en lengua materna. Este modo continuó, pero en su momento lo sentí confortable pues no me forzaba a poner más atención ni a pensar más, así que asumí que era la forma correcta y más pertinente de

---

<sup>20</sup> Centro de Autoacceso del Departamento de Idiomas

seguir en mi aprendizaje del francés. En cuanto a la gramática, la profesora reducía los temas a la sola estructuración o simplemente nos contactaba con otros profesores para aclarar dudas.

Hoy día cuestiono y crítico su total negligencia, pero lo que más repruebo es la idea absolutista de la imagen incuestionable e inequívoca del profesor, la cual por costumbre y un concepto erróneo de respeto, limita la capacidad analítica y la concepción de una conciencia crítica. El hecho que resalto más esta situación fue durante un examen, donde surgió una duda en un ejercicio que ya había completado. La maestra me dijo que estaba mal y yo sin dudarlo lo cambié y puse lo que ella me dijo. Al momento de la revisión y corrección mi primera respuesta resultó serla correcta. Esta situación me dio mi primer acercamiento al cuestionamiento del profesor y el reconocimiento de la necesidad de crear conciencia crítica en el aprendiente, pero también del autoreconocimiento que necesita el alumno para valorar y apreciar su aprendizaje y por consecuencia continuarlo y cultivarlo.

Reducir la responsabilidad del enseñante a la sola enseñanza de los contenidos refleja poca conciencia de la práctica docente. La responsabilidad de la enseñanza comprende el dominio de los contenidos con los que se trata, pero también de la forma en como los acerca al aprendiente, y esto implica el reconocimiento de la presencia de relaciones interpersonales la cuales pueden promover en el estudiante sentimientos positivos o negativos que favorezcan o limiten su aprendizaje, esta postura no permite conectar con el siguiente tema, donde a través del empoderamiento el aprendiente refuerza tanto sus conocimientos, como su seguridad.

### **3.2.3 Empoderamiento; desarrollo de la curiosidad innata del aprendiente**

El empoderamiento plantea aumentar la percepción de la capacidad de uno mismo a través de un proceso intencional, intersubjetivo y bajo una continua conversión en la cual los sujetos siempre están conscientes de uno mismo, todo esto considerando el entorno social. Este proceso propicia

en los actores una conversión lo suficientemente poderosa como para participar, compartir o hasta influir en eventos que afecten su vida.

Rowlands (2005:3) plantea tres dimensiones en las que el empoderamiento actúa en la vida de los actores:

Personal: el empoderamiento supone desarrollo del sentido del yo, de la confianza y la capacidad individual, y deshacer los efectos de la opresión interiorizada. Implica el reconocimiento de una tensión empoderada y autoconstructiva.

Las relaciones próximas: se refiere al desarrollo en el sujeto de la capacidad de negociar, agenciar e influir en la naturaleza o sentido dado de sus relaciones interpersonales y a las decisiones de interacción que se toman dentro de ellas.

Colectiva: presente cuando se actúa sobre la capacidad de los individuos de trabajar conjuntamente para lograr un impacto más amplio del que habría alcanzado cada uno de ellos por separado.

La práctica de la enseñanza a través del empoderamiento debe incluir crítica y reflexión, de este modo el alumno trabajará sobre su rol en la sociedad. El empoderamiento como medio de desarrollo de las capacidades del aprendiente, incide en dimensiones esenciales para el desarrollo del individuo, las cuales se reflejan dentro y fuera del aula, hablando así, a través de sus acciones y seguridad, sobre su conocimiento y potencial. Dentro del empoderamiento y su práctica en la clase, surge la importancia de la palabra del alumno, y es a través del desarrollo de una clase de francés avanzado que resalta esto, pues al ser un grupo con ya un dominio flexible de la lengua, surgen los espacios para que, desde su perspectiva personal, surjan propuestas con potencial, es el caso de la propuesta de libros con una perspectiva intercultural, donde una alumna de literatura propuso y justificó el leer el libro de *Pedro Paramo*, con la finalidad de acercarnos a la difícil tarea de la interpretación y traducción a través de un libro con el cual tenemos una gran familiaridad. Esta

propuesta fue muy bien recibida y comentada de manera positiva por parte de todos los alumnos, pues fue a través de las propuestas que dimos pie al inicio de una clase intercultural que yo, como guía del aula, dejé en manos de los alumnos con el fin de que reconocieran sus saberes desde su experiencia personal y la forma en que podrían relacionarlos con la clase.

Del mismo modo, también Torres (2009: 89-108) plantea que desde una perspectiva de la complejidad de las relaciones sociales vinculada a los procesos de enseñanza- aprendizaje, lo concibe como el proceso de concienciación que da cuenta al estudiante de sus capacidades, mediante el cual potencia su acción para transformarse y transformar su contexto. Por tanto, el empoderamiento trasciende a lo individual, pasando así de elevar los niveles de confianza y autoestima, y capacidad del sujeto, para responder a sus propias necesidades, y a otras formas colectivas, en un proceso de interacción social.

Siendo el empoderamiento una herramienta que da vía a la independencia y libre desarrollo del aprendiente en el aprendizaje y manejo de la lengua meta, ha sido uno de los objetivos prioritarios a desarrollar en mi práctica de enseñanza., incitando a los alumnos, desde el inicio de su aprendizaje, a reconocer su propio avance y llegar así a la apropiación personal de otra lengua. Tal acción conlleva un trabajo de reconocimiento de mi parte como enseñante, y de soltura durante el proceso de aprendizaje. En el caso de los principiantes, esto comienza a darse en la propia reflexión de los materiales que les proporciono, dándoles libre uso del material y la palabra para expresar lo que captan de cada ejemplo para introducir un nuevo tema.

De esta forma es como comenzamos con el uso de los verbos auxiliares *être* y *avoir* en el *passé composé*<sup>21</sup> con los verbos reflexivos, donde a partir de dos ejemplos con el mismo verbo llevo a los

---

<sup>21</sup> Verbos auxiliares ser y estar en el pasado compuesto

aprendientes a observar y reconocer diferencias, y después de esto propiciar la reflexión del porqué de los cambios:

*Cette matin je me suis douche*

*Cette matin j'ai douche mon enfant*<sup>22</sup>

En estas dos frases el alumno reconoce la presencia de la partícula reflexiva *me*, un auxiliar diferente a pesar de ser el mismo verbo, y un complemento en una de las frases. A partir de estas tres observaciones el alumno tiene tres puntos en los cuales centrarse y reflexionar el porqué de los auxiliares diferentes. Siendo llevados a esta reflexión, el alumno infiere que es debido a la existencia de un objeto directo sobre el que recae la acción, y en la otra frase la acción recae sobre el mismo sujeto, deduciendo así el uso de auxiliares diferentes con los mismos verbos.

De este mismo modo la práctica del empoderamiento refuerza el conocimiento en alumnos de nivel avanzado, funciona así con un grupo de alemán nivel B1, en el cual en base a contextos el alumno desarrolla diálogos en relación a la semántica del tema en curso. Estos diálogos son hechos en relación a sus capacidades y limitaciones que ellos ya logran identificar, en los cuales abordan temas de necesidad o de su cotidianidad, familiarizando la L2 con su realidad personal, descubriendo así la flexibilidad de la nueva lengua a través de su mundo.

En esta última práctica, es la imaginación la fuente que lleva al aprendiente a empoderarse al reconocer que puede usar ya la lengua meta, con previo reconocimiento de su capacidad, favoreciendo así una apropiación natural y progresiva y no la condicionada propuesta en algunos manuales o metodologías de enseñanza de lenguas, ya que es a través de la imaginación que surge

---

<sup>22</sup> Esta mañana me duché / Esta mañana duché a mi hijo

en el proceso la esencia y creencias del alumno, haciendo de la L2 una lengua maleable y útil para el alumno.

Empoderarse a través de las emociones y la L2 conecta al alumno con la lengua meta, esto observando y sintiendo lo que le rodea durante su proceso de aprendizaje y apropiación de un nuevo idioma. La observación que surge al ver a su profesor y sintiendo lo que le transmite, es la bienvenida a una nueva lengua, puede así tener una presentación amigable u hostil, siendo este un hecho determinante y trascendente en su decisión de aprender un nuevo idioma, de este modo se hace evidente la importancia de los factores externos y su forma de incidir en el consciente y subconsciente del alumno. Al ser la parte emocional una forma de interacción entre el aprendiente y la L2, esto nos lleva también al reconocimiento de la forma en la que cada persona usa sus recursos lingüísticos, evidenciándose así la relación intrínseca de la emoción y la necesidad de la transposición de un nuevo idioma con la L1 para lograr un mayor afianzamiento de esta, llevándonos así al siguiente apartado donde se desarrolla el uso del translingüismo como herramienta para acercar una nueva lengua al aprendiente.

### **3.3 El translingüismo como vía de adquisición de la L2: sus bases**

El concepto de translingüismo se apoya en otros conceptos para su formación, nociones como las de plurilingüismo que es la capacidad de comunicarse en varias lenguas, heteroglosia la cual reconoce la existencia de dos o más voces en el discurso, transmedia que es considerada como una forma novedosa de narración, concebida para contar historias a través de las múltiples plataformas y formatos, especialmente digitales y por último la alternancia de código cuya práctica trata del uso de dos o más lenguas en un mismo discurso, enunciado o frase, sin violar las reglas

fonológicas o sintácticas de ninguna de las lenguas, acuñan la idea de translingüismo, haciendo de este un vocablo polisémico con tendencias a aún expandirse.

La lingüista Brigitta Busch (2014:22) define el translingüismo como el desarrollo de tareas en dos lenguas que quedan conectadas a través de los significados y la comprensión, favoreciendo así un aprendizaje más significativo y duradero para las y los aprendientes y permitiendo a los individuos bilingües – bien sean discentes, bien sean docentes – poner en juego todas aquellas herramientas presentes en su repertorio lingüístico. Este repertorio, en cualquier caso, no debe de ser concebido como algo estable y limitado a un enclave geográfico, sino como un recurso fluido y flexible y, por tanto, adaptable a las diferentes circunstancias que van surgiendo según el momento y lugar dados.

Aparentemente el translingüismo puede ser relacionado con la traducción, sin embargo, este término va más allá, convirtiéndose en una técnica pedagógica empleada en el aula para conseguir que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean más afectivos y que la lengua meta se afiance en el aprendiente y sea parte de su bagaje lingüístico a través de un modo multimodal de la L1 y L2. En la siguiente sección se procede a llevar al lector al proceso del aprendiente, a través del translingüismo, al reconocimiento de la utilidad de la L1 para apropiación de la L2, y su uso para darle sentido a una nueva gramática, en ocasiones totalmente ajena a su realidad lingüística.

### **3.3.1 Transposición de la L1 y L2 para dar sentido y lograr la apropiación de la L2**

La práctica lingüística requiere verse desde una visión dinámica pues esto implica un constante ajuste a las situaciones comunicativas del aprendiente, a esto se le añan los cambios permanentes del lenguaje dentro de las estructuras sociales y sus prácticas, recreando ininterrumpidamente escenarios complejos que ofrecen una gran diversidad de escenarios comunicativos. Este proceso de dinamismo va acorde a la práctica de transposición a través de una deconstrucción y

reconstrucción de los contenidos, es decir, la transposición de la L2 que va seguido de una recontextualización a la L1, dicho de otro modo, es la readaptación de los contenidos en L2 a L1.

Este proceso de traslape es constante puesto que desde los inicios del aprendizaje de una nueva lengua se requiere de una continua reflexión de los nuevos conceptos del lenguaje y sus estructuras, lo que lleva a la comprensión y a un uso progresivamente maleable del idioma meta. Esta práctica seguirá constante hasta niveles avanzados en relación a la concepción de ideas, ahora más complejas, desde la L2 a la L1 dando así entrada a la interpretación. Esta acción de transponer los lenguajes no es algo, forzosamente, puesto en práctica de manera premeditada. El aprendiente principiante o avanzado de la lengua tiene la necesidad de aterrizar la noción de nuevas palabras, estructuras e ideas, y esto lo hace de manera consciente o inconsciente, en su lengua materna, es por eso que esta acción puede ser aprovechada por el enseñante para lograr una mayor familiarización.

Puesto que la transposición es una acción que surge en toda etapa de aprendizaje de un nuevo idioma, es posible ejemplificarlo a partir de mi práctica, y es en los primeros inicios del ímpetu del aprendiente de la L2 donde se puede aprovechar tal fenómeno. A todo principiante aprendiente del francés se le complica la concepción del *passé composé* en primera por el cambio de los auxiliares, y en segunda, por la distancia entre el uso del pasado en español y el pasado en francés. En este momento surge el traslado a la L1, donde se asocia este tiempo con el pasado compuesto del español, así mismo se entiende que los auxiliares *être* y *avoir* son el equivalente al verbo *haber* del español, es así que el alumno entiende que el pasado en francés es un pasado más largo y compuesto a diferencia del pasado simple que usan usualmente en su lengua materna. Esto les permite tener siempre en consideración la necesidad de un auxiliar al momento de expresar el pasado.

Esta necesidad nuevamente surge en niveles más avanzados, pero ya no de una manera tan innata, puesto que en este punto el alumno se siente más sumergido en la lengua meta y no cree ya necesaria la asociación, sin embargo, esta confusión llega en la presencia del conocimiento, no dominio, de varios tiempos y estructural verbales, pues al tener en mente varias estructuras y terminaciones, se dificulta su reconocimiento y uso. Es en este punto donde se recurre nuevamente a la transposición en L1 para saber en qué momento usar cada tiempo. Esto se presenta constantemente en el uso del *Konjunktiv II*<sup>23</sup> del alemán equivalente al *subjuntivo* del español, donde el alumno no razona en qué momento lo usa, pues se suelen trabajar los tiempos verbales de manera aislada con la sola construcción de frases, y es así como nos remitimos a la lengua materna, misma que el alumno tampoco conoce, donde se le nombra a cada tiempo y se analiza en que situaciones se usa este. En el caso del *Konjunktiv II*, la dificultad de su construcción tiende a ser fácil de olvidar y confuso, es por eso que en el inicio del aprendizaje de este tiempo es importante remontar a los vacíos que se tienen en la misma L1 y resarcirlos, para no ir arrastrando huecos por falta de comprensión que en el proceso de aprendizaje de la L2 repercutirán.

Se solía concebir el aprendizaje de un nuevo idioma como la memorización de nuevas estructuras y vocabulario que se unirían para construir ideas, sin embargo, vemos que esto funciona al revés, pues primero se crean las ideas o concepciones que después serán transpuestas a la lengua meta. Este proceso funciona inversamente desde la lengua meta a la lengua materna, pues se requiere comprender esas ideas que vienen desde la L2, pero entendiéndolas desde nuestra lengua madre para así saber cómo usarlo en la práctica. Esta misma asimilación va ligada al aprendizaje de la gramática, misma que se desarrollará en el siguiente apartado, donde a través de la L1 el aprendiente puede flexibilizar lo que aprende en L2 desde su lengua materna.

---

<sup>23</sup> Tiempo entre los cuales suelen estar las afirmaciones hipotéticas, inciertas, o los deseos; todos ellos caracterizados por el rasgo de lo irreal, que se opone al rasgo real del indicativo.

### **3.3.2 Aprendizaje de la gramática: Acercar al aprendiente a la complejidad de la gramática a través de la correlación de la L1 y L2**

Los enseñantes estamos conscientes de la variedad y genuinidad que existe entre los aprendices, lo que hace del aula una mezcla de modos de aprender y ver el mundo, por lo que no todos los métodos de enseñanza van a funcionar del mismo modo con todos ellos, ante esto, la enseñanza de la gramática en el aula es un asunto fundamental para el aprendizaje de cualquier lengua. El estudio de los métodos de la misma, así como de los problemas y desafíos que todos los actores del aula deben afrontar.

De acuerdo a la RAE la gramática es considerada como el conjunto de reglas que rigen el idioma, y de un modo más amplio, y desde la lingüística, tiene por objeto el estudio de la correcta escritura de las palabras, (ortografía), de su forma y composición (morfología), de su significado (semántica), así como de sus diferentes relaciones dentro de la oración (sintaxis). Dado lo anterior, la enseñanza de la gramática se basará en estos cuatro campos, lo que requiere distintos abordajes. De este modo se puede entender que el estudio de la gramática no es un fin en sí mismo, sino un fin para que el lenguaje sea correcto y efectivo.

Dado que el párrafo anterior nos plantea la gramática ahora como un todo de la lengua, Tarrell (1983:52-63) afirma que los aprendices deben pasar tres *etapas* en su proceso de adquisición de una lengua: *comprensión, discurso temprano y discurso de emergencia*. En la etapa de comprensión, el énfasis debe hacerse sobre el vocabulario de los aprendices. Se trata de que este vocabulario forme parte de su memoria duradera. Según su teoría, los estudiantes comenzarán a producir un discurso sólo cuando una cantidad suficiente del lenguaje ha sido asimilado a través de un *input* de naturaleza comunicativa. Cuando esto sucede, los aprendices entran en la segunda de las fases, de discurso temprano, en la que los estudiantes contestan preguntas simples, usando unas pocas

palabras o escuetas sentencias, siendo capaces de completar actividades sencillas. En la última de las etapas, o del discurso de emergencia, los aprendices ya toman parte en actividades que requieren un lenguaje más avanzado, como actividades de simulación reales y de resolución de problemas.

Plantear la gramática como parte de un todo permite al enseñante y al aprendiente proponer en el proceso la parte considerada estructural de la lengua, esto a través de un contexto situado con la semántica del momento, pero, además, con el contexto real del hablante, dándole de este modo sentido desde los recursos lingüísticos de los que ya dispone. Siendo este el planteamiento, un ejemplo constante es el reconocimiento del uso de casos en la lengua, entre los cuales, el genitivo es un referente que ejemplifica tal situación. En el alemán el uso de los casos es una de las complicaciones que más destaca, sin embargo, nunca reflexionamos que en nuestro español también existen, esta situación puede representar una ventaja, pues, se puede partir de una explicación completamente en L1 para darle un mejor sentido al funcionamiento de estos, e inmediatamente asociarlos con la L2. Entre estos casos destaca el genitivo, que, a diferencia de los otros, no siempre juega un rol inherente en la frase, lo que en ocasiones representa difícil comprender su papel.

El caso genitivo tanto en alemán como en español hace referencia a la relación, este señala la dependencia, la generación de una cosa por otra. Su mayor característica en el español es la preposición *de*, la cual indica una relación.

*El hijo de mi padre / Der Sohn meines Vaters*

A diferencia del español, la partícula que destaca del genitivo en alemán no aparece de la misma manera, sino que esta viene representada con la “s” pegada al posesivo *mein* y por la “s” pegada

junto al sustantivo masculino *Vater*, si este fuera femenino el genitivo sería representado por una *r* pegada al posesivo, y el sustantivo tendría que ser femenino y sin declinación.

*Der Sohn meiner Mutter*<sup>24</sup>

Este caso al ser asociado con el concepto de relación es confundido con los posesivos *mí, tu, etc.*, que al momento de pensarlo en alemán tiende a ser más confuso pues no hay una partícula evidente que lo diferencie, y es en este punto donde retornar a la lengua materna facilita su uso, pues en lugar de pensar en qué punto la frase indica solo relación y en que otro indica pertenencia, es más fácil pensarlo en español y asociar todo lo que lleve la preposición *de* como marca de relación entre los sustantivos es genitivo.

La enseñanza no siempre tiene que implicar complicación, por el contrario, la forma más simple de acercar al aprendiente a la lengua meta, y con la cual encuentre familiaridad, ameniza el proceso y en ocasiones envuelve y emociona al alumno, esto no quiere decir que sea fácil, sino que despierta el interés por las nuevas formas que conoce de concebir la lengua, y cuando se tiene un punto de comparación en este cambio, enriquece su razonamiento y valoriza su propio conocimiento.

El translingüismo es un tema medular en este trabajo, por lo que la apreciación de la lengua materna en la práctica de enseñanza es aún más evidente, en primera porque es la que nos permite nombrar al mundo que nos rodea a través de sus recursos lingüísticos, y en segunda porque nos vehicula hacia un nuevo idioma sin empezarlo de una manera suelta, de este modo la vinculación de la L1 y L2 conecta el mundo del aprendiente, con el mundo venidero, ahora, a través de la lengua meta. Esta convergencia armónica se da por medio de un proceso de transposición de la lengua que lleva al aprendiente al input que alimenta su proceso mental de adquisición de un idioma. Evidentemente poner la L1 y la L2 de manera horizontal en el proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva adentrarse

---

<sup>24</sup> El hijo de mi mamá

en la misma estructura de la L2, y que mejor manera que a través de estructuras ya conocidas el aprendiente comience, por asociación, a familiarizarse con nuevas formas de articular la nueva lengua meta. El translingüismo no solo es una vía para la estructuración gramatical, fonética, semántica y morfológica de una lengua, también es la vía de intercambio de ideas, conceptos y percepciones diferentes del mundo, es por esto que la siguiente sección nos traslada a la parte de los contextos de uso de la L1 y L2 que dan paso a la interculturalidad y sus efectos en la comunicación de los hablantes.

### **3.4 El translingüismo como tránsito en la comprensión pragmática de 2 lenguas.**

La enseñanza de lenguas ha pasado por la ejecución de diversos enfoques y métodos que se estructuraron según las tendencias de la educación del momento, y las perspectivas de la lengua extranjera, a esto se le aúna que los enseñantes no son conscientes del proceso y de los avances en el área. Una lengua extranjera no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren uso permanente para la comunicación por lo que al establecer esta concepción nos lleva a contemplar la L2 con un enfoque más social, es con esto que Ruíz (1995: s.p.) enmarca tres visiones de la segunda lengua, donde se le concibe más allá de una asignatura, sino que se proyecta hacia las posibilidades sociales y/o institucionales. Él distingue la lengua como problema, como derecho y como recurso. Cada una de las perspectivas plantea los lineamientos que guían la toma de decisiones frente al idioma.

El mundo globalizado bajo un constante vaivén de personas con bagajes diversos de información, concepciones y comunicación requiere adoptar formatos multimodales y plurilingües que necesitan el abordaje de enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva de lo social, ante esto, el translingüismo ofrece una vía no invasiva de acercamiento a la lengua extranjera. De acuerdo a García (2014: 35), el translingüismo promueve un bilingüismo dinámico por el modo en que

favorece la construcción de significado, la visión del conjunto de lenguas de un hablante como un único repertorio lingüístico, el desarrollo de una conciencia crítica sobre las políticas lingüísticas y las desigualdades que estas acarrearán, la construcción de la propia imagen y el cambio de la visión de otredad.

Toda práctica lingüística requiere de una constante adaptación y reestructuración debido a lo multifacético del terreno de la lengua, poniéndonos ahora en un terreno multilingüe lo que conlleva el reconocimiento de las prácticas sociales que retratan un escenario comunicativo de una gran diversidad, es por eso que en los siguientes apartados se desarrolla el concepto de translingüismo en contextos reales y lo que este implica, y se destacan los beneficios de este en el aprendizaje del alumno.

### **3.4.1 Aborde de la L2 desde la interculturalidad; Contextualización y el uso de materiales**

#### **Auténticos**

Los métodos y enfoques actuales de enseñanza de lenguas extranjeras dependen de la perspectiva social, política, económica y cultural que se vive en el momento, este enfoque no solo se refiere al entorno social del aprendiente, sino también al individual, el que contempla en contexto personal. Ante la consideración de estos diferentes paradigmas es necesario incorporar a la educación un carácter intercultural de modo que la institución privilegie el aprendizaje de todo tipo, contribuyendo así una formación en igualdad de convivencia, sumando concepciones y actitudes que lleven a reconocer en todas las personas, de los diferentes contextos, los mismos derechos, pero así mismo que se reconozcan así mismos como parte del tapiz cultural de la humanidad. La interculturalidad supone la disposición de un cambio de mentalidad, un reconocimiento respetuoso y abierto a otras culturas y una capacidad para integrar valores ajenos, desde el mismo autoreconocimiento y valorización de la identidad propia.

Levine y Adelman (1993) plantean la interculturalidad como una garantía de comunicación verbal y no verbal entre personas de diferentes culturas. Es una comunicación que está influenciada por valores culturales, actitudinales y de comportamiento, y por la influencia de la cultura en las reacciones de la gente y en sus respuestas. Comprender correctamente las diversas culturas no supone eliminar nuestra identidad ni juicio crítico, sino interpretar los otros criterios culturales a través de la tolerancia y apertura que permitan comprender la complejidad simbólica de diversas prácticas culturales e identitarias.

El aprendizaje de lenguas gran parte de mi vida la he llevado desde un enfoque vertical, pudiéndose considerarse en ocasiones invasiva, donde el despojo total de la lengua materna era requisito y parte de la práctica una hora al día. Parte de mi periodo de estudiante de nivel secundaria y preparatoria era constante escuchar la golpeada frase de *piensa en inglés*, la cual nunca llegué a interiorizar pues nunca aprendí como funcionaba el concepto de pensar en otro idioma como una práctica de encendido y apagado de la lengua. Sin embargo, fue a partir de esta frase que surgió el interés del rol de la L1 en el aprendizaje de lenguas.

Con el tiempo y con nuevas experiencias con lenguas de diversos orígenes, muchas veces vi mi proceso de aprendizaje y luego el de enseñanza a través de estereotipos, gran parte de ellos de manuales, de los cuales, la parte considerada cultural, se constituía de la verdad, que a su vez era reducida y parcelaria, dividiendo así el concepto de estereotipo en dos: los homoestereotipos, que compete a la imagen que uno mismo tiene de su propio grupo nacional, por ejemplo, el del macho mexicano, y los heterotipos, que es la concepción e imagen que tenemos de otros grupos nacionales o culturales, por ejemplo, el romanticismo de la cultura francesa. Así mismo, la enseñanza dentro de algunos manuales caía, y cae hoy día, en manifestaciones etnocentristas, es decir en la incapacidad de descentralizarse con respecto a otro grupo cultural, o bien cayendo algunos más en eurocentrismos, estableciendo valores europeos como ideales universales. Así mismo muchos

manuales se reducen a manifestaciones superficiales como la cocina, artesanías, obras, y demás, folclorizando así la cultura y encerrándola en el tiempo y carente de dinamismo.

Frente a esta carente oferta de muchos de los manuales es importante cuestionarse qué función jugarán las herramientas en la enseñanza de nuestros alumnos y qué es lo que se quiere propiciar en ellos con esto. Dentro de la formación intercultural, un material privilegiado está constituido por las representaciones de los aprendientes, estas representaciones van impregnadas de los aspectos culturales que surgen de construcciones mentales o del imaginario, de este modo la manera de describir un hecho cultural no será idéntico ni repetitivo y variará en función de los interlocutores del contexto histórico, político y económico, dicho de otro modo, de los parámetros que definen una situación de comunicación.

Ya situados en el enfoque intercultural, desde mi experiencia, el uso de textos literarios reales, es decir literatura no seleccionada como didáctica ha sido una herramienta fructuosa con grupos de nivel avanzado, pues he podido vehicular de L2 de una manera más clara, a modo de que tenga sentido dentro de su repertorio lingüístico. Tal ejercicio comenzó con la lectura del libro francés *El principito*, el cual fue leído a lo largo de seis semanas y fue comentado en cada sesión sabatina de 5 horas. La comprensión del mensaje fue relativamente sencilla, pues como cualquier libro, hubo vocabulario y expresiones desconocidas, sin embargo, la sencilla narración nos permitió una amena lectura cuyo mensaje no represento una tarea compleja de entender. Al finalizar el libro, rescatamos palabras que trascendieron por su significado, y esto permitió enriquecer su vocabulario y apreciar la narración omnisciente<sup>25</sup> del cuento. Este tipo de lectura fue intencionada, pues se pretendía

---

<sup>25</sup> El narrador cuenta la historia desde fuera de ella y conoce todos los entresijos de sus personajes es decir todo lo ve y todo lo sabe.

apreciar un cuento tradicionalmente francés, de un escritor francés y desde un contexto totalmente francés.

A través de la transversalidad de las L1 y la L2 se logra asimilar y concretar el sentido literario en el uso de textos para la enseñanza del francés, una tarea que aporta al aspecto cultural de la lengua, a la riqueza de ella en sí, y que posibilita el análisis del discurso desde el francés a la lengua materna y que permite la inclusión de esta a nivel metalingüístico, que se entiende como el lenguaje que se usa para describir y reflexionar la propia lengua. Es con esta reflexión que el siguiente caso ejemplifica lo antes dicho. Nuevamente la lectura literaria fungió como herramienta con el mismo grupo, y fue a través del libro del mexicano Juan Rulfo, *Pedro Paramo*. Esta lectura nos tomó 8 meses, en primer lugar, por la diferencia de páginas entre un libro y otro, pero sobre todo por la dificultad de comprensión de los mensajes. A la par yo iba leyendo el libro en español, lo que nos permitía irnos situando en cuanto a la interpretación de vocabulario y expresiones propias del español de México. Pese a ser un libro mexicano, la lejanía de conceptos existentes entre el español y el francés nos representó un enorme desafío, pues, fue necesaria la interpretación metafórica desde la L2 a la L1, práctica ya de por sí difícil en lengua materna, a esto se le aunó la adaptación de palabras no existentes en el francés, es el caso de la palabra *petate*, la cual fue traducida como *paillaise* que al español se traduce como montón de paja. Del mismo modo la palabra *adobe* es descrita de la manera más próxima posible al francés a través de la siguiente descripción:

*Les murs en pisé aux faîtes hérissés d'épines montraient leurs briques effritées.*

Cuya traducción literal es:

*Las paredes de tierra pisada erizadas de espinas mostraban tabiques desmoronados*

Y que en el libro original se refiere a:

*Las paredes de adobe se desmoronaban*

Esta descripción nos llevó a la reflexión de como el traductor concibió un adobe, hecho de paja y tierra, y asoció la paja con espinas que sobresalen del bloque de tierra.

La familiaridad del texto y la complejidad del mismo favoreció la apropiación de la lengua en un constante vaivén de reflexiones y retroalimentación que ayudó a comprender conceptos, comunes para nosotros, pero ajenos para el no hablante del español mexicano. Esta reflexión se fundamenta con lo dicho por Gibbons (2002), en la cual precisa que, la lectura en lengua extranjera precisa mucho más que traducciones literales, precisa de razonamientos mentales complejos, y de una actitud crítica y analítica ante el texto que le permita hacer deducciones y leer entre líneas.

El hecho de hablar del aprendizaje de una lengua a través de la interculturalidad lleva por implícito la cuestión social, identitaria y personal, factores clave de una situación de comunicación, lo que facilita la familiaridad, sentido, utilidad de estructuras, significados y conceptos desde la L1 a la L2, reflexionándolos e internalizándolos desde recursos lingüísticos ya conocidos. Siendo el factor social uno de los constituyentes inherente a la práctica de la interculturalidad, también implica el uso del mismo del lenguaje a nivel discursivo y como lo usamos en los diversos escenarios de la vida cotidiana a través de la heteroglosia, concepto desarrollado en el siguiente apartado.

### 3.4.2 La heteroglosia y sus efectos en la comunicación

El discurso como un acto comunicativo tiene una naturaleza dinámica lo que hace de él un acto impredecible y carente de reglas para su formación. El discurso no es un producto en sí, sino es un proceso vital que tiene como finalidad comunicar una idea. Este proceso es abierto a la interpretación, lo que hace del discurso en sí un medio complejo en el que a través del análisis de sus componentes se pretende llegar a la interpretación real o más próxima del espíritu de la alocución. Sin embargo, no olvidemos el considerar la situación en la que el orador, cuyo rol está sometido a los agentes externos e internos, emitió tal mensaje, condiciones que determinan la naturaleza del discurso.

En la enseñanza de lenguas, es un desafío constante establecer una relación entre lenguaje, mensaje y contexto. Este desafío resulta particularmente difícil en la L2, en la que se debe considerar que los hablantes son parte de componentes socio-históricos lo que hace del discurso, como fenómeno comunicativo, un reto de desarrollo para las competencias lingüísticas. Siendo el lenguaje una práctica social, esta es indisoluble de la cultura, por lo que, en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, este representa también un desafío a nivel cultural, es por eso que los aprendientes deben adquirir nociones que se relacionen con las particularidades que regulan las conductas lingüísticas de cada cultura, haciendo de este el punto culminante y fin de la enseñanza de lenguas.

Batjim (1968: 1) enuncia el lenguaje como un producto de la interacción de la lengua y el contexto, planteando así una relación mutua entre lenguaje individual y lenguaje social, esto teniendo en cuenta que el lenguaje siempre está condicionado por el sometimiento de reglas básicas como código que garantiza su comunicabilidad el cual está sometido a situaciones espacio-temporal e histórico-sociales, dividiendo así el lenguaje en tres elementos: individual, discursivo e ideológico,

estableciendo de este modo un complejo dialogo a diferentes niveles de abstracción llamado heterglosia.

Al ser la heteroglosia una apertura a dos o más voces en el discurso, también puede contraponerse por la monoglosia, a través de enunciados categóricos que expresan una única opción o perspectiva. Ambas pueden usarse en el aula para abrir discursos heteroglosicos que permitan dos o más voces participantes de modo que el aprendiente ponga a prueba su repertorio lingüístico ahora en la lengua meta. Dentro de mi práctica he recurrido a material textual y audio visual para animar al desarrollo de discursos entre todos los participantes del aula. Esta práctica se da con mayor facilidad en grupos avanzados los cuales poseen las herramientas lingüísticas para desarrollar ideas complejas, es el caso del grupo de francés avanzado donde a partir del video *Les avortements clandestins au maroc*<sup>26</sup>, un video meramente informativo pero muy ilustrativo de una duración de 30 minutos, en el cual los alumnos desarrollaron nutridos discursos defendiendo sus postura surgidas desde su experiencia personal, contexto y edad. Aunque en ocasiones suelen ser controversiales los diálogos ahí surgidos, representan, al final del ejercicio, el resultado ejecutado de su aprendizaje corroborando y reconociendo la calidad de su conocimiento de la lengua meta.

Siendo el desarrollo del discurso, incluso en lengua materna, una práctica difícil, en la enseñanza de lenguas representa la primera dificultad para un hablante no nativo por lo que la primera acción a tomar es el aprendizaje de las opciones semánticas y sus correspondientes configuraciones léxico-gramaticales que están a disposición para involucrarse en eventos comunicativos.

La enseñanza de una lengua ya no puede concentrarse en el reducido y estrictamente estudio de estructuras léxico-gramaticales, es necesario incorporar las dimensiones que implica la comunicación y sus fines, y es a partir del reforzamiento docente donde surgirá esta postura que

---

<sup>26</sup> Los abortos clandestinos en Marruecos

permitirá incorporar, dentro de la enseñanza estructural de un nuevo idioma, el análisis discursivo que propiciará el despertar de la conciencia sobre la relevancia de los aspectos discursivos no-lingüísticos.

El translingüismo como concepto complejo y en expansión vincula muchos otros conceptos emergentes, especialmente a las nuevas pedagogías bilingües y a una teoría sociolingüística crítica, y es que al estar conformado el lenguaje por distintos elementos lingüísticos y semióticos, de los cuales el usuario utiliza los más adecuados de acuerdo al contexto sociocultural en el que está y en el que se concibe, el translingüismo es una vía que refleja la identidad propia del hablante a través del valor heteroglósico de su discurso y el contexto con el que este lo vincula. Como parte de mi práctica de enseñanza, he podido desarrollar en el aprendiente esa conciencia que le permite reconocerse como conocedor de una segunda o tercera lengua, el cual está situado en su contexto y reconoce y parte desde su identidad individual y colectiva para desarrollar sus ideas en forma de discursos que hablan desde su individualidad.

## Conclusión

Se puede afirmar que el objetivo que se persigue como enseñante de una segunda lengua es alcanzar su dominio similar al de la L1; esta cuestión implica el método y el contexto, y es en esto que, a través del translingüismo, se reconoce la individualidad multilingüe del hablante, el cual posee un repertorio lingüístico único que está conformado de diferentes elementos lingüísticos y semióticos de los cuales utiliza aquellos más adecuados al contexto sociocultural en que se encuentre. Así, es que vía translingüismo, el aprendiente refleja su identidad individual, el valor heteroglósico de su discurso y el contexto ecológico con el que se vincula.

Asumir como enseñante una metodología como es la del translingüismo, implica concientizar la labor más allá de la transmisión de un nuevo código de lenguaje, es reconocer al aprendiente como un ser con recursos lingüísticos únicos adquiridos en un entorno propio en lo social y cultural, por lo que es necesario conocer y utilizar las claves que ofrece el contexto comunicativo, a modo de no transgredir el código de comunicación del medio. Esta tarea va más allá de lo académico, pues implica conocer y saber interactuar con los preceptos éticos y morales del entorno en el que se desenvuelve el aprendiente, para así lograr una transposición o adaptación del mensaje de nuevos signos lingüísticos.

He reconocido que la capacidad para aprender una nueva lengua dependerá de la facultad del aprendiente y del medio social en que se desarrolle, para esto, como enseñante es importante reconocer el *input* en el que el aprendiente recibe la L2, lo que me llevó a reconocer la L1 como vía, pues esta refleja la comunidad a la que pertenece y su influencia sociocultural, esto me ha permitido identificar las claves lingüísticas para potenciar la L2 en el aprendiente, acercando de una manera natural la segunda lengua, donde a su vez se consideran y manipulan los factores internos y externos que ocurren dentro del aprendiente, para mejorar la apropiación de un segundo idioma.

Reconocer mi estilo propio de enseñanza y aprendizaje requirió y requiere de una constante intro y retrospección bajo condiciones de prueba y error a lo largo de mi proceso de aprender y enseñar una segunda lengua, y fue en mi necesidad de reafirmar y fundamentar mis acciones, que mi búsqueda a través de diversos diplomados me llevó a vislumbrar la formalización de mi conocimiento y trabajo a través de la LEF. Mi primer intento se dio tres años después de haberme certificado, y fue porque no sabía la existencia de tal licenciatura, pues en el departamento de idiomas de la universidad nunca hubo difusión de la carrera. En el proceso me encontré con sus exigencias, las cuales se me hicieron demasiadas, en primer lugar, por lo complejo del examen de francés, y después por una entrevista que cuestionaba de una manera casi ofensiva la elección de querer estudiar en la LEF, pues es mi primera entrevista, pese a mi actitud entusiasta, salí con todo el ánimo abajo, y en mi segundo intento y con una actitud apática e indiferente, fui aceptada. Posteriormente, durante el lapso de la carrera, pude aprender, ratificar y rectificar acciones y opiniones que tenía de mi práctica, y creo que en general la mayoría de las materias mexicanas fueron la teoría de la mayoría de cosas que aplico en mi trabajo. Entre estas materias cabe destacar la materia de náhuatl, pues me pareció importante y de gran valor mantenernos ligados al origen pese a ser una licenciatura completamente eurocentrista. Por otro lado, las materias francesas me dieron un esbozo muy general del pensamiento francés, y no tanto por el contenido, sino por la forma de calificar y la concepción de ciertos criterios que aquí tomamos de forma distinta. Pese a ser una licenciatura con poca demanda y en una escuela pública, el costo en euros de la universidad francesa no la hace accesible, lo que dificulta aún más su accesibilidad.

De manera personal, considero que el estudiar una licenciatura permite al aprendiente no solo descubrir y afinar conocimientos teórico-prácticos que le permitirán desarrollarse laboralmente, sino que le ayuda a descubrirse así mismo dentro del nuevo mundo de aprendizaje en el que se está desarrollando, y es a través del proyecto de titulación donde el alumno externa y proyecta su perfil

como enseñante definiéndose y proyectándose así mismo en esta área, hecho que, al momento de intentar concretar esta identidad como enseñante de francés encontré bastante dificultad sistémica con respecto a la guía y al acompañamiento, pues en mi primer intento, nunca pude darle sentido a este trabajo, haciendo de este algo sin objetivo ni fundamento, este hecho después fue enmendado y me permitió redefinirme en lo profesional y darle sentido a los tres años de estudio de la licenciatura.

Haber concretado este trabajo profesional a través de la LEF visibiliza y reafirma mi proyecto futuro en la enseñanza de lenguas, ya no solo centrado en el francés sino ahora en el alemán, idioma con el que ya trabajo de manera definida. Esta reflexión acerca de mi experiencia profesional es aplicable a toda lengua por lo que ya no solo pretendo centrarme en lenguas occidentales sino ver más allá, en el funcionamiento y concepción del mundo a través de los idiomas nacionales, por lo que estoy en miras de conocer y aprender otomí, lengua hablada en mi región de origen, con el fin de en un futuro trabajar con los estudiantes de la UIIM (Universidad Intercultural Indígena del Estado de Michoacán) en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, de una manera no invasiva, sino desde su misma lengua materna, dando así el interés de estudiar alguna maestría en interculturalidad.

Del mismo modo, este trabajo de titulación resalto en mi estilo de enseñanza la importancia del rol social de la lengua, es por eso que la traducción representa para mí una ventana muy amplia a la maleabilidad del idioma, y veo en ella un enorme potencial a explotar dentro del aula de enseñanza, pues brinda al aprendiente ya no solo el conocimiento de una nueva forma de expresión lingüística, sino lo acerca a la interpretación de discursos de códigos lingüísticos ajenos a su entorno, por lo que me gustaría estudiar algún diplomado o maestría en traducción.

Hoy día, después de haber desarrollado un trabajo fundamentado en mi proceso de formación docente, puedo darle valor a mi práctica del uso de la lengua materna como base y vía para el aprendizaje de otras lenguas, pues es un ejercicio constante entre los profesores de lenguas, pero difícilmente identificado y reconocido, nombrar esta acción como translingüismo, valida y realza un hecho cotidiano dentro de las aulas de idiomas. Reivindicar la lengua materna permite afianzar la identidad y llevarla más allá a través de una segunda o tercer lengua, hecho que en lo personal, me hace ver ahora, particularmente las lenguas extranjeras, ya no como superiores o invasivas, sino como herramientas de mejora personal.

Reducir mi labor de enseñanza a un centro de idiomas en alguna escuela particular o pública limita lo que hoy en día he aprendido de la licenciatura y de mí, por lo que el paso por la LEF permite ver la enseñanza de lenguas más que como la enseñanza de una herramienta comunicativa, sino como la apropiación de nuevos conceptos existentes en el mundo.

### Referencias

1. Bandura, A. (1977). Social learning theory, S.P. Stanford University.
2. Centro Virtual Cervantes. (s.f). Metacognición. En Diccionario de términos clave de ELE.  
Consultado el 11 de febrero de 2023.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metacognicion.  
htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metacognicion.htm)
3. Dufeu, B. (1996). Les approches non conventionnelles des langues étrangères. Hachette.

4. Foucault, Michael. (1983). El sujeto y el poder. Arte después de la modernidad. Akal.
5. Ginsburg, H. (1977). Piaget y la teoría del desarrollo intelectual. Prentice-Hall Internacional.
6. Krashen, S. (1977). Somme Issues Relating to the Monitor Model. TESOL.
7. Moya-Albiol, L., Herrero, N.(2010). Bases neuronales de la empatía. *Rev Neurol.Vol.50.(02)*, 89-100.
8. Parcerisa Aran, A. (1996). Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. Biblioteca de Aula.
9. Pino, A. (2019). Translingüismo: Revisión de la literatura y aplicación didáctica para la enseñanza de ELE Y ELE2. *Foro de profesores de E/LE,15*. Vol.15
10. Piquer, I. (2016). La Adquisición del Proceso Lector en Lengua Extranjera. *REICE.Vol.14*
- 11.Rowlands, J. (1995). Empowerment Examined. *Developement in Practice*. Vol.5. (02),101-107.
12. Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*. Vol.10.(01),89-108.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41012305005>
13. Vygotski, L.S. (1982). Obras Escogidas - II: Pensamiento y Lenguaje - Conferencias sobre Psicología. Editorial pedagógica.

## **Anexos**

### **Curriculum Vitae**

## DATOS PERSONALES

---

Nombre y apellidos: Azul Vianey Rubio Aguilar  
 Edad: 33 años  
 Dirección: Girasol 15 Col. Ampliación el Porvenir  
 Localidad: Morelia  
 Código postal: 58160  
 Teléfono celular: 5549210377  
 Email: RubioAzul12 @hotmail.com  
 Fecha y lugar de nacimiento: 11-junio-1989  
 Estado civil: Soltera

## FORMACIÓN Y ESTUDIOS

---

2019-2022 Licenciatura en Enseñanza del Francés (Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Borgoña)  
 2018-2021 Diplomado en alemán avanzado Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo  
 2011-2014 Diplomado en francés avanzado Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo  
 2011-2012 Diplomado en inglés intermedio Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo  
 2008-2011 Facultad de Ingeniería Química Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (trunca)  
 2004-2007 CECYTEM 11 Senguio

## EXPERIENCIA LABORAL

---

**Profesora de francés y alemán** (2023) ESIM (Morelia, Michoacán)

Enseñanza de francés a adultos y adolescentes desde nivel básico hasta avanzado de ambas lenguas

**Profesora de francés** (Agosto 2017- Julio 2018) Colegio Bering de Morelia (Morelia, Michoacán)

Enseñanza de francés en los niveles básico, planeaciones semanales y anuales, y elaboración de material didáctico.

**Profesora de francés** (Agosto 2015-Marzo 2016) Escuela Particular Netzahualcóyotl (Chimalhuacán, Estado de México)

Enseñanza de francés en los niveles básico y medio superior (primaria, secundaria y preparatoria), planeaciones semanales y anuales, y elaboración de material didáctico.

**Profesora de francés** (Abril 2015)

Enseñanza de francés para adultos principiantes.

**Profesora de francés** (Mayo 2013- Diciembre 2013) Colegio Baikal  
(Morelia, Michoacán)

Enseñanza del francés a niños de kínder a sexto de primaria nivel principiante e intermedio, elaboración de plan de trabajo y material didáctico.

**Profesora de francés** (Enero 2012 – Enero 2014) Casas particulares (Morelia, Michoacán)

Enseñanza de francés a niños y adultos para principiantes.

## CUALIFICACIONES

---

Certificación DELF B2

Curso de didáctica en enseñanza del francés (Universidad Marista Valladolid),

Manejo de paquetería office, MATLAB, Visual Basic

### Constancias Profesionales

ministère  
éducation  
nationale



REPUBLIQUE FRANÇAISE  
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE



## DIPLOME D'ÉTUDES EN LANGUE FRANÇAISE

### DELF B2

Niveau B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues

*Le directeur du Centre international d'études pédagogiques atteste que :*

**AZUL VIANEY RUBIO AGUILAR**

**née le 11/06/1989 à NETZAHU'ALCOYOTL (MEXIQUE)**

**de nationalité MEXICAINE**

*a satisfait aux épreuves du diplôme d'études en langue française niveau B2,  
et devient titulaire de plein droit de ce diplôme.*

Fait à Sèvres, le 29/08/2014

Le directeur du Centre international d'études pédagogiques

n° de candidat : 052712-000022



## RELEVÉ DE RÉSULTATS

Nom et prénom : RUBIO AGUILAR AZUL VIANEY

Nationalité : MEXICAINE

Date et lieu de naissance : 11/06/1989 NETZAHUALCOYOTL (MEXIQUE)

N° de candidat : 052712-000022

Conformément aux dispositions de l'arrêté du 7 juillet 2005, le titulaire de ce diplôme a subi avec succès les épreuves constitutives du diplôme d'études en langue française niveau B2, avec les résultats suivants :

|           |               |                   |                                            |
|-----------|---------------|-------------------|--------------------------------------------|
| session : | 2014-06-T     | centre d'examen : | Morelia - Universidad Michoacana (MEXIQUE) |
| ÉCRIT     | Production    | note              | 18.50 / 25                                 |
|           | Compréhension | note              | 15.50 / 25                                 |
| ORAL      | Production    | note              | 16.00 / 25                                 |
|           | Compréhension | note              | 9.00 / 25                                  |
|           |               | NOTE FINALE :     | <b>59.00 / 100</b>                         |

Le D.E.L.F. niveau B2 est délivré à tout candidat ayant obtenu une moyenne minimale de 50 points à l'ensemble des épreuves, avec un minimum de 5 sur 25 dans chaque épreuve.

Le D.E.L.F. et le D.A.L.F. comportent sept niveaux. Les compétences évaluées pour chaque niveau correspondent à celles décrites par le Cadre européen commun de référence pour les langues :

- D.E.L.F. A1 1, A1 et A2 : utilisateur élémentaire
- D.E.L.F. B1 et B2 : utilisateur indépendant
- D.A.L.F. C1 et C2 : utilisateur expérimenté

n° de diplôme : 052712-230160612455988

## Constancias Laborales



Morelia, Michoacán a 14 de noviembre del 2022

**A quien corresponda:**

Por medio de la presente Espacio interlingüístico de Morelia con clave 16PBT0609Z, perteneciente a la Secretaría de Educación en el Estado, hace constar que la C. **AZUL VIANEY RUBIO AGUILAR** es docente activo en nuestra institución desde el año 2017 a la fecha para los idiomas de francés y alemán. Durante este periodo se ha desempeñado con responsabilidad y dedicación en sus clases.

Se expide la presente a solicitud de la interesada para los fines que juzgue necesarios.

Secretaría de Educación  
Reconocimiento de Validez  
oficial de Estudios

**esim** espacio interlingüístico de morelia  
Acuerdo No. CECAP19-154  
Fecha 14 de octubre 2019  
CLAVE 16PBT0609Z  
Morelia, Michoacán

**ATENTAMENTE,**



Luisa Fernanda Alvarado Padilla  
Directora académica de  
Espacio interlingüístico de Morelia  
RFC AFM0501281U5

Franz Liszt 44, La Loma  
58290 Morelia, México.   
academia@esimorelia.com.mx   
esimorelia.com.mx   
443 315 8600 